

Министерство образования Республики Беларусь
Учреждение образования «Витебский государственный
университет имени П.М. Машерова»
Педагогический факультет

МИР ДЕТСТВА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

*Сборник статей учащихся, студентов,
магистрантов, аспирантов*

ВЫПУСК 16

Текстовое электронное издание

*Витебск
ВГУ имени П.М. Машерова
2026*

УДК 378.147:37.02:78:159.9(062)
ББК 74.480.278я431+85.30р30я431+88р30я431
М63

Издается по решению научно-методического совета учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова». Протокол № 5 от 27.04.2026.

Сборник основан в 2009 году

Редакционная коллегия:

проректор по научной работе ВГУ имени П.М. Машерова, доктор педагогических наук,
профессор **Е.Я. Аршанский** (гл. ред.);
декан педагогического факультета ВГУ имени П.М. Машерова,
кандидат педагогических наук, доцент **И.А. Шарапова**;
заведующий кафедрой дошкольного и начального образования ВГУ имени П.М. Машерова,
кандидат педагогических наук, доцент **Н.В. Щепеткова**;
заведующий кафедрой инклюзивного образования ВГУ имени П.М. Машерова,
кандидат педагогических наук, доцент **Н.И. Бумаженко**;
заведующий кафедрой музыки ВГУ имени П.М. Машерова,
кандидат педагогических наук, доцент **С.А. Карташев**;
доцент кафедры музыки ВГУ имени П.М. Машерова,
кандидат педагогических наук **И.В. Денисова**

Рецензенты:

профессор кафедры музыки и изобразительного искусства ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», доктор культурологии, доцент **Е.В. Щербакова**;
заведующий кафедрой педагогики и образовательного менеджмента ВГУ имени П.М. Машерова,
кандидат педагогических наук, доцент **Н.А. Ракова**

Мир детства в современном образовательном пространстве : сборник статей учащихся, студентов, магистрантов, аспирантов / Витеб. гос. ун-т ; редкол.: Е.Я. Аршанский (гл. ред.) [и др.]. – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2026. – Вып. 16. – 865 с. – URL: <https://rep.vsu.by>;
ISBN 978-985-30-0329-1.

В данном электронном издании представлены статьи лицеев, студентов, магистрантов и аспирантов, которые отражают результаты теоретических и эмпирических исследований по актуальным направлениям развития современного образования: теоретико-методологическим основам специального и инклюзивного образования, истории музыки, теории и методике музыкального и хореографического образования, психолого-педагогическим аспектам процессов обучения и воспитания. Издание будет полезно как молодым исследователям, так и специалистам-практикам системы образования, культуры и искусства.

Редколлегия разместила статьи в авторской редакции, за корректуру и стилистику текстов ответственность несут сами авторы.

УДК 378.147:37.02:78:159.9(062)
ББК 74.480.278я431+85.30р30я431+88р30я431

Минимальные системные требования: PC, Pentium 4 или выше; RAM 1 Гб; Windows 7/10; Adobe Acrobat.

Для создания текстового электронного издания использованы текстовый процессор Microsoft Word и программа Adobe Acrobat XI Pro для создания и просмотра электронных публикаций в формате PDF.

Технический редактор *Г.В. Разбоева*
Компьютерный дизайн *Е.А. Барышева*

Подписано к использованию 29.04.2026. Объем 13,80 Мб. Заказ 41.

Издатель – учреждение образования
«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».
210038, г. Витебск, Московский проспект, 33.

Свидетельство о государственной регистрации в качестве издателя, изготовителя, распространителя печатных изданий
№ 1/255 от 31.03.2014.

ПРЕДИСЛОВИЕ

2026 год, объявлен в Республике Беларусь Годом белорусской женщины. Вклад белорусских женщин в различные сферы жизни (наука, техника, культура, экономика, образование, здравоохранение и др.) имеет большое значение и способствует развитию общества, обеспечивая его прогресс. Особенно велика роль женщины в воспитании подрастающего человека, как в семье, так и в системе образования.

Стремление профессорско-преподавательского состава и студентов быть полезными своей малой родине и своему государству способствует развитию ценностно-личностного и духовно-нравственного потенциала будущих педагогов. Формирование качеств патриота и гражданина, готового к активному участию в экономической, производственной, социально-культурной и общественной жизни страны, преемственность на всех уровнях образования и тесное взаимодействие с заказчиками кадров определяют вектор направленности представленных научных исследований в сборнике научных статей учащихся, студентов, магистрантов, аспирантов «Мир детства в современном образовательном пространстве» и отражают актуальные направления развития образования с учетом реалий настоящего времени.

Материалы, включенные в сборник, структурированы по разделам:

1. Психолого-педагогические аспекты развития современного образования.
2. Теоретико-методологические основы специального и инклюзивного образования.
3. История искусств. Теория и методика музыкального и хореографического образования.
4. Наука юных.
5. Музыкальное искусство и наука (Musical art and science).

На страницах данного издания отражены наиболее интересные исследования, представляющие собой самостоятельный научный поиск учащихся, студентов, магистрантов и аспирантов из Республики Беларусь, Российской Федерации и Китайской Народной Республики.

Особое внимание заслуживают разделы «Психолого-педагогические аспекты развития современного образования», где наиболее широко представлены разнообразные по тематике работы, отражающие результаты научного поиска молодых исследователей, а также «Наука юных», объединяющий первые исследования лицеистов ВГУ имени П.М. Машерова.

Подготовка статей в сборник «Мир детства в современном образовательном пространстве» – важный шаг в развитии исследовательских компетенций, совершенствовании умения обобщать и представлять результаты собственных исследований, повышении профессиональной компетентности и конкурентоспособности будущих педагогов.

Убеждены, что данное издание будет полезно всем, у кого вызывает интерес научная проблематика, связанная с современным образованием, искусством и культурой.

Редакционная коллегия сборника статей выражает искреннюю благодарность всем авторам и их научным руководителям и предполагает дальнейшее сотрудничество в рамках развития молодежного научного движения.

Секция 1

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Д.В. АНДРИАНОВА

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

КОГНИТИВНЫЕ НАРУШЕНИЯ У ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ В ПЕРИОД КРИЗИСА СТАРЕНИЯ

Введение. В первые годы после завершения активной трудовой деятельности пенсионеры переживают кризис пожилого возраста, который, в первую очередь, характеризуется процессом принятия прожитой жизни, а также проблемой осознания конечности собственного бытия. Успешность преодоления данного кризиса, а также его окончательное разрешение значительно влияют на субъективное благополучие в дальнейшей жизни.

В психологии на сегодняшний день под кризисами возрастного развития понимаются особые, относительно непродолжительные по времени периоды перехода в возрастном развитии к новому качественно специфическому этапу, характеризующиеся резкими психологическими изменениями. Возрастные кризисы обусловлены, прежде всего, разрушением привычной социальной ситуации развития и возникновением другой, которая более соответствует новому уровню психологического развития человека [1, с. 128].

В современной науке социально-психологические аспекты пожилого возраста являются важным направлением исследования различных изменений личности пожилых людей, которые могут приводить к разной степени нарушения их взаимодействия с социальной средой. Социальная геронтология исследует старение как процесс, охватывающий его биологические и психологические аспекты, в частности рассматривает институциональный подход, акцентирующий внимание на проблемах социоэкономического статуса и социальных ролей престарелых, и историко-культурологический подход, позволяющий сопоставить различные представления о старости и социальных установках. Понимание характеристик, закономерностей, факторов, механизмов и индивидуальных особенностей психического развития и старения пожилых людей является крайне важным для формирования благоприятных условий жизни людей различных возрастов, а также для предоставления им социально-психологической поддержки.

В настоящее время, когда современные технологии нацелены на prolongation жизни человека, в медицинской практике все более актуальным становится вопрос о сохранении «здоровой старости». Это понятие охватывает, среди прочего, сохранение психического здоровья, которое включа-

ет в себя интеллектуальное и эмоциональное благополучие, стремление к активному общению, интерес к окружающему миру, а также мотивацию сохранять семейные ценности и связи между поколениями. Безусловно, на первом месте остается поддержание когнитивных функций.

Когнитивная сфера пожилых людей является одной из наиболее подверженных негативным изменениям. Это обстоятельство влечет за собой множество трудностей: освоение новой информации требует значительно больше времени, количество доступных решений проблем уменьшается, и в процессе принятия решений приходится полагаться на ранее использованные методы. Новые знания и технологии редко внедряются в поиск решений. В результате пожилой человек начинает думать, что он «устарел», «не способен», «ему не освоить», что негативно сказывается на его самооценке и приводит к пессимистичному восприятию своей жизни и роли в ней. Учитывая присущие этому возрасту повышенную эмоциональную чувствительность, утомляемость и ранимость, а также наличие хронических заболеваний, вероятность развития астено-депрессивных состояний значительно возрастает. При этом сами пожилые люди зачастую не осознают этого процесса. Таким образом, сохранение психического здоровья старшего поколения становится все более важной задачей. Для этого требуется разработка эффективных технологий и методов, позволяющих пожилым людям оптимально использовать свои сохраненные психические функции, что способствует их полноценной жизни [2, с. 37].

Цель исследования – выявить влияние когнитивных нарушений на познавательные психические процессы в пожилом возрасте в кризисе старости.

Основная часть. Эмпирическое исследование было проведено на базе государственного учреждения «Витебский социальный пансионат «На Двине». Эмпирическую выборку составили 40 человек в возрасте от 60 до 70 лет. При проведении эмпирического исследования использовались методы: метод теоретического анализа психологической литературы, эмпирические методы (методика «Перепутанные линии Рисса» (Р), методика «Память на числа» Э. Р. Ахмеджанова, исследование аналитичности мышления (вариант VI субтеста шкалы Р. Амтхауэра), Гериатрическая шкала депрессии), методы количественного и качественного анализа полученных данных, методы статистической обработки данных исследования (однофакторный дисперсионный анализ). По результатам проведенного исследования по методике «Гериатрическая шкала депрессии» (рисунок 1) можно сделать вывод, что большинство испытуемых (62.5%) демонстрируют разные степени кризиса старости

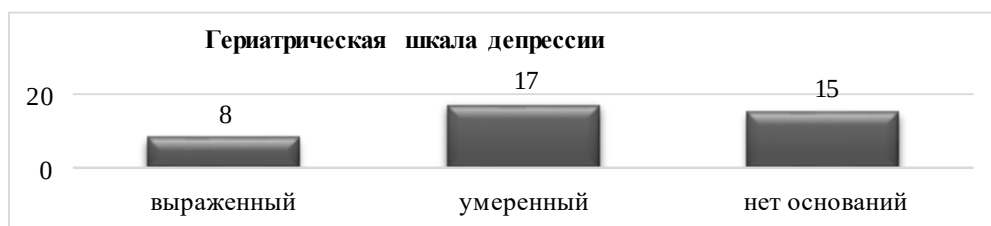


Рисунок 1 – Результаты методики на определение наличия или отсутствия кризиса старости

Анализируя полученные результаты, можно сделать вывод, что 8 человек (20%) имеют хорошо выраженный показатель кризиса старости. В данном случае человек испытывает затруднения в адаптации, связанной со старением. Ярко демонстрируются чувство беспомощности, сожаления о поступках в прошлом. Также при проведении исследования испытуемые проявляли признаки депрессивного состояния, тревожности и трудности в принятии новых условий. Для улучшения ситуации проживания кризиса могут оказаться эффективными индивидуальная или групповая терапия и оказание помощи в налаживании новых социальных связей, а также поддержании старых, в случае неспособности участника исследования сделать это самостоятельно.

По результатам проведенного исследования по методике «Память на числа» (рисунок 2) можно сделать вывод, что большинство испытуемых (13 человек или 33%) демонстрируют результаты, которые можно охарактеризовать как норму. Данная группа показала результат, считающийся соответствующим средним значениям методики. Наиболее распространенными ошибками были добавления лишних цифр и повторение уже названных. Это может говорить о излишней тревоге при прохождении методик или нарушениях концентрации внимания, однако это также может быть случайной ошибкой, связанной с невнимательностью.



Рисунок 2 – Результаты методики по определению объёма и точности кратковременной зрительной памяти

Анализируя результаты исследования аналитичности мышления (вариант VI субтеста шкалы Р. Амтхауэра), можно сделать вывод, что в данной выборке имеется преобладание сниженных показателей (рисунок 3). Большинство испытуемых (67%) демонстрируют низкий или очень низкий уровень аналитичности мышления, что может быть связано с возрастными когнитивными изменениями, такими как замедление скорости обработки информации, снижение гибкости мышления или другими причинами. Очень высокий или высокий уровень не был представлен в рамках данной выборки.



Рисунок 3 – Результаты методики по определению уровня развития аналитичности индуктивного мышления

При анализе результатов исследования по методике «Перепутанные линии», можно сделать вывод, что большинство испытуемых (40%) справились с заданием на приемлемом уровне (рисунок 4), что говорит о сохранности базовых функций внимания и зрительного восприятия у значительной части пожилых людей. Однако темп заполнения ячеек был достаточно низким, а также наблюдалось большое количество ошибок. В отдельных случаях участники испытывали большие трудности в поиске правильного пути (в частности, подобные затруднения были вызваны слабым зрением и тремором рук испытуемых), что также влияло на количество времени, затраченного на выполнение задания и снижало уровень мотивации и уверенности в собственных силах.



Рисунок 4 – Результаты методики по оценке концентрации внимания, зрительно-моторной координации и когнитивной гибкости

Далее был проведен однофакторный дисперсионный анализ, результаты анализа показали, что степень выраженности кризиса оказывает статистически значимое влияние на когнитивные способности пожилых людей, включая память, мышление и внимание. Чем сильнее выражен кризис, тем ниже показатели этих функций. Группа с «хорошо выраженным» кризисом демонстрирует самые низкие результаты по всем трём аспектам. В случае с памятью и вниманием группа с «умеренно выраженным» кризисом также показывает статистически значимо худшие показатели по сравнению с группой без признаков кризиса, тогда как в мышлении разница между «умеренно выраженным» кризисом и отсутствием кризиса не достигает статистической значимости. Эти данные свидетельствуют о том, что пожилые люди с сильным кризисом сталкиваются с более серьёзными когнитивными нарушениями, чем те, у кого кризис выражен слабо или отсутствует.

Однако также следует принимать во внимание малое количество респондентов в выборке (40 человек) и достаточную консервативность применяемого критерия Шеффе, что в значительной степени влияет на дальнейшее применения полученных результатов. Для получения более точных и достоверных результатов для данного исследования следует применять большее количество исследуемых. Учитывая все вышеперечисленное, можно сделать вывод о невозможности применения полученных результатов статистического анализа для генеральной совокупности.

Заключение. Полученные результаты имеют важное теоретическое значение, так как углубляют понимание механизмов взаимовлияния психологического кризиса и когнитивных нарушений в пожилом возрасте. Практическая значимость исследования заключается в возможности использования его выводов для разработки программ психологической поддержки пожилых людей.

В статье предложены конкретные рекомендации, включающие:

- 1) когнитивные тренировки для поддержания и развития психических функций;
- 2) психотерапевтическую работу по преодолению кризисных переживаний;
- 3) социальные мероприятия, направленные на повышение вовлеченности пожилых людей в общественную жизнь;
- 4) образовательные программы для родственников и персонала учреждений.

Особую ценность представляют выводы о необходимости индивидуального подхода к работе с пожилыми людьми, учитывающего степень выраженности кризиса и уровень когнитивных нарушений. Исследование подтвердило, что своевременная психологическая помощь и создание благоприятной социальной среды могут существенно улучшить качество жизни в пожилом возрасте и замедлить процессы когнитивного снижения.

Перспективы дальнейших исследований в данном направлении могут быть связаны с изучением эффективности различных методов коррекции когнитивных нарушений, разработкой комплексных программ сопровождения пожилых людей и более детальным анализом факторов, способствующих успешному преодолению возрастного кризиса. Также представляет интерес сравнительное исследование особенностей кризиса старости в разных социальных группах и культурах.

Проведенная работа вносит вклад в развитие раздела психологии, посвященному изучению психологии пожилых людей и практической работы с ними. Полученные результаты подтверждают необходимость продолжения исследований в этом направлении и разработки научно обоснованных подходов к поддержке когнитивного и психического здоровья в пожилом возрасте. Решение этих задач приобретает особую актуальность в условиях демографического старения населения и требует консолидации усилий специалистов различных областей – психологов, медиков, социальных работников и организаторов здравоохранения.»

Список использованных источников:

1. Рыбинская, А. В. Психологические характеристики кризиса пожилого возраста / А. В. Рыбинская // Вестник ТГУ. – 2013. – № 7 (123).
2. Руженская, Е. В. Оценка когнитивных функций и методы их коррекции у пожилых людей / Е. В. Руженская, С. В. Смирнова, П. Л. Егорова // Вестник ИвГМА. – 2018. – № 2.

В.І. АНДРЭЙЧЫК

Рэспубліка Беларусь, Мінск, ДУА «Акадэмія адукацыі»

**НАРОДНАЯ МУДРАСЦЬ
ЯК ЛЮСТЭРКА КАШТОЎНАСНЫХ АРЫЕНТАЦЫЙ НАВУЧЭНЦАЎ
У ПРАЦЭСЕ НАВУЧАННЯ БЕЛАРУСКАЙ МОВЕ
(ПА ВЫНІКАХ КАНСТАТУЮЧАГА ЭКСПЕРЫМЕНТА
Ў IX–X КЛАСАХ)**

Уводзіны. У сучасных умовах развіцця грамадства адбываецца трансфармацыя, якая характарызуецца няўстойлівай сістэмай каштоўнасных арыентацый: традыцыйныя ідэалы губляюць аўтарытэт, а тое, што раней успрымалася як непрымальнае, атрымлівае грамадскае прызнанне. У выніку перад асобай і грамадствам узнікае патрэба ў глыбокім пераасэнсаванні маральных асноў, пераацэнцы і ўмацаванні каштоўнасных арыентацый. У сувязі з гэтым ўзрастае значэнне базавых агульначалавечых каштоўнасцей, якія становяцца апорай індывідуальнага і калектыўнага самавызначэння. Гэта абумоўлівае асаблівую ўвагу навукоўцаў да канцэпцый, у якіх фарміраванне каштоўнасных арыентацый падрастаючага пакалення, у тым ліку праз родную мову, вызначаецца адным з ключавых напрамкаў адказу на выклікі сучаснасці.

Неабходнасць фарміравання каштоўнасных арыентацый замацавана на дзяржаўным узроўні. У адукацыйным стандарце агульнай сярэдняй адукацыі Рэспублікі Беларусь акцэнтуюцца ўвага на ўсебаковым духоўным, сацыяльным і інтэлектуальным станаўленні асобы, падкрэсліваецца значэнне нацыянальных, агульначалавечых і індывідуальна-асобасных каштоўнасцей [1, с. 109-111].

Падлеткавы ўзрост найбольш успрымальны да знешняга ўздзеяння на эмоцыі. Як адзначае В. У. Праскаловіч, «актуалізацыя духоўных магчымасцей навучэнцаў звязана з фарміраваннем у іх маральных ідэалаў, каштоўнасных арыентацый, светапогляду» [2, с. 34].

Мэтай артыкула з'яўляецца аналітычнае асэнсаванне вынікаў канстатуючага эксперыменту, характарыстыка стану сфарміраванасці каштоўнасных арыентацый навучэнцаў і вызначэнне прыярытэтных накірункаў далейшага педагогічнага ўздзеяння.

Для дасягнення мэты выкарыстаны наступныя метады: вывучэнне навуковай літаратуры, педагогічнае назіранне, якасны і колькасны аналіз пісьмовых работ навучэнцаў, сістэматызацыя, параўнальны аналіз.

Асноўная частка. У даследаванні прынялі ўдзел 320 навучэнцаў устаноў агульнай сярэдняй адукацыі. Дыягнастыка ажыццяўлялася ў адпаведнасці з распрацаванай чатырохкампанентнай структурай каштоўнасных арыентацый якая ўключае: ведава-зместавы кампанент (аб'ём і сістэмнасць ведаў пра каштоўнасці, разуменне іх сутнасных характарыстык), эмацыянальна-каштоўнасны (характар і ступень эмацыянальнага прыняцця каштоўнасцей), камунікатыўна-дзеясны (здольнасць стварыць уласнае выказванне, абгрунтаваць уласную каштоўнасную пазіцыю, рэалізоўваць аксіялагічныя веды ў камунікатыўнай дзейнасці) і рэфлексійна-ацэнны (уменне ажыццяўляць самааналіз і ацэнку ўласных паводзін з пазіцыі агульнапрынятых каштоўнасных норм).

У якасці дыягнастычнага інструментарыю выкарыстаны комплекс заданняў, скіраваных на выяўленне розных аспектаў сфарміраванасці каштоўнасных арыентацый: кагнітыўна-аналітычных, аксіялагічна-сітуацыйных, камунікатыўна-прадуктыўных і рэфлексійных. Кожнаму структурнаму кампаненту адпавядае абагульнены крытэрыі ацэнкі, які канкрэтызуецца праз сістэму паказчыкаў.

Ступень сфарміраванасці каштоўнасных арыентацый вызначаецца на падставе чатырох узроўняў, што адлюстроўваюць дынаміку іх развіцця і ўключаюць сукупнасць якасных і колькасных характарыстык. Колькасная ацэнка вынікаў ажыццяўляецца па чатырохбальнай шкале (0, 1, 2, 3 балы), якая дазваляе ранжыраваць паказчыкі ў межах кожнага кампанента.

Для ілюстрацыі ходу канстатуючага эксперыменту звернемся да аналізу задання, накіраванага на выяўленне асаблівасцей ведава-зместавага кампанента каштоўнасных арыентацый.

У заданні навучэнцам прапануецца дапісаць заканчэнне прыказак:

1. Родная зямелька як зморанаму – пасцелька
2. Хто працуе, той і мае
3. Здаровы багатаму багатаму варт
4. Хто забыў сваіх продкаў – сябе губляе, хто забыў сваю мову – усё згубіў
5. Шануй бацьку з маці другіх не знойдзеш
6. Шануй людзей то і цябе пашануюць
7. Не руш чужога і не бойся нікога
8. Шукай сабе сябра ў бядзе
9. Навука мучыць, а жыццё навучыць
10. Языкам бярвёна не ачэшаеш.

Выкарыстанне народных прыказак абумоўлена тым, што мова народа развіваецца і набывае культурную глыбіню дзякуючы сумеснаму, калектыўнаму вопыту пакаленняў, асабліва ў сферы каштоўнасных арыентацый. Як адзначае В. У. Протчанка, “маральна-этычныя паняцці, спалучэнні слоў, меркаванні і думкі, якія выпявалі вякамі, а многія з іх нават сталі афарызмамі” [3, с. 10]. Яны ўключаны ў канкрэтную культуру, якая з’яўляецца часткай сусветнай. Беларускія прыказкі, як частка вуснай народнай творчасці, ўтрымліваюць нацыяналь культурны код беларускага народа, які з’яўляецца асновай каштоўнасных арыентацый беларускага грамадства. Уменне навучэнцаў інтэрпрэтаваць сэнс прыказак, працягваць іх змест і звязваць з пэўнымі каштоўнасцямі (праца, здароўе, сяброўства, павага да бацькоў, роднай мовы і інш.) ў спалучэнні са здольнасцю дакладна ўзнаўляць народныя формулы сведчыць пра ступень засваення нацыянальна значных паняццяў і традыцыйных каштоўнасцей, адлюстраваных у вуснай народнай творчасці.

Адказы высокага ўзроўню (13,1%) прадэманстравалі навучэнцы, якія не толькі дакладна дапісалі 9–10 прыказак, але і паказалі глыбокае, асэнсаванае валоданне матэрыялам. Іх адказы сведчаць, што прыказкі з’яўляюцца для іх не проста завучанымі фразамі, а часткай моўнай свядомасці. Напрыклад, некаторыя вучні да прыказкі “Языкам бярвёна не ачэшаеш” дадавалі варыятыўны працяг “і сена накосіш, дроў не нарубіш”, што паказвае веданне падыходзячых па сэнсу адпаведнікаў. Некаторыя навучэнцы дапаўнялі адказы ўласнымі каментарыямі ў дужках, раскрывалі сэнс прыказкі. Напрыклад: *Здаровы багатаму варт (калі чалавек здаровы, ён багацей за багатага). Хто забыў сваіх продкаў – сябе губляе, хто забыў сваю мову – усё згубіў (без ведання гісторыі і роднай мовы свайго народа чалавек бедны, ён нічога не зможа перадаць нашчадкам).* Такія адказы дэманструюць актыўную разумовую працу пры выкананні задання, уменне звязваць народныя выказванні з сучаснымі жыццёвымі рэаліямі і пераносіць іх значэнні на ўласны светапогляд.

У адказах сярэдняга ўзроўню (36,9%) выяўляецца тэндэнцыя да частковага аднаўлення народных прыказак. Большая частка з іх узнаўляецца дакладнымі моўнымі формуламі, а некаторыя прыказкі перадаюцца сваімі словамі, блізкімі па значэнню канструкцыямі, аднак захоўваецца іх асноўны сэнс, значэнне і аксіялагічная скіраванасць. Напрыклад: *Родная зямелька як ... маці для сына; як матка родная; як сэрца роднае. Хто пра-*

це, той ... без хлеба не будзе; добра живе. Гэта сведчыць пра тое, што вучні разумеюць агульную каштоўнасную норму, якая зафіксавана ў кожнай прыказцы.

Цяжкасці ўзнікаюць пры аднаўленні менш вядомых і семантычна больш складаных адзінак: *Здаровы багатаму ... (не пазайздросціць; фору дасць)*. *Языкам бервяна ... (не перавернеш, не распіліш, не зрубіш)*. У гэтым выпадку навучэнцы імкнуцца лагічна завяршыць заданне апіраючыся на ўласны светапогляд.

Такія адказы паказваюць, што базавыя каштоўнасныя арыентацыі (шанаванне працы, радзімы, гістарычнай памяці і інш.) навучэнцамі ўспрымаюцца і прымаюцца. Аднак дакладныя моўныя формы, у якіх замацаваны нацыянальныя культурныя каштоўнасці, застаюцца ў іх пасіўным слоўнікавым запасе. Вучні разумеюць іх сэнс пры прачытванні, але не засвоілі дастаткова добра, каб свабодна імі аперыраваць.

Аналіз адказаў нізкага ўзроўню (32,2%) паказаў цяжкасці як ва ўзнаўленні зместу прыказак, так і ў інтэрпрытацыі іх сэнсу. Для гэтай групы характэрныя тры асноўныя тыпы памылак, што сведчыць пра розную ступень недастатковага засваення аксіялагічнага матэрыялу.

Па-першае, назіраюцца спробы лагічнай рэканструкцыі прыказкі, аднак у параўнанні з сярэднім узроўнем яныносяць больш абмежаваны і спрошчаны характар. Адказы навучэнцаў сведчаць пра разуменне агульнага сэнсу, аднак значныя прабелы ў ведах прыводзяць да таго, што яны ў сваёй большасці зводзяцца да аднаго слова або кароткай фразы: *Родная зямелька як ... маці; душа; як золата. Хто працуе, той есць; той і п'е; той спачывае*. Сустрэкаюцца адказы з выкарыстаннем жаргоннай лексікі, аднак як станоўчы момант такіх адказаў 0,9 % (3 чалавекі з 320 рэспандэнтаў): *Хто працуе, той кайфуе*. Такія адказы з'яўляюцца павярхоўнымі не адлюстроўваюць поўнай сэнсавай завершанасці прыказак.

Па-другое, замяшэнне блізкіх па структуры прыказак. Навучэнцы нярэдка блытаюць заканчэнні прыказак №5 (*Шануй бацьку з маці ...*) і №6 (*Шануй людзей ...*), для абодвух выпадкаў механічна выкарыстоўваюць аднолькавы працяг: *і цябе пашануюць; як яны цябе шануюць; і будзе табе добра*. Гэта паказвае на недыферэнцыраванае ўспрымання матэрыялу, калі навучэнец запамінае асобныя ўстойлівыя фрагменты, не ўнікаючы ў сэнсавую структуру кожнай прыказкі як цэласнай адзінкі.

Па-трэцяе для недавальняючага ўзроўню характэрны выпадковыя адказы, а для некаторых прыказак – поўная адсутнасць адказаў. Напрыклад: *Здаровы багатаму... ні да чорта; не патрэбен*. Такія адказы сведчаць пра прабелы ў фарміраванні нацыянальна-культурнага кампанента каштоўнасных арыентацый. Назіраюцца недастатковыя веды, цяжкасці ў фарміраванні нават агульных уяўленняў аб каштоўнасцях.

Аналіз адказаў навучэнцаў недавальняючага ўзроўню (17,8%) паказаў істотныя цяжкасці як ва ўзнаўленні зместу прыказак, так і ў інтэрпрэтацыі

іх сэнсу. Большасць адказаў адсутнічаюць, або ўяўляюць сабой выпадковыя словазлучэнні, якія не маюць сувязі з логікай прыказкі. Напрыклад: *Родная зямелька як ... і поле бульбы*. Такія адказы не з'яўляюцца спробай лагічнай рэканструкцыі, а сведчаць пра адсутнасць разумення сутнасці прыказкі і яе прызначэння як носьбіта народнай мудрасці.

Такім чынам, нізкі ўзровень адказаў адлюстроўвае адсутнасць ведаў і ўнутранага прыняцця каштоўнасцага зместу прыказак. Гэта сведчыць пра недастаткова сфарміраваны ведава-зместавы кампанент каштоўнасных арыентацый і неабходнасць мэтанакіраванай працы па замацаванні ў свядомасці вучняў значэння народнай мудрасці як важнага складніка нацыянальнай культуры.

Колькасныя вынікі задання паказалі розны ўзровень засваення вучнямі народных прыказак. Як бачна з дыяграмы (малюнак), агульны ўзровень правільных адказаў вагаецца ад 29,1% да 61,%, што сведчыць аб значнай разарванасці ў веданні і ўспрыманні вучнямі прыказак як часткі беларускай культуры.



Малюнак – Суадносіны правільных і няпоўных адказаў навучэнцаў пры выкананні задання

Заклучэнне. Агульны ўзровень сфарміраванасці каштоўнасных арыентацый навучэнцаў характарызуецца разнастайнасцю ступеняў іх развіцця. Амаль палова адказаў 48,1% (высокі – 14,7%, сярэдні – 33,4%) сведчыць пра наяўнасць у навучэнцаў базавай сістэмы каштоўнасных арыентацый і гатоўнасці звяртацца да іх пры асэнсаванні вучэбных і жыццёвых сітуацый, у той час як 51,9% адказаў (нізкі – 29,9%, недавальняючы – 22%) паказваюць на неабходнасць далейшай мэтанакіраванай пе-

дагагічнай падтрымкі ў напрамку паглыблення разумення каштоўнасцей, іх асабістага асэнсавання і пераходу да ўстойлівых перакананняў.

На падставе выяўленых асаблівасцей вызначаны чатыры ўзаемазвязаныя напрамкі эксперыментальнай працы. Першы прадугледжвае паглыбленне разумення каштоўнасцей праз сістэмную працу з аксіялагічным зместам моўнага матэрыялу і яго асэнсаванне на лексічным, граматычным і тэкставым узроўнях. Другі накіраваны на развіццё ўнутранага эмацыянальна-каштоўнаснага прыняцця праз выкарыстанне матэрыялаў, што стымулююць асабісты водгук і свядомую ацэнку. Трэці звязаны з фарміраваннем камунікатыўна-дзеяснага вопыту – умення аргументавана выражаць і абараняць уласную пазіцыю ў вусным і пісьмовым маўленні. Чацвёрты прадугледжвае развіццё рэфлексійна-ацэначных уменняў праз арганізацыю самааналізу, ацэнкі паводзін і прагназавання іх наступстваў.

Спісак выкарыстаных крыніц:

1. Образовательный стандарт общего среднего образования : постановление Министерства образования Республики Беларусь, утв. 28.11.2025 г., № 199 [Электронный ресурс] // Национальный образовательный портал / Национальный институт образования. – Минск, 2018. URL: https://adu.by/images/2025/12/W22544307p_1765918800.pdf (дата обращения: 02.02.2025) – Текст: электронный.
2. Праскаловіч, В. У. Тэарэтыка-метадычная сістэма сродкаў культуратворчага развіцця вучняў V–X класаў у працэсе навучання беларускай мове: дыс. ... док. пед. навук 13.00.02 / Праскаловіч Вольга Уладзіміраўна ; М-ва адукацыі Рэсп. Беларусь, Нац. ін-т адукацыі – Мінск, 2015. – 285 л.
3. Протчанка, В. У. Актуальныя праблемы тэорыі і практыкі навучання беларускай мове : Манаграфія / В. У. Протчанка. – Мн. : НІА, 2001. – 211 с.

А.А. АРВАНОВА, Ю.С. МАХЛАЕВА

Республика Беларусь, Витебска, ВГУ имени П.М. Машерова

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПРИ ОЗНАКОМЛЕНИИ С ПРИРОДОЙ РОДНОГО КРАЯ

Введение. Дошкольный возраст – ключевой этап становления личности, в рамках которого формируются предпосылки гражданских качеств, развиваются представления детей о человеке, обществе и культуре. Дошкольное образование, являясь начальным уровнем системы образования, призвано формировать у детей первые представления об окружающем мире, отношении к родной природе, малой родине, своему Отечеству.

Патриотическое воспитание в учреждении дошкольного образования основывается на планомерной и последовательной передаче ребёнку исторического и социального опыта белорусского народа, воспитании уважения к государственным символам страны.

Формирование основ патриотизма происходит в процессе длительного целенаправленного воздействия на человека в семье, образователь-

ной организации, и начинать этот процесс, важно еще с дошкольного возраста, в период, когда дети наиболее восприимчивы. Воспитывая подрастающее поколение, важно понимать, что, от того, как будет осуществляться процесс формирования патриотизма у детей, зависит будущее нашей страны [1].

Цель статьи – рассмотреть особенности патриотического воспитания детей старшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с природой родного края посредством использования метода наблюдения и интерактивных игр.

Основная часть. Патриотизм традиционно ассоциируется с любовью к Родине, гордостью за её историю и культуру. Однако патриотические чувства могут также служить основой для развития экологической ответственности. Любовь к своей стране неразрывно связана с уважением к её природному богатству, стремлением сохранить уникальные ландшафты, флору и фауну для потомков [2].

Патриотическое воспитание можно проводить при ознакомлении с природой родного края, поскольку природа – это универсальное средство познания мира. Расширение и закрепление представлений о природе родного края формируют у воспитанников чувство принадлежности к своей стране, а также воспитывает у них желание заботиться о природе.

Эколого-патриотическое воспитание формирует бережное отношение к природе Беларуси как к источнику биологического и культурного существования, животворному роднику мысли, доброты, любви, глубоких патриотических чувств, воспитывает высочайшую ответственность человека за состояние природы с учетом того, что сам человек является ее частью (О.Н. Шитикова) [3].

Патриотическое воспитание детей старшего дошкольного возраста имеет свои особенности, которые определяются своеобразием их личностного развития. Ребёнок мыслит образами, конкретными категориями, воспринимает ярко окрашенные события и факты, не проникает в сущность общественных явлений и событий [4].

Исходя из этой особенности, ознакомление детей с жизнью своей страны необходимо строить на доступных конкретных фактах, явлениях, событиях через показ логических связей между ними. Хорошо способствуют этому метод наблюдения и интерактивные игры.

Наблюдение, как метод, – «это специально организованное педагогом целенаправленное, более или менее длительное и планомерное, активное познание детьми объектов и явлений природы» [5].

Развитию наблюдательности Е.Н. Водовозова придавала весьма важное значение. Она считала, что умственные способности ребенка притупляются, если с детства у него не развивают наблюдательность. Способность наблюдения – «это умение и запоминать наблюдаемое, и отличать в нем существенное

от малосущественного, и сравнивать незнакомые предметы с известными, привычка делать из наблюдений правильные выводы» [6].

Одной из первых попытку патриотического воспитания с помощью наблюдений, прогулок с детьми в детском саду предприняла выдающийся деятель в области дошкольного образования А.С. Симонович. По мнению А.С. Симонович, именно эти способы работы приводят детей к сознательному ознакомлению с Родиной и готовят их к дальнейшему пониманию живой и неживой природы, а также географии и истории родного края. А.С. Симонович отмечала, что ознакомление детей с теми предметами окружающей среды, которые могут дать им «определенные моральные и умственные силы», воспитывает духовно [7].

Значение метода наблюдения для детей дошкольного возраста:

1. Включение различных органов чувств в процессе наблюдения обеспечивает полноту и конкретность формируемых знаний [5], например: наблюдая за птицей мы можем рассмотреть её внешний вид, подмечать её повадки и слушать её пение. Если мы наблюдаем за растением, то мы можем аккуратно потрогать его листья, рассмотреть цветок и понюхать его. Таким образом, получить полное представление о наблюдаемом объекте.

2. Необходимость метода наблюдения связана прежде всего с характером знаний, доступных детям дошкольного возраста. Основной запас накопленных ребенком знаний – это представления, т.е. образы воспринятых им ранее объектов и явлений. Чем конкретнее и ярче представления, тем легче ребенку их использовать в практической деятельности [5]. Следовательно, наблюдения должны быть увлекательными для детей, мотивировать их в познании окружающего мира, и только в таком случае от них будет толк.

3. Наблюдение позволяет показать детям природу в естественных условиях во всем ее многообразии, в простейших и наглядно представленных взаимосвязях.

4. Систематическое использование наблюдений в процессе ознакомления с природой приучает ребенка приглядываться, подмечать особенности и приводит к развитию наблюдательности, а значит, способствует решению одной из важных задач умственного воспитания.

5. Наблюдение является неисчерпаемым источником эстетических впечатлений и эмоционального воздействия на детей.

6. В процессе наблюдений происходит усвоение разных знаний о свойствах и качествах, о структуре и внешнем строении, о причинах изменения и развития объектов, о сезонных явлениях [5].

Таким образом, природа способствует формированию не только патриотических чувств, но также формирует умение видеть прекрасное, развивает когнитивные процессы. Это, в свою очередь, является одним из факторов личностного развития ребёнка дошкольного возраста.

Также одним из современных факторов повышения эффективности усвоения и закрепления нового материала для детей старшего дошкольного возраста, является использование средств информационных и коммуникационных технологий.

Использование информационно-коммуникационных технологий – это уникальная возможность повышения мотивации и совершенствования обучения детей дошкольного возраста, развития их творческих способностей и создания позитивного эмоционального фона образовательной деятельности. Применение в образовательном процессе интерактивных игр наряду с традиционными методами обучения повышает эффективность обучения детей, при этом происходит качественное усиление результата образования, увеличивается скорость передачи информации воспитанникам и повышается уровень ее понимания.

С.С. Кашлев определяет интерактивные методы как «способы целенаправленного усиленного межсубъектного взаимодействия педагога и учащихся по созданию оптимальных условий своего развития». Ключевым понятием, определяющим смысл интерактивных методов, является понятие «взаимодействие». По мнению С.С. Кашлева, взаимодействием является непосредственная коммуникация, важнейшей особенностью которой признаётся способность человека «принимать роль другого», представлять, как его воспринимает партнёр по общению или группа, и, соответственно, интерпретировать ситуацию и конструировать собственные действия [8].

Для ознакомления детей дошкольного возраста с природой родного края необходима увлекательная информация и обширный наглядный материал. В учреждениях дошкольного образования можно использовать специализированные или адаптированные обучающие компьютерные программы (IQsha, Interacty, Wordwall, LearningApps), а также творчески применять ресурсы глобальной сети интернет:

- Звуковые материалы – это записи голосов птиц, млекопитающих, шум леса, моря, дождя, ветра и т. д.;
- Экранные материалы – серия отдельных кадров или слайдов, посвященных отдельной теме («Животные Красной книги Республики Беларусь», «Знакомство с природными символами»).
- Мультимедийные презентации – это обучающие материалы, помогающие рассказать детям об окружающем мире («Государственные праздники Республики Беларусь», «Народные ремёсла Беларуси», «Уголки родного края»). Презентация сочетает в себе динамику, звук, красочное изображение, что значительно привлекает внимание детей дошкольного возраста, улучшает восприятие информации.
- Интерактивные экологические игры – можно включать как в содержание занятий, так и в свободную деятельность: игры – путешествия («Путешествие в Беловежскую пушу»), игры – загадки («Отгадай-ка?»), дидактические игры («Достопримечательности Витебска»), викторины («Моя

Беларусь») и др. Предпочтение отдается небольшим по объему играм, либо играм, предполагающим выполнение задания.

Использование данного метода в развитии детей старшего дошкольного возраста имеет множество преимуществ:

1. Интерактивные игры стимулируют умственное развитие ребёнка, помогая ему улучшить память, логическое мышление и концентрацию внимания. Кроме того, они часто требуют от ребенка принятия и поиска решений для поставленных задач в игровой ситуации, что способствует развитию воображения и творческого подхода.

2. Благодаря данной деятельности дети социализируются, развивают навыки коммуникации и сотрудничества, так как многие интерактивные игры являются коллективными и требуют взаимодействия с другими детьми и взрослыми.

3. Интерактивные игры стимулируют развитие речи, помогают детям развивать словарный запас и обогащают активный словарь. Дети учатся выражать свои мысли в полных предложениях, что развивает связную речь.

4. Также интерактивные игры способствуют развитию самостоятельности детей, так как зачастую дети сталкиваются с необходимостью самостоятельно, без помощи взрослого, решить поставленную задачу.

Все эти преимущества делают использование данного подхода важным инструментом в обучении и развитии детей старшего дошкольного возраста. Компьютер не изолирует детей от педагогического процесса, а дополняет его. Именно интерактивное пособие позволяет автоматизировать все основные этапы – изложение нового материала, закрепление пройденного, контроль знаний.

Заключение. Делая вывод, можно говорить о том, что наблюдение является базовым методом при ознакомлении с природой родного края, поскольку воспитанники могут самостоятельно или в процессе организованной деятельности наблюдать за окружающей средой, видеть её такой какая она есть и делать собственные выводы.

Использование интерактивных игр в патриотическом воспитании детей старшего дошкольного возраста делают процесс обучения более увлекательным и эффективным, стимулируют развитие различных навыков, а также способствуют формированию интереса к новым знаниям. Важно подбирать игры с учётом возрастных особенностей детей и использовать их в комплексе с другими образовательными методиками.

Исходя из вышесказанного, метод наблюдения и использование интерактивных игр способствуют формированию патриотических чувств при ознакомлении с природой родного края.

Список использованных источников:

1. Черная, К.С. Формирование основ патриотизма у детей старшего дошкольного возраста средствами проектной деятельности: дис. д-р пед. наук, профессор И.В. Непрокина: специальность 44.04.02 «Психолого-педагогическое образование» / Черная К.С. ; Гуманитарно-педагогический институт . – Тольятти, 2023. – С. 84.

2. Яковлева, В.В. Роль патриотизма как важный элемент в формировании экологической культуры молодежи / В.В. Яковлева // Патриотизм в формировании экологической культуры молодого поколения: материалы XII Всероссийской научно-практической конференции. (Казань, 26-27 марта 2025 г.). / отв. ред. проф. З.А. Хусаинов. – Казань: Отечество, 2025. – С. 288.
3. Иванова, А. В. Основы патриотического воспитания детей дошкольного возраста : учебно-методический комплекс по учебной дисциплине для специальностей: 6-05-0112-01 Дошкольное образование, 1-01 01 01 Дошкольное образование / А. В. Иванова ; Учреждение образования «Витебский государственный университет имени П. М. Машерова», Факультет педагогический, Кафедра дошкольного и начального образования. – Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2024. – 59 с.
4. Старовойтова, Т. А. Особенности патриотического воспитания детей старшего дошкольного возраста / Т. А. Старовойтова, Н. И. Авсейкова // Пралеска. – 2023. – № 12. – С. 3-6.
5. Учебно-методический комплекс (ЭУМК) по учебной дисциплине «Теории и методики ознакомления детей дошкольного возраста с природой» для специальности 1-01 01 01 Дошкольное образование [Электронный ресурс] / Беларус. гос. пед. ун-т им. М. Танка ; сост. Е. А. Рублевская. – Минск : БГПУ, 2019. URL: <https://elib.bspu.by/handle/doc/44815>. (дата обращения: 13.02.2026) – Текст: электронный.
6. Минаева, В. М. Методика ознакомления детей дошкольного возраста с природой : метод. рекомендации / В. М. Минаева, И. А. Шарапова ; М-во образования РБ, Учреждение образования "Витебский государственный университет имени П. М. Машерова", Каф. дошкольного и начального образования. – Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2014. – 51 с.
7. Дубинина, Д. Н. Интерактивные и виртуальные экскурсии по родной стране как средство патриотического воспитания детей старшего дошкольного возраста [Электронный ресурс] / Д. Н. Дубинина, Д. В. Дубинин // Дошкольное образование в условиях трансформационных процессов : сб. науч. ст. / Беларус. гос. пед. ун-т ; ред-кол.: О. Н. Анцыпирович [и др.] ; под общ. ред. О. Н. Анцыпирович. – Минск, 2023. – С. 110-114.
8. Кобачевская, С.М. Использование интерактивных методов в воспитательной работе / С. М. Кобачевская // Пазашкольнае выхаванне. – 2011. - №3. – С. 31-36.

А.Р. АРТЮХОВИЧ

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

РАБОТЫ НАД ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ЗОРКОСТЬЮ: ПРАКТИЧЕСКОЕ РУКОВОДСТВО ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ НА ПЕРВОЙ СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Русский язык как учебный предмет традиционно считается одним из самых сложных предметов, вызывающих много вопросов со стороны родителей и требующих профессиональных ответов со стороны педагогов. Ребенок с раннего детства овладевает родным языком и общается на нем без особых усилий, однако с началом школьного периода овладение данной дисциплиной требует определенных сознательных усилий. Орфографическая грамотность – это составная часть общей языковой культуры, залог точности выражения мысли и взаимопонимания. Языковая культура – это «одежда мысли», по которой обычно сразу и, как правило, безошибочно определяют уровень образованности человека.

Основы правописания закладываются на первой ступени общего среднего образования. Здесь, на самых ранних ступенях обучения, есть своя специфика, которая определяется, во-первых, возрастом детей, а во-вторых, почти полным отсутствием у них теоретических знаний по языку. Для современной школы характерна низкая успеваемость многих учащихся по русскому языку. Это явление далеко не случайно. Понижился читательский интерес. Его вытеснили телевидение, видеофильмы, компьютерные

игры. Понижился уровень познавательных интересов учащихся, так как система правил трудна и не всегда осмыслена.

Цель данной публикации – рассмотреть особенности развития орфографической зоркости обучающихся на первой ступени общего среднего образования.

Основная часть. Впервые определение понятия «орфографическая зоркость» дал В.П. Шереметевский. По его мнению, орфографическая зоркость – это «пристальное внимание при чтении и списывании к орфографической стороне слова, умение замечать те места в слове, которые могут затруднить пишущего» [1, с. 33]. М.Р. Львов дал такое определение: «орфографическая зоркость – это способность, умение быстро обнаруживать в тексте, в словах и их сочетаниях орфограммы и определять их типы. Орфографическая зоркость предполагает также умение обнаруживать ошибки, допущенные при записи» [2, с. 42].

Таким образом, орфографическая зоркость – умение распознавать в тексте орфограммы, а также находить ошибки и исправлять их. С точки зрения психологии, орфографическая зоркость тесно связана с восприятием, памятью и мышлением. Для того чтобы правильно воспринимать орфографические нормы, учащиеся должны не только знать правила, но и уметь применять их в различных ситуациях. Это требует развития навыков анализа, сравнения и обобщения информации, что является важным аспектом когнитивной деятельности. Важно отметить, что орфографическая зоркость формируется на основе множества психических процессов, включая внимание, память, восприятие и мышление.

Далее приведем в качестве примеров ключевые приемы развития орфографической зоркости обучающихся на уроках русского языка на первой ступени общего среднего образования.

Звукобуквенный анализ слов. Выполняя звукобуквенный анализ слов, ученик идет от звука к букве; характеризуя звук, наряду с другими признаками указывает на его позицию в данной словоформе; при переходе от звуков к буквам выделяются и характеризуются орфограммы, а также объясняется способ решения орфографической задачи. На этом этапе целесообразно использовать письмо с пропуском орфограмм. Способ записи слова с пропуском орфограмм, или, как его еще называют, письмо с «дырками», «с окошками», дает возможность ученику не делать ошибок.

Орфографическое чтение. На каждом уроке отводится 3–5 минут для орфографического чтения (развитие артикуляционной памяти), а на уроках русского языка используется методика орфографического проговаривания учащимися всех слов прежде, чем они будут написаны (т.е. произнесение слова, так как будто все фонемы в нем представлены своими сильными позициями). Учащиеся произносят слово по слогам, записывают первую букву слога, затем проговаривают гласную и записывают ее, например: «За – пишу з с гласной а» и т. д.

Комментированное письмо. При комментировании или орфографическом разборе ученик, прежде всего, находит объект объяснения, т.е. орфограмму. Пример: «Под-ле-та-ет. В приставке пишу букву о. В корне безударная гласная е, проверяю перелет. В окончании глагола гласная е, доказываю: неопределенная форма подлетать не на -ить, это не глагол – исключение, значит, 1-е спряжение, пишу окончание -ет».

Графические средства. В ходе орфографического разбора, чтобы зрительное восприятие сделать целенаправленным и более активным, используются условные обозначения. Орфограмма подчеркивается снизу одной чертой, предшествующая или последующая буквы, от которых зависит написание данной орфограммы, подчеркиваются двумя чертами.

Игровые приемы. Игра «Огоньки». На доске записываются предложения. Детям предлагается «зажечь» огоньки под изученными орфограммами. Сначала учащиеся «огоньки зажигают» на доске с помощью красных магнитов, затем записывают предложения и проводят ту же работу у себя в тетради с помощью красного карандаша.

Прием «Секрет письма зеленой пастой». С помощью данного приема дети оформляют письменные работы в тетрадях: как только появляется правило – начинает работать зеленая паста. Чем больше орфограмм изучается, тем чаще зеленый свет «зажигается» в тетрадях учеников.

Орфографические пятиминутки. На каждом уроке проводятся орфографические пятиминутки и зарядки, способствующие запоминанию орфографии. Пример: учитель произносит слово, одновременно на доске изображается его схема (в виде прямоугольника). Дети вдумываются в смысл, определяют какую букву писать и почему.

Зрительный диктант. В ходе проведения диктанта на доске записывается текст. Этот текст выразительно читается учащимися, затем выделяются наиболее интересные с точки зрения орфографии слова, объясняется их правописание, отдельные слова проговариваются. Затем учащимся предлагается «сфотографировать» отдельные слова. Текст закрывается, и дети еще раз отвечают на вопросы, проговаривая трудные слова.

Диктант с постукиванием. Во время диктанта учитель постукивает по столу в тот момент, когда произносит слово с орфограммой. Это постукивание заставляет ученика думать, вспоминать орфограммы.

Работа над ошибками. При проверке письменных работ учащихся учитель ошибки на пройденные правила не исправляет, вместо этого ставит на полях значок, а в конце работы – вместо отметки точку. Цель такого исправления – заставить ученика вдуматься в данное слово, увидеть в нем орфограмму, распознать ее тип, а затем уже исправить ошибку в этой позиции.

Орфографические задачи. Школьник должен: найти орфограмму в слове; определить ее тип; проверяемая или нет; определить способ решения задачи в зависимости от типа орфограммы; определить «шаги», ступе-

ни решения задачи и их последовательность; решить задачу; написать слово в соответствии с решением своей орфографической задачи.

Для развития навыка орфографической зоркости у обучающихся используются различные упражнения, но все их можно условно объединить в три основные группы.

Группа упражнений, направленная на выявление орфограммы. В нее входят следующие компоненты: списывание, письмо с комментированием, письмо под диктовку с предварительным разбором «опасных» мест, письмо по памяти (зрительный диктант), фиксирование орфограммы разными цветами и т.д.

Примеры конкретных заданий:

Упражнение на поиск однокоренных слов. Найдите однокоренные слова. Запишите слова в группы, обозначьте в словах корень. Поставьте ударение. (Море – моряк, Свет – светить, Белый – белеет).

Упражнение на классификацию. Подумайте, по какому признаку можно разделить слова на 2 группы. Запишите их в группах. (Бревно, село, глаза, дворы, сентябрь, зерно, мосты, город, ряды, ведро, гнездо, зима, леса, ножи, щека, береза, ветер, ворона, крот, заяц, яблоко, ягода, ребята, пальто, тетрадь, деревня).

Группа упражнений, направленная на применение правил орфографии. Она включает в себя упражнения, направленные на письмо с проговариванием, работу с текстом с целью нахождения конкретной орфограммы и подбора правила к ней, творческие работы (изложения, сочинения).

Подбор синонимов. Подберите к словам синонимы: блстеть, всенний, срдечный, злёный, угщать, шлить. Выделите в них безударные гласные в корне слова, где это возможно, проверьте их написание.

Работа с текстом. Выпишите слова из текста с орфограммой безударный гласный звук, подберите к каждому проверочное слово, выделите морфему-корень. («Хорошо в лесу! Дует теплый ветерок. Поют дрозды. На лугу цветы. В траве ягоды. Под березой вырос гриб. У сосны нора крота. Желтый лист упал с осины. Скоро наступит осень»).

Диктант «Проверяю себя». Его можно использовать на всех этапах и на материале любой темы. Это обучающий диктант дает возможность ученикам самим задавать вопросы в тех случаях, которые вызывают у них затруднения, особенно слабым ученикам. Во время записи текста ученику разрешается спрашивать товарищей или учителя, как пишется та или иная орфограмма, пользоваться словарём, справочниками и пр. Вызвавшую сомнение орфограмму ученик подчеркивает.

Обучающихся надо учить определять орфограммы при различных обстоятельствах. Теоретическую основу этого обучения составляют опознавательные признаки орфограмм: несовпадение буквы и звука; звуки, дающие наибольшее количество несовпадений (опасные звуки); морфемы (корень, приставка, суффикс, окончание). Необходимо как можно раньше научить детей замечать в словах такие "опасные" звуки (буквы), такие по-

зиции в словах, такие пары звуков (гласные – а, о, и, е; пары звонких и глухих согласных; сочетания: жи-ши, ча-ща, чу-щу; сочетания: стн-сн, здн-зн, в которых могут встретиться непроезжие согласные).

Также стоит обратить внимание на использование игровых технологий в процессе обучения. Игры могут быть как настольными, так и компьютерными, и они позволяют сделать процесс обучения более интересным и увлекательным. Например, можно организовать конкурсы по написанию слов, где ученики будут соревноваться друг с другом, что создаст дух соперничества и повысит мотивацию к обучению. Игры на внимание, такие как «Найди ошибку», могут быть использованы как на уроках, так и в домашних условиях, что делает их универсальными и доступными для всех.

Важным элементом в развитии орфографической зоркости является формирование у обучающихся умения анализировать и оценивать собственные ошибки. Учитель должен обучать детей не только находить ошибки, но и понимать, почему они были допущены, какие правила были нарушены и как их можно избежать в будущем. Это может быть достигнуто через анализ написанных работ, где учащиеся будут обсуждать свои ошибки, делиться мнениями и предлагать пути их исправления. Таким образом, формируется не только орфографическая зоркость, но и критическое мышление, что является важным навыком в современном мире.

Не стоит забывать и о важности создания положительного психологического климата на уроках. Учащиеся должны чувствовать себя комфортно и уверенно, чтобы не бояться допускать ошибки и задавать вопросы. Учитель должен поощрять активность обучающихся, поддерживать их инициативу и помогать в решении возникающих трудностей. Это создаст атмосферу доверия и открытости, что в свою очередь будет способствовать более эффективному обучению и развитию орфографической зоркости.

Заключение. Методика развития орфографической зоркости у обучающихся на первой ступени общего среднего образования включает в себя комплексный подход, который сочетает в себе различные методы, приемы и технологии.

Решающее значение для успешного развития орфографической зоркости имеет такая организация обучения, которая обеспечивает неуклонное продвижение учащихся в освоении норм правописания. Только при систематической отработке орфографическая зоркость автоматизируется и позволяет бороться с орфографической «слепотой». Важно помнить, что развитие орфографической зоркости – это процесс, который требует времени и терпения, но результаты этого труда будут ощутимы не только в школьной жизни, но и в дальнейшей жизни каждого ученика.

Список использованных источников:

1. Шереметевский, В.П. Об орфографии вообще и о письме под диктовку как упражнении элементарном в особенности [1883] / В.П. Шереметевский // Сочинения. – М., 1897. – С. 1-34.
2. Львов, М.Р. Основы обучения правописанию в начальной школе / М.Р. Львов. – М.: Прометей, 1988. – 90 с.
3. Бельдина Е.В. Развитие орфографической зоркости // Начальная школа. – 2004. – №3. – С. 35–40.

**РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА
В МЛАДШЕМ ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ:
ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ**

Введение. В современном обществе, как отмечает в своём исследовании Д. Гоулман, особое значение приобретает способность человека осознавать, понимать и управлять своими эмоциями, а также распознавать эмоциональные состояния других людей [1]. Эти качества, составляющие структуру эмоционального интеллекта (ЭИ), становятся ключевыми для успешной социализации детей и подростков.

Цель статьи – изучить гендерные особенности развития эмоционального интеллекта в младшем подростковом возрасте.

Основная часть. Младший подростковый возраст (11–13 лет) – период интенсивных психофизиологических и личностных изменений, формирующих базу для дальнейшего эмоционального и социального развития. В этом возрасте эмоциональная сфера становится особенно чувствительной к внешним воздействиям, а развитие ЭИ оказывает прямое влияние на психологическое благополучие и формирование устойчивых социальных отношений.

Гендерные особенности ЭИ у младших подростков (11-13 лет) определяют их социальную адаптацию в школьной среде. Социально-педагогический подход подчёркивает роль ЭИ в профилактике буллинга, девиантного поведения и формировании компетентностей.

Как отмечает И.Н. Андреева, актуальность исследования гендерных особенностей ЭИ объясняется тем, что мальчики и девочки демонстрируют разные способы эмоциональной регуляции и выражения чувств. По её мнению, структура эмоционального интеллекта включает в себя когнитивные, эмоциональные и поведенческие компоненты, которые находятся в динамическом взаимодействии и определяют успешность социальной адаптации личности [2; 3].

Понятие эмоциональный интеллект впервые было введено Дж. Майером и П. Саловеем и определено как способность воспринимать, понимать и регулировать эмоции [цит. по: 5]. Наибольшее распространение получила модель Д. Гоулмана, включающая пять ключевых компонентов ЭИ: самосознание, саморегуляция, мотивация, эмпатия и социальные навыки [1].

В понимании Д.В. Люсина, эмоциональный интеллект есть интегральная характеристика личности, объединяющая когнитивные и эмоционально-регулятивные механизмы [4].

Гендерный аспект эмоционального интеллекта связан с различиями в эмоциональной социализации: девушки чаще поощряют за проявления чувств и заботу о других, юноши – за выдержку, рациональность

и контроль эмоций [5]. Это приводит к формированию различных стратегий эмоционального реагирования и саморегуляции. В социально-педагогическом аспекте важно отметить, что общеобразовательное учреждение как основной институт социализации может как воспроизводить эти стереотипные ожидания, так и целенаправленно работать над их преодолением, создавая условия для развития всех компонентов ЭИ у подростков независимо от пола.

Для изучения особенностей развития эмоционального интеллекта учащихся, определение уровня внутриличностного и межличностного эмоционального интеллекта, влияние ЭИ на личностный рост и социальную адаптацию на эмпирическом уровне было проведено исследование среди обучающихся класса в количестве 20 человек (9 юношей и 11 девушек, возраст – 11-13 лет). Основным инструментом сбора данных выступил опросник М.И. Рожкова и опросник «ЭмИн» Д.В. Люсина [4].

Интерпретация проводилась посредством сравнительного анализа и ранговой оценки различий между группами по полу.

1. Понимание собственных эмоций и эмоциональная экспрессия. У девушек средний-высокий уровень, у юношей – низкий. Это может быть связано с алекситимией – трудностью в идентификации и вербализации своих чувств, которая чаще отмечается у лиц мужского пола. Девушки не только лучше понимают свои эмоции, но и имеют более богатый словарь для их описания. В подростковом возрасте (11-13 лет) склонность скрывать переживания от окружающих может усугублять эту разницу. Анализ данных показал наличие выраженных гендерных различий в уровне развития эмоционального интеллекта.

2. Эмпатия и распознавание эмоций других. Эмпатия развита у девушек, у юношей есть сложности. Исследования показывают, что девушки действительно лучше распознают эмоции других людей по невербальным признакам. Это различие связано не только с социализацией (девушки чаще поощряют за заботу), но и с практикой: традиционные «девчачьи» игры (например, с куклами) больше развивают эмпатийный отклик. Для юношей понимание эмоций других может быть более тесно связано с познавательной активностью и необходимостью эффективно взаимодействовать в группе, а не с эмоциональным присоединением.

3. Саморегуляция и управление эмоциями. Девушки лучше контролируют эмоции, у юношей преобладает импульсивность. Парадоксально, но некоторые исследования указывают, что у юношей может быть лучше развита именно способность к управлению собственными эмоциями. Полученные результаты (импульсивность, низкий контроль) могут отражать другую сторону медали: у юношей в этом возрасте (11-13 лет) объективно низкий уровень произвольной эмоциональной саморегуляции, который является возрастной нормой и повышается только к 14-15 годам. Их импульсивность может быть не недостатком навыка, а проявлением возрастной психофизиологии.

4. Социальные навыки. У девушек – кооперация, у юношей – лидерство и соревновательность. Эти модели соответствуют традиционным гендерным ролям и стратегиям адаптации. Коммуникативность девочек способствует установлению близких отношений, в то время как социальная активность юношей часто направлена на достижение статуса в группе.

Изучив результаты исследования, мы сделали следующие выводы:

У девушек преобладают средние и высокие показатели по шкалам понимания и выражения эмоций, что свидетельствует о развитой эмоциональной рефлексии, эмпатийности и способности осознанно выражать чувства.

У юношей значительная часть респондентов продемонстрировала низкие и очень низкие показатели по шкалам саморегуляции и управления чужими эмоциями, что отражает недостаточную способность контролировать эмоциональные реакции и понимать эмоциональные состояния других.

По результатам опросника М.И. Рожкова, различия в уровнях социальной адаптации у юношей и девушек незначительны, однако девушки чаще демонстрируют высокий уровень автономности и эмоциональной устойчивости, а юноши – повышенную социальную активность, но при этом склонность к импульсивности (таблица).

Таблица – Сводная таблица гендерных различий эмоционального интеллекта

Компонент ЭИ	Девушки	Юноши
Понимание собственных эмоций (ВЭ)	Средний–высокий уровень, развитая эмоциональная рефлексия	Низкий уровень, трудность в самоосознании
Саморегуляция (ВУ)	Умение контролировать эмоции	Импульсивность, низкий контроль
Эмпатия (МП)	Развита эмпатийность, стремление к сочувствию	Сложности в распознавании эмоций других
Эмоциональная экспрессия (ВП)	Адекватное и открытое выражение эмоций	Сложности в распознавании эмоций других
Социальные навыки	Коммуникативность, сотрудничество	Стремление к лидерству, соревновательность

Различия в развитии эмоционального интеллекта у юношей и девушек, как отмечают М.Б. Ахметжанова и С.Т. Бапаева, обусловлены как нейропсихологическими, так и социально-культурными факторами: более высокая степень эмпатии и эмоционального самопонимания у девушки отражает особенности их эмоциональной социализации; юноши, напротив, ориентированы на рациональные способы самопрезентации и контроль эмоций, что может снижать уровень их эмоциональной экспрессии и эмпатии [5].

Следовательно, полученные результаты подтверждают необходимость гендерно-ориентированного подхода к формированию эмоционального интеллекта в образовательных учреждениях. Е.А. Хлевная полагает, что работа с юношами должна включать развитие навыков идентификации и вербализации эмоций, обучение методам эмоциональной саморегуляции;

для девушек же – упражнения по развитию уверенности, эмоциональной устойчивости и стресс-менеджмента [6].

Различия в развитии эмоционального интеллекта у юношей и девушек обусловлены как нейropsychологическими, так и социально-культурными факторами. В частности, Е.А. Сергиенко отмечает, что более высокая степень эмпатии и эмоционального самопонимания у девушки отражает особенности их эмоциональной социализации; мальчики, напротив, ориентированы на рациональные способы самопрезентации и контроль эмоций, что может снижать уровень их эмоциональной экспрессии и эмпатии [7].

Основываясь на теоретических положениях Л.С. Выготского о социальной ситуации развития [8], можно выделить ключевые направления социально-педагогической деятельности:

1. Создание эмоционально-безопасной среды, где поощряется открытое обсуждение чувств без гендерных предубеждений.

2. Интеграция развития ЭИ в учебный процесс через анализ литературных произведений, ролевые игры, дискуссии, что позволяет и мальчикам, и девочкам развивать недостающие компетенции в зоне ближайшего развития.

3. Реализация целевых программ: для юношей – развитие навыков идентификации и вербализации эмоций, техники саморегуляции; для девушек – упражнения на развитие уверенности, ассертивности и стрессоустойчивости.

4. Просветительская работа с педагогами и родителями, направленная на осознание важности развития всех компонентов ЭИ у подростков и отказ от стереотипных ожиданий.

Целью такой работы является не закрепление различий, а гармонизация эмоционального развития и обеспечение условий для успешной социализации каждого подростка.

Заключение. Таким образом, результаты исследования свидетельствуют о наличии ярко выраженной гендерной специфики в развитии эмоционального интеллекта у подростков. Эта специфика раскрывается в качественно различных профилях по ключевым компонентам: глубине самосознания, стратегиях саморегуляции, способности к эмпатии и характере эмоциональной экспрессии.

Подростки-девушки демонстрируют более высокий уровень эмоциональной рефлексии и артикуляции чувств, развитую эмпатию, что обеспечивает им гибкость и эффективность в построении коммуникации. Их эмоциональный интеллект в большей степени ориентирован на гармонизацию межличностных отношений и понимание эмоционального контекста. В свою очередь, подростки-юноши чаще характеризуются рационально-поведенческим типом реагирования, при котором акцент смещён на внешнее действие и решение задач. Однако такой профиль может сопровождаться трудностями в осознании тонких эмоциональных нюансов, импульсивностью и сдержанностью в выражении собственных переживаний, что порой создаёт барьеры для глубокого эмоционального контакта.

Следовательно, социально-педагогический подход, целенаправленно учитывающий эти особенности и направленный на создание инклюзивной, поддерживающей развивающей среды, становится ключевым фактором. Он не только повышает эффективность социализации и способствует профилактике поведенческих девиаций, но и в фундаментальном смысле улучшает эмоциональное благополучие учащихся младшего подросткового возраста.

Список использованных источников:

1. Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект / Д. Гоулман. – М.: АСТ, 1995. – 478 с.
2. Андреева, И. Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии / И. Н. Андреева. – Новополоцк: ПГУ, 2011. – 388 с.
3. Эмоциональный интеллект и эмоциональная креативность: специфика и взаимодействие / И. Н. Андреева. – Новополоцк : Полоц. гос. ун-т, 2020. – 356 с.
4. Люсин, Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте / Д. В. Люсин // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – М.: Институт психологии РАН, 2004. – С. 29-35.
5. Бапаева, С.Т. Гендерные особенности развития эмоционального интеллекта подростков / С. Т. Бапаева, М. Б. Ахметжанова // Eurasian Journal of Current Research in Psychology and Pedagogy. – 2022. – № 1. – С. 50-59.
6. Хлевная, Е. А. Гендерная специфика эмоционального интеллекта / Е. А. Хлевная, Т. С. Киселева, А. А. Никитина, Е. А. Сергиенко // Национальное здоровье. – 2021. – № 4. – С. 173-180.
7. Сергиенко, Е. А. Тест эмоционального интеллекта подростков (MSCEIT-YRV) / Е. А. Сергиенко, Н. В. Васильева // Психологические исследования. – 2021. – Т. 14, № 7. – С. 1–15.
8. Выготский, Л. С. Учение об эмоциях / Л. С. Выготский // Собрание сочинений: в 6 т. – М.: Педагогика, 14. – Т. 6. – С. 91–318.

К.В. БЕЛАЯ

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ИНСТРУМЕНТЫ ОБОГАЩЕНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОГО ОПЫТА: ЗАДАЧИ ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЫ ПО ЛИТЕРАТУРНОМУ ЧТЕНИЮ

Введение. Организация внеклассной работы по учебному предмету на первой ступени общего среднего образования является обязательным моментом в образовательном процессе. Такая работа по литературному чтению выходит за рамки учебной программы и дает возможность раскрыть многообразный мир литературы, пробудить у обучающихся читательский интерес. Через игровые формы, творческие мастерские и увлекательные мероприятия ученики погружаются в атмосферу волшебства, где каждая книга становится ключом к новым мирам и открытиям.

Цель данной статьи – рассмотреть основные задачи внеклассной работы по литературному чтению, которые помогают сделать процесс обучения увлекательным и эффективным.

В данной публикации мы сделали попытку на основании изученной научной и методической литературы выделить главные задачи внеклассной работы по литературному чтению.

Основная часть. Методологическую базу исследования составляют работы отечественных и зарубежных методистов, посвященные проблемам использования эффективных методов и приемов организации внеклассной работы по литературному чтению.

Внеклассная работа по литературному чтению – это многогранный и динамичный процесс, направленный на всестороннее развитие личности обучающихся, формирование их читательской культуры, воспитание нравственных ценностей и развитие творческого потенциала. Это не просто дополнение к урокам, а самостоятельная и важная часть образовательного процесса, способствующая формированию грамотного, образованного и культурного гражданина.

О влиянии внеклассной работы на формирование читательской культуры и самостоятельности обучающихся стали писать педагоги-методисты и ученые еще в начале XIX века. Большой след оставили научные работы В.П. Острогорского. Проблема организации внеклассной работы по учебному предмету не ослабевает и в XX веке, так А.С. Акбашева, Л.П. Бессонов, Т.В. Боброва, С.Ф. Богуславский, Е.И. Бушина, В.А. Даманский, Г.С. Меркин, В.П. Полухина, М.Д. Пушкарева, Я.А. Роткович, И.И. Славина, М.А. Снежневская, М.Д. Янко отводили особое место внеклассной работе по литературе в процессе литературного образования и развития обучающихся. Отмечается тот факт, что внеклассная работа не только тесно связана с начальным литературным образованием, но и является продолжением. Единство урочной и внеурочной работы является залогом успеха в преподавании литературы в школе.

Необходимость внеклассной работы диктуется не только желанием узнать нечто новое. Задачи внеклассной работы намного шире. Она должна способствовать развитию самостоятельности учеников, творческой инициативы, более прочному и созидательному усвоению изученного на уроке материала, совершенствовать уровень языкового и литературного развития обучающихся.

Внеклассная работа – это составная часть учебно-воспитательного процесса, основной образовательной программы, призванная решать задачи учебной и внеучебной деятельности в комплексе, одна из форм организации деятельности обучающихся, т. е. внеклассная работа – это организация педагогом различных видов деятельности школьников во внеучебное время. Направленная на расширение, углубление и закрепление знаний, полученных на уроках литературного чтения, а также на развитие читательских интересов, творческих способностей и формирование читательской культуры [1, с. 89].

Сущность внеклассной работы по литературному чтению раскрывается через многоаспектное понимание её целей, содержания, методов и форм организации. Это не просто дополнение к урокам литературы, а самостоятельная и важная часть образовательного процесса, имеющая свою специфику и задачи [2, с. 90].

Одна из основных задач организации внеклассной работы по литературному чтению – это расширение и углубление знаний, полученных на уроке. Внеклассная работа позволяет более детально изучить произведения, которые были лишь обзорно рассмотрены на уроках. Учащиеся могут анализировать текст, выявлять скрытые смыслы, исследовать авторский замысел, рассматривать различные интерпретации [3, с. 77].

Внеклассная работа предоставляет возможность знакомиться с произведениями, которые не включены в учебную программу, расширяя литературный кругозор учащихся. Это могут быть произведения классической и современной литературы, отечественной и зарубежной, различных жанров и стилей. Такая работа способствует расширению знаний о биографии писателя, историческом и культурном контексте создания произведения. Учащиеся могут проводить исследования, готовить доклады и презентации, посещать музеи и выставки.

Правильная организация внеклассной работы по литературному чтению позволяет устанавливать межпредметные связи между литературой и другими предметами, такими как искусство, музыка. Это способствует формированию у обучающихся на первой ступени общего среднего образования целостного представления о мире и взаимосвязи различных областей знания.

Вторая задача организации внеклассной работы на этапе начального литературного образования учащихся – это развитие читательских умений и навыков. Такой вид деятельности направлен на формирование навыков осознанного чтения, то есть умения понимать не только содержание, но и подтекст, авторский замысел, эмоциональную окраску произведения.

Такая работа позволяет учителю не только научить обучающегося беглому чтению, но и умению анализировать прочитанное, проникать глубину художественного произведения. Важно, чтобы такая работа была увлекательной и интересной. Учитель должен учитывать возрастные особенности обучающихся при организации таких форм, как литературные викторины, квесты по сказкам или рассказам известных авторов. В эпоху информатизации эффективной работой является создание буктрейлеров – коротких видеоклипов о книге или о произведении. Такая работа развивает у учеников умение анализировать текст, выделять ключевые эпизоды, определять тему и идею, выявлять художественные приемы и средства выразительности, учит работать с различными источниками информации, такими как книги, статьи, интернет-ресурсы, справочники, энциклопедии.

Внеклассная работа предоставляет возможность практиковать выразительное чтение, то есть умение передавать смысл и настроение произведения голосом, интонацией, жестами. Самая распространенная форма работы – конкурсы чтецов, литературные конкурсы.

Третья задача внеклассной работы по литературному чтению – развитие у обучающихся креативного мышления. Именно в школах содержится источник самореализации и саморазвития личности человека.

Креативное мышление – это творческий процесс, который помогает обучающимся анализировать полученную информацию, давать правильную оценку траекториям собственного развития, обогащать имеющую информацию самостоятельно делать выводы. Это способность генерирования новых идей, а также подходов и решений, которых отличаются от общепринятых. Такие мероприятия, как школьные конкурсы искусства или театральные постановки, служат отличной платформой для самовыражения и формирования чувства коллективизма. Занятия в творческих кружках позволяют обучающимся исследовать свои увлечения и развивать таланты вне рамок стандартного учебного процесса.

Четвертая задача – формирование устойчивого интереса к чтению. Учитель при организации внеклассной работы учитывает интересы обучающихся, предоставляя им возможность выбирать произведения для чтения, темы для проектов, виды творческой деятельности, создает благоприятную атмосферу для чтения и обсуждения книг, где учащиеся чувствуют себя комфортно и свободно выражают свои мысли и чувства.

Внеклассная работа – хорошая платформа для поощрения чтения, литературных достижений учащихся, что выражается в награждении победителей конкурсов и викторин, публикации их работ в школьных изданиях или на просторах интернета.

Внеклассная работа предполагает совместную деятельность учащихся, что способствует развитию коммуникативных навыков, умения работать в команде, сотрудничать и взаимодействовать с другими людьми. Она создает условия для обмена мнениями и опытом, что позволяет учащимся расширять свой кругозор, учиться новому и находить единомышленников, позволяет обучающимся проявлять свои лидерские качества, организовывать мероприятия, руководить проектами, вести за собой других.

Пятая задача, которую мы выделили, является воспитательной: воспитание нравственных ценностей учеников. В свое время Л.С. Выготский правильно отметил, что обучение шагает впереди развития, которое создает эффективные принципы для дальнейшего обучения и воспитания на следующих этапах педагогического процесса. Обучение обучает, а воспитательный процесс не только воспитывает ученика, но и делает процесс обучения более продуктивным.

Внеклассные мероприятия по учебному предмету «Литературное чтение» позволяют учителю обсуждать с обучающимися моральные проблемы, поднятые в литературных произведениях, формировать у них представления о добре и зле, справедливости и милосердии, способствует воспитанию чувства патриотизма, уважения к истории и культуре своей страны, гордости за достижения отечественной литературы. Например, групповая работа над проектом «Фразеология и пословицы» включает в себя: изучение народных пословиц и поговорок о Родине, труде, хлебе, гостеприимстве. Объяснение их смысла, использование в мини-диалогах и коротких рассказах.

Работа с художественным текстом: чтение и обсуждение отрывков из произведений белорусских писателей (Я. Купала, Я. Колас, В. Витка) в переводе на русский язык, описывающих природу, труд и быт.

Творческая деятельность является основополагающим элементом процесса обучения на I ступени общего среднего образования. Она не только способствует развитию индивидуальных способностей, но и формирует ключевые качества, необходимые для успешной адаптации в социуме. Разнообразные виды творческой активности обогащают образовательный процесс, делая его более увлекательным и продуктивным. Важно, чтобы педагоги создавали максимально комфортные условия для проявления детского творчества, что будет способствовать всестороннему развитию личности ребенка.

Правильно организованная внеклассная работа развивает у учащихся активную гражданскую позицию, готовность к участию в общественной жизни, умение отстаивать свои права и убеждения. Внеклассная работа, построенная на обсуждении нравственных дилемм, поднимаемых в произведениях, помогает учащимся осмыслить эти понятия, развить эмпатию, научиться сопереживать героям и делать выводы для собственной жизни.

«Готовясь к уроку, учитель должен продумать каждую деталь, использовать на занятиях разнообразные виды работ, дидактический материал, художественную литературу, игровые элементы, аудио и видео материал. Использование дополнительного материала позволяет оживить и разнообразить материал, связать его с жизнью, активизировать мыслительную и речевую деятельность учащихся» [4, с. 81].

Заключение. Внеклассная работа по литературному чтению является не только дополнением к начальному литературному образованию обучающихся, но и эффективным инструментом, который способен развивать читательскую грамотность учеников. Организация такой работы увлекает учеников в мир литературы, развивает личностные качества, формирует устойчивую привычку к чтению.

Список использованных источников:

1. Толковый словарь русского языка [Текст]: 72500 слов и 7500 фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова; Российская АН, Ин-т рус. Яз., Российский фонд культуры. – 2-е изд., испр. И доп. – Москва: Азъ, 1994. – 907 с.
2. Коваленко, К.В. Формирование профессиональных интересов учащихся во внеклассной работе методом проектной деятельности / К.В. Коваленко // Наука, образование и культура. – 2017. – № 9(24). – С. 89-91.
3. Вербицкий, О.В. Инновационные формы внеклассной работы / О.В. Вербицкий, А.Р.Борисевич, В.Н. Пупсик. – Минск: Красико-Принт, 2010. – 128 с.
4. Крицкая, Н. В. Сделать урок интересным / Н. В. Крицкая, А. Н. Ковалевский // Мир детства в современном образовательном пространстве : сб. статей студентов, магистрантов, аспирантов. – Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2020. – Вып. 11. – С. 81-83. URL: <https://rep.vsu.by/handle/123456789/21599> (дата обращения: 13.02.2026) – Текст: электронный.

**ФОРМИРОВАНИЕ У ДЕТЕЙ 6–7 ЛЕТ
ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ОЛИМПЕЙСКОМ ДВИЖЕНИИ
В ПРОЦЕССЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
(НА ПРИМЕРЕ «ГУО ДЕТСКИЙ САД № 27 Г. ПОЛОЦКА»)**

Введение. Сохранение полноценного здоровья и обеспечение гармоничного физического развития ребёнка являются приоритетной задачей для большинства родителей. Достижение этой цели предполагает не только организацию рационального и сбалансированного питания, создание благоприятной психоэмоциональной среды, но и целенаправленно выстроенный, научно обоснованный процесс физического воспитания детей. В современных условиях всё более отчётливо прослеживается тенденция смещения акцента в сторону интеллектуального развития ребёнка, нередко осуществляемого в ущерб его физическому становлению. Одной из актуальных проблем современной жизни взрослых и детей, включая воспитанников дошкольного возраста, выступает недостаточная мотивация к двигательной активности, а также ограниченность представлений о здоровом образе жизни и роли спорта в его формировании. В этой связи особую значимость приобретает приобщение детей к ценностям спорта и формирование интереса к активным видам деятельности через яркие, доступные и эмоционально привлекательные формы. Одной из таких форм выступает олимпийское движение, которое несёт в себе не только идею развития физических качеств, но и воспитывает.

Цель статьи – рассмотреть процесс формирования у детей 6–7 лет представлений об олимпийском движении в процессе проектной деятельности (на примере ГУО «Детский сад № 27 г. Полоцка»).

Основная часть. Анализируя учебную программу дошкольного образования, можно отметить, что физическое развитие в современном детском саду носит интегративный характер, так как средствами физической культуры решаются задачи и других образовательных областей [1]. Доказано, что «спортивные дети» всегда проявляют активность, успешность, самостоятельность. Но современные дети испытывают недостаток в движении, проводя большую часть времени в статическом положении. Поэтому одной из приоритетных задач учреждения дошкольного образования является физическое развитие личности каждого ребенка. Поэтому в «ГУО детский сад № 27 г. Полоцка» начали работу над проектом «Маленькие звезды большого спорта». Цель данного проекта: сформировать у детей устойчивый интерес к занятиям физической культурой и спортом; ознакомить детей с видами спорта, реализуемыми в городе; развить положительное отношение к здоровому образу жизни. По продолжительности проект долгосрочный (1 год), реализуется с воспитанниками старшей группы, по характеру кон-

тактов – открытый проект, осуществляется в контакте с семьей и спортивными организациями. Реализация проекта осуществляется в соответствии с разработанным планом, в котором подробно описаны формы совместной деятельности воспитателя и детей, формы взаимодействия с семьей и социальными партнерами.

Педагоги пришли к выводу, что просто знакомить детей с видами спорта, спортивными секциями, проводить спортивные мероприятия и развивать их физически недостаточно. Конечно, очень важно «сформировать у детей базу представлений и практических навыков здорового образа жизни, осознанную потребность в систематических занятиях физической культурой и спортом, но также важно, приобщить их к общечеловеческим и духовным ценностям морали и дружбы. В этом эффективной формой решения этих задач выступает олимпийское образование» [2].

Работа над реализацией проекта начинается со знакомства детей с олимпийским движением. Для этого организуются занятия познавательного цикла: «История Олимпийских игр», «Спорт и спортсмены», «Символика Олимпийских игр», «Летние и зимние Олимпийские игры» и др. Дети с большим удовольствием смотрят видеозаписи соревнований, болеют за спортсменов и радуются их победам. Проводятся викторины, такие как «Виды спорта», «Белорусские Олимпийские чемпионы», «Летние и зимние Олимпийские игры», «Боги и люди Олимпа». Дети участвуют в конкурсах рисунков «Мы любим спорт», «Символика Олимпийских игр» и др. Особое место в работе отводится изучению достижений олимпийских чемпионов, представляющих Республику Беларусь, с акцентом на спортсменов, чья жизнь и карьера связаны с Витебской областью.

Значительное место в работе принадлежит организации свободного общения детей на спортивную тематику. Воспитанники активно привлекаются к созданию сказок, рассказов, стихотворений, загадок, пословиц о спорте, а также к разработке девизов для своих команд. В данном направлении велика роль воспитателей, которые постоянно включаются в совместную деятельность с детьми, способствуя увеличению их словарного запаса, расширению представлений.

Во время работы с детьми внимание акцентируется на том, какими качествами должен обладать настоящий спортсмен, и почему эти качества важны не только в спорте, но и в жизни. Но не всегда было понятно, как в увлекательной форме донести до воспитанников основы олимпийских ценностей. В этом помог проект Белорусской Олимпийской Академии «Марафон олимпийского образования».

Целью данного проекта является приобщение детей и молодёжи к основным принципам олимпийского движения, распространение олимпийских ценностей, а также популяризация спорта и здорового образа жизни. В рамках марафона педагогическим работникам были предложены конспекты физкультурных занятий по отдельным видам спорта и сценарий детской театрализованной постановки «Олимпийский спектакль» [3].

Учреждение дошкольного образования активно включилось в марафон. Реализация проекта предоставила возможность донести до детей то, что упорный труд, честная борьба и воля к победе должны присутствовать не только в спорте, но и в обычной жизни каждого человека; что занятия спортом помогут стать дисциплинированными, общительными, самостоятельными; что настойчивость, решительность и целеустремленность помогут добиваться поставленных целей в любых сферах их жизни; что потребность быть спортивными, здоровыми и активными должна оставаться на протяжении всей жизни.

Важно подчеркнуть, что результативность проводимой работы в значительной степени определяется уровнем вовлечённости родителей. Известно, что именно взрослые выступают для ребёнка образцом поведения, поэтому формирование ответственного и осознанного отношения к собственному здоровью и здоровью детей, прежде всего, должно начинаться в семье. Проведение мероприятий олимпийской направленности способствовало активному включению родителей в процесс физического воспитания детей, расширению их знаний об организации подвижных и спортивных игр, а также созданию благоприятных условий для развития двигательных навыков ребёнка в домашних условиях. Родители с удовольствием принимали участие в фото- и видеочелленджах: «Спортивная семья», «Папа мой и я – лучшие друзья», «Зимние забавы», «Спорт в нашей семье». Это повышало эффективность совместных спортивных мероприятий.

Для успешной реализации проекта обновлялась и совершенствовалась здоровьесберегающая среда физкультурного зала и игровой площадки, приобреталось современное спортивное оборудование. В «ГУО детский сад № 27 г. Полоцка» создан и функционирует ресурсный центр «Вперёд к Олимпу», который на постоянной основе открыт для посещения как воспитанниками, так и взрослыми. В структуре центра оборудован специальный уголок для игры в шашки, шахматы, настольные спортивные игры, домино, для работы с дидактическими играми спортивной направленности. Информационное наполнение стендов регулярно обновляется в соответствии с тематикой реализуемого проекта и включает материалы о возникновении Олимпийских игр, зимних и летних Олимпийских играх, олимпийских чемпионах Беларуси, символике Олимпийских игр, спортивных сооружениях мира и других аспектах. В спортивном уголке представлена экспозиция спортивных кубков и медалей, доступных для ознакомления. Представлено большое разнообразие речевых облачков и баблов, установлен пресс-волл, на фоне которого можно сфотографироваться. Доступно для детей и родителей расположены книги о спорте, папки «Хочу все знать», «Страницы спортивной истории Беларуси», «Олимпийские игры в деталях». В центре не только дети, но и их родители могут провести время с интересом и пользой.

Для успешной реализации проекта используются разнообразные дидактические пособия. «Smart ball» – это большой футбольный мяч с дидактическими играми внутри. После изучения с детьми материала по олимпийскому

образованию, детям приносят мяч в группу, где они во вторую половину с воспитателем могут закрепить изученный материал с помощью дидактических игр и игровых пособий: «Подбери нужный мяч», «Снаряди спортсмена», «Подбери пиктограмму», «Обведи по точкам», «Найди лишнее» и др.

Дидактическое пособие «Олимпийский квест» используется в индивидуальной или подгрупповой работе. Целью данного пособия является закрепление изученного материала. Ребенок вместе с Олимпийским мишкой выполняет все задания, отвечает на поставленные вопросы и в конце получает медаль.

В последнее время стали набирать популярность адвент-календари. Вот список новых интересных и разнообразных заданий для детей и родителей, которые использованы в адвент-календаре перед тематическими мероприятиями (Неделя здоровья, спортивные праздники, экскурсии и т.д.). Детям предлагается 5 конвертов с различными заданиями на каждый день недели. Они вместе с родителями должны выполнить задание и прислать фотоотчет. После все фотографии объединяются в видеоролик для просмотра. Данная форма работы нашла огромный отклик у детей и родителей.

Популярностью у детей пользуются экскурсии на спортивные объекты города Полоцка. Воспитанники видят, как тренируются спортсмены; тренер подходит к детям и рассказывает про тренировки, соревнования и дает возможность почувствовать себя настоящим спортсменом. Это содействует тому, что большинство детей выражают желание вернуться уже не наблюдателями, а уже будущими чемпионами. Педагоги отмечают, что часть воспитанников начинают заниматься в спортивных секциях и добиваются результатов.

В настоящее время олимпийское образование прочно вошло в систему физкультурно-оздоровительной работы дошкольного учреждения и реализуется в форме долгосрочного проекта «Маленькие звёзды большого спорта». Его реализация убедительно доказала эффективность проектной деятельности как системного метода формирования представлений об Олимпийском движении у детей 6-7 лет.

Ключевыми факторами успеха стали:

1. Системность подхода, где ядром выступает целенаправленный проект, а все мероприятия логически взаимосвязаны.
2. Создание мотивирующей среды через ресурсный центр и современное оборудование, стимулирующее познание и движение.
3. Применение инновационных технологий («Smart ball», квесты, адвент-календари), поддерживающих высокий интерес и позволяющих индивидуализировать обучение.
4. Активное социальное партнерство с семьями и спортивными организациями, которое обеспечивает преемственность и придает знаниям личностную значимость.

Результативность работы подтверждается устойчивым интересом воспитанников, их вовлеченностью в спортивную деятельность, высокой активностью родителей, а также внешним признанием на республиканском уровне.

Заключение. Проведённый анализ позволяет сделать вывод, что процесс формирования представлений об олимпийском движении у детей 6-7 лет посредством проектной деятельности представляет собой целостную и эффективную педагогическую систему. Реализация долгосрочного проекта «Маленькие звезды большого спорта» на базе ГУО «Детский сад № 27 г. Полоцка» продемонстрировала, что проектная деятельность, выступая системообразующим методом, обеспечивает не только усвоение знаний об истории, символике и ценностях Олимпизма, но и создаёт условия для комплексного развития личности ребёнка.

Таким образом, представленный опыт проектной деятельности закладывает прочные основы для формирования культуры здоровья, активной жизненной позиции и патриотических чувств у детей старшего дошкольного возраста, способствуя их гармоничному развитию.

Список использованных источников:

1. Учебная программа дошкольного образования / Министерство образования Респ. Беларусь. – Минск: НИО, 2023. – 416 с
2. Ворожцова, Н.Ф. Физическое совершенствование личности ребенка через приобщение к основам Олимпийского движения в условиях учреждения дошкольного образования / Н.Ф. Ворожцова // Международный вестник конференций. – 2023. – № 23. – С.105-107.
3. Захаревич, А.А. Методическое сопровождение олимпийского образования в детском саду: сценарии, конспекты, дидактические материалы / А.А. Захаревич. – Минск: БОА, 2023. – 96 с.
4. Нахаева, Е. М. История физической культуры и спорта. Отечественная физическая культура и спорт : курс лекций / Е. М. Нахаева ; [науч. ред. Э. С. Питкевич] ; М-во образования Республики Беларусь, Учреждение образования «Витебский государственный университет имени П. М. Машерова», Каф. теории и методики физической культуры и спортивной медицины. – Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2016. – 56 с. – Библиогр.: с. 54-55. – URL:<https://rep.vsu.by/handle/123456789/9596> (дата обращения: 11.01.2026).

А.В. БУТЬКОВЕЦ

Республика Беларусь, Минск, БГПУ имени М. Танка

ПРЕОДОЛЕНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ТРЕВОЖНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ РАБОТЕ НАД ТЕКСТОВЫМИ ЗАДАЧАМИ НА ДВИЖЕНИЕ

Введение. Одной из ключевых целей начального обучения математике является формирование у учащихся умения решать текстовые задачи. Решая текстовые задачи, учащиеся получают математические знания и готовятся к практической деятельности. Решение текстовых задач также играет важную роль в интеллектуальном развитии личности и формировании положительных качеств, поэтому учителю необходимо обладать глубокими знаниями о текстовых задачах, их структуре и уметь применять различные методы обучения их решению [1].

Цель статьи: рассмотреть проблему преодоления математической тревожности младших школьников при работе над текстовыми задачами на движение.

Основная часть. Эксперты определяют текстовую арифметическую задачу как задачу, которая формулируется в виде реальной ситуации, требующей решения арифметическим способом. Этим текстовая арифметическая задача отличается от других текстовых задач начального курса математике – например, логических, комбинаторных, вычислительных, задач с геометрическим содержанием, которые тоже могут быть представлены в текстовой форме, но для решения не требуют выполнения арифметических действий [2].

Особым видом текстовых задач являются задачи на движение. Решение задач на движение требует от учеников умения анализировать ситуацию, выделять известные и неизвестные величины, устанавливать взаимосвязи между ними и строить математическую модель, отражающую суть реального процесса движения объектов. Понимание взаимосвязи между скоростью, временем и расстоянием помогает детям лучше понимать принципы перемещения объектов, планировать поездки и оценивать временные затраты.

В методических статьях указывается ряд трудностей в обучении решению текстовых задач на движение:

- непонимание текста задачи учащимися;
- несформированность умения анализировать задачу;
- незнание связей и зависимостей между величинами, входящими в задачу (скоростью, временем, расстоянием);
- непонимание сущности понятий «скорость сближения», «скорость удаления» [3].

Эти трудности приводят к тому, что учащиеся, которые умеют хорошо вычислять, не могут справиться с задачами на движение, поскольку заранее бояться, что не смогут ее решить. Это не лень, а проявление математической тревожности.

А. Будакова отмечает: «Математическая тревожность – состояние, когда симптомы тревоги проявляются исключительно на математике, – появляется, когда дети и взрослые начинают работать с числовой информацией и её обработкой. Она проявляется ощущением страха, дискомфорта, беспокойства и неспособностью думать во время выполнения математических заданий – от решения задач и уравнений до подсчёта сдачи в магазине» [4, с. 1].

Математическая тревожность может развиваться даже у тех учащихся, которые умеют правильно решать ту или иную текстовую задачу. Она может возникнуть после того, как учащийся заболел и пропустил несколько тем: он начинает переживать, что ничего не поймёт и у него не получится решать далее задачи. Важно не только помочь ученику понять задачу, но и показать математику не как угрозу («выучи, а то не поступишь в университет, когда школу закончишь»), а как интересную область знаний.

С целью исследования проблемы математической тревожности у младших школьников при работе над текстовыми задачами на движение было проведено анкетирование среди учителей начальных классов.

В анонимном анкетировании приняли участие 12 учителей. Анкета содержала 10 вопросов открытого и закрытого типа. Покажем результаты анализа ответов на основные вопросы анкеты (это вопросы с третьего по девятый).

Результаты ответа на третий вопрос анкеты (рисунок 1) показал, что более трудными текстовыми задачами, которые могут вызывать у учащихся ощущение тревоги, неуверенности и беспокойства являются задачи на движение двух объектов.

3. Какие текстовые задачи являются для учащихся более трудными и могут вызывать у них ощущение тревоги, неуверенности и беспокойства?
12 ответов



Рисунок 1 – Ответы на третий вопрос анкеты

Ответы на четвертый вопрос анкеты (рисунок 2) позволяют сделать вывод о том, что учащиеся испытывают состояние тревоги, неуверенности при решении текстовых задач на движение редко (примерно 1 раз в месяц).

4. Как часто, по Вашим наблюдениям, учащиеся испытывают состояние тревоги, неуверенности при решении текстовых задач на движение?
12 ответов

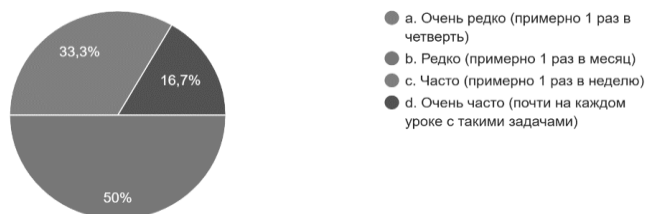


Рисунок 2 – Ответы на четвертый вопрос анкеты

Результаты ответов на пятый вопрос анкеты (рисунок 3) указывают, что трудным для учащихся при работе над задачами на движение выступает понимание смысла понятий «скорость», «скорость сближения», «скорость удаления».

5. Что чаще всего оказывается трудным для учащихся при работе над задачами на движение?
12 ответов

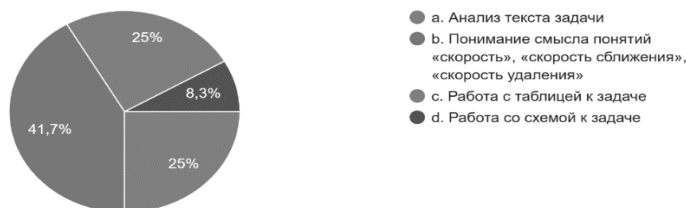


Рисунок 3 – Ответы на пятый вопрос анкеты

Ответы на шестой вопрос анкеты (рисунок 4) говорят о том, что наиболее эффективными приемами работы при объяснении задач на движение учащимся являются предметные действия с наглядностью и использование схем.

6. Какие виды учебных моделей Вы считаете наиболее эффективными для объяснения задач на движение учащимся?
11 ответов

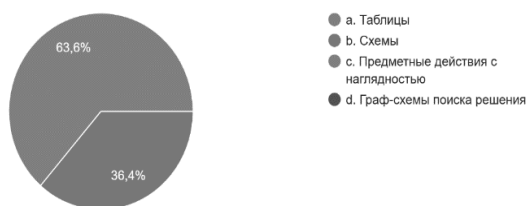


Рисунок 4 – Ответы на шестой вопрос анкеты

Результаты ответов на седьмой, восьмой и девятый вопросы анкеты (рисунки 5–7) показывают, что на уроках по решению текстовых задач на движение учителя начальных классов чаще всего применяют работу в парах и группах, что помогает детям обсуждать и лучше понимать условие. Игровые технологии, которые делают изучение сложных тем проще, половина учителей используют часто (примерно 1 раз в неделю). Компьютерные инструменты доступны не всем: только около трети учителей применяют их часто.

7. Как часто Вы используете игровые технологии при работе над задачами на движение?
12 ответов

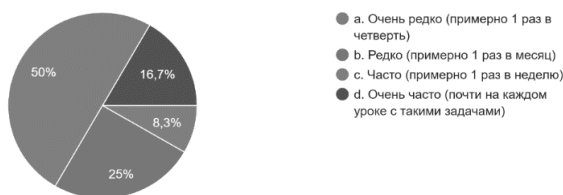


Рисунок 5 – Ответы на седьмой вопрос анкеты

8. Применяете ли Вы парные/групповые формы работы при работе над задачами на движение?
12 ответов



Рисунок 6 – Ответы на восьмой вопрос анкеты

9. Используете ли Вы компьютерные инструменты для работы над задачами на движение?
12 ответов



Рисунок 7 – Ответы на девятый вопрос анкеты

В анкете также был открытый десятый вопрос «Какие практические приёмы или методы Вы используете на этапе ознакомления с новыми задачами на движение, чтобы снизить возможную первоначальную тревогу учащихся и создать положительный настрой?». В своих ответах учителя выделяют три основные группы приёмов для объяснения задач на движение.

1. Логические приёмы:

- опора на анализ, синтез, сравнение, аналогию и обобщение;
- использование учебного моделирования: переход от предметной деятельности к схематическим и словесным моделям;
- поэтапное увеличение сложности при объяснении способа решения задачи.

2. Методы снижения тревожности и повышения мотивации:

- связь с личным опытом: объяснение абстрактных понятий (например, задач на движение) через знакомые детям ситуации;
- игровая деятельность и наглядность: применение ролевых игр, визуализации (схемы, чертежи), предметной демонстрации с участием учеников;
- создание ситуации успеха: решение видоизменённой знакомой задачи для плавного перехода к новой теме.
- поддержка интереса: использование занимательных и развивающих задач.

3. Конкретные методики организации работы:

- создание проблемных ситуаций и предоставление времени на обдумывание;
- подробное объяснение с повторением изученного, акцентирующее доступность новой темы;

– применение специальных приёмов: «Задача с конца», «Лови ошибку».

Перечисленные приемы основаны на визуализации, поэтапности, связи теории с практикой и психологической поддержке, что позволяет сделать усвоение математики менее стрессовым и более эффективным.

После анализа ответов на вопросы анкеты было определено, что наибольшей трудностью для учащихся является решение текстовых задач на движение, особенно на движение двух объектов. Большинство учащихся испытывают состояние тревоги, неуверенности при решении текстовых задач на движение довольно-таки редко, что является хорошим показателем. Трудным для учащихся является понимание смысла понятий «скорость», «скорость сближения», «скорость удаления», а также анализ задачи и работа с таблицей к задаче. Большинство учителей начальных классов используют предметные действия с наглядностью для объяснения задач на движение, а также схемы.

На основе выводов после анкетирования учителей начальных классов мы разработали методический приём для преодоления математической тревожности у младших школьников. Он предполагает соблюдение следующих четырех этапов работы с текстом задачи: 1) динамическое моделирование; 2) вербализация; 3) схематическое моделирование; 4) замена числовых данных условия на маленькие числа и устное решение задачи с этими числами.

Остановимся на каждом этапе более подробно. Первый этап – это динамическое моделирование. В данный этап может входить инсценировка с помощью игрушек, моделей, а также театрализация. Инсценировка условия с помощью игрушек или даже с помощью самих учащихся позволяет увидеть процесс движения и понять, как изменяется расстояние на личном опыте. Например, учитель, вызвав двух учащихся к доске, объясняет куда им нужно идти и как быстро, после чего учащиеся начинают двигаться и доходят до места встречи (рисунок 9).



Рисунок 9 – Пример динамического моделирования

Следующим этапом является вербализация. Этот этап включает в себя описание словами особенностей движения, сюжета задачи – дети могут работать в парах, рассказывать друг другу. Учащиеся могут своими словами пересказывать условие задачи, выделяя объекты, отмечая направления движения, известные величины. Это развивает понимание задачи и математическую речь.

Далее – схематическое моделирование. Дети делают схему к задаче. Этот этап является очень продуктивным, так как позволяет абстрагироваться от конкретного сюжета и визуализировать его математическую сущность. Пример схемы к задаче на движение показан на рисунке 10.

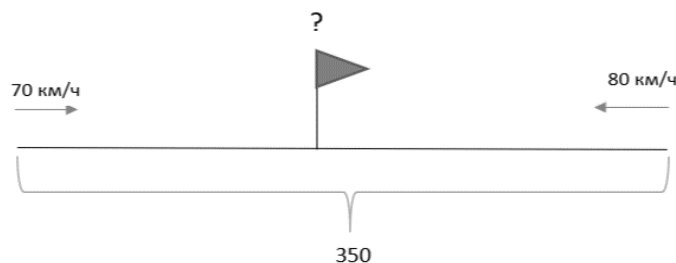


Рисунок 10 – Пример схематического моделирования

Последним этапом является замена числовых данных условия на маленькие числа и устное решение задачи с этими числами. Учитель может заменить числа в условии задачи на маленькие (например, 200 км на 2 км). Это снижает вычислительную нагрузку и помогает сосредоточиться на логике решения таких задач. Для учащихся становится проще решать задачу и появляется больше уверенности.

Заключение. Таким образом, текстовые задачи на движение являются неотъемлемым и важным компонентом содержания начального обучения математике. Однако такие задачи являются сложными для учащихся начальных классов и часто вызывают трудности при решении. Эти трудности приводят к тому, что учащиеся, которые умеют хорошо вычислять, не могут справиться с задачами на движение, поскольку заранее боятся, что не смогут ее решить. В такой ситуации возникает математическая тревожность. Для борьбы с этим явлением мы предложили четыре этапа работы с текстом задачи на движение. Апробация разработанного методического приёма преодоления математической тревожности была выполнена на нескольких уроках, ее продолжение планируется в период прохождения учебной практики.

Список использованных источников:

1. Корзникова, М. Н. Обучение решению текстовых задач на уроках математики / М. Н. Корзникова // Теория и практика современной науки. – 2016. – № 2 (8). – С. 537-538. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-resheniyu-tekstovyh-zadach-na-urokah-matematiki/viewer> (дата обращения: 02.02.2026).
2. Гусев, В. А. Теория и методика обучения математике: психолого-педагогические основы / В. А. Гусев. – М. : БИНОМ. Лаб. знаний, 2014. – 455 с. – (Педагогическое образование).
3. Лысодед, А. А. Первые шаги в науку. Моделирование как средство формирования умения у младших школьников решать задачи на движение. Математика и методика ее преподавания / А. А. Лысодед // Textarchive.ru. – URL: <https://textarchive.ru/c-2110477.html> (дата обращения: 02.02.2026).
4. Нужно следить, чтобы ребенок не начал считать, что математика – это самое страшное в жизни // Мел. – URL: <https://mel.fm/novosti/1375824-math>. – Дата публ.: 17.11.2017.

ВИДЫ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ЗАДАЧ С ФИНАНСОВЫМ СОДЕРЖАНИЕМ В НАЧАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ

Начиная с раннего возраста дети начинают сталкиваться с жизненными ситуациями, которые связаны с деньгами. По этой причине в настоящее время формирование у учащихся основ финансовой грамотности является актуальной педагогической проблемой. Эксперты считают, что начинать работу по формированию финансовой грамотности важно, начиная уже с дошкольного возраста и первых лет школьного обучения [1].

Поэтому в учебном пособии по математике для начальных классов Республики Беларусь представлены различные виды задач с финансовым содержанием. Под задачей с финансовым содержанием будем понимать вид задачи, при работе над которой формируются финансовые понятия и развиваются финансовые умения учащихся. Проанализировав задачи с финансовым содержанием в учебных пособиях по математике для начальных классов Республики Беларусь мы выделили следующие их виды: практико-ориентированные задачи с финансовым содержанием, логические задачи с финансовым содержанием, текстовые арифметические задачи с финансовым содержанием.

Практико-ориентированные задачи – это задачи, которые тесно связаны с формированием практических навыков, необходимых в повседневной жизни в ситуациях, связанных с деньгами. Такие задачи по своему содержанию могут быть как очень простыми, связанными с рутинными бытовыми действиями, так и сложными, близкими к компетентностно-ориентированным заданиям [2].

Логические задачи – это задачи, для решения которых не нужны специальные знания, а достаточно выполнения логических рассуждений [3]. Однако к логическим относят также и задачи, которые кроме логических рассуждений требуют выполнения вычислений. Если в сюжете таких задач присутствуют деньги или описаны финансовые ситуации, то с их помощью формируется финансовая грамотность учащихся.

Текстовые арифметические задачи – это задачи, сформулированное в виде описания некоторой ситуации, отражающей разнообразные сюжеты из окружающей действительности, содержащей числовые данные и требование дать количественную характеристику некоторой (или некоторым) из описанных величин [4, с.3]. Традиционно в начальном обучении математике в текстовых задачах используются величины «цена», «количество», «стоимость». Решение таких задач также способствует формированию финансовых компетенций учащихся.

Задачи с финансовым содержанием интересны по содержанию и способствуют развитию как математической, так и финансовой грамотности, однако их доля в общем объёме математических заданий учебных пособий по математике для начальных классов небольшая. Результаты анализа представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Количество текстовых задач с финансовым содержанием в учебных пособиях по математике для 1–4 классов

	1 класс	2 класс	3 класс	4 класс	Всего
Всего математических заданий	967	1392	1530	1488	5377
Всего задач с финансовым содержанием	17	10	58	41	126
Всего практико-ориентированных задач с финансовым содержанием	13	4	12	5	34
Всего логических задач с финансовым содержанием	4	6	10	6	26
Всего текстовых арифметических задач с финансовым содержанием	0	0	36	30	66

В нашем исследовании мы фокусируем внимание на практико-ориентированных задачах с финансовым содержанием, поскольку считаем, что именно этот вид задач в максимальной степени связан с финансовой грамотностью.

По мнению И.В. Морозовой и С.В. Бегидовой «финансовая грамотность является совокупностью знаний человека о денежной системе, понимания особенностей её формирования и регулирования, представлений о продуктах и услугах и умении применять знания на практике, понимая последствия своих действий и необходимость самому нести за них ответственность» [5, с. 58].

С целью выделения видов практико-ориентированных задач были проанализированы учебные пособия по математике для начальных классов Республики Беларусь, а также дидактические материалы факультатива «В мире финансов» [6]. Были выделены три вида таких задач:

1. Задачи на базовые финансовые понятия и расчеты

К задачам этого вида были отнесены задачи, способствующие формированию первичных представлений о деньгах (цена, стоимость, деньги, товар, монета, купюра, достоинство купюры и др.) и умений выполнять арифметические действия с денежными величинами в простых бытовых ситуациях.

Пример такой задачи: «Мама купила книгу за 25 р. и альбом за 13 р. Сколько всего денег потратила мама? Какую сдачу она получила с 50 р.?

Приведем примеры таких задач из учебного пособия по математике и дидактических материалов факультатива «В мире финансов». Пример задачи из учебного пособия представлена на рисунке 1 [7. с.15]. Пример задачи из дидактического материала представлен на рисунке 2.



Рисунок 1 – Пример задачи первого вида из учебного пособия по математике

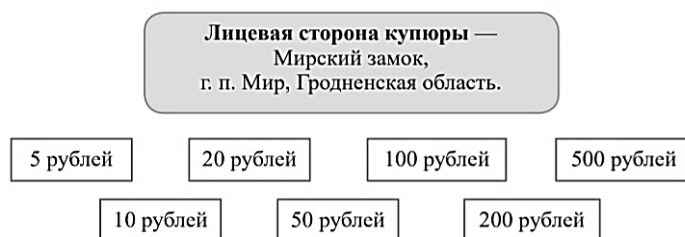


Рисунок 2 – Пример задачи первого вида из факультатива «В мире финансов»

2. *Задачи на принятие разумных финансовых решений в личных ситуациях.*

Задачи этого вида способствуют развитию критического мышления и умения находить оптимальное решение в условиях ограниченных ресурсов. В таких заданиях учащимся предлагается выполнить сравнение цен, выбрать выгодные условия покупки товара, сопоставить свои потребности, желания и реальные возможности, решить несложные задачи на скидки и экономию денежных средств, находить пути экономии карманных денег и планирования разумных накоплений и др.

Пример такой задачи: «Какая покупка будет выгоднее: один двухлитровый пакет сока за 9 р. или два литровых пакета за 5 р. каждый? Объясни свой выбор».

Приведем примеры задач второго вида из учебного пособия по математике и дидактических материалов факультатива «В мире финансов». Пример задачи из учебного пособия представлена на рисунке 3 [8. с.123]. Пример задачи из дидактического материала представлен на рисунке 4.

9. На рисунке показано, какие скидки будут в магазине на гречневую крупу завтра. Дополни текст задачи числовыми данными, указанными на рисунке. Реши задачу.

Сегодня цена пакета гречневой крупы — ? . Завтра в магазине будут скидки, и цена пакета гречневой крупы станет ? . Сколько денег сэкономит мама, если купит 3 пакета гречневой крупы завтра?



Рисунок 3 – Пример задачи второго вида из учебного пособия по математике

Миколка хочет купить книги о животных и о путешествиях на деньги, которые ему подарили на день рождения. Он нашёл эти книги в интернет-магазине и в книжном магазине на соседней улице. Миколка составил таблицы, в которых указал все траты, связанные с покупкой книг. Где выгоднее купить книги — в интернет-магазине или в книжном магазине?

Сравнение цен на книги в интернет-магазине и книжном магазине

Интернет-магазин		Книжный магазин	
Цена книги о животных	20 р.	Цена книги о животных	25 р.
Цена книги о путешествиях	24 р.	Цена книги о путешествиях	30 р.
Цена за доставку одной книги	3 р.		

Ответ: Выгоднее купить книги в _____

Рисунок 4 – Пример задачи второго вида из факультатива «В мире финансов»

3. Задачи на понимание финансовых отношений в семье и обществе.

При работе над задачами этого вида расширяется финансовый кругозор учащихся: он выходит за пределы личных карманных денег, затрагивает вопросы понимания финансовой жизни семьи и общества. В таких задачах используются понятия «семейный бюджет», «коммунальные платежи», «зарплата», «благотворительность», «профессии и доход» и др.

Приведем пример задачи: «Родители сказали Вере, что у семьи обязательно должна быть финансовая «подушка безопасности». Это денежная сумма, примерно равная доходу семьи за 6 месяцев. Рассчитай размер «подушки безопасности» для семьи Веры, если зарплата папы – 3000 р. в месяц, а мамы – 2600 р. в месяц».

Приведем примеры задач третьего вида из учебного пособия (рисунок 5) [9, с.47]

Представь, что у тебя есть 15 р. в двух купюрах по 10 р. и 5 р. Ты дал их кассиру в магазине, чтобы заплатить за 5 пачек вафель, по 2 р. 17 к. каждая. Кассир вернул тебе 5 р. и дал ещё 15 к. сдачи. Не ошибся ли кассир?

Рисунок 5 – Пример задачи третьего вида из учебного пособия по математике

Приведем пример такой задачи из дидактических материалов факультатива «В мире финансов»:

Рассмотрите карточки с видами дел Павлинки и Миколки (рисунок 6). Какие дела могут помочь увеличить доход семьи? Почему? Раскрась карточки с названиями этих дел зелёным цветом.

Какие дела могут привести к уменьшению доходов семьи и дополнительным тратам? Почему? Раскрась карточки с названиями этих дел синим цветом.



Рисунок 6 – Пример практико-ориентированной задачи с финансовым содержанием (третий вид)

Выделенные виды практико-ориентированных задач с финансовым содержанием не только соответствуют последовательности «от простого — к сложному», но также предлагаются в логике «от личных задач — к задачам в ближайшем социальном окружении».

Таким образом, значение практико-ориентированных задач с финансовым содержанием заключается в приобретении учащимися новых знаний и формировании практического опыта их использования при решении реальных задач и проблем, связанных с деньгами. Необходимо использовать такие задания как на уроках математики, так и на факультативных занятиях. При этом важно обеспечить содержательное разнообразие практико-ориентированных задач с финансовым содержанием, чтобы с их помощью приобретался опыт решения не только личных финансовых вопросов, но и доступных для понимания учащимися проблем в ближайшем социальном окружении.

Список использованных источников:

1. PISA 2012 Results: Students and Money: Financial Literacy Skills for the 21st Century (Volume VI) // PISA, OECD Publishing. — URL: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264208094-en> (дата обращения: 15.02.2026).
2. Хрянина, И. М. Использование практико-ориентированных заданий в обучении математике/ И.М.Хрянина // КиберЛенинка. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-praktiko-orientirovannyh-zadaniy-v-obuchenii-matematike/viewer> (дата обращения: 24.01.2026).
3. Вечтомов, Е. М. Решение логических задач как основа развития мышления / Е. М. Вечтомов // КиберЛенинка. — URL: https://current_pedagogy.academic.ru/966/%D0%9B%D0%9E%D0%93%D0%98%D0%A7%D0%95%D0%A1%D0%9A%D0%9E%D0%95_%D0%9C%D0%AB%D0%A8%D0%9B%D0%95%D0%9D%D0%98%D0%95?ysclid=mal1vlpmtl373072768 (дата обращения: 24.01.2026).
4. Лещенко, Л.В. Решение арифметических задач/ Л.В.Лещенко, В.В.Николаева, Л.А.Бондарева, // Могилев: УО «МГУ им. А.А.Кулешова». — 2009. — С. 3.
5. Морозова, И. В. Финансовая грамотность школьника как фактор успешного освоения социально-экономических ролей / И. В. Морозова, С. Н. Бегидова // Вестник Адыгейского государственного университета. — 2014. — № 4. — С. 58-64.
6. Муравьёва, Г. Л. Когда учиться легко. В мире финансов. III-IV классы. Дидактический материал: пособие для учащихся учреждений образования, реализующих образовательные программы общего среднего образования, с белорусским и русским языком обучения и воспитания / Г. Л. Муравьёва, А. С. Обчинец, М. А. Урбан // Академия образования. — URL: <https://www.adu.by/ru/component/content/article/fakultativnye-zanyatiya-kogda-uchitsya-legko-v-mire-finansov-dlya-iii-iv-klassov.html?catid=778&Itemid=101> (дата обращения: 24.01.2026).
7. Муравьёва, Г. Л. Математика : учеб. пособие для 1-ого кл. общ. сред. образования с русск. языком обучения : в 2 ч. / Г. Л. Муравьёва, М. А. Урбан. — Минск : Нац. ин-т образования, 2024. — Ч. 2. — С. 15.
8. Муравьёва, Г. Л. Математика : учеб. пособие для 3-ого кл. общ. сред. образования с русск. языком обучения : в 2 ч. / Г. Л. Муравьёва, М. А. Урбан. — Минск : Нац. ин-т образования, 2021. — Ч. 2. — С. 123.
9. Муравьёва, Г. Л. Математика : учеб. пособие для 4-ого кл. общ. сред. образования с русск. языком обучения : в 2 ч. / Г. Л. Муравьёва, М. А. Урбан. — Минск : Нац. ин-т образования, 2022. — Ч. 2. — С. 47.

А.А. ВАСИЛЬЕВА

Российская Федерация, Великий Новгород, НовГУ имени Ярослава Мудрого

ВОЗМОЖНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ОСНОВАМ ПРОГРАММИРОВАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. Современный мир стремится к компьютеризации всех сфер жизни человека, цифровые технологии становятся неотъемлемой частью жизни с раннего возраста. Программирование открывает новые возможности для развития ключевых компетенций ребенка дошкольного возраста, необходимых для успешного обучения в школе и дальнейшей жизни в цифровом обществе.

Обучение программированию влияет на развитие навыков и умений детей, которые помогают ребенку решать учебные, профессиональные и жизненные задачи [1]. Современные дошкольники готовы к освоению цифрового пространства, потому что оно окружает их во всех сферах. Педагогам, специалистам дошкольного образования и родителям важно возглавить этот процесс и грамотно его сопровождать, оказывая необходимую поддержку ребёнку с учетом факторов и особенностей обучения.

Цель статьи: рассмотреть возможности обучения основам программирования детей дошкольного возраста.

Основная часть. Термин «программирование» имеет достаточно богатую и интересную историю. Свое начало, программирование берет с 1833 года. Тогда, английский математик Чарльз Бэббидж изобрел первую в мире аналитическую вычислительную машину. Ада Августа Лавлейс – считается первой в мире программистом в истории человечества, так как она написала программу для аналитической машины [2].

Уже в 50-х годах XX века, появился первый язык программирования FORTRAN, после чего активно начала распространяться профессия «программист» в нашем понимании.

В целом, программирование можно определить как процесс передачи команд компьютеру с последующим выполнением их для создания компьютерных программ.

В современном мире начали появляться различные платформы, среды, курсы для обучения детей основам программирования. Они подходят как для детей дошкольного возраста (5-7 лет), так и для более старших.

Обучение основам программирования детей дошкольного возраста не только помогает развить навыки в сфере IT, но и является мощным инструментом для формирования функциональной грамотности. Программирование для детей – полезное занятие, т.к. развивает много функциональных навыков, которые понадобятся ребенку в дальнейшем в учебе и в жизни. При обучении детей программированию важно учитывать риски возможных эмоциональных перегрузок, стресс, долгое препровождение за компьютером, усталость и т.д.

Важно понимать, что результативность обучения элементарному программированию детей дошкольного возраста зависит от некоторых факторов, которые необходимо учитывать.

1. Учёт возрастных особенностей детей. Как правило, дошкольники имеют ограниченное внимание, концентрацию и мотивацию. Детям трудно сосредоточиться, у них плохо развиты волевые качества [3]. При подготовке к обучению элементарному программированию, необходимо учитывать данную особенность, поэтому занятия должны быть игровыми, интересными и увлекательными, чтобы у ребенка не угасал интерес. В силу возраста ребенка, отсюда также вытекает сложность в понимании концепций программирования (алгоритмы, циклы, переменные, ветвления и т.д.), поэтому в этом случае необходимо подбирать и использовать упрощенные методы и подходы к обучению детей.

2. Использование адаптированных методов обучения основам программирования. Мы не можем дать дошкольнику изучать обычные языки программирования, такие как Java, C++, Python и др. Именно поэтому, в мире существует большое количество платформ для обучения детей основам программирования, чтобы познакомить их с самой концепцией и показать наглядные примеры, как оно работает.

3. Учёт норм экранного времени детей. По требованиям СанПиН – «непрерывная продолжительность работы с компьютером в форме раз-

вивающих игр: для детей 5 лет – не должна превышать 10 минут; для детей 6-7 лет – 15 минут» [4]. Здесь, детям необходимо соблюдать баланс между занятием по программированию и другими видами деятельности, а также не забывать про физическую разминку.

С учетом всех этих факторов такое обучение основам программирования будет происходить эффективно и полезно. Нельзя забывать об активном участии взрослых, которые будут контролировать весь учебный процесс и помогать при необходимости дошкольникам.

Обучение детей программированию значительно отличается от взрослых, не только подачей материала, но и платформами для обучения. Ребенок должен заинтересовать этим процессом, следовательно, среда программирования должна быть легкой, доступной, понятной и красочной, чтобы привлечь его внимание.

Возможными способами обучения детей дошкольного возраста являются: занятия на интернет-курсах онлайн через различные интернет-платформы («Фоксфорд», «Pixel», «UFirst» – для детей с 5 лет); индивидуальные занятия с квалифицированными специалистами; занятия с педагогом дополнительного образования; занятия с родителями – наиболее доступный способ обучения в комфортной обстановке (при условии владения родителями минимальных навыков программирования); занятия в кружках дополнительного образования в дошкольных образовательных организациях.

Обучение дошкольников основам программирования способствует развитию навыков целеполагания, логического, критического, аналитического и абстрактного мышления, решения проблемных ситуаций, самостоятельности, стремлений к саморазвитию, математических навыков, которые введут к развитию функционально грамотной личности. Такое развитие является крайне важно для успешной адаптации детей к условиям современного мира, к предстоящему школьному обучению. Все эти результаты достигаются за счет возможностей программирования, которые являются действенными элементами в формировании функциональной грамотности у детей.

Заключение. Мы выделили следующие возможности программирования в формировании функциональных навыков дошкольников.

- В программировании есть четкая последовательность инструкций, важная для достижения конечного результата. Соответственно, ребенок при разработке программы сталкивается с ними, составляет определенный алгоритм, определенную цепочку команд, чтобы какой-либо объект выполнял свое действие. При таком роде занятий у ребенка хорошо задействовано внимание, мышление, память. Следовательно, при разработке своего алгоритма, дошкольник развивает логическое мышление, так как это последовательность действий, умение планировать и тренирует внимание и память, потому что алгоритмы требуют внимательности к деталям. Все эти приобретаемые умения и навыки не только способствуют развитию технических навыков, но и формируют функциональную грамотность у ребенка

для успешной подготовки к школе и дальнейшей жизни в современном обществе.

- Усвоение математических процессов. Обучение программированию детей развивает у них математическую грамотность. Связано это с тем, что многие аспекты программирования требуют математических знаний. К ним можем отнести: анализ задач, выявление закономерностей, использование логических операций, работа с абстрактными понятиями (переменные, функции, циклы) и т.д. При работе с этими составляющими, у ребенка начинает работать логическое, аналитическое и алгоритмическое мышление, которые составляют основу в формировании функциональной грамотности.

- Использование в обучении современных детей интересных детских платформ. Для привлечения внимания ребенка, необходимо использовать интересные и интерактивные методы и способы обучения. Программирование – достаточно сложный процесс, и, чтобы дошкольник мог сосредоточиться на нем, разработчиками созданы платформы для обучения программированию детей с учетом особенностей дошкольного возраста. Такие среды предполагают наличие ярких элементов, простых инструкций, анимаций, звуков и видео. Если ребенок заинтересован – то процесс обучения всегда будет проходить эффективно, при этом формируются необходимые навыки для жизни.

- Возможность решения разноплановых задач разного уровня сложности. Трудности учат ребенка преодолевать их, учитывать свои ошибки, более детально разбираться в своих действиях и стремиться к совершенству. Как упоминалось ранее, программирование достаточно сложное занятие. Именно поэтому оно составляет успешный старт в формировании у ребенка жизненно важных качеств и навыков, которые помогут ему преодолевать трудности во всех сферах жизнедеятельности человека, будь то учеба, работа или даже хобби. Именно из-за сложности задач ребенок учится самостоятельно решать проблемы, правильно ставить перед собой цель и стремиться доводить начатое дело до логического завершения.

- Программирование предоставляет возможность развивать воображение, в том числе творческое, т.к. при создании какой-либо программы ребенок представляет желаемый результат. Он мысленно рисует картинку своей игры или видео, и только потом начинает воссоздавать образ своей программы. При этом ребенок развивает навыки анализа, креативности, оригинальности, моделирования, целостного восприятия, что способствует формированию функциональной грамотности у дошкольника с применением этих знаний и навыков при обучении в школе и дальнейшей интеграции в современное общество.

Помимо вышеперечисленных возможностей, программирование также предоставляет детям дошкольного возраста условия для саморазвития, так как в нем присутствуют огромное количество процессов, которые можно

изучать на протяжении всей жизни, тем самым совершенствовать свои навыки и умения, расширять кругозор, сферы научных знаний.

Таким образом, обобщая всё вышесказанное, учитывая факторы и особенности использования программирования в дошкольном образовании, можно с уверенностью отметить, что этот инновационный способ обучения является эффективным, способствует развитию всех функциональных умений и навыков, необходимых современному ребенку для подготовки его к школе и к жизнедеятельности в обществе.

Список использованных источников:

1. Рогожкина, И. Б. Развивающий эффект обучения программированию: психолого-педагогические аспекты / И.Б.Рогожкина // Журнал Высшей школы экономики, 2012. – №2. – С. 141-148.
2. История программирования: от Ады Лавлейс и Тьюринга до советских инженеров и российских IT-специалистов / [Электронный ресурс] // Хабр : [сайт]. – URL: <https://habr.com/ru/articles/734696/>. (дата обращения: 13.02.2026)
3. Ежкова, Н.С. Дошкольная педагогика: учебное пособие для вузов / Н.С.Ежкова. – Москва: Юрайт, 2024. – 183 с. // Образовательная платформа Юрайт. – URL: <https://urait.ru/bcode/537914>. (дата обращения: 13.02.2026)
4. Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 15 мая 2013 г. № 26 «Об утверждении СанПиН 2.4.1.3049-13 «Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций»». – [Электронный ресурс] . – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70314724/> (дата обращения: 13.02.2026).

М.А. ВОДНЕВА, В.Г. ДЕМИТКО

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

СКАЗКА КАК СРЕДСТВО ОБОГАЩЕНИЯ ЛОГИКО-МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОПЫТА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. Основная цель формирования логико-математических представлений детей дошкольного возраста состоит не только в подготовке к школе, но и во всестороннем развитии детей дошкольного возраста, накоплении практического опыта, в познании действительности.

Одним из средств познания мира является народное творчество: поговорки, пословицы, загадки, сказки, потешки. В этой работе рассматриваются сказки. Сказка в увлекательной форме помогает детям дошкольного возраста изучить жизнь окружающих людей, оценить их поступки. Сказка в математике совершенствует ум, развивает виды мышления, логику. Сказка позволяет глубже проникнуть в содержание математики, понять информацию, осознать и понять практическое применение математики.

Использование сказок способствует осмысленному усвоению информации: дошкольники погружаются в сюжет и незаметно для себя овладевают новыми представлениями, не воспринимая процесс как учебный. Согласно исследованиям П.Я. Гальперина, Д.Б. Эльконина, Л.Ф. Обухова развитие умственных действий происходит успешно в процессе овладения детьми средствами выделения существенных отношений, лежащих за их

непосредственным восприятием. Освоенные математические представления образуют начальный логико–математический опыт ребенка [1].

Цель статьи – теоретически обосновать эффективность использования сказок для обогащения логико-математического опыта воспитанников старшего дошкольного возраста.

Основная часть. Теории и технологии развития элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста сложились в шестидесятые годы XX вв. и получили дальнейшее развитие в результате преобразований в системе образования. Достаточно долго математическая подготовка детей дошкольного возраста основывалась на предметные действия. Но такое положение не приносило результатов в школьной подготовке, поэтому начался активный поиск решения данной проблемы.

Л. Выготский, П. Гальперин, Н. Талызина, А. Усова доказывают, что детям дошкольного возраста присуща способность понимать несложные научные понятия. А. Запорожец, Л. Венгер показывают, что дети могут определять главные связи действительности. Л. Артемова, О. Карпова рассматривают методы и способы обучения детей дошкольного возраста.

Логическое мышление – это способность мыслить рационально и последовательно, используя абстрактные идеи и строгие правила. Оно включает в себя умение рассуждать, выстраивать четкие причинно-следственные связи и придерживаться законов логики. Математика, как наиболее теоретическая дисциплина, изучаемая с раннего возраста, играет ключевую роль в развитии этих навыков.

Поэтому направления логического мышления и математического развития объединяют в логико-математическое развитие детей дошкольного возраста.

В своих научных работах А.В. Белошистая отмечает необходимость систематической логико-математической подготовки в учреждениях дошкольного образования, подчеркивает значение для предметно-математической подготовки воспитанников обучения доступным видам моделирования, формирования представлений о числах, величинах, геометрических фигурах и т.д., формирования приемов умственной деятельности (сравнение, обобщение, классификация и т.д.) [2].

Развитие логико-математических представлений в настоящее время актуально, так как дошкольное образование ставит основной задачей качество образования, с учетом интересов, потребностей и возможностей детей дошкольного возраста. Так же воспитанники незапланированно интересуются математическими понятиями: количество, величина, форма и другие, которые помогают им ориентироваться в жизни.

Действия педагога при развитии логико-математических представлений учитывают психолого-возрастные особенности детей дошкольного возраста, их математическую подготовку, освоенные способы и средства познания, организацию предметной образовательной среды, интеграции предметных областей. А также педагог должен создать условия перехода от опытного знания

к научному знанию. Стимулирование математической деятельности позволяет воспитанникам накопить логико-математический опыт. Этот опыт позволяет им включиться в исследовательскую, предметную, игровую деятельность, деятельность познания свободно, без принуждения.

Обратимся к учебной программе дошкольного образования, а именно к образовательной области «Элементарные математические представления», которая включает в себя:

- 1; Количество и счет;
- 2; Величину;
- 3; Геометрические фигуры и формы предметов;
- 4; Пространство;
- 5; Время.

Следовательно, можно сказать, что занятия по развитию логико-математических представлений детей дошкольного возраста должны быть максимально эффективны, обеспечивать доступ к объему представлений (с учетом возраста и индивидуальных способностей) и стимулировать интеллектуальное развитие.

Интересным для детей дошкольного возраста являются сюрпризные моменты, решение задач со сказочным сюжетом и сказочными героями. Использование подобных задач, способствует развитию у воспитанников сообразительности, творческого воображения, логического мышления, стимулирует познавательную активность, формирует умение самостоятельно, рационально и творчески выполнять задания [3].

Народное творчество, сказки детских писателей поможет детям дошкольного возраста усвоить трудный для понимания логико-математический материал.

Сказка помогает воспитаннику взглянуть не только на сложные взаимоотношения, поведение, поступки сказочных героев со стороны, но и сделать на основании этого правильные оценки и выводы и что самое главное, реализовать их в повседневной жизни.

Сказка входит в жизнь воспитанника с самого раннего возраста, сопровождает на протяжении всего дошкольного детства и остается с ним на всю жизнь. Со сказки начинается его знакомство с миром литературы, с миром человеческих взаимоотношений и со всем окружающим миром в целом.

Сказки формируют у детей дошкольного возраста представления о добре и зле, показывают красоту добрых поступков и их необходимость в жизни людей.

Развивают умение думать, сравнивать, анализировать поступки сказочных героев, учить давать оценку своему поведению и других.

В настоящее время актуален вопрос, связанный с использованием сказок в обучении, воспитании и развитии детей дошкольного возраста. Выделен такой вид сказок – «математическая сказка».

Математическая сказка, отмечает Л.М. Кулагина, представляет собой особое сказочное повествование, которое раскрывает для ребенка удивительный мир математических понятий, выполняет познавательную функцию и развивает математическое мышление.

Математическая сказка – это повествование сказочного содержания, раскрывающее для воспитанника мир математических понятий, а также развивающее логическое мышление и познавательную функцию через осмысление сюжета истории. Героями таких историй могут быть цифры; геометрические фигуры; обычные сказочные персонажи, действующие в рамках определённых математических представлений [4].

Обогащение логико-математического опыта детей старшего дошкольного возраста через сказку эффективно осуществляется на занятиях, где сказочный сюжет становится основой для решения математических задач и развития логического мышления.

Использование сказок (народных, авторских) помогает получить прочные и глубокие знания, развить интерес к математической предметной области, позволяет педагогу развивать увлеченность детей. Каждый ребенок большой фантазер, но этой фантазией надо управлять. Формы и методы работы могут быть разнообразными – это и игра, и самостоятельная деятельность воспитанников, и математические праздники, конкурсы и соревнования с участием родителей, выставки сказочных математических героев и другие.

Использовать сказку можно в традиционных (дидактическая игра, решение математических задач) и инновационных (моделирование, мнемотехника, проблемная ситуация и собственно математическая сказка) методах. Инновационные методы использования сказок учат детей по-своему оригинально понимать содержание, творчески подходить к развязкам сказок, придумывать новых героев, наделять реальные предметы новыми свойствами. Приемы сочинения сказок, создание сказки своими руками (работа с формой с помощью бумаги – оригами) позволяют формировать и развивать логико-математические представления детей.

Приведем примеры некоторых математических сказок:

- 1; «Путешествие Колобка в царство Квадратов и Треугольников»
- 2; «Сказка про Плюс и Минус»
- 3; «Геометрический теремок»

Можно сказать, что актуальность использования сказок при развитии логико-математических представлений обусловлена: доступностью сказок для любого возраста и простотой понимания; началом школьного воспитания и обучения; обилием информации, которую получает воспитанник. Использование сказок имеет большой потенциал для логического и математического развития детей дошкольного возраста и возможности у сказок безграничны. Дети дошкольного возраста любят и понимают сказки, так как сказки и игра – это основное, что используют воспитанники в детском саду, дома, на прогулке, в режиме самостоятельной деятельности и перед сном.

Основные принципы при развитии логико-математических представлений в использовании сказок – это наглядность, последовательность и системность, активность и сознательность, учет возраста и индивидуальные особенности, развивающий характер обучения.

В свою очередь, сказка, выступая как мощное средство обогащения логико-математического опыта у детей старшего дошкольного возраста, является эффективным инструментом интеграции обучения и игры. Благодаря своей эмоциональной привлекательности и доступности, сказка позволяет представить абстрактные математические понятия в наглядной и увлекательной форме, стимулируя познавательный интерес, развивая воображение, творческие способности и формируя положительное отношение к математике. Использование сказочных сюжетов, персонажей и задач способствует активизации мыслительной деятельности, учит детей находить закономерности, решать проблемные ситуации и применять математические знания в практических ситуациях.

Заключение. В конечном итоге, сочетание традиционных методов обучения математике с использованием сказок позволяет добиться более эффективного и гармоничного развития логико-математических способностей детей дошкольного возраста.

Список использованных источников:

1. Козлова, С. А. Дошкольная педагогика: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. Заведений / С. А. Козлова, Т.А. Куликова. – 4-е изд., перераб. и доп. – Москва: Академия. –2002.
2. Белошистая, А.В. Обучение математике в дошкольных образовательных организациях / А.В. Белошистая. – М.: Инфра-М,–2016.
3. Габова, М.А. Математическое развитие детей дошкольного возраста: теория и технологии / М.А Габова – М. : Директ–Медиа, –2014.
4. Лопатина, А. Сказочная математика / А. Лопатина, М. Скребцова. – М.: Амрита-Русь, –2009.

Е.П. ВОЙТЕХОВСКАЯ

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕЛОСТНОЙ КАРТИНЫ МИРА У ОБУЧАЮЩИХСЯ

Введение. Современный этап развития системы образования характеризуется поиском новых путей повышения эффективности учебно-воспитательного процесса. Одной из ключевых задач современной школы является формирование у подрастающего поколения глубоких и прочных знаний основ наук, выработка навыков применения их на практике, а также формирование целостного мировоззрения. Однако анализ практики показывает, что большинство обучающихся имеют разрозненные, отрывочные сведения о целостном, едином многообразном мире.

В связи с этим проблема межпредметных связей приобретает особую актуальность. Реализация межпредметных связей в учебном процессе является

объективной потребностью практики, направленной на синтез разнородных знаний и раскрытие ведущих идей формирования научной картины мира.

Цель данной статьи – обобщить теоретические и практические аспекты использования межпредметных связей на первой ступени общего среднего образования, опираясь на анализ психолого-педагогической литературы и методических пособий.

Основная часть. Проблема взаимосвязи учебных предметов занимает значительное место в педагогике уже несколько столетий. История этой темы свидетельствует о большом и давнем интересе к ней со стороны ученых и педагогов. Еще в эпоху Возрождения прогрессивные педагоги, выступая против схоластики в обучении, подчеркивали важность формирования у учащихся представлений о взаимосвязях природных явлений. Я.А. Коменский утверждал: «Все, что находится во взаимной связи, должно преподаваться в такой же связи» [1].

Позже эту мысль развивали И.Г. Песталоцци, отмечавший многообразие взаимосвязей учебных предметов и опасность их разрыва [2], и А. Дистервег, призывавший осуществлять многообразные межпредметные связи, сохраняя специфику каждого предмета [3]. Наиболее обстоятельное обоснование теория межпредметных связей получила в трудах великого русского педагога К.Д. Ушинского. Он впервые дал наиболее полное психолого-педагогическое обоснование, утверждая, что «знание и идеи, сообщаемые какими бы то ни было науками, должны органически строиться в обширный взгляд на мир и его жизнь» [4]. Система связей, по его утверждению, позволяет подняться до высоких логических и философских отвлечений, тогда как обособленность знаний приводит к «омертвлению идей и понятий».

В советской и современной российской педагогике вопрос межпредметных связей также занимал важное место. В документе 1918 года «Положение о единой трудовой школе РСФСР» намечалось в основу построения новых программ положить принцип объединения учебного материала вокруг важнейших вопросов общественной жизни. Несмотря на исторические колебания (например, ликвидация комплексных программ в 1931 году), в последующие годы при введении новых программ предполагалось устранение «неувязок» между предметами.

Эффективность использования межпредметных связей продиктована объективными законами педагогики и психологии. В период обучения на первой ступени общего среднего образования у обучающихся проявляется способность решать проблемные ситуации, выявлять неожиданные и скрытые элементы задач. Им свойственно хорошо развитое воображение, что является главным условием для формирования познавательного интереса. Использование межпредметных связей на уроках русского языка позволяет решать следующие задачи:

✓ Объединять изучаемые дисциплины за счет использования взаимосвязей, что дает возможность выстроить целостное представление об изучаемых явлениях.

✓ Вооружить обучающихся навыками правильного каллиграфического и безошибочного орфографического письма, устной и письменной связной речи.

✓ Создать условия для сохранности психического здоровья школьников за счет регулярной рациональной смены видов учебной деятельности.

✓ Развить навыки продуктивного общения, приобретения жизненно необходимого опыта, расширить социальное пространство личности.

Осуществление межпредметных связей имеет особо важное значение в создании научной системы знаний, в формировании диалектико-материалистического мировоззрения школьников. Возрастает их роль и в подготовке учащихся к пониманию социальных и производственных задач, требующих применения синтезирующих знаний.

Для осуществления межпредметных связей на уроках русского языка есть все условия. Во-первых, в классе часто работает один учитель, который ведет все предметы, и ему хорошо известен весь программный материал. Во-вторых, учитель хорошо знает психологический климат и возрастные особенности класса.

На уроках русского языка и математики можно проследить тесную взаимосвязь. Ученики часто выполняют словарно-орфографическую работу с математическими названиями различных величин: килограммов, тонн, грамм, километров, сантиметров, миллиметров, дециметров, секунд, гектар. При изучении темы «Слова с сочетаниями ча, ща» (3 класс) обучающиеся работают над написанием слов, которые регулярно употребляются на уроках математики: час, задача, площадь, тысяча. При изучении темы «Числительные» четвероклассники записывают слова, обозначающие многозначные числа: семьсот восемьдесят четыре, одна тысяча триста тридцать, восемь миллионов пятьсот одиннадцать. Такие уроки способствуют не только развитию орфографической зоркости, но и развитию логического и образного мышления.

Современная методика чтения выделяет три этапа работы над художественным текстом: первичный синтез, анализ, вторичный синтез. Обращение к культурно-ценностной составляющей изучаемых произведений позволяет учащимся размышлять о непреходящей их значимости. Реализация культурологического подхода в интегрированных уроках по литературному чтению решает важную задачу активного приобщения учащихся к культуре прошлого, настоящего и будущего.

Для формирования лингвокультурологической компетенции предлагаются такие методы и приемы, как анализ пословиц или поговорок, подходящих к прочитанному художественному произведению. Полезно рассматривать прямой и переносный смысл высказываний, подбирая к каждой пословице ситуации из жизни ученика. Практика показывает, что для все-

стороннего развития обучающихся особое значение приобретают игры с использованием фольклора.

Предметы художественно-гуманитарного цикла обладают большими возможностями для раскрытия межпредметных связей. Содружество нескольких видов искусств (литература, музыка, живопись) позволяет наиболее полно раскрыть связи в содержании родственных предметов. Связь между искусствами естественна: ведь они возникают не на пустом месте, все они рождаются из единого источника – реальной жизни.

Современный урок русского языка и литературы не должен быть оторван от иностранных языков. Опыт показывает, что, не имея терминов для сравнения, очень трудно осознать значение слов и категорий родного языка. Сопоставление иностранного и родного языков приучает учащихся «не скользить по привычным им явлениям родного языка, а подмечать разные оттенки мысли». Вполне овладеть родным языком можно, только изучая какой-либо иностранный язык. Между русским и иностранным языком устанавливаются связи сопоставительного характера вследствие сходства объектов изучения.

Интегрированные уроки являются одной из эффективных форм реализации межпредметных связей. Для этого преподаватель должен продумать способы активизации умственной деятельности учащихся. Это могут быть уроки-экскурсии и семинары, которые в последнее время являются очень актуальной работой. Если программа уроков позволяет, то можно подготовить инсценировку к определенной теме. Данный тип урока особенно интересен для учащихся.

Также очень заинтересованно используются уроки-викторины для проверки уровня знаний учащихся. Преимущества таких интегрированных уроков очевидны: систематизируются знания, выполняется работа по развитию речи, у учащихся повышается мотивация и формируется познавательный интерес к обучению, расширяется кругозор. На интегрированных уроках учащиеся сами выбирают технологию поиска информации, работают больше самостоятельно, обмениваются своими знаниями.

Важным аспектом является дифференцированный подход. Построение интегрированных уроков осуществляется таким образом, чтобы они были способны обеспечивать реализацию дифференцированного подхода к получению учащимися новых теоретических знаний. По своим способностям и возможностям ученики делятся на несколько категорий. Для разных категорий используются различные методы усвоения новых знаний (информационный пересказ, рефлексия изучаемых явлений и др.).

Несмотря на очевидную пользу, реализация межпредметных связей сталкивается с рядом трудностей. Как показал анкетный опрос, учителя начальных классов испытывают определенные трудности в обучении младших школьников, что находит выражение в узком понимании межпредметных связей в воспитании и развитии учащихся. Главной причиной

является отсутствие необходимых методических пособий по конкретным темам.

Ощущается недостаточная теоретическая и практическая разработка данной проблемы, которая проявляется, в первую очередь, в отсутствии научно обоснованных методических рекомендаций по установлению, систематизации и реализации межпредметных связей в учебно-воспитательном процессе. Педагог должен быть осведомлен о сложившемся психологическом климате, возможностях, возрастных и личностных особенностях учеников, чтобы выбрать эффективные методы. Структура интегрированного урока предполагает стройную и четкую мысль, а также логически продуманную связь изучаемого предмета на каждой стадии обучения.

Межпредметные связи являются важным условием и результатом комплексного подхода в обучении и воспитании школьников. Их эффективная реализация в учебном процессе на первой ступени общего среднего образования возможна исходя из полученных результатов исследования, именно в условиях постоянного дифференцированного подхода к учащимся; учета возрастных и индивидуальных особенностей психики, учета уровня успеваемости и уровня умственного развития младших школьников, а также учета учебной мотивации учеников.

Использование межпредметных связей способствует более глубокому изучению русского языка, вводит его в широкий культурный контекст, продуктивно развивает личностные качества. Объединив в себе все знания по разным дисциплинам, которые ранее были разобщенными, интеграция способствует тому, что ребенок может посвятить высвобожденное время изучению профильных дисциплин. Для того чтобы обучающиеся отвечали требованиям современной системы образования, должны быть заложены основы единства и интеграции в изучении процессов и явлений окружающей действительности.

Заключение. Межпредметная связь современного образовательного процесса является важнейшим и обязательным принципом обучения. В ходе проведения интегрированных уроков решается целый комплекс задач, направленных на развитие способности к обобщению, синтезу знаний из смежных учебных предметов, к обеспечению преемственности знаний и к продвижению своих знаний на более высокий уровень. Только через синтез знаний возможно формирование гармонически развитой личности, способной видеть мир во всем его многообразии и взаимосвязи.

Список использованных источников:

1. Коменский, Я.А. Избранные педагогические сочинения [Текст] : в двух томах / Я. А. Коменский ; под ред. А. И. Пискунова (отв. ред.) [и др.]. – Москва : Педагогика, 1982. – 229 с.
2. Песталотци, И.Г. Избранные педагогические сочинения / И.Г. Песталотци. – Москва: Педагогика, 1981. – 750 с.
3. Дистервег, А.Ф. Избранные педагогические сочинения [Текст] / А.Ф. Дистервег. – Москва: Учпедгиз, 1956. – 374 с.
4. Ушинский, К.Д. Избранные педагогические сочинения [Текст] : В 2 т. / Под ред. А. И. Пискунова (отв. ред.) [и др.]. – Москва : Педагогика, 1974. – Т. 1: Теоретические проблемы педагогики. Т. 1. – 1974. – 584 с.

ОСОБЕННОСТИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА К ШКОЛЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. В современных условиях, когда общественно-государственная система ориентирована на концепцию непрерывного образования, важно создавать условия плавного и своевременного перехода ребенка с дошкольного на школьную ступень образования. Этот процесс требует не только организационной преемственности, но и целенаправленной психолого-педагогической работы по формированию у старших дошкольников устойчивого познавательного интереса к школе.

В настоящее время познавательный интерес занимает центральное место в системе дошкольного образования, т.к. в современном обществе востребованы личности с хорошо развитым критическим мышлением, исследовательским навыком и творческим мышлением в процессе продуктивной деятельности. На этом этапе развития у детей ярко выражено стремление исследовать окружающий мир, получать новые знания и разнообразные впечатления. Поддержка и развитие познавательного интереса у дошкольников являются одной из основных задач. Это обусловлено как требованиями нормативных документов в сфере образования, так и потребностями современного общества, которое нуждается в людях способных проявлять инициативу, любознательность и самостоятельность, а также адаптироваться к быстро меняющимся условиям.

Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (ФГОСДО) определены некоторые условия формирования познавательного интереса детей: развитие любознательности и познавательной мотивации; формирование познавательных действий, становление сознания; развитие воображения и творческой активности; формирование первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира (форме, цвете, размере, материале, звучании, ритме, темпе, количестве, числе, части и целом, пространстве и времени, движении и покое, причинах и следствиях и др.), о малой родине и Отечестве.

Федеральной образовательной программой дошкольного образования (ФОПДО) обозначены задачи познавательного интереса дошкольников: формировать умения ориентироваться в ближайшем окружении; развивать наглядно-действенное мышление в процессе решения познавательных практических задач; обогащать представления ребенка о себе, окружающих людях, эмоционально-положительное отношение к членам семьи, другим взрослым и сверстникам; развивать способы решения поисковых задач в самостоятельной и совместной со сверстниками и взрослыми деятельности; развивать

интерес детей к самостоятельному познанию объектов окружающего мира в его разнообразных проявлениях и простейших зависимостях; расширять самостоятельность, поощрять творчество детей в познавательно-исследовательской деятельности, избирательность познавательных интересов.

Цель статьи: рассмотреть особенности познавательного интереса к школе у детей старшего дошкольного возраста

Основная часть. В дошкольном периоде ребенок интересуется окружающей его жизнью, жизнью природы, людей, накапливает яркие впечатления, опыт, которые являются основой дальнейшего приобретения системы знаний.

И.В. Шаповаленко отмечает, что важным в дошкольном возрасте является формирование мотивационной основы учения – развитие познавательных интересов (любопытности) [1]. Познавательный интерес устойчив и направлен не просто на развлечение, а на получение новых знаний, информация подкрепляется интересными фактами, которые ребенок захочет узнать дальше. Развивая познавательный интерес, мы не просто даем ребенку знания, а формируем в нем уверенность в своих силах как ключевой ресурс для преодоления любых будущих трудностей в обучении и в жизни каждого ребенка.

Наиболее полно понятие «познавательный интерес» раскрывается в сравнительной позиции с понятием «любопытность» у О.В. Тихомировой. Любопытность и познавательный интерес представляют собой разные формы познавательного отношения к окружающему миру. Любопытность характеризуется как особая форма познавательной активности, недифференцированная направленность ребенка на познание окружающих предметов, явлений, на овладение деятельностью. Познавательный интерес проявляется в стремлении ребенка познавать новое, выяснять непонятное о качествах, свойствах предметов, явлений действительности, в желании вникнуть в их сущность, найти имеющиеся между ними связи и отношения. Таким образом, познавательный интерес отличается от любопытности шириной охвата объектов, глубиной познания, избирательностью [2].

Основой познавательного интереса является активная мыслительная деятельность, проявляющаяся в познавательных вопросах, устойчивое качество личности, поддающееся формированию и развитию на различных этапах жизненного пути человека [3].

Для поддержания и развития познавательного интереса необходима активная мыслительная деятельность. По мнению И.В. Александровой, под влиянием познавательного интереса ребенок оказывается способен к более длительной и устойчивой сосредоточенности внимания, проявляет самостоятельность в решении умственной или практической задачи. Переживаемые при этом положительные эмоции – удивление, радость успеха – при-

дают уверенность в своих силах. Взрослые должны обеспечивать условия для развития познавательных интересов ребенка, которые отражаются в его играх, рисунках, рассказах и других видах творческой деятельности [4].

С.Г. Антонова считает, что познавательный интерес, обладая мотивационными и регулятивными возможностями, содействует продуктивному становлению ребенка как субъекта познавательной деятельности. Являясь устойчивой характеристикой личности, познавательный интерес способствует ее формированию в целом, так как под его влиянием лучше всего протекает восприятие, развивается наблюдение, активизируется эмоциональная и логическая память, интенсивнее работает воображение [5].

Познавательный интерес не только пробуждает желание учиться, но и стимулирует мышление, что способствует более эффективному освоению знаний и навыков, служит центральным внутренним стимулом, инициирующим активное усвоение ребенком новых знаний, компетенций и социально значимых моделей поведения, преобразуя обучение из внешней обязательной деятельности в лично значимое событие. Психолого-педагогическими исследованиями старший дошкольный возраст определен как сензитивный этап, наиболее благоприятный для целенаправленной организации условий развития учебной мотивации. В этот период формируются первичные представления о школе как пространстве позитивных эмоциональных переживаний и удовлетворения когнитивных потребностей, что непосредственно определяет уровень школьной успешности, степень автономии и устойчивое желание познания в будущем.

Чтобы изучить познавательный интерес у старших дошкольников, нужно учитывать их психологические и возрастные особенности.

В ФОП ДО зафиксировано, что к шести годам ребёнок испытывает познавательный интерес к событиям, находящимся за рамками личного опыта, фантазирует, предлагает пути решения проблем, имеет представления о социальном, предметном и природном мире; ребёнок устанавливает закономерности причинно-следственного характера, приводит логические высказывания; проявляет любознательность; начинает активно интересоваться новыми знаниями, стремится понять как устроен мир. У него формируется отношение к окружающей действительности.

Появление произвольности – решающее изменение в деятельности ребенка, когда целью последней становится не изменение внешних, окружающих его предметов, а овладение собственным поведением.

Центральным элементом структуры познавательного интереса старших дошкольников выступает мотивационная составляющая. Именно в данном возрастном периоде у ребенка интенсивно формируется внутренняя позиция будущего ученика, включающая осознаваемые ожидания и представления о школе.

Ключевую роль играют взрослые, прежде всего семья и педагоги. Родители являются основным источником первоначального эмоционального

восприятия ребенком образовательной деятельности: положительные установки относительно школы, поощрение знакомства с соответствующей литературой, рассказы о личном опыте учебы помогают сформировать у дошкольника позитивное отношение и внутреннюю мотивацию.

Педагоги дошкольного учреждения содействуют развитию познавательного интереса посредством создания условий для достижения успехов, организации обогащенной развивающей среды и реализации образовательных мероприятий, направленных на поддержание детской любознательности и развитие устойчивого желания учиться.

Отношения ребенка с окружающим миром осуществляются через взрослого, как посредника. Под руководством взрослого дошкольник овладевает новыми видами деятельности, умениями, навыками. И здесь собственная активность детей непосредственно связана с активностью, идущей от взрослого: коммуникативная компетентность; способность к активной профессиональной, культурно-просветительской деятельности; принятие детей и их родителей, владение чувством эмпатии; учёт возрастных и индивидуальных особенностей детей; готовность к саморазвитию.

Важно отметить, что познавательный интерес и познавательная активность взаимосвязаны: интерес выступает как внутренний мотиватор, побуждающий ребенка к активным действиям, активность реализует этот интерес в практической деятельности, способствуя его углублению и устойчивости. Без интереса активность может оставаться формальной и не приводить к значимым результатам, а интерес без активной реализации не развивается. Таким образом, гармоничное сочетание интереса и активности обеспечивает полноценное развитие познавательной сферы ребенка.

Развитие познавательного интереса детей старшего дошкольного возраста во многом будет зависеть от методов, с помощью которых педагог будет организовывать процесс познания воспитанников, стимулируя при этом их активность: решение проблемных ситуаций; поиск новых путей познания, составление вопросов, задач, творческих заданий, заданий с намеренно допущенными ошибками, соотнесение учебных заданий с ситуациями в повседневной жизни.

Понятие «познавательный интерес к школе» детей старшего дошкольного возраста представляет собой устойчивый эмоционально-мотивационный комплекс, характеризующийся активным стремлением ребенка к освоению школьной среды как специфической сферы социализации и познания. Это понятие включает когнитивную направленность на приобретение знаний о школьных нормах, правилах и предметах, эмоциональную привлекательность школы как источника новых впечатлений и общения, а также мотивационную готовность к учебной деятельности, способствующую гармоничной адаптации к первому классу и, что немаловажно, – психологическую готовность к школе.

Познавательный интерес у детей старшего дошкольного возраста является ключевой предпосылкой успешной социальной адаптации и подготовки к школьному обучению. В этот сензитивный период формируются первичные представления о школе, мотивационная сфера будущего ученика и положительное эмоциональное отношение к учебной деятельности. Познавательный интерес выступает внутренним стимулом, который активизирует внимание, память, мышление, способствует углубленному усвоению новых знаний и развитию самостоятельности, стремлению проникнуть в суть явлений, выявить взаимосвязи между ними.

Заключение. Обобщая всё вышесказанное, выделим особенности познавательного интереса к школе детей старшего дошкольного возраста:

- первичные представления о школе – особое пространство для систематического познания и общения, что проявляется в любопытстве к школьным правилам, предметам и ролям; школа – источник новых знаний и впечатлений;

- познавательный интерес стимулирует внутреннюю мотивацию к учебной деятельности, побуждая ребенка активно стремиться к школе как к месту личностного роста;

- интерес сопровождается позитивными эмоциями, энтузиазмом, что снижает тревогу перед школой и способствует формированию психологической готовности к обучению; школа становится привлекательным опытом;

- внутренний стимул познавательного интереса усиливает внимание, память и логическое мышление, творческое воображение;

- повышенная склонность к самостоятельному освоению материала, проявляющаяся в вопросах, экспериментировании и моделировании ситуаций предотвращает поверхностное восприятие учебного материала.

Диагностическая методика «Вопрошайка» (модифицированный вариант М.Б. Шумаковой), проведенная с детьми старшего дошкольного возраста, выявила недостаточный уровень показателей по критериям: любознательность по отношению к школе, глубина интереса, эмоциональная вовлеченность, что предполагает дальнейшую работу в этом направлении.

Таким образом, формирование устойчивого интереса к школе зависит от комплексного взаимодействия индивидуальных психологических особенностей ребенка и условий внешней среды, прежде всего – поддержки семьи и педагогов, создающих благоприятную развивающую среду. Методы воспитания и обучения, направленные на раскрытие творческих способностей и инициативы воспитанников, оказывают значительное влияние на укрепление интереса к новым знаниям.

Список использованных источников:

1. Шаповаленко, И. В. Психология развития и возрастная психология: учебник и практикум для вузов / И.В. Шаповаленко. – 3-е изд. М: Юрайт, 2025. – 457 с.

2. Тихомирова, О. В. Методика обучения и воспитания в области дошкольного образования / О. В. Тихомирова. - 2-е изд. М.: Юрайт, 2025. – 155с.
3. Вейдт, В. П. Педагогический тезаурус: учебник для вузов / В. П. Вейдт. перераб. и доп. 2-е изд. – М.: Юрайт, 2025. – 227 с.
4. Александрова, И. В. Воспитание любознательности и познавательных интересов в ДОУ // Международный Научный Журнал «Символ Науки». – Уфа: Международный центр инновационных исследований. – №11/2. – 2016. – с. 56-62.
5. Антонова, С.Г. Познавательный интерес как средство познавательного развития дошкольников / С.Г. Антонова, И.В. Меньшова // Вопросы дошкольной педагогики. – № 3 (40), 2021. – с.1-4.

А.Ю. ГАЛУЗО

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПРОФЕССИЯХ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЕ

Введение. Актуальность исследования «Формирование представлений о профессиях у детей старшего дошкольного возраста в сюжетно-ролевой игре» обусловлена тем, что в старшем дошкольном возрасте дети отличаются повышенным познавательным интересом и любознательностью в отношении окружающей действительности. При этом, ведущим видом деятельности является сюжетно-ролевая игра, которая может выступать эффективным средством формирования представлений воспитанников о мире профессий.

Наряду с интеллектуальным, личностным и нравственным развитием в период дошкольного детства достаточно много внимания уделяется трудовому воспитанию. С одной стороны – это развитие необходимых навыков для жизни, с другой – расширенных представлений о мире профессий взрослых, их социальной значимости, актуальности и востребованности в современном обществе. Не менее важным является формирование положительного эмоционального отношения как к конкретным профессиям, так и к трудовой деятельности в целом.

Проблема ознакомления детей с данной темой в период дошкольного детства достаточно актуальна в современной науке. Об этом свидетельствует наличие диссертационных исследований (В.П. Кондрашов), книг и методических пособий (В.П. Кондрашов, Н.В. Литвина, Е.В. Смолер и др.), ряд научных статей в журналах и сборниках конференций. Описывается эффективность различных методов и приемов, которые позволяют сформировать у детей необходимые знания: Л.Н. Воронецкая (в процессе сотрудничества с семьей), С.В. Коротаева, О.И. Митрош (метод проектов), Л.И. Куликова, Л.А. Ступина (игровые технологии). Тема сюжетно-ролевой игры затрагивается Т.В. Алексеевой и Е.В. Коротковой, Н.А. Виноградовой и Н.В. Поздняковой, Е.В. Матвеевой и Л.В. Финькевич, Т.В. Саломатиной и И.Ю. Стариковой и другими.

Цель статьи: рассмотреть формирование представлений о профессиях у детей старшего дошкольного возраста в сюжетно-ролевой игре

Основная часть. Анализ психолого-педагогической литературы показал, что старший дошкольный возраст является вполне подходящим периодом для знакомства воспитанников с трудом взрослых. Основанием для этого могут выступать определенные возрастные особенности. Так, С.А. Зверева отмечает, что «дети в период дошкольного детства отличаются любознательностью, они проявляют живой интерес к труду взрослых. Знакомство дошкольников с разнообразными видами профессий развивает познавательный интерес ребёнка, расширяет его кругозор. Ознакомление с трудом взрослых даёт конкретные знания и представления о нем, воспитывает уважение к нему взрослых, учит ценить его. Воспитывать ценностное отношение необходимо начинать в период дошкольного детства, так как именно в это время закладываются основы нравственных качеств личности. Знакомство с миром профессий взрослых развивает у ребёнка – дошкольника познавательный интерес, формирует понимание того, какую роль играет труд в жизни человека и общества, воспитывает добросовестное, ответственное, положительное отношение к труду».

В соответствии с учебной программой дошкольного образования в возрасте 6-ти лет ребенок должен иметь представления о труде взрослых, о личностных качествах людей разных профессий [1].

Согласно Е.Н. Мысиной при трудовом воспитании детей старшего дошкольного возраста на первом месте всегда стоят следующие задачи:

- способствовать формированию у ребенка уважения к деятельности и труду взрослых;
- ознакомление с рукотворным миром, показ того, как та или иная профессия влияет на жизнь каждого человека; акцент на социальной значимости различных профессий;
- воспитание в воспитаннике трудолюбия;
- развитие мотивации и осознанного отношения к учению, чтобы в дальнейшем освоить ту или иную профессию [2].

Кроме того, ранняя профориентация включает в себя работу с родителями, например, проведение консультаций, направленных на приобщение родителей к формированию у ребенка представлений о разнообразии профессионального пространства и ориентации в нем [3].

Ознакомление детей с профессиями предполагает разнообразие средств, форм и методов:

- занятия;
- наблюдение за тем, как выполняют свои трудовые обязанности люди, с которыми дети сталкиваются регулярно (помощник воспитателя, повар, медицинский работник, дворник, водитель, строитель, фармацевт, продавец и др.);
- организация целевых прогулок и экскурсий;

- рассматривание иллюстраций, разработка и создание слайд-презентаций;

- чтение и анализ детской художественной литературы о различных профессиях;

- различные виды игр: дидактические, сюжетно-ролевые;

- применение инновационных методов и др.

Мы провели исследование выявления педагогических условий использования сюжетно-ролевых игр в процессе знакомства детей с различными профессиями: контрольной и экспериментальной. Число испытуемых в экспериментальной группе составило 13 человек в возрасте от 5 до 6 лет, 11 мальчиков и 1 девочка. Число испытуемых в контрольной группе составило 12 человек в возрасте от 5 до 6 лет, 7 мальчиков и 5 девочек. В связи с поставленной целью исследования на первом этапе работы была поставлена задача: охарактеризовать особенности формирования представлений о профессиях у детей старшего дошкольного возраста в практике работы учреждения дошкольного образования.

Диагностическое обследование велось по следующим направлениям:

- анализ документации педагогов групп;

- анализ организации работы с родителями по теме исследования;

- анализ предметно-развивающей среды;

- наблюдение за организацией сюжетно-ролевых игр детьми старшего дошкольного возраста.

- беседа с детьми.

1. Анализ документации педагогов групп.

Цели:

- выявить особенности организации и тематику сюжетно-ролевых игр; частоту использования игр, направленных на ознакомление воспитанников с профессиями;

- проанализировать методы и приемы, посредством которых педагоги организуют работу по ознакомлению детей с миром профессий.

2. Анализ организации работы с родителями по проблеме знакомства детей с профессиями.

Цель: выявить, какие формы сотрудничества с семьей имеются в области ознакомления детей с трудом взрослых.

3. Анализ предметно-развивающей среды.

Цель: выявить наличие атрибутов и материалов, позволяющих организовать с детьми работу по ознакомлению с профессиями через сюжетно-ролевые игры.

4. Наблюдение за организацией сюжетно-ролевых игр детьми старшего дошкольного возраста.

Цель: выявить тематику организованных самостоятельно детьми игр.

5. Беседа с детьми.

Цель: выявить уровень сформированности представлений о профессиях у детей старшего дошкольного возраста.

На основании полученных характеристик всех воспитанников экспериментальной группы разделили на три категории в зависимости от уровня сформированности представлений о профессиях. Результаты отражены на рисунке 1.

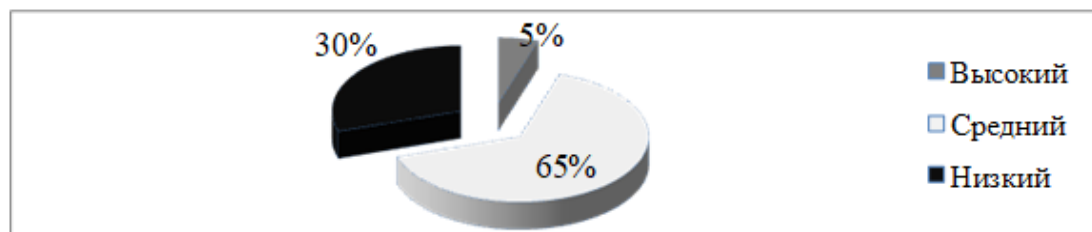


Рисунок 1 – Уровни сформированности представлений детей экспериментальной группы о мире профессий

Анализ данных, представленных на рисунке 1 показал, что высокий уровень развития присущ только 5% детей экспериментальной группы. Этот ребенок сумел подробно ответить на все вопросы.

Средний уровень характерен для большинства воспитанников данной группы – 65%, что составляет 7 человек. Эти воспитанники, как правило, кратко и не всегда полно отвечали на вопросы. Низкий уровень отмечается у 30% воспитанников (3 человек). Этим детям было сложно подробно рассказывать о профессиях. Интересы к данной теме они не проявляли.

На основании полученных характеристик всех воспитанников контрольной группы так же разделили на три категории в зависимости от уровня сформированности представлений о профессиях. Результаты отражены на рисунке 2.

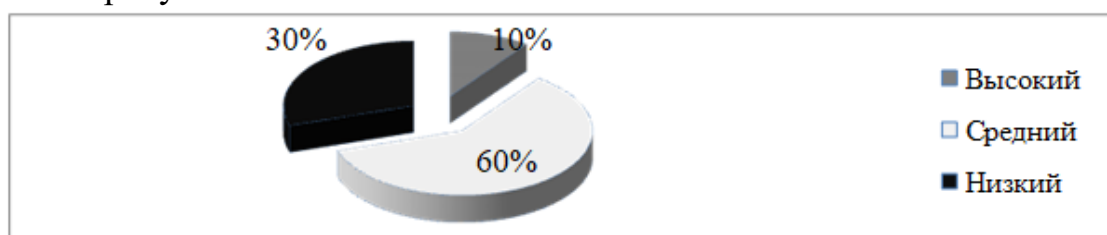


Рисунок 2 – Уровни сформированности представлений детей контрольной группы о мире профессий

Анализ данных, представленных на рисунке 2 показал, что высокий уровень сформированности представлений детей о профессиях присущ только 10% воспитанникам контрольной группы.

Как и в предыдущей группе средний уровень характерен для большинства детей старшего дошкольного возраста – 60%, что составляет 7 человек.

Низкий уровень отмечается у 30% воспитанников (3 человек).

Таким образом, результаты исследования показывают, что необходимо провести специальную работу по формированию представлений о профессиях у детей старшего дошкольного возраста в сюжетно-ролевой игре.

Для повышения уровня представлений о профессиях у детей старшего дошкольного возраста мы провели комплекс сюжетно-ролевых игр. Комплекс состоит из 4 тематических блоков.

Блок 1. «Медицинский центр»

Цель: сформировать знания о различных медицинских профессиях.

Формы работы: Творческий рассказ «Профессия моих родителей»; Дидактические игры «Угадай по описанию», «Назови профессию», «Какого врача инструменты» [4]; Рассказ «История профессии «врач»; Беседа «Медицинские работники»; Отгадывание загадок о профессиях.

Блок 2. «Торговый центр»

Цель: закрепить и совершенствовать знания детей, делая акцент на культуру общения продавца и посетителя.

Формы работы: Составление рассказа из опыта «Мой поход в торговый центр»; Дидактические игры «Какие предметы в какой отдел?», «Угадай профессию», «Что лишнее» [5]; Трудовая деятельность «Порядок на полках в игровом уголке «Магазин»; Рисование «Вывески для торгового центра» [6]; Проблемная ситуация: «Где купить этот товар» [7].

Блок 3. «Театральное ателье»

Цель: стимулирование творческой деятельности детей.

Формы работы: Занятие по образовательной области «Искусство» на тему «Чудо-пуговка»; Просмотр слайд-презентации с костюмами актеров; Просмотр детского видео-спектакля с обсуждением костюмов.

Блок 4. «Дизайнерская мастерская»

Цель: стимулирование творческой деятельности детей, в коррекции диалогов «заказчиков» и «дизайнеров».

Формы работы: Занятия по образовательной области «Искусство» на тему «Приглашение на День Рождения»; «Мастерская шляпного дизайнера»; Просмотр слайд-презентации с примерами дизайнерских изделий; Беседа «Профессия дизайнера», «Для чего нужна красота»; Выставка «Дизайнерские открытки» (совместная работа детей и родителей); Рекомендации для родителей «Посещение выставки дизайнерских изделий в городе».

На последнем этапе исследования была поставлена задача: выявить эффективность использования сюжетно-ролевых игр в процессе знакомства детей с различными профессиями. С этой целью была проведена повторная беседа с детьми старшего дошкольного возраста обеих групп о профессиях. Результаты по экспериментальной группе в сравнении с данными на констатирующем этапе исследования представлены на рисунке 3.

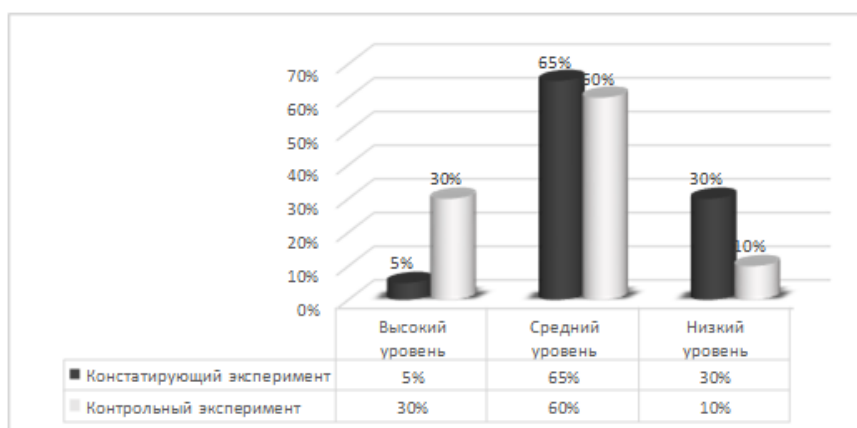


Рисунок 3 – Результаты исследования представлений о профессиях у детей старшего дошкольного возраста экспериментальной группы

На основании анализа данных, представленных на рисунке 3, можно сделать вывод о том, что после проведенной педагогической работы в экспериментальной группе были получены следующие результаты. Высокий уровень отмечается у 6 человек, что составляет 30%. Это на 25% больше по сравнению с констатирующим этапом исследования. Так же на 1 человека, что составляет 5%, стало меньше воспитанников со средним уровнем. На 3 человека, что составляет 15%, стало меньше воспитанников с низким уровнем развития представлений о профессиях.

Результаты по контрольной группе в сравнении с данными на констатирующем этапе исследования представлены на рисунке 4.

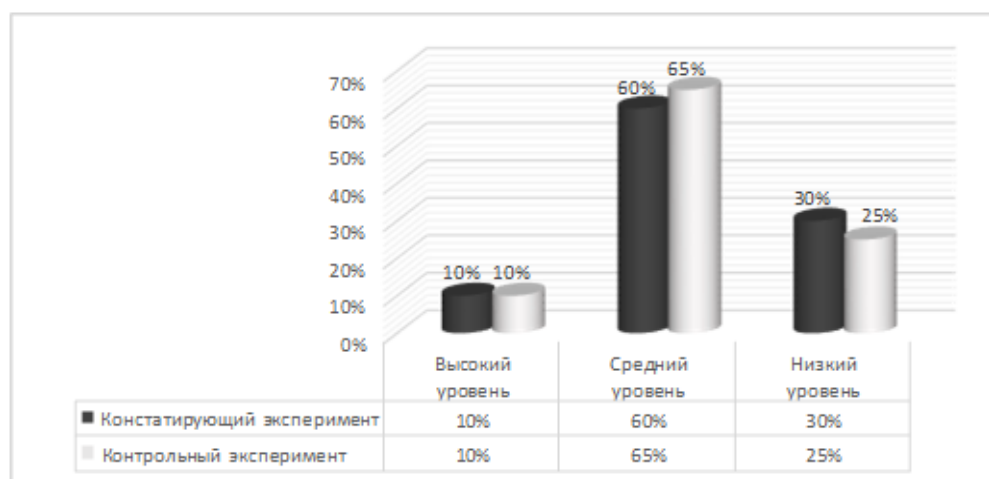


Рисунок 4 – Результаты исследования развития представлений о профессиях у детей старшего дошкольного возраста контрольной группы

На основании анализа данных, представленных на рисунке 3, можно сделать вывод о том, что в контрольной группе, в которой не проводилась педагогическая работа, не произошло выраженных изменений в уровне представлений о профессиях.

Таким образом, в результате проведенной педагогической работы было выявлено, что сюжетно-ролевая игра может выступать эффективным средством формирования знаний у детей о современных профессиях при выполнении следующих условий:

- комплексный подход к ознакомлению воспитанников с той или иной профессией, предполагающий использование различных методов и приемов;
- использование различных форм сотрудничества с семьями воспитанников;
- обогащение предметно-развивающей среды группы;
- выбор интересных сюжетно-ролевых игр, творческий подход к их организации.

Заключение. Таким образом, сюжетно-ролевая игра является эффективным средством формирования представлений о профессиях при выполнении следующих педагогических условий: комплексный подход к ознакомлению воспитанников с той или иной профессией, предполагающий использование различных методов и приемов; использование различных форм сотрудничества с семьями воспитанников; обогащение предметно-развивающей среды группы; выбор интересных сюжетно-ролевых игр, творческий подход к их организации.

Список использованных источников:

1. Эльконин, Д.Б. Ролевая игра – ведущий тип деятельности детей дошкольного возраста / Д. Б. Эльконин. – М., 2007. – С. 105-135.
2. Саломатина, Т.В. Сюжетно-ролевая игра, как средство гендерного ознакомления дошкольников с профессиями / Т.В. Саломатина, И.Ю. Старикова, Т.В. Зайцева // Вестник научных конференций. – 2016. – № 5-2 (9). – С. 96-98.
3. Митрош, О.И. Педагогическая модель формирования интереса к современным профессиям в старшем дошкольном возрасте / О.И. Митрош // Дошкольное образование: история и современность (к 80-летию со дня рождения профессора Л.А. Кандыбовича). – М.: БГПУ, 2014. – С. 33–35.
4. Воронцовская, Л.Н. Сотрудничество с семьей в формировании представлений о профессиях у воспитанников /Л.Н. Воронцовская // Вестник МГИРО. – 2016. – № 1 (24). – С. 15 – 16.
5. Виноградова, Н.А. Сюжетно-ролевые игры для старших дошкольников: практическое пособие/ Н.А. Виноградова, Н.В. Позднякова. –3-е изд. – М.: Айрис-пресс, 2009. – 128с.
6. Махотина, Е.Н. Представления старших дошкольников о дизайне и профессии дизайнера / Е.Н. Махотина // Детский сад: теория и практика. – 2014. – № 10 (46). – С. 70-73.
7. Литвина, Н.В. Знакомим дошкольников с профессиями / Н.В. Литвина, Е.В. Смолер. – Минск: Экоперспектива, 2016. – 52 с.

ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА В РАЗВИТИИ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ ДЕТЕЙ

Введение. Развитие речи и словарного запаса детей является основным звеном в изучении языка, однако традиционная механическая модель памяти часто оказывается неэффективной и легко приводит к отсутствию интереса к обучению [1]. Благодаря инновациям в образовательных концепциях обучающие игры как метод, сочетающий в себе развлечение и обучение, постепенно стали важным средством повышения эффективности усвоения словарного запаса детей. В данной статье, объединяющей теорию и практику, рассматривается роль обучающих игр в развитии речи и словарного запаса детей. Охватываются следующие аспекты: когнитивное развитие, стимуляция интереса, мультисенсорная связь и укрепление долговременной памяти, на конкретных примерах иллюстрируется их прикладная ценность.

Основная часть. Основными теоретическими основами обучающих игр, способствующих развитию словарного запаса, нам видятся следующие.

- **Нейробиологическая перспектива**

Игровые занятия способны активировать множество функциональных зон детского мозга. Исследования с использованием функциональной магнитно-резонансной томографии (фМРТ) показали, что, когда дети участвуют в языковых играх, нейронная активность в их зоне Брока (речевое воспроизведение) и зоне Вернике (понимание языка) значительно усиливается. В частности, уровень активации гиппокампа, связанный с эпизодической памятью, был на 30% выше, чем при традиционном обучении, что объясняет длительный эффект памяти, достигаемый при игровом обучении.

- **Социокультурная теория**

Теория «зоны ближайшего развития» Л.С. Выготского гласит, что игры создают «воображаемые ситуации», которые позволяют детям демонстрировать более продвинутое языковое поведение, выходящее за рамки их актуального уровня. В ролевых играх 4-5-летние дети используют на 40% больше сложной лексики, чем в повседневных разговорах, и используют более сложные грамматические структуры, такие, как, например, условные предложения.

- **Теория познания эмоций**

Положительные эмоции могут повысить эффективность обучения. Обучающие игры связывают изучение словарного запаса с приятными впечатлениями посредством механизма вознаграждения гормона счастья – дофамина. Эксперименты показывают, что в игровом контексте скорость

усвоения детьми новой лексики увеличивается на 50%, а время сохранения информации в памяти увеличивается вдвое.

Обучающие игры становятся эффективным средством развития языка и словарного запаса детей посредством контекстуализированных, интерактивных и развлекательных механизмов. Его роль не ограничивается накоплением словарного запаса, но также распространяется на вмешательство в способность пользоваться языком, на когнитивное развитие и особые потребности. Педагоги должны учитывать индивидуальные особенности детей и гибко использовать типы игр для максимального повышения эффективности обучения языку.

1. Организуйте погружение в языковую среду, способствующую расширению словарного запаса и пониманию значения слов. Можно рекомендовать следующие методы и приемы работы:

- Разнообразное использование словарного запаса.

Дети активно создают системы знаний, взаимодействуя с окружающей средой. Обучающие игры включают изучение лексики в конкретные сценарии посредством ситуационного моделирования (например, ролевых игр и сюжетных ситуаций), побуждая детей понимать значение слов посредством исследовательских действий. Например, с помощью игры «Покупки в супермаркете» дети естественным образом усваивают такие слова, как «цена», «покупка», «товар» в моделируемых ситуациях и понимают логику их использования.

Подтверждение этому мы можем увидеть в теории когнитивного развития Пиаже, который указывает на то, что дети более склонны формировать абстрактные концепции посредством конкретных операций.

- Контекстуализированное обучение

Игры помещают лексику в определенный контекст, улучшая память. Например, с помощью таких игр, как «Словесные головоломки» и «Карточки памяти» дети могут постоянно практиковаться в использовании слов в соревновании или сотрудничестве, формировать контекстные ассоциации и, таким образом, улучшать свою способность к долговременной памяти.

- Усиление кодирования памяти

Система памяти человека сохраняет информацию, полученную от нескольких органов чувств, со значительно большей скоростью, чем от одного органа чувств. Обучающие игры улучшают нейронные связи словарной памяти посредством многоканальной стимуляции, такой, как аудиовизуальное сочетание (анимация, музыка), тактильные операции (головоломки со словами) и т.д., например, в «Тактильной игре со словами» детям необходимо закрыть глаза, коснуться выпуклого контура и произнести соответствующее слово, что улучшает память на 40% по сравнению с простым визуальным распознаванием.

- Представление историй

Дети играют роли, излагают сюжеты и развивают навыки построения высказываний и логического мышления.

- Отгадывание загадок.

Это позволит развивать логику и точность речи, описывая характеристики вещей.

2. Ориентируйте работу на обогащение словарного запаса.

- цепочка слов: дети произносят связанные слова по определенной теме (например, животные, еда), чтобы закрепить известные слова и выучить новые;

- словесные ассоциации: получив слово (например, «солнце»), дети связывают с ним родственные слова (например, «небо» и «звезды»), расширяя свой словарный запас и одновременно изучая связи между словами;

- группировка букв в слова: используйте группы букв для составления как можно большего количества слов, чтобы стимулировать интерес детей к изучению нового.

3. Стимулируйте речевую деятельность и улучшайте беглость речи.

- Активное самовыражение, мотивированное весельем.

Соревновательный дух и увлекательность игр могут снизить языковую тревожность у детей. Например, в таких занятиях, как «Рассказывание историй» и «Имитация звуков животных», дети с большей готовностью пробуют новые слова и сложные структуры предложений, а также постепенно повышают свою гибкость и уверенность в устных высказываниях.

- Использование языка во взаимодействии с окружающими.

Кооперативные игры (например, настольные игры, групповые соревнования) требуют от детей выполнения заданий посредством вербального общения, способствуя практическому использованию словарного запаса. Например, в интерактивных играх по построению предложений детям предлагается объединять слова в соответствии с грамматическими правилами для закрепления языковой логики.

4. Координированное развитие когнитивных и языковых способностей

Это позволяет улучшить языковую логику и навыки мышления.

- Стратегические игры (решение головоломок и логические игры) требуют от детей использования языка для описания процесса решения проблем, тем самым тренируя рациональность языкового выражения и способность к абстрактному мышлению

- Усиление мультимодального языкового ввода.

Мультисенсорные игры, сочетающие в себе зрение (карточки с картинками), слух (детские песенные игры) и осязание (манипулирование реквизитом), способствуют трехмерному освоению детьми словарного запаса. Например, с помощью игр на тренировку артикуляционного органа, таких, как «Нори облизывает губы», можно улучшить координацию органов произношения, что поможет добиться ясности речи.

5. Содействуйте общению и социальному взаимодействию.

- Групповые игры: в играх дети общаются и взаимодействуют, учатся слушать и выражать свои идеи (например, передавайте сумку: передавайте предметы и описывайте их характеристики для развития коммуникации).

- Прослушайте и передайте карточки: используйте определенные модели предложений для описания содержания карточек и отрабатывайте навыки применения слов.

Обучающие игры предоставляют детям богатые возможности для изучения языка благодаря своей увлекательной и интерактивной природе [2]. В играх детям необходимо общаться и взаимодействовать со сверстниками, выражать свои мысли и чувства, понимать язык других, что способствует расширению их словарного запаса.

Увлекательность и сложность игры может эффективно стимулировать интерес и мотивацию детей к обучению, делая их более активными в изучении языка [3]. Когда у детей появляется сильный интерес к играм, они начинают больше концентрироваться на языковом общении во время игры, тем самым неосознанно улучшая свои навыки устной речи. Кроме того, механизм мгновенной обратной связи в игре также может повысить уверенность детей в обучении и сделать их более склонными пробовать новые слова и выражения.

Механизмы сотрудничества и соревнования в обучающих играх побуждают детей активно взаимодействовать со сверстниками, а также изучать и совершенствовать свои языковые навыки посредством общения. Благодаря взаимодействию с другими детьми дети могут изучать различные слова и выражения, а также практиковать и закреплять их на практике. Такое взаимодействие и общение не только помогает детям расширять словарный запас, но и улучшает их навыки языкового выражения и общения.

Игры создают для детей непринужденную и приятную атмосферу обучения, что помогает снизить их тревожность и стресс во время обучения. В непринужденной и радостной атмосфере дети более охотно пробуют новые слова и выражения и с большей вероятностью принимают и усваивают новые языковые знания. Такая атмосфера оказывает положительное влияние на долгосрочное развитие речи и словарного запаса детей.

Возьмем в качестве примера игры-рассказывания историй. Эти игры обычно требуют от детей использования богатого словарного запаса и структур предложений для описания ситуаций и выражения мыслей и чувств. В игре детям необходимо понимать сюжет, взаимоотношения персонажей и эмоциональные изменения, а также использовать соответствующий словарный запас и грамматические структуры для выражения своих мыслей и чувств. Это не только помогает улучшить повествовательные навыки и навыки организации языка у детей, но и способствует расширению их словарного запаса и грамматических знаний.

Участвуя в обучающих играх, дети могут практиковать язык в непринужденной и веселой атмосфере, что помогает улучшить беглость речи и уверенность в себе. В то же время сотрудничество и соревнование в играх также способствуют развитию у детей социальных навыков и командного духа. Эти способности имеют огромное значение для будущего обучения и жизни детей.

Обучающие игры также помогают развивать языковое восприятие детей [4]. С помощью игр дети замечают многообразие и изменчивость языка и, таким образом, более чутко воспринимают и понимают язык. Развитие такого языкового понимания поможет детям лучше осваивать и использовать язык в будущем обучении.

Заключение. Обучающие игры не только способствуют расширению словарного запаса детей, но и совершенствуют их языковые и речевые навыки. Во время игр детям необходимо использовать язык для решения проблем, выражения своих потребностей, ведения переговоров со сверстниками и т. д., что помогает им улучшить точность и беглость речевого выражения. В то же время взаимодействие и общение в игре также помогают детям понять социальную функцию языка и научиться использовать язык для влияния на других, решения проблем и выражения своих потребностей.

Список использованных источников:

1. Чжан, Цянь. Игровая деятельность и развитие языковых способностей детей дошкольного возраста / Цянь Чжан. – Сиань: Образовательная пресса, 2011. – 55 с.
2. Фрост, Джо, Л., Уортэм, Сью, К., Райфель, Стюарт. Игра и развитие ребенка / Джо, Л Фрост, Сью, К. Уортэм, Стюарт, Райфель. – Великобритания: Образовательное издательство, 2013. – 100 с.
3. Ван, Пайрен, Хэ, Мэйсюэ. В язык можно играть так: игры и занятия для развития языка у детей. Пайрен Ван, Мэйсюэ Хэ / – Шаньдунское народное издательство, 2017. – 67 с.
4. Лью, Сяонань. Краткое исследование использования игр для содействия развитию речи у детей. / Сяонань Лью. – Пекин: База данных периодической китайской науки и техники (полный текст) Образовательная наука, 2009. – 105 с.

**РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ДЕТСТВА И ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРАКТИК
ТРАДИЦИОННОГО КАЗАЧЬЕГО СОЦИУМА
В ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ XX ВЕКА
(НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА М.А. ШОЛОХОВА «ТИХИЙ ДОН»)**

Введение. Роман-эпопея М.А. Шолохова «Тихий Дон», будучи масштабным художественным исследованием судьбы донского казачества на изломе ключевых событий первой трети XX века, традиционно рассматривается в литературоведении сквозь призму макроисторических процессов, проблематики «казачьего мира» и трагического индивидуализма центрального героя [1, с. 45]. Однако целостное осмысление авторской концепции кризиса традиционной культуры требует акцента на тех её базовых элементах, которые обеспечивают воспроизводство и трансляцию социальных норм. Таким элементом, обладающим в романе высокой степенью репрезентативности, выступает институт семьи и, в частности, комплекс представлений и практик, связанных с воспитанием подрастающего поколения. Постановка проблемы заключается в том, что детство и сопряженные с ним педагогические стратегии в шолоховской эпопее не являются отдельным фоном, но выполняют роль важнейшего семантического узла, в котором аккумулируются и становятся зримыми как устойчивость патриархального уклада, так и механизмы его распада под воздействием внешних катаклизмов. Недостаточная изученность данной темы как системообразующей определяет цель настоящего исследования: провести комплексный анализ темы детства и моделей воспитания в «Тихом Доне», выявив их нарративные и концептуальные функции в художественной антропологии Шолохова и в раскрытии идеи исторической трагедии.

Цель статьи – рассмотреть репрезентацию детства и педагогических практик традиционного казачьего социума в первой половине XX века (на материале романа М.А. Шолохова «Тихий Дон»).

Основная часть. Существующий корпус научных работ, посвященных творчеству М.А. Шолохова, затрагивает тему детства и семьи преимущественно в контексте более общих тем. Так, в фундаментальных трудах, посвященных бытовому и нравственному укладу, детально исследуется казачья семья, но фигура ребенка чаще остается элементом фоновой обрисовки этого уклада [2, с. 78]. Значительное внимание уделяется архетипу материнства, воплощенному в образе Ильиничны, Натальи, где гибель детей осмысливается как апогей материнского страдания [3, с. 213]. Психологический анализ персонажей, в частности «диалектика души» Григория Мелехова, неизменно отмечает его глубокую привязанность к детям как одну из констант характера, противостоящую всеобщему ожесточе-

нию [4, с. 92]. В современных исследованиях намечается тенденция к мифопоэтическому прочтению детских образов, интерпретируемых в системе языческой и христианской символики, где дитя выступает и как дар, и как жертва. Тем не менее, целостный анализ детства и воспитания как самостоятельного художественного и концептуального комплекса, через который в тексте моделируется проблема исторической преемственности и культурного разрыва, остается актуальной научной задачей, что отмечал в свое время и К.И. Прийма, указывавший на «семейную катастрофу» как на основу трагедии [5, с. 188].

Методологической основой исследования выступает структурно-семантический анализ текста романа, направленный на выявление и систематизацию всех нарративных элементов, связанных с репрезентацией темы детства. В поле зрения попадают сцены воспитательного взаимодействия, образы повседневности и игровой деятельности детей, рефлексия взрослых персонажей по поводу педагогических задач, а также сюжетные линии, связанные с судьбами детей. Эмпирический материал интерпретируется в категориях субъектов воспитания (отец, мать, старшее поколение, община), каналов социализации (труд, фольклор, религия) и транслируемых ценностных комплексов. Контекстуальный подход позволяет соотнести художественные наблюдения Шолохова с данными исторической этнографии о казачьей культуре, что было подробно исследовано В.В. Гурой при реконструкции творческой истории романа [1, с. 210-215].

Анализ текста позволяет реконструировать в романе целостную, функционально дифференцированную систему воспитания, составляющую ядро традиционной социализации. Её основу формирует жесткая гендерная модель, нацеленная на воспроизводство воина-хозяина и хозяйки-матери. Воспитанием мальчика занимаются прежде всего отец и мужское сообщество. Процесс носит практико-ориентированный характер, где главным методом является включение в трудовую и военизированную деятельность с раннего возраста. Так, Пантелей Прокофьевич Мелехов учил [сыновей] работать с малых лет, закалял суровой казачьей наукой [6], а кульминацией инициации становится дарение коня – ключевого символа казачьей идентичности и свободы. Ценностный комплекс включает воинскую честь, абсолютное почитание старших, хозяйственную сметку и семейную солидарность. Казачья этика усваивалась не из поучений, а из повседневного быта, из наблюдения за отцом, из самой атмосферы дома. Воспитание девочки, репрезентированное фигурами Ильиничны и Василисы Коршуновой, целиком ориентировано на сферу дома, на формирование навыков домоводства, рукоделия и безусловного принятия патриархальных норм: «Баба смолоду мужа бояться должна, а то под старость он тебе волком будет» [6]. Идеальным продуктом этой системы предстает Наталья Мелехова, чья кротость, трудолюбие и жертвенность суть прямое следствие усвоенных с детства установок «Дите, таких-то и на свете нет! Была б тебе слухменная

и почтительная, уж эта из-под власти не выйдет. Слово, милая свашенька, воперек боится сказать» [6, с. 87].

Дети в художественном мире «Тихого Дона» не пассивны; они наделены значимой сюжетной и символической функцией. Центральное место занимают Мишатка и Полюшка Мелеховы. Их образы становятся для Григория эмоциональным якорем, связью с миром домашнего очага и природной нормой в противовес абсурду войны: «Все ласковые и нежные слова, которые по ночам шептал Григорий, вспоминая там, в дубраве, своих детей, сейчас вылетели у него из памяти. Опустившись на колени, целуя розовые холодные ручонки сына, он сдавленным голосом твердил только одно слово: «Сынок... сынок...» [7, с. 478]. Шолохов использует образ ребенка как высшую меру ценности человеческого существования и, соответственно, как главный аргумент в обличении войны. Как писал В.А Чалмаев, «смерть ребенка у Шолохова – это всегда знак космической катастрофы, крушения миропорядка» [8, с. 321].

Исторические катаклизмы – мировая война, революция, гражданская междоусобица – обрушиваются в первую очередь на эту хрупкую систему трансляции культуры «Глубина постижения сущности исторических процессов состоит в том, что писатель осмыслил происходящее с народной точки зрения» [9, с. 86]. Кризис проявляется на всех уровнях. Распадается иерархия: отеческий авторитет Пантелея Прокофьевича оказывается бессильным перед новыми идеями, которые приносят с фронта сыновья. Подвергается разрушению нравственная основа: дети становятся свидетелями жестокости, а игра («красные и белые») моделирует уже не условный, а реальный, смертоносный конфликт. Война физически уничтожает семью как институт, делая мотив сиротства одним из ключевых лейтмотивов романа. Наиболее показателен конфликт ценностей в рамках одной семьи, где младшее поколение сознательно отрекается от старшего, как в случае с Митькой Коршуновым и его отцом. Это уже не преемственность, а разрыв, знаменующий конец традиционного культурного цикла.

Проведенное исследование позволяет сформулировать следующие выводы. Система воспитания, детально репрезентированная в романе «Тихий Дон», предстает не как второстепенная бытовая деталь, а как фундаментальный художественный и антропологический конструкт, через который М.А. Шолохов раскрывает сущность традиционного казачьего мира как мира преемственности. Этот мир основан на невербальной, трудовой и дисциплинарной передаче жестко гендерно детерминированных норм от поколения к поколению в замкнутом пространстве семьи и хутора.

Образы детей и сцены педагогического взаимодействия выполняют в эпосе ряд ключевых функций. Они являются, во-первых, индикатором здоровья социума: пока система работает, дети естественно вписываются в её порядки. Во-вторых, они выступают как моральный референт, «точка абсолютного добра», противопоставленная хаосу истории. В-третьих, тра-

гические судьбы детей становятся у Шолохова главным средством гуманистической критики войны и насилия, обнажая их антиприродную, антижизненную суть, что подчеркивалось в работах о гуманизме [8, с. 324].

Наконец, именно через призму разрушения института детства и воспитания с наибольшей ясностью проявляется авторское понимание исторической катастрофы. Война и революция предстают не просто как череда политических событий, но как сила, целенаправленно разрывающая временную связь поколений, уничтожающая саму возможность культурной репродукции. Распад семьи, сиротство, моральная дезориентация подростков – все это симптомы конца целого мира, что отмечалось в исследованиях о трагическом пафосе эпопеи [2, с. 167]. Финал романа, где Григорий Мелехов стоит на пороге родного куреня с сыном на руках, несет в себе призрачную надежду на продолжение: «Что ж, и сбылось то немного, о чём бессонными ночами мечтал Григорий. Он стоял у ворот родного дома, держал на руках сына...» [7, с. 478]. Однако судьба Мишатки, оставшегося в мире, лишенном прежних опор, остается неопределенной, делающей надежду Григория глубоко трагичной. Таким образом, тема детства оказывается в «Тихом Доне» не периферийной, а центральной для выражения главной идеи произведения – идеи невозполнимой утраты целостного культурного космоса под колесами истории, идеи, которая, по словам В.В. Гуры, была воплощена Шолоховым с «эпической мощью и лирической пронзительностью» [1, с. 502].

Особого внимания в рамках исследуемой проблематики заслуживает феномен деформации игрового пространства как маркер антропологического сдвига. У Шолохова детская игра перестает быть инструментом «репетиции взрослости» и безопасного освоения социальных ролей. В мирной жизни игра служила имитацией труда («коней пасли»), теперь же она имитирует смерть и расправу. Показательна сцена, где казачата, подражая взрослым, играют в «красных и белых», где дети всерьез делятся на враждующие станы. Это свидетельствует об усвоении детским сознанием логики ненависти и раскола, проникшей в святая святых – в мир бессознательного творчества ребенка. Как точно подметил Ф.Г. Бирюков, «ребенок в мире Шолохова – это губка, впитывающая соки бытия; когда эти соки горьки и отравлены, деформируется сама личность» [9, с. 145]. Насилие перестает быть табуированной темой, оно входит в плоть повседневности, фиксируясь в детских жестах и словах. Так Шолохов показывает необратимость культурной травмы: даже если война прекратится, поколение, выросшее с ней, уже не сможет воспроизвести прежний, цельный и органичный мир, поскольку основания его нравственности были подорваны в самом возрасте становления.

Заключение. Следовательно, художественная антропология Шолохова выводит проблему воспитания из плоскости частного быта в плоскость исторического бытия. Писатель убедительно демонстрирует, что катастрофа

«Тихого Дона» – это не только гибель тысяч людей на полях сражений, но и невосполнимая утрата культурной памяти, транслируемой лишь через упорядоченный, ритуализованный процесс взросления. Разрушение педагогического канона есть одновременно и разрушение онтологических скреп казачьего мира. В этом контексте финальный эпизод романа – Григорий с сыном у ворот – приобретает черты не столько утешения, сколько сурового экзистенциального вопроса, обращенного в будущее. Способен ли Мишатка Мелехов, чье детство пришлось на годы «смуты и осиротения», воспринять и продолжить традицию отцов и дедов? Шолохов оставляет этот вопрос без ответа, что, по мнению К.И. Приймы, составляет «трагедийную доминанту эпопеи, ибо история в её революционном изломе безжалостна не только к живущим, но и к самому принципу родовой преемственности» [5, с. 201].

Список использованных источников:

1. Гура, В.В. Как создавался «Тихий Дон»: Творческая история романа М. Шолохова / В.В. Гура. – М.: Сов. писатель, 1989. – 525 с.
2. Бритиков, А.Ф. Мастерство Михаила Шолохова / А.Ф. Бритикова. – М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1964. – 172 с.
3. Якименко, Л.Г. Творчество М.А. Шолохова / Л.Г. Якименко. – М.: Сов. писатель, 1977. – 368 с.
4. Литвинов, В.М. Михаил Шолохов: Страницы жизни и творчества / В.М. Литвинов. – М.: Худож. лит., 1985. – 175 с.
5. Прийма, К.И. «Тихий Дон» сражается / К.И. Прийма. – Ростов н/Д.: Кн. изд-во, 1975. – 256 с.
6. Шолохов, М.А. Тихий Дон: Роман в 4-х кн.: Кн. 1. Для ст.шк. возраста / М.А. Шолохов. – Мн.: ООО «Сэр-Вит», 1997. – 400 с.
7. Шолохов, М.А. Тихий Дон: Роман в 4-х кн.: Кн.4 Для ст. шк. Возраста / М.А. Шолохов. – Мн.: ООО «Сэр-Вит», 1998. – 480 с.
8. Чалмаев, В.А. Михаил Шолохов в жизни и творчестве / В.А. Чалмаев. – М.: Русское слово, 2012. – 352 с.
9. Русская литература: история и современность : сб. учеб.-метод. комплексов по учеб. дисциплинам для спец. филолог. фак. / сост.: Е. В. Крикливец, С. В. Лапунов, Н. В. Голубович ; Учреждение образования «Витебский государственный университет имени П. М. Машерова», Филолог. фак., Каф. литературы. – Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2018. – 210 с. URL: <https://rep.vsu.by/handle/123456789/1372> (дата обращения: 13.02.2026) – Текст: электронный.

П.О. ГРИЦКЕВИЧ

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С ЗАГАДКАМИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В 4 КЛАССЕ

Введение. Загадка представляет собой эффективный дидактический инструмент, который активно используется в обучении литературному чтению. Она способствует развитию логического и критического мышления, расширению словарного запаса, улучшению аналитических способностей и стимулированию интереса к литературным произведениям. Загадки не только помогают младшим школьникам осваивать теоретические понятия, но и развивают творческое мышление, что важно для дальнейшего

восприятия литературы. Включение загадок в учебный процесс обогащает его, делает более увлекательным и способствует более глубокому усвоению учебного материала.

Освещением роли загадок в формировании картины мира детей в общем, и развитием их основных мыслительных операций занимались фольклористы, психологи и педагоги (К.П. Герд, С.И. Грахова, Р.Н. Демин, Т.Б. Зуева, Ю.Г. Илларионова, Н. Г. Титова и многие другие).

Целью данного исследования является выявление основных особенностей организации работы над малыми фольклорными жанрами на уроках русской литературы (литературного чтения) в 4-м классе.

Основная часть. Работа с загадками на уроках литературного чтения в 4 классе должна быть организована с учетом особенностей возрастного восприятия учащихся, а также принципов, направленных на развитие их аналитических, творческих и языковых навыков. Рассмотрим основные принципы работы с загадками в этом возрасте:

1. Принцип доступности.

Загадки должны быть понятны детям, чтобы они могли с легкостью воспринять информацию и активно участвовать в процессе разгадывания. Важно выбирать загадки, соответствующие уровню развития учащихся и их жизненному опыту.

2. Принцип последовательности.

Работа с загадками должна идти от простых и понятных к более сложным. Сначала можно разбирать более очевидные загадки, а затем переходить к более сложным, где нужно применять более глубокие логические и аналитические умозаключения.

3. Принцип активности и вовлеченности.

Загадки – это активное восприятие и поиск решения. Поэтому важно вовлекать учащихся в процесс разгадывания и анализа загадок. Учитель должен поощрять их задавать вопросы, делать гипотезы, объяснять выбор ответа.

4. Принцип системности.

Ознакомление с загадками должно включать их разбор с разных сторон: определение структуры, жанровые особенности, анализ языковых средств (метафор, сравнений). Это помогает развить у учащихся целостное представление о загадке как жанре фольклора.

5. Принцип активизации познавательной деятельности.

Использование разных видов работы с загадками, таких как групповое разгадывание, коллективное обсуждение, конкурс на лучшее объяснение загадки или создание собственной загадки, стимулирует активное познание. Это способствует не только развитию аналитических способностей, но и коммуникативных навыков учащихся.

6. Принцип многозначности и исследования.

Загадки часто имеют несколько вариантов решений или открывают разные пути для интерпретации. Это позволяет учащимся развивать навы-

ки исследования и критического мышления, а также стимулирует желание искать нестандартные решения.

7. Принцип индивидуализации.

Каждый учащийся может разгадывать загадки в своем темпе и по-своему. Для этого можно предусмотреть как индивидуальную работу (где ребенок самостоятельно размышляет и находит решение), так и групповую (где происходит коллективное обсуждение, обмен мнениями и идеями).

Использование этих принципов помогает не только развивать у младших школьников логическое и творческое мышление, но и делает процесс обучения загадкам увлекательным и многогранным. Чтобы работа с загадками принесла максимальную пользу, необходимо соблюдать определенные рекомендации.

Во-первых, нужно подбирать загадки, соответствующие уровню развития учащихся; избегать слишком простых или, наоборот, чересчур сложных загадок. Лучше всего, если загадки будут связаны с изучаемой темой урока или с произведениями, которые дети уже читали. Необходимо обращать внимание на качество самих загадок: они должны быть точными, лаконичными и образными, без двусмысленности.

Во-вторых, необходимо разнообразить формы работы с загадками. Не стоит ограничиваться просто чтением и отгадыванием. Можно предложить детям:

1) индивидуальную работу: каждый учащийся отгадывает загадку самостоятельно, записывая ответы в тетрадь. Это поможет развить у детей самостоятельность и внимание к деталям, а также повысит их уверенность в собственных силах;

2) парную работу: дети работают в парах, обсуждая и отгадывая загадки вместе. Это способствует развитию навыков коммуникации и сотрудничества, позволяет обмениваться мыслями и аргументами, а также помогает развивать умение слушать и поддерживать диалог;

3) групповую работу: дети делятся на группы, каждая из которых получает набор загадок и готовит презентацию своих отгадок. Такая форма работы развивает командный дух, учит коллективно искать решения и учит презентовать свою работу перед аудиторией, что способствует развитию ораторских навыков;

4) соревнования: можно организовать соревнование между группами или рядами, за правильные ответы начисляя баллы. Это создает элемент игры и мотивации, делает процесс обучения более динамичным и увлекательным, а также способствует развитию духа соревнования и стремления к победе;

5) составление собственных загадок: это творческое задание развивает воображение и умение точно формулировать мысли. Дети могут составлять загадки на основе прочитанных произведений или на любую другую тему.

Этот процесс развивает креативность, а также помогает детям лучше понять структуру загадок и их особенности.

6) интерактивные задания: использование технологий, таких как интерактивные доски или онлайн-опросы, помогает сделать процесс разгадывания загадок более увлекательным и разнообразным. Например, дети могут разгадывать загадки в формате викторины, отвечая на вопросы с помощью планшетов или компьютеров;

7) драматизация загадок: можно предложить детям разыграть загадки в виде сценок, что способствует развитию актерских способностей, креативности и способности работать в группе. Дети могут не только разгадывать загадки, но и иллюстрировать их действиями, что делает процесс обучения более увлекательным и запоминающимся.

В-третьих, необходимо обсуждать с детьми процесс отгадывания. После того, как загадка отгадана, полезно обсудить, какие слова или образы помогли найти правильный ответ, какие ассоциации возникли у детей. Это поможет им лучше понимать механизмы работы с текстом и развивать логическое мышление.

В-четвертых, нужно использовать загадки как инструмент для повторения и закрепления изученного материала. Загадки могут быть направлены на проверку знаний о героях литературных произведений, событиях, основных идеях.

В-пятых, не стоит забывать о мотивации. Положительная оценка работы детей, интересные призы или поощрения помогут поддерживать их интерес к работе с загадками. Таким образом, следуя этим рекомендациям, педагог сможет эффективно использовать загадки на уроках литературного чтения в 4 классе, превращая их в увлекательное и познавательное занятие. Занимательная форма работы с загадками способствует лучшему усвоению материала и повышает мотивацию учащихся к изучению литературы.

В качестве иллюстрации к сказанному предлагаем фрагмент уроков литературного чтения, включающие работу с загадками.

Тема: «Малые жанры фольклора. Секреты народной загадки».

Учитель: Ребята, сегодня к нам на урок заглянули необычные гости. Но чтобы узнать их, нужно подобрать ключик к их именам. Послушайте первую загадку:

Белая скатерть все поле укрыла [1]

Ученики: Снег!

Учитель: Верно! Но давайте подумаем, почему мы так легко догадались? С чем автор загадки сравнил снег?

Ученик: Со скатертью.

Учитель: Верно! Это называется скрытое сравнение. Почему именно скатерть? Какие свойства снега позволили автору так сказать?

Ученик: Он такой же ровный, белый, накрывает землю сверху, как стол.

Учитель: Отлично! А теперь послушайте вторую загадку о том же самом герое, но здесь он описан по-другому:

Бел, как мел, с неба прилетел.

Зиму пролежал, в землю убежал [2]

Учитель: Здесь тоже снег. Но какие «подсказки» помогли нам здесь? Назовите слова-признаки.

Ученик: Белый, как мел.

Учитель: Верно, здесь используется сравнение «как мел». А как ещё догадались, что это снег?

Ученик: Потому что он с неба прилетел.

Учитель: Верно, потому что пришёл с неба, а потом спустя время убежит, но куда?

Ученик: Он растает.

Работа в группах: «Мастерская загадок» (3-5 минут)

Учитель: Сейчас мы сами попробуем стать авторами. У вас на партах лежат карточки с изображением предмета (например, Арбуз). Ваша задача – составить загадку, не называя сам предмет, используя наши «секреты».

Инструкция:

1. На что похож предмет? (Круглый как... Зеленый как...)

2. Что он делает? (Растет, катится, хрустит...)

3. Какая у него особенность? (Полосатый кафтан, сахарное сердце...)

Возможный вариант загадки: «Сам зеленый, внутри красный, на вкус сахарный, а кожа полосатая».

Учитель: Ребята, какая «подсказка» в этой загадке самая сильная?

Ученики: Красный внутри и полосатый.

Рефлексия:

Учитель: Молодцы! Скажите, а для чего народ придумывал загадки? Просто чтобы развлечься?

Ученик: Чтобы проверить, насколько человек сообразительный.

Ученик: Чтобы мы замечали красоту в обычных вещах.

Учитель: Правильно. Загадка учит нас видеть мир внимательно. Попробуйте дома найти или сочинить загадку о своем любимом школьном предмете, используя сравнение.

Заключение. Как видим, чтобы эффективно работать с загадками, учитель должен учитывать жанровую природу текста и его языковые особенности. Алгоритм анализа загадки помогает учащимся углубленно изучить этот жанр и развить критическое мышление через различные этапы, такие, как разгадывание, определение структуры и анализ художественных особенностей. Важно также применять разнообразные методы работы, такие, как чтение загадок вслух, коллективное разгадывание, использование иллюстраций и творчества для стимулирования интереса учащихся и их вовлеченности в учебный процесс.

Включение различных приемов работы с загадками позволяет детям развивать логическое и креативное мышление, а также улучшать языковые навыки. Работа с загадками разных форм, анализ их структуры и различение их от других жанров помогает детям глубже понять особенности загадок и их роль в культуре. В конечном итоге, такая работа способствует не только развитию аналитических и творческих способностей, но и формированию личности ребенка через освоение фольклора.

Список использованных источников:

1. Дынько, В.А. 500 народных загадок для детей / В.А. Дынько. – Москва : «Сфера», 2017. – С. 88.
2. Лысаков, В.Г. 1000 загадок / В.Г. Лысаков. – Москва: «АСК», 2022. – С. 312.

М.В. ГРИЧЕНОК

Республика Беларусь, Могилев, МГУ имени А.А. Кулешова

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЛЮДЯХ, ПРОСЛАВИВШИХ БЕЛАРУСЬ, У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. На современном этапе развитие гражданско-патриотической позиции выступает одним из ключевых аспектов формирования личности. Значимость вопросов воспитания патриота и гражданина своей страны, формирования национального самосознания на государственном уровне находит отражение в нормативных правовых актах – Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи, Программа непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи на 2026-2030 гг. и др. Дошкольный возраст является важнейшим периодом становления личности, когда закладываются предпосылки гражданских качеств, развиваются представления детей о человеке, обществе и культуре. Дошкольное образование, являясь начальным уровнем системы образования, призвано сформировать у детей первичные представления об окружающем мире, ценностное отношение к родной природе, малой родине, своему Отечеству.

Ознакомление детей старшего дошкольного возраста с историческим и культурным наследием своей страны составляет важную часть процесса формирования основ гражданско-патриотической культуры. Одним из содержательных компонентов этого процесса является знакомство воспитанников с выдающимися личностями, прославившими Беларусь, – людьми, чьи достижения, деятельность и нравственные качества служат примером для подражания и вдохновения на созидательный труд во благо Отечества. Важным условием эффективного построения работы по формированию у дошкольников представлений о выдающихся личностях, внесших значительный вклад в развитие и процветание нашей страны, выступает текущая диагностика результатов данного процесса.

Цель исследования – изучение представлений о людях, прославивших Беларусь, у детей старшего дошкольного возраста.

Основная часть. Анализ научной и методической литературы показал, что особое значение патриотическому воспитанию детей дошкольного возраста еще придавалось Я.А. Коменским, К.Д. Ушинским, Л.Н. Толстым, В.А. Сухомлинским. Значительный вклад в обоснование и систематизацию содержательной стороны патриотического воспитания внесли Е.Н. Радина, А.П. Усова, Л.В. Коломийченко [1-3]. Теоретико-методические основы работы по ознакомлению детей дошкольного возраста с родным краем разработаны Р.И. Жуковской, Н.Ф. Виноградовой, С.А. Козловой, М.Д. Маханевой [4, 5]. Среди белорусских исследователей проблеме определения структурных компонентов патриотизма у детей дошкольного возраста, разработке организационных и содержательных аспектов патриотического воспитания дошкольников посвящены труды Л.Е. Никоновой [6], Л.В. Воронечкой [7], Е.В. Лях и Т.В. Поздеевой [8].

Д.Н. Дубининой обоснована значимость ознакомления детей старшего дошкольного возраста с жизнью и деятельностью знаменитых людей Беларуси, предложены способы организации данного процесса в структуре гражданско-патриотического воспитания [9, 10]. По мнению автора, формирование у старших дошкольников представлений о людях, прославивших Беларусь, способствует приобщению детей к истории своего народа и его наследию, воспитанию гордости за свою страну, уважительного и заинтересованного отношения к ее традициям [9, с. 47].

Учитывая значимость результатов этой работы в формировании основ гражданско-патриотической культуры личности, нами было проведено экспериментальное исследование на базе государственного учреждения образования «Детский сад № 62 г. Бобруйска», направленное на определение уровня представлений о людях, прославивших Беларусь, у детей старшего дошкольного возраста. Совокупность выборки определялась методом случайного выбора, в состав которой вошли воспитанники двух старших групп в количестве 40 человек (группа А – n=20 и группа Б – n=20).

Методом экспериментального исследования выступала беседа, содержание вопросов которой было разработано с учетом требований учебной программы дошкольного образования, предъявляемых к данной возрастной группе воспитанников. Вопросы беседы были распределены на три блока. Первый блок включал общие вопросы о Беларуси, создавая контекст для последующей беседы о выдающихся личностях. Второй блок, основная часть беседы, его вопросы направлены на узнавание и идентификацию людей, прославивших Беларусь, посредством стимульного материала, что делало процесс более наглядным и интересным для детей. Третий блок, под названием «Почему это важно?», предполагал диагностику понимания ребенком значимости деятельности и вклада известных людей, эмоционально-личностного отношения к ним. Объективность оценки обеспечивалась четкими критерия-

ми. Результаты, полученные в ходе беседы с воспитанниками, ранжировались по четырем уровням сформированности представлений о людях, прославивших Беларусь: «Юный патриот» (очень высокий уровень), «Любознательный исследователь» (высокий уровень), «Начинающий знаток» (средний уровень), «Первые шаги» (низкий уровень).

Обобщенные результаты, полученные в ходе беседы, представлены на рисунке. Из них следует, что в группе Б количество детей с низким уровнем («Первые шаги») немного меньше (25%), чем в группе А (30%). У данных детей практически отсутствуют знания о людях, прославивших Беларусь, что указывает на необходимость целенаправленной и систематической работы по формированию представлений о национальной культуре и истории Беларуси.



Рисунок – Уровни сформированности представлений о людях, прославивших Беларусь, у испытуемых

Средним уровнем («Начинающий знаток») обладает одинаковое число детей в обеих группах (50%). Эти воспитанники имеют представления лишь о некоторых выдающихся личностях, при этом они фрагментарны и требуют систематизации. Хороший уровень («Любознательный исследователь») выявлен у 25 % испытуемых группы Б и у 15% – группы А. В ходе диагностики они продемонстрировали базовые знания о многих известных белорусах, но для этого им был необходим стимульный материал в качестве фотографий этих людей. Дети могли назвать выдающегося человека, рассказать о сфере его деятельности и достижениях, лишь по предъявлению фотографии. Высокий уровень («Юный патриот») констатирован лишь у одного ребенка (5%) в группе А. Он без опоры на стимульный материал назвал более семи выдающихся белорусов, знает об их вкладе в историю и культуру страны, испытывает гордость за свою Родину.

Таким образом, половина детей группы А и группы Б относятся к уровню «Начинающий знаток». Это говорит о том, что в обеих группах дети в целом знакомы с людьми, прославившими Беларусь, но их представления поверхностны и требуют дальнейшей работы в данном направлении.

Проанализируем полученные результаты диагностики по каждому блоку беседы. Из данных, приведенных в таблице 1, следует, что все дети (100% в обеих группах) знают название своей страны. Большинство воспитанников правильно назвали столицу, что составило 85% в обеих группах.

Таким образом, базовые знания о стране сформированы у большинства дошкольников, но требуется их дальнейшее расширение и систематизация.

Таблица 1 – Ответы испытуемых по первому блоку «Разминка: общие вопросы о Беларуси»

Вопрос	Группа А	Группа Б	Примеры ответов детей
I.1. Как называется наша страна?	100%	100%	«Беларусь!», «Наша Радзіма – Беларусь»
I.2. Как называется столица Республики Беларусь?	85%	85%	«Минск», «Город Минск»

Данные, представленные в таблице 2, позволяют отметить, что наиболее узнаваемыми личностями являются Д. Домрачева (40% в обеих группах) и В. Мулявин (15% в обеих группах). Наиболее распространенными ответами воспитанников были: «Даша Домрачева, она биатлонистка!», «Мулявин, он из Песняров!». Наименее узнаваемые личности: Ефросинья Полоцкая, Михаил Клеофас Огинский, Лариса Александровская, Кирилл Ситников, Георгий Кондратьев. Этих знаменитых людей Беларуси не назвал ни один испытуемый. Их этого следует, что дети лучше узнают современных спортсменов и деятелей культуры, о жизни и достижениях которых чаще транслируется в медиапространстве. Об исторических личностях, деятелях культуры и космонавтах они осведомлены хуже, что подчеркивает значимость целенаправленной работы в данном направлении.

Таблица 2 – Ответы испытуемых по второму блоку «Наши Герои: узнай и назови!»

Вопрос	Группа А	Группа Б	Примеры ответов детей
1. Ф. Скорина	10%	10%	«Это Франциск Скорина, он напечатал первую книгу!»
2. Е. Полоцкая	0%	0%	-
3. Я. Купала	10%	10%	«Янка Купала, он писал стихи про Беларусь. Я знаю «Зорку Венеру»
4. Я. Колас	5%	5%	«Якуб Колас, про лес писал, наверное»
5. В. Мулявин	15%	15%	«Это Мулявин, он пел песни! 'Беловежская пуща'!»
6. Д. Домрачева	40%	40%	«Даша Домрачева, она биатлонистка, медали получала!»
7. П. Климук	5%	5%	«Он в космос летал! Космонавт»
8. М. Огинский	0%	0%	-
9. М. Шагаль	5%	5%	«Шагал, он рисовал картинки, в Витебске музей есть»
10. К. Ситников	0%	0%	-
11. Г. Кондратьев	0%	0%	-
12. М. Мирный	5%	5%	«Мирный, он в теннис играет, ракеткой махал»

Проанализировав ответы детей (таблица 3) по третьему блоку беседы, можно констатировать, что большинство детей обеих групп понимают, что помнить этих людей важно. Также в своих ответах они рассуждали о том,

что прославить страну нелегко. Личные предпочтения детей сильно варьируются, но наибольшую симпатию воспитанники проявили по отношению к Дарье Домрачевой и Владимиру Мулявину. Следует отметить, большая часть испытуемых обеих групп выразила желание стать знаменитыми. Некоторые дети конкретизировали, в какой области они бы хотели прославиться (спорт, музыка, искусство).

Таблица 3 – Ответы испытуемых по третьему блоку «Почему это важно?»

Вопрос	Группа А	Группа Б	Примеры ответов детей
1. Почему важно помнить этих людей?	«Они сделали что-то хорошее»	«Они сделали что-то хорошее»	«Чтобы знать, кто прославил нашу страну», «Надо помнить, чтобы другим рассказывать!»
2. Легко ли прославить свою страну?	«Нет»	«Нет»	«Это трудно, надо много трудиться», «Надо быть очень талантливым»
3. Кто нравится больше всего? Почему?	Разные ответы, часто Домрачева/ Мулявин	Разные ответы, часто Домрачева/ Мулявин	«Домрачева, она смелая!», «Мулявин, песни классные!»
4. Хочешь стать знаменитым?	Многие отвечают «да»	Многие отвечают «да»	«Да, петь!», «Да, как Домрачева, только в другом спорте!», «Хочу, чтобы мной гордились!»

Из результатов следует, что большинство детей понимают, почему важно помнить выдающихся людей, но затрудняются объяснить, что значит прославить свою страну и какие усилия для этого нужны. В ответах на вопрос о том, кто из героев больше нравится и почему, воспитанники демонстрировали личные предпочтения и эмоциональную оценку.

Закключение. Таким образом, проведенное эмпирическое исследование показало, что представления большинства испытуемых находятся на низком и среднем уровне, что свидетельствуют о необходимости совершенствования работы по ознакомлению детей старшего дошкольного возраста с людьми, прославившими Беларусь. Являясь важным компонентом гражданско-патриотического воспитания, процесс ознакомления дошкольников с выдающимися личностями, прославившими Беларусь своими достижениями в науке, искусстве, спорте и других сферах, требует поиска и внедрения эффективных средств. Успешная реализация образовательного процесса по ознакомлению детей с такими людьми, их биографиями и вкладом в развитие нашей страны, позволит сформировать у подрастающего поколения чувство гордости за свою Родину, вдохновить их на собственные достижения и показать достойный пример служения обществу.

Список использованных источников:

1. Радина, Е. И. Ознакомление детей с явлениями общественной жизни / Е. И. Радина // Известия АПН РСФСР. – 1951. – Вып. 34. – С. 29–50.
2. Усова, А. П. Обучение в детском саду / под ред. А. В. Запорожца. – 3-е изд., испр. – М. : Просвещение, 1981. – 176 с.
3. Коломийченко, Л. В. Концепция и программа социального развития детей дошкольного возраста / Л. В. Коломийченко. – Пермь, 2002. – 115 с.
4. Жуковская, Р. И. Родной край : пособие / Р. И. Жуковская, Н. Ф. Виноградова, С. А. Козлова; под ред. С. А. Козловой. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1985. – 238 с.
5. Маханева, М. Д. Нравственно-патриотическое воспитание дошкольников : метод. пособие / М. Д. Маханева. – М. : ТЦ «Сфера», 2010. – 90 с.
6. Никонова, Л. Е. Белорусская народная культура и патриотическое воспитание дошкольников / Л. Е. Никонова, Т. А. Кадникова // Феномен детства: социально-педагогические проблемы : сб. материалов респуб. (с междунар. участ.) науч.-практ. конф., посвящ. 25-летию соц.-пед. ф-та, Брест, 29-30 мая 2009 г. : в 2 ч. / редкол. : Т. С. Будько [и др.]. – Брест, 2009. – Ч. 2. – С. 70–75.
7. Воронцовская, Л. Н. Формирование национального самосознания детей дошкольного возраста: на примере духовно-нравственного и патриотического воспитания / Л. Н. Воронцовская // Вестн. МГИРО. – 2024. – № 3. – С. 3–9.
8. Лях, Е. В. Концепция патриотического воспитания дошкольников в процессе ознакомления с культурно-историческими традициями белорусского народа / Е. В. Лях, Т. В. Поздеева // Весн. Мазыр. дзярж. пед. ўн-та імя І. П. Шамякіна. – 2010. – №3 (28). – С. 46–51.
9. Дубинина, Д. Н. Формирование у детей старшего дошкольного возраста элементарных представлений о людях, прославивших родную отчизну / Д. Н. Дубинина // Детский сад: теория и практика. – 2011. – № 9. – С. 46–51.
10. Дубинина, Д. Н. Формирование у детей старшего дошкольного возраста элементарных представлений о белорусах, прославивших свою Родину / Д. Н. Дубинина // Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы : сб. материалов XI Междунар. науч.-практ. семинара, Барановичи, 26-27 марта 2020 г. / Баранович. гос. ун-т ; редкол.: Н. Г. Дубешко [и др.]. – Барановичи, 2020. – С. 84–86.

ДУАНЬ МЭЙХАНЬ

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ВЗГЛЯДЫ КИТАЙСКИХ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ НА ПРОБЛЕМУ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. Экологическое воспитание стало неотъемлемой частью образовательной политики Китайской Народной Республики. Особое значение придается дошкольному возрасту как сензитивному периоду для формирования основ экологического сознания, ценностей и поведения.

В последние годы, с углублением глобальных экологических проблем, важность экологического образования становится всё более очевидной. Дошкольный возраст, как ключевой период формирования ценностных ориентаций и поведенческих привычек детей, играет фундаментальную роль в системе экологического образования и привлекает широкое внимание китайских исследователей. Мы разделяем их основные взгляды на экологическое образование детей дошкольного возраста.

Во-первых, дети дошкольного возраста обладают сильным любопытством и способностью к подражанию, что делает этот возраст «золотым временем» для экологического образования. Благодаря систематическому

и адаптированному экологическому образованию дети могут приобрести первоначальное чувство близости к природе и базовое экологическое сознание, заложив основу для будущих представлений о устойчивом развитии.

Во-вторых, в настоящее время экологическое образование детей дошкольного возраста в Китайской Народной Республике всё ещё сталкивается с рядом проблем: фрагментированность и недостаточная системность содержания, разный уровень экологической грамотности педагогов, недостаточное сотрудничество между дошкольными учреждениями и семьями, формализм в практических мероприятиях и т.п. Эти проблемы в определённой степени снижают эффективность экологического образования.

В-третьих, исследования в целом подчёркивают необходимость проведения экологического образования в игровой и жизненной формах, интегрируя экологические идеи в повседневную жизнь и зональные занятия. Это позволяет детям познавать, чувствовать и практиковать экологическое поведение в реальных ситуациях. Одновременно повышение профессионального уровня педагогов, совершенствование внутримunicipальных программ и усиление сотрудничества между семьями и сообществом являются ключевыми путями улучшения качества экологического образования.

Материал и методы. Для проведения исследования был использован метод систематического анализа научной литературы. Были отобраны и изучены статьи, опубликованные в рецензируемых китайских журналах (таких как «Исследования дошкольного образования», «Экологическое образование»), монографии и материалы научных конференций за период 2014-2024 гг. Поиск осуществлялся в китайских научных базах данных CNKI и Wanfang Data по ключевым словам: «экологическое воспитание дошкольников», «экологическое образование в детском саду», «устойчивое развитие и дошкольное образование». Критериям отбора соответствовали 48 публикаций, которые были подвергнуты тематическому и контент-анализу.

Цель данного исследования – проанализировать и обобщить ключевые взгляды и тенденции в научных трудах китайских исследователей по проблеме экологического воспитания детей 3-6 лет.

Основная часть. В трудах китайских исследователей выделяется два взаимодополняющих направления: экологическое воспитание в детском саду и содержание и цели этой работы. Рассмотрим последовательно каждое из направлений.

Экологическое воспитание в детском саду

Современное дошкольное воспитание во многом построено на экологическом воспитании [1].

Исследования показывают, что влияние среды на выживание и развитие человека, как правило, обратно пропорционально возрасту: чем младше возраст, тем глубже воздействие среды. В последние годы в Китайской Народной Республике придерживаются образовательной концепции, ори-

ентированной на человека и развитие ребенка, формируют широкое представление о воспитании. Оптимизация и интеграция трех основных сред – детского сада, семьи и общества – может создать для ребенка счастливый мир, вернуть ему право на игры и забавы, позволить ребенку в процессе игры сливаться со средой, вести с ней диалог, исследовать удивительный мир в игре, испытывать радость роста в игровом процессе. Это способствует не только повышению его общей культуры, но и более здоровому развитию, а также облегчает осуществление экологического воспитания.

Исследования, проведенные в разные возрастные периоды, особенно ярко показали, что к 3 годам (подходящему возрасту для поступления в детский сад в Китае) в семье уже формируется зачаточная модель воспитания для ребенка.

Основываясь на информации, полученной на предыдущем этапе, и следуя известному высказыванию господина Тао Синчжи: «Жизнь – это и есть воспитание», школа осознает, что среда детского сада, в которой живет ребенок, – это совокупность различных образовательных ресурсов. Школа разделяет эту среду на естественную материальную среду и социально-гуманитарную среду. Для каждой из них разрабатываются соответствующие воспитательные стратегии, чтобы обеспечить успешную реализацию мероприятий по экологическому воспитанию.

2. Рассматривая содержание и цели экологического воспитания, следует отметить, что оно структурируется вокруг трех уровней:

1. Использование «эмоций» как связующего звена, акцент на эмоциональные цели

Реализация эмоциональных целей обязательно требует эмоционального вовлечения, а душа ситуативного обучения заключается в наличии «эмоций». Гуманистическая концепция обучения и воспитания рассматривает ребёнка как целостную личность, в образовательном процессе всегда вкладываются эмоции.

Ситуативное образование в основном отражает движущую силу, способствующую развитию детей – эмоции, и разворачивает серию обучающих мероприятий. В ситуативном экологическом воспитании детей дошкольного возраста сама ситуация является не только средством, но и самой задачей воспитания, целью, к которой стремится формирование представлений. Ситуативное экологическое воспитание детей использует эмоции как движущую силу для стимулирования интереса детей к природе и её объектам, используя язык, эмоции, чувства воспитателя и учебную атмосферу как обширное психологическое поле, воздействуя на психику ребенка, способствуя активному и позитивному вовлечению детей в экологическое воспитание, достигая гармоничного развития ребенка как целостной личности.

2. Использование «красоты» как идеала, создание прекрасного дома окружающей среды

Реализация целей экологического воспитания детей зависит от определенных образовательных стратегий. Одна из моделей экологического воспитания, предложенная Лукасом – «образование в окружающей среде», особенно подходит для применения в экологическом воспитании детей. Во-первых, целевая группа дошкольного образования относительно мала, от детей не требуется получение систематических теоретических знаний, больше внимания уделяется интересам и отношению детей к обучению, эта цель способствует пробуждению сознания детей к обучению, накоплению внеурочных представлений, позволяя детям находиться в богатой и благоприятной для самостоятельного опыта и привычек среде. Во-вторых, мышление воспитанников конкретно и образно, им нужно полагаться на большое количество богатого и чувственного материала для получения информации, способного привлекать внимание, воспитывать у них чувства к окружающей среде и способность к восприятию экологических явлений.

3. Акцент на деятельности, «обучение через деятельность»

Современный взгляд на ребенка считает, что он – это независимая личность, должен иметь возможность и право активной деятельности, полностью реализовывать себя в ней. Деятельность – неизбежный путь развития ребенка, основная форма взаимодействия ребенка с окружающим материальным миром, сверстниками и взрослыми [2]. Научное сообщество считает, что дети любят деятельность, которая является основой развития мышления. В процессе постоянного взаимодействия с окружающей средой дети формируют и развивают свои когнитивные структуры, и в этом процессе им принадлежит активная и инициативная роль. Дети должны с помощью серии действий прокладывать пути жизненного опыта и поведения в ситуации.

Когнитивный аспект связан с формированием элементарных знаний о локальных и глобальных экосистемах, взаимосвязях в природе, проблемах загрязнения и ресурсосбережения.

Эмоционально-ценностный аспект подразумевает развитие любви к родной природе, эмпатии к живым существам, эстетического восприятия окружающей среды и чувства личной сопричастности.

Деятельностно-поведенческий аспект следует рассматривать как развитие практических навыков: сортировка мусора, экономия воды и электроэнергии, забота о растениях и животных, экологически осознанное потребление.

3. Методы и педагогические практики. Исследователи уделяют большое внимание активным, практико-ориентированным методам: I. Образование «об окружающей среде» помогает воспитателям уловить взаимосвязи и аспекты в экологическом воспитании

Цель образования «об окружающей среде» – в конечном итоге позволить обучающимся правильно понять окружающую их среду, например,

осознать, что способность природы к самовосстановлению и самоочищению имеет пределы, и сформировать научный подход, согласно которому человечество не должно чрезмерно зависеть от природы и вмешиваться в нее. Этот пункт является ключевым и наиболее важным для понимания в триединой модели Лукаса, но для воспитателей углубленное понимание детьми этой концепции представляет сложную задачу.

II. Образование «в окружающей среде» помогает воспитателям овладеть методами и приемами экологического воспитания

Образование «в окружающей среде» является теоретической опорной точкой триединой модели экологического воспитания Лукаса. Фактически, образование «в окружающей среде» помогает воспитателям овладеть методами и приемами экологического воспитания. Особенно для детей младшего возраста с относительно слабой абстрактной способностью, наглядное обучение в конкретной окружающей среде является для воспитателя наиболее эффективным методом. Любовь к природе – врожденное качество ребенка, дети от природы испытывают сильный интерес к воде, земле, растениям и животным в естественной среде, с неугасающим энтузиазмом наблюдая и взаимодействуя с травинкой, цветком, маленьким насекомым рядом.

III. Образование «ради окружающей среды» помогает воспитателям повысить практическую эффективность экологического воспитания

Образование «ради окружающей среды» является конечной целью экологического воспитания, критерием проверки того, действительно ли эффективно осуществляется экологическое воспитание. Сегодня в некоторых городах запрещено свободно бросать мусор и сплевывать, что показывает, насколько важным для жизни является формирование у детей экологических привычек в дошкольный период. При воспитании у детей экологической осведомленности воспитатели могут использовать демонстрацию видеозаписей, сравнение изображений и другие способы, хвалить хорошее поведение и привычки, указывать на плохое поведение и вредные привычки, подходить с мелочей, создавать благоприятную атмосферу для экологического воспитания.

Проектно-исследовательская деятельность подразумевает использование длительных проектов типа «Наше дерево», «Вода в нашей жизни».

Образовательная среда включает в себя создание «экологических уголков» в группах, огородах и садов на территории детского сада как необходимого условия для непрерывного взаимодействия с природой.

Ролевые и дидактические игры – это использование игр для моделирования экологических ситуаций и принятия решений.

Интеграция с искусством и культурой видится в качестве экологических тем в рисунках, поделках из природного и вторичного материала, музыкальных и театральных постановках.

Сотрудничество с семьей и сообществом подчёркивает ключевую роль семьи в закреплении практик и важность организации экскурсий в парки, фермы, эко-центры.

4. Проблемы и вызовы. В литературе критически отмечаются существующие барьеры:

Будущее развитие общества нуждается в талантах, способных решать сложные проблемы, критически мыслить и обладающих творческими способностями. Для развития этих способностей необходимо, чтобы дети получали богатые фоновые знания из разнообразного опыта и ресурсов. «Зеленая» программа делает акцент на активном участии детей в учебном процессе, а также на наблюдении, умении слушать и соответствующем руководстве со стороны воспитателя. Ее реализация должна начинаться с сенсорного восприятия и опыта детей, повышая уровень их углубленного обучения через спиралевидную учебную практику.

Во-первых, направлять детей на углубленное восприятие естественной среды, помогая им сформировать базовое понимание мира. У детей есть врожденный импульс к самостоятельному исследованию, а природа предоставляет обширное пространство и богатый материальный объект для этого. Первостепенный метод реализации «зеленой» программы заключается в максимальном использовании природных инстинктов детей для руководства их самостоятельным исследованием и познанием природы.

Во-вторых, направлять детей на участие в принятии решений по проблемам, повышая их самостоятельность и способность к автономному обучению. Обучение детей – это процесс самостоятельного построения ими познания о вещах, и этот процесс имеет уровневый и прогрессирующий характер. «Зеленая» программа должна направлять детей на познание природы через наблюдение, накопление жизненного опыта через самостоятельное исследование, развитие способности к автономному обучению через решение проблем. Какие объекты в природе могут стать объектами внимания для детей – этот вопрос должны решать сами дети.

Заключение. Проведенный анализ позволяет заключить, что взгляды китайских исследователей на экологическое воспитание детей дошкольного возраста представляют собой динамичную и комплексную систему. Она органично сочетает современные глобальные тренды образования для устойчивого развития с национальными культурно-историческими традициями и политическим курсом. Основной парадигмой является переход от передачи знаний к формированию целостного экологического мировоззрения и привычек через деятельность, эмоциональное проживание и личный пример. Дальнейшее развитие данной области видится в систематизации программ, углублении подготовки педагогов, разработке эффективных инструментов оценки результатов и усилении междисциплинарных исследований.

Список использованных источников:

1. 沈群英. 生态文明建设背景下幼儿园生态教育研究 // 宁波大学学报: 教育科学版. – 2019. – 第1期(41). – 第124–127页.
2. 关, Н. 新课程改革背景下幼儿园主题教育活动研究 [文本] / Н. 关 // 东方企业文化. – 2013. – 第24期. – 第26–27页.

**ПРОДУКТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ
ЭЛЕМЕНТАРНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ
ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Введение. Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста через продуктивную деятельность (рисование, лепка, аппликация, конструирование) относится к числу наиболее эффективных методов обучения в педагогике. Данный метод помогает дошкольникам освоить простейшие математические понятия, такие как форма, размер, количество, пространство через практические действия и создание реальных предметов, а педагогу – эффективно решать задачи по успешному формированию у дошкольников навыков, способствующих развитию логико-математического мышления. Главная особенность заключается в том, что задания по освоению и формированию элементарных математических представлений детям предлагаются в привычной и наименее стрессовой форме – в виде игры. Игра в дошкольном возрасте является основным и привлекательным видом деятельности детей, который в процессе игры не ощущает каких-либо ограничений, может проявлять себя достаточно свободно, не опасается совершать ошибочные действия и часто даже не подозревает, что посредством игры осваивает достаточно сложные навыки. Педагог, используя упражнения и развивающие игры, создает у дошкольника интерес к решению умственных задач и тем самым помогает ребенку, незаметно для него самого, войти в сложный мир математики как науки. Основная проблема, с которой педагог сталкивается при этом, это формирование и поддержание постоянной игровой среды, в которую естественным для ребенка образом включены различные элементы формирования элементарных математических представлений с учетом возраста и личностных особенностей каждого дошкольника. В рамках решения данной проблемы была проанализирована педагогическая литература, современные технологии и практика их применения в дошкольных учреждениях.

Цель статьи заключается в теоретическом обосновании целесообразности интеграции продуктивной и игровой деятельности для оптимизации процесса формирования элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста.

Основная часть. Проблеме формирования элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста через продуктивную деятельность и игру были посвящены работы таких выдающихся педагогов как Л.А. Венгер, Е.С. Евдокимовой, З.А. Михайловой, Б.И. Никитина, А.А. Столяра, Л. Ф. Тихомировой и других. Достаточно эффективный дидактический наглядный материал, который является своеобразным ин-

струментом познавательной деятельности воспитанников и широко используется в теории и практике формирования математических представлений, предлагают такие авторы как Ф.Н. Блехер, А.М. Леушина, Л.С. Метлина, З.А. Михайлова, Е.И. Щербакова, И.В. Житко и другие.

Ученые подчеркивают, что освоение дошкольниками математических понятий и формирование у детей элементарных математических представлений следует осуществлять посредством разнообразных видов детской деятельности [1]. Поэтому наряду с традиционной игровой деятельностью необходимо применять продуктивную деятельность, которая содействует развитию в дошкольниках инициативности, активности, самостоятельности, способствует развитию воображения, фантазии, памяти, речи, логического и образного мышления. Продуктивная деятельность также помогает воспитанию усидчивости, настойчивости, аккуратности, способствует формированию последовательности действий, качественному развитию у них координации движений, мускулатуры рук, а у старших дошкольников – формированию и закреплению графического навыка.

Вместе с тем, учебная программа, образовательный стандарт дошкольного образования и постоянно появляющиеся новые технологии диктуют и корректируют привычные подходы в применении продуктивной и игровой формы обучения дошкольников.

По мнению педагогов и психологов, при постановке и реализации задач предматематической подготовки, формирования элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста необходимо учитывать: личность каждого ребенка и особенности его психики, насколько его текущее развитие соответствует возрастным нормам и будет способствовать освоению элементарных математических представлений, закономерности становления и развития познавательной деятельности, умственных процессов и способностей [3, с. 40]. Соответственно, ведущей педагогической идеей, способствующей выработке и описанию общей методики в помощь воспитателю по проведению занятий с математическим содержанием с целью наиболее эффективного формирования у дошкольников элементарных математических представлений, является использование в практике работы продуктивной деятельности, занятий в игровой форме, занятий-развлечений, дидактических игр, занятий-развлечений.

Такие занятия должны способствовать развитию умственной деятельности, моторики, упражнять память, активизировать в целом мыслительные процессы. Этому будут содействовать такие виды продуктивной деятельности как лепка, аппликация, конструирование, рисование, а также логико-математические игры (с целью развития у дошкольников способностей к таким умственным операциям, как классификация, группировка предметов по их свойствам, абстрагирование свойств от предмета), дидактические игры (с целью развития у дошкольников сообразительности,

наблюдательности, умения использовать полученные представления в различных игровых ситуациях).

Сочетать продуктивную деятельность с логико-математическими и дидактическими играми, рекомендуется в соотношении 60/40. В качестве основных видов продуктивной деятельности рекомендуется использовать лепку, аппликацию, конструирование, рисование. Занятия с этими видами продуктивной деятельности у дошкольников:

- повышают активность правого полушария мозга и уравнивают работу обоих полушарий;
- повышают уровень интеллекта в целом;
- активизируют творческое мышление;
- повышают и стабилизируют на высоком уровне психоэмоциональное состояние;
- снижают тревожность и помогают легче адаптироваться к тяжелым ситуациям;
- улучшают двигательную активность рук, развивают моторику пальцев;
- развивает пространственное восприятие;
- совершенствует визуальное, наглядно-действенное и наглядно-образное виды мышления;
- улучшают память [2, с. 17].

Например, в процессе рисования животных и птиц дошкольники закрепляют представления о геометрических фигурах, соотнося их с частями туловища. Аналогичную функцию выполняют занятия аппликацией, где вырезание элементов (круг, овал) способствует актуализации представлений о форме.

При организации образовательного процесса следует учитывать, что восприятие дошкольника носит недифференцированный, предметно-целостный характер: сенсорные эталоны (форма, цвет, размер) не выступают для ребёнка как самостоятельные объекты познания, а воспринимаются как неотъемлемые характеристики конкретного предмета.

Поэтому основная задача педагога – помочь ребёнку в накоплении опыта практических действий с различными предметами, одновременно постоянно акцентируя внимание дошкольника на характеристиках конкретного предмета, с которым он сейчас работает. Например, в процессе занятия аппликацией рекомендуется вырезать геометрические фигуры различных форм и цвета, постоянно напоминая дошкольнику, что «это круг (овал, квадрат), он какого цвета? (красного, желтого, черного и так далее).

Дети дошкольного возраста в процессе моделирования предметов окружающего мира, создают реальный продукт, который он может трогать, держать в руках, играть с ним и в котором сосредоточено представление дошкольника о конкретном предмете, получившем материальное воплощение в аппликации, конструкции, рисунке. Так, достаточно эффективным способом в этом контексте является в процессе рисования попросить ребенка дорисовать

геометрическую фигуру: «На что похоже?», «Дорисуй!». Начиная с четырех лет у дошкольника увеличивается творческая активность и он начинает испытывать любопытство к различным областям, поэтому данное упражнение будет содействовать не только формированию элементарных математических представлений, но и развитию воображения.

Следует также учитывать, что процесс формирования элементарных математических представлений должен осуществляться в незаметной для дошкольника форме постоянно. Поэтому работа, проводимая педагогом по формированию элементарных математических представлений, должна осуществляться последовательно, периодически и систематически, становясь естественной частью всех этапов жизнедеятельности дошкольника.

Так, когда группа собирается на прогулку и начинает одеваться, будет полезным попросить детей уточнить цвета одежды, сосчитать друг друга. Это можно сделать при помощи вопросов: *«А какого цвета шапочка у Пети?»*, *«А какого цвета пальто у Кати?»*, *«А сколько нас, ребята? А давайте мы друг друга посчитаем?!»*, *«А сколько у нас в группе девочек (мальчиков)? Давайте вместе посчитаем!»*.

Во время прогулки элементарные математические представления у дошкольников также следует продолжать закреплять. Это можно сделать с помощью словесных игр (*«Считаем парами»*, *«Противоположности»*), с помощью игр с мячом (*«Я начну, а ты продолжи»*, *«Отбивание мяча под счет»* и так далее). Одновременно с закреплением представлений о временах года, величине предметов, частях суток также можно продолжить формирование элементарных математических представлений: *«Дерево высокое, а кустик низкий»*, *«А давайте вместе посчитаем, сколько у нас здесь деревьев? А сколько кустиков?»* и так далее.

В качестве дидактических игр, содействующих формированию у дошкольников элементарных математических представлений, можно использовать игры с предметами, словесные игры, настольно-печатные игры. Главная задача включения в занятия таких игр, которые будут развивать логическое мышление у дошкольников и, в частности, навыков устанавливать простейшие закономерности: порядок чередования фигур по цвету, форме, размеру.

Этому способствуют игры с необычной постановкой задач, например, с просьбой к дошкольнику *«найти, догадаться, определить, что это»*. При этом игровой эффект, помогающий ребенку расслабиться, наилучшим способом достигается, если задача перед дошкольником ставится от имени какого-либо сказочного персонажа.

Дидактические игры целесообразно чередовать с игровыми упражнениями, которые учитывают уровень самостоятельности дошкольника, степень необходимой включенности педагога в процесс [4]. Игровые упражнения способствуют дополнительной выработке у воспитанников навыков и умений. С целью наиболее эффективного формирования у дошкольников

элементарных математических представлений целесообразны следующие типы занятий:

- занятия в форме дидактических игр;
- занятия в форме дидактических упражнений;
- занятия в форме дидактических упражнений и игр.

Дидактические игры с дошкольниками можно проводить как в середине, так и в конце занятия с целью воспроизведения и закрепления материала, который был изучен в процессе занятия. Включение дидактической игры (игр) и ее место в структуре занятий по формированию элементарных математических представлений обусловлено целью, содержанием, назначением занятия и в обязательном порядке учитывает возраст дошкольников [1].

Сочетание продуктивной деятельности с игровой формой с целью наиболее эффективного формирования у дошкольников элементарных математических представлений, может выглядеть следующим образом:

1. Рисование. Начинать занятие целесообразно именно с него. Например, можно попросить дошкольников нарисовать солнышко, а затем спросить: *«А какую форму имеет наше солнышко?»*, *«Скажите, дети, какого цвета наше солнышко?»*. Главный посыл начала занятия заключается в просьбе к детям нарисовать простые фигуры, представляющие собой узнаваемые образы (овал – как образ солнца), постепенно усложняя процесс рисования и переходя к рисованию более сложных узнаваемых образов (квадрат – как образ дома, треугольник – как образ крыши на этом доме).

Завершить рисование можно просьбой дорисовать непосредственно какие-либо геометрические фигуры. Например, попросить дорисовать овал, квадрат, треугольник.

2. После рисования в занятие целесообразно включить несложное упражнение на порядок чередования нарисованных дошкольниками фигур по цвету и форме.

3. Затем занятия можно продолжить лепкой и предложить дошкольникам слепить фигуры, которые они до этого рисовали, а затем чередовали по форме и цвету. Лепка поможет дополнительно закрепить представления дошкольников о геометрических фигурах как о предметах, закрепив понимание о них, как об имеющих определенную форму, размер.

4. На этом этапе занятия дошкольникам задачу следует усложнить и чередовать дидактические игры с дидактическими упражнениями.

5. Завершить занятия можно заданием на создание аппликации из трех фигур – овала, квадрата и треугольника. Для этого ранее нарисованные фигуры можно предложить вырезать и скомпоновать, как ребёнку захочется.

Заключение. Следовательно, повышение эффективности математического развития детей дошкольного возраста в ходе продуктивной деятельности достигается посредством её сочетания с игровыми методами обучения, что обеспечивает целостность образовательного процесса.

На занятиях такие виды продуктивной деятельности как рисование, лепка, аппликация, конструирование следует чередовать с дидактическими играми и упражнениями. Данный подход позволит наилучшим образом решать задачу по формированию у дошкольников элементарных математических представлений. При этом следует учитывать, что формирование элементарных математических представлений у дошкольников необходимо осуществлять не только непосредственно на занятиях, но и в процессе нерегламентированной деятельности, в том числе, во время прогулок.

Полноценное математическое развитие воспитанников может обеспечить лишь целенаправленная, тщательно продуманная и организованная деятельность, в процессе которой перед дошкольниками ставятся различные познавательные задачи и применяются различные формы их реализации в процессе воспитания и обучения.

Список использованных источников:

1. Коломеец, А. В. Продуктивная деятельность дошкольников на занятиях с математическим содержанием [сайт] / А. В. Коломеец. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/produktivnaya-deyatelnost-doshkolnikov-na-zanyatiyah-s-matematicheskim-soderzhaniem> (дата обращения: 10.02.2026).
2. Лобан, Т. И. Теория и методика формирования элементарных математических представлений детей дошкольного возраста / Т. И. Лобан. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2017. – 84 с.
3. Соловьева, Е.В. Познавательное развитие детей 2-8 лет: математические представления: метод. пособие для воспитателей / Е. В. Соловьева. – М. : Просвещение, 2016. – 174 с.
4. Цубер, Е. Н. Теория и методика формирования элементарных математических представлений детей дошкольного возраста [сайт] / Е. Н. Цубер. – URL: <https://elibrary.by/items/3420abae-b37b-457a-83f6-56c5e003b5cd> (дата обращения: 10.02.2026).

А.Д. ЕСКУН

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ЭВОЛЮЦИЯ ПОНЯТИЯ ГРАМОТНОСТЬ В КОНТЕКСТЕ ЗАРУБЕЖНОЙ И ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ

Введение. В последние два десятилетия произошло значительное повышение интереса к *проблеме* грамотности, чему способствовали стремительные процессы информатизации, гуманизации и цифровизации общества. В современном социуме закрепилось представление о том, что успешность личности в любой сфере деятельности напрямую зависит от ее грамотности и образованности.

Целью статьи является выделение основных тенденций в определении понятия «грамотность» в контексте зарубежной и отечественной педагогической мысли.

Основная часть. Слово «грамотность» произошло от греческого *grammata* – чтение и письмо. Буквально это слово обозначает «определенную степень владения навыками устной и письменной речи» [1, с. 475].

Однако следует отметить, что конкретное содержание данного термина изменялось на различных исторических этапах развития общества в связи с повышением требований к образовательному уровню человека.

В зарубежной литературе термин «грамотность», его структура и характеристики с 1958 г. рассматривался на совещаниях по статистике и программам переписи населения Генеральной конференции ЮНЕСКО. Согласно рекомендациям ЮНЕСКО, «грамотными следовало считать лиц, умеющих прочитать текст, понять прочитанное и написать краткое изложение о своей повседневной жизни» [2, с. 136]. В 1958 году на конференции ЮНЕСКО было предложено выделить понятие «минимальная грамотность», под которой понимался уровень грамотности, делающий возможным полноценную деятельность индивида в социальном окружении.

На Всемирном конгрессе министров просвещения по ликвидации неграмотности, проходившем в сентябре 1965 года, был предложен термин «функциональная грамотность». Функционально грамотным, согласно материалам конгресса, являлся тот гражданин, который может участвовать во всех видах деятельности общества.

С 1990-х годов происходит трансформация понятия «грамотность». В 1990-2000 годы в США была популярной концепция грамотности Р.Л. Венезки, согласно которой «минимальная грамотность» была заменена на «базовую грамотность». Считалось, что есть минимальный уровень грамотности, который достаточен для человека с целью последующего самообразования [3, с. 54]. Автор утверждает, что грамотность – это постоянно развивающееся явление, что делает сложным его четкое определение, особенно это касается проблемы измерения «неграмотности населения». Р.Л. Венезки подчеркивает, что чтение – важный навык и для детей, и для взрослых, но гораздо важнее уметь правильно оценивать и интерпретировать информацию, полученную из текстов. Его работа способствует переходу от бинарного подхода (грамотный/неграмотный) к более детальному и функциональному пониманию того, как навыки грамотности необходимы в повседневной жизни.

В 1995 году Х. Графф в работе «Лабиринты грамотности» делает несколько основополагающих утверждений о рассматриваемом понятии:

1. Грамотность неразрывно связана с историей человечества, все концепции грамотности являются исторически обусловленными.
2. Теоретические концепции грамотности требуют практической апробации.
3. Грамотность не может быть нейтральной по отношению к системе ценностей.
4. Существуют множество видов грамотности, которые сосуществуют и взаимодействуют друг с другом.
5. Один набор грамотностей не может быть лучше, чем другой.

6. Овладение грамотностью является сложным процессом, необходимо осознавать и оценивать трудности, с которыми регулярно сталкивается обучаемый [4, с. 323-333]

Предложенные Х. Граффом утверждения важны для понимания грамотности в современном контексте.

На расширении объёма значения рассматриваемого термина настаивала группа зарубежных исследователей и педагогов (Д. Алверманн, Д. Бакингэм, Х. Никсон, Б. Комбер и др.), которые применяли личностно-ориентированный подход в обучении [5; 6; 7]. Работы названных ученых легли в основу современных образовательных программ по медиаграмотности и цифровой грамотности, цель которых – подготовить активных граждан, умеющих рассуждать и критически мыслить.

Следует отметить, что в настоящее время постоянно проводятся исследования по оценке качества образования, в частности, такие исследования, как TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) – оценка знаний по математике и естественным наукам учащихся 4-х и 8-х классов, ICILS (International Computer and Information Literacy Study) – оценка компьютерной и информационной грамотности, PISA (Programme for International Student Assessment) – оценка функциональной грамотности 15-летних учащихся, их способности применять полученные в школе знания и умения для решения задач в учебном и жизненном контексте. В таких исследованиях принимают участие около 50 стран мира. Единственный раз в исследовании PISA в 2018 году участвовала Республика Беларусь, показав достойные результаты (например, результаты по читательской грамотности составили 474 балла, это 35-36 место в мире). В дальнейшем Беларусь проводила собственное исследование по функциональной грамотности НИКО (Национальное исследование качества образования), целью которого является комплексное тестирование обучающихся X–XI классов для оценки их функциональной грамотности.

В Республике Беларусь термин «грамотность» является актуальным в связи с концепцией «Функциональная грамотность», ставшей особенно значимой в последние годы. В 2021 – 2025 годах в Беларуси выполнялась ОНТП «Научно-методическое обеспечение формирования функциональной грамотности обучающихся в образовательном процессе». Основной целью программы являлось обеспечение поступательного, преемственного развития национальной системы дошкольного, общего среднего образования в русле современных тенденций развития.

«Белорусская педагогическая энциклопедия» определяет «грамотность в традиционном понимании как определённую степень владения человеком навыками чтения и письма в соответствии с грамматическими нормами родного языка. Грамотность является одним из показателей социально-культурного развития населения» [8, с. 308]. В данном источнике указывается, что конкретное содержание понятия «грамотность» исторически из-

менчиво и имеет тенденцию к расширению с ростом общественных требований к развитию индивида: от элементарных умений к овладению комплексом общественно необходимых знаний и навыков.

Современные белорусские ученые также исследуют вопросы грамотности обучающихся. Так, Е.Ю. Смирнова определяет грамотность как «когнитивное явление, осведомленность в том или ином вопросе, приобретаемая в ходе его изучения; способность к действию со знанием дела (способность действовать в рамках социальной практики, сформированной контекстом)» [9, с. 30]. По мнению автора статьи, показателями результативности образовательного процесса на современном этапе выступают грамотность, функциональная грамотность, компетентность, образованность. Содержание данных понятий пересекается, но не является тождественным. Согласно Е.Ю. Смирновой, «функциональная грамотность выступает как заключительный этап усвоения, уровень грамотности, который делает возможным полноценную деятельность индивида в социальном окружении». Ученый утверждает: «Грамотность и функциональная грамотность выступают обязательными ступенями для достижения образованности. Функциональная грамотность выступает ситуативной характеристикой, а компетентность – интегративная целостная характеристика личности» [9, с. 32].

О.С. Куницкая, Е.К. Погодина, Е.В. Гришкевич выделяют грамотность элементарную (традиционную) и функциональную. При этом элементарная грамотность – это способность читать, понимать, составлять короткие тексты и выполнять простые арифметические действия. По мнению исследователей, «функциональная грамотность подразумевает выработанную в процессе учебной и практической деятельности обобщенную способность индивида к компетентным и эффективным действиям, умение находить оптимальные способы решения жизненных задач в различных сферах и воплощать их, используя освоенные знания и навыки [10, с. 4]». Также авторы полагают, что к началу XXI века стало очевидным, что содержание школьных программ безнадежно устарело и обучающим необходимо «новое знание», «новая грамотность», перечень видов которой к 2010 г. включал более 50 наименований, в том числе финансовая, цифровая, правовая, экологическая, визуальная, информационная и многие другие. Появилась даже так называемая глобальная грамотность [10, с. 3].

Заключение. Таким образом, анализ научно-педагогической литературы по проблеме грамотности позволяет сделать следующие выводы:

– содержание понятия «грамотность» менялось на различных этапах развития общества в зависимости от требований к знаниям человека. Потребность в обучении грамоте возникла в раннеклассовом обществе и была тесно связана с появлением письменности. В эпоху Средневековья и ранее грамотность была достоянием высших слоев населения (примерно 10-15% от общего числа населения), в то время как крестьянство (подавляющее большинство населения) оставалось массово неграмотным. Главной исто-

рической причиной, вызвавшей необходимость всеобщей грамотности, стала модернизация производства. Выделяются крупные исторические этапы, способствовавшие процессу реализации всеобщей грамотности, такие как эпоха Реформации, эпоха Просвещения. В России и странах бывшего СССР значительный рывок в сторону всеобщей грамотности отмечался после Октябрьской революции 1917 года, когда данная проблема выдвигалась в качестве важнейшей политической задачи («школьный всеобуч») и была со временем реализована [11, с. 618];

– долгое время грамотность противопоставлялась неграмотности, которая являлась социальной проблемой и с которой пытались бороться объединенными усилиями, под эгидой таких мероприятий, как Генеральная конференция ЮНЕСКО, Всемирный конгресс министров Просвещения и других;

– с 1980-х годов в России, с 1960-х в зарубежных странах начинает использоваться понятие «функциональная грамотность», под которым понимался уровень знаний и умений, необходимый для полноправного и эффективного участия в жизни общества;

– в настоящее время появилось многообразие разных видов грамотности (финансовая, цифровая, правовая, экологическая, визуальная, информационная и многие другие), которые необходимы человеку в жизни.

Список использованных источников:

1. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: Ок. 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов ; Под ред. проф. Л.И. Скворцова. – Москва : Мир и Образование, 2019. – 1376 с.
2. Рекомендации ЮНЕСКО о развитии образования взрослых (принятые Генеральной конференцией ЮНЕСКО на 19-ой сессии, Найроби, 26 ноября 1976 г.) // Всемирный доклад по образованию 2000. Право на образование: на пути к образованию для всех в течение всей жизни. – М.: ЮНЕСКО: Магистр-пресс, 2000. – 192 с.
3. Venezky, R.L. Book reviews: in search of the meaning of literacy / R.L. Venezky // Educational Researcher. – 1993. – Т.22. – № 3. – P. 52-60.
4. Graff, H.J. The labyrinths of literacy: reflections on literacy past and present/H.J. Graff. – Pittsburg, PA: University of Pittsburg Press, 1995. – 349 p.
5. Alvermann, D.E. Critical media literacy: research, theory and practice in «new times»/ D.E. Alvermann, M.C. Hagood // Journal of Education Research. – 2000. – № 93. – P. 193– 205.
6. Buckingham, D. Media education: literacy, learning and contemporary culture / D. Buckingham. – Cambridge: Polity Press, 2003. – 219 p.
7. Nixon, H. Film and video bridge popular and classroom cultures/ H. Nixon, B. Comber // Journal of Adolescent and Adult Literacy. – 2001. – № 44 (5). – P. 480 – 483.
8. Белорусская педагогическая энциклопедия в двух томах / Г.И. Николаенко (ответственный редактор), Н.П. Баранова и др. – Том 1. – Минск: «Адукацыя і выхаванне». – 2015. – 576 с.
9. «В поисках» функциональной грамотности: понятийная рамка и воплощение в учебном тексте/ Е.Ю. Смирнова // Веснік адукацыі. – 2022. – № 2. – С. 30-38.
10. Формирование функциональной грамотности обучающихся: анализ мирового опыта / Куницкая О.С., Погодина Е.К., Гришкевич Е.В. // Народная асвета. – №4. – 2022. – С. 3 – 7.
11. Большая Российская энциклопедия/ М.Н.Кузьмин. – Том 7. – М.: Научное издательство «Большая Российская энциклопедия». – 2007. – 767 с.

КЛЮЧ К УСПЕХУ: СОЗНАТЕЛЬНОЕ ЧТЕНИЕ НА I СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Развитие навыков сознательного чтения у обучающихся на I ступени общего среднего образования играет важнейшую роль. Оно помогает ученикам не только овладеть техникой понимания текста, но и стимулирует интеллектуальное развитие, обогащает лексический запас, совершенствует способность мыслить логически и воспитывает эмоциональную отзывчивость, способствуя лучшему восприятию социальной среды.

Начальное литературное образование – это отправная точка в мир художественных произведений, это фундамент для того, чтобы вырастить образованного и культурного человека, готового дорожить человеческими ценностями и восхищаться красотой слова. Именно на первой ступени общего среднего образования у обучающихся [1, с. 360] формируются умения для полноценного понимания текста и появляется мотивация к чтению художественной литературы.

Формирование сознательного чтения невозможно без активной, целенаправленной и чуткой работы учителя. Педагог выступает не просто как носитель знаний, но как организатор смыслового диалога между ребёнком и текстом, как проводник в мир смыслов, эмоций и размышлений.

Цель статьи – рассмотреть особенности формирования сознательного чтения на первой ступени общего среднего образования.

Основная часть. Методологическую базу исследования составляют труды отечественных ученых. В процессе написания данной работы были использованы теоретические методы: анализ литературы, синтез и обобщение.

Проблема развития навыка сознательного чтения интересовала ученых уже в XIX веке. Так идея о самостоятельном постижении учеником содержания и смысла читаемого текста находит свою реализацию у Л.И. Поливанова. Он считал, что методика сознательного чтения подразумевает со стороны учителя лишь введение ученика в понимание читаемого. Что нужно для этого введения, определялось самим учителем, исходя из того, что, во-первых, не видел в произведении ученик; во-вторых, из того, что не давало произведение для полного его понимания [2, с. 2].

Ряд ученых психологов и педагогов обсуждали в своих трудах вопросы формирования навыка сознательного чтения обучающихся на первой ступени общего среднего образования. Термин «сознательный» плотно вошел в педагогический дискурс из психологии и стал использоваться учителями во второй половине XIX века такими, как Ц.П. Балталон, Н.К. Кульман, В.П. Острогорский, И.И. Срезневский, В.Я. Стоюнин, В.А. Флёров.

Сознательность чтения – это умение читателя ясно, глубоко понять содержание текста. Оно складывается из значения отдельных слов, смысла предложений, частей текста. Для развития данного навыка у учеников следует применять широкий спектр образовательных методов и подходов, среди которых чтение вслух с последующим разбором содержания, использование наглядных пособий, игровые формы занятий и интерактивные задания. Необходимо создать такую атмосферу, которая бы поощряла ребят высказывать собственные размышления и эмоции относительно прочитанных произведений, формулировать вопросы и находить ответы непосредственно в самом тексте.

По мнению Н.Н. Светловской, сознательным чтение бывает только тогда, когда «читатель читает и понимает, что он здесь не понимает» [3].

Помимо прочего, важно, чтобы чтение было значимым и актуально связанным с жизненным опытом учеников, помогало глубже проникнуть в суть текста и применять приобретённые знания на практике. Следует учитывать личные характеристики каждого учащегося, подбирать подходящие методы обучения исходя из уровня подготовки и индивидуальных предпочтений.

Формирование навыка сознательного чтения на первой ступени общего среднего образования представляет собой сложный когнитивный процесс, включающий в себя не только техническое овладение навыками чтения, но и развитие смыслового восприятия текста, способности к интерпретации, рефлексии и оценке. Оно формирует у учеников умение воспринимать текст как источник знаний, эмоций и личностных смыслов и включает: фактологическое восприятие (понимание событий, персонажей, временных рамок); интерпретацию (выявление причинно-следственных связей, подтекста, мотивов героев); рефлексия (оценка поступков, авторской позиции, собственных эмоций и мыслей).

Согласно современным исследованиям (Л.В. Занков, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин), сознательное чтение является важнейшим условием формирования учебной деятельности, развития мышления и коммуникативных навыков обучающихся. Это сложный психолого-педагогический процесс, включающий в себя не только техническое овладение навыками чтения, но и глубокое смысловое восприятие текста, способность к интерпретации, эмоциональному отклику и формированию личностной позиции. Для полноценного развития этого навыка необходимо учитывать два ключевых аспекта: когнитивный и эмоциональный компоненты, которые тесно взаимосвязаны и дополняют друг друга.

Сознательное чтение – это не механический навык, а целостный процесс, объединяющий мышление, эмоции и личностную позицию. Его формирование требует от педагога внимательного подхода, методической гибкости и стремления превратить чтение в живой диалог между ребёнком и текстом.

Принципы формирования навыка сознательного чтения:

1; Принцип личностной значимости. Художественный текст должен быть эмоционально и жизненно близок ученику, вызывать отклик, интерес, ассоциации с собственным опытом. Например, 3 класс В. Драгунский «Друг детства» (рассказ о выборе между боксом и любимой игрушкой). Задание: «Музей моих ценностей»: после чтения рассказа обучающиеся получают шаблон виртуального «музея» с 3 залами:

Зал 1: «Мой самый дорогой друг» (нарисовать или описать свою любимую игрушку)

Зал 2: «Сложный выбор» (описать ситуацию, когда приходилось делать трудный выбор)

Зал 3: «Письмо Дениске» (написать совет герою)

Вопросы: «Был ли у тебя друг, как этот плюшевый мишка? Что тебя с ним связывало?». «Приходилось ли тебе жертвовать чем-то важным ради другого дела?». «Какой совет из своего опыта ты мог бы дать Дениске?».

2; Принцип активности: ученик – активный участник чтения, он задаёт вопросы, делает выводы, спорит, фантазирует. Например, 2 класс рассказ Н. Носов «Живая шляпа». Ролевая игра «Следствие ведут читатели». Этапы расследования:

«Опрос свидетелей» – дети задают вопросы персонажам рассказа

«Реконструкция событий» – инсценировка эпизодов

«Альтернативная версия» – придумать, как можно было бы разоблачить «живую шляпу» другим способом.

Задания: «Составьте список вопросов, которые вы бы задали котенку Ваське». «Разыграйте диалог между героями в момент обнаружения «ожившей» шляпы». «Предложите 3 других способа проверить, действительно ли шляпа живая».

3; Принцип визуализации: использование наглядных средств помогает лучше понять структуру текста, связи между героями, событиями, идеями. Например, 2 класс тема «Русская народная сказка «Лиса и Журавль»». Задание: «Создаем графический роман»: ученики получают раскладку с 6 пустыми рамками. Им надо создать комикс по сказке, используя диалоги в «пузырях», иконки эмоций, стрелки взаимодействий.

Задания: «Выделите 6 ключевых сцен для вашего комикса». «Подберите цвета для каждого персонажа, которые передают их характер». «Создайте ленту времени взаимоотношений Лисы и Журавля». «Объясните, почему вы выбрали именно эти сцены для иллюстрирования»

4. Принцип интеграции: связь литературного чтения с другими предметами усиливает понимание и делает обучение целостным. Например, 2 класс С.В. Михалков «Три поросенка» «Межпредметное расследование». Урок литературного чтения в данном случае интегрируется с математикой (рассчитайте, сколько кирпичей нужно было Ниф-Нифу для дома 3×4 метра); «Человек и мир» (изучите свойства строительных материалов:

солома, ветки, кирпич); ИЗО (создайте архитектурный проект безопасного дома для поросят); музыка (подберите музыкальные фрагменты, которые передают: трудоемкость строительства, страх поросят, уверенность волка).

Задания: «Составьте смету строительства для каждого поросенка». «Нарисуйте схему расположения домов с учетом розы ветров». «Создайте «звуковую карту» сказки»

5. Принцип вариативности: разнообразие форм работы с текстом позволяет учитывать индивидуальные особенности детей и поддерживать интерес. Например, 3 класс, изучение сказки А.С. Пушкина «Сказка о рыбаке и рыбке». Задание «Многообразие интерпретаций»: обучающиеся выбирают один из форматов работы:

Вариант А (визуальный) – можно выполнить как в электронном, так и на бумажном носителе:

- Создать коллаж «Эволюция старухи»
- Нарисовать комикс «5 желаний старухи»

Вариант Б (текстовый):

- Написать письмо старику от имени Золотой рыбки
- Составить диалог между старухой и зеркалом
- Написать пост для социальных сетей от имени старухи-царицы

Вариант В (игровой):

- Создать настольную игру «Путь к короне»

Вариант Г (цифровой):

- Создать презентацию «Психологический портрет старухи»

6. Принцип осмысленного повторения: повторение должно быть не механическим, а направленным на углубление понимания. Например, 3 класс, изучение рассказа Л.Н. Толстой «Лев и собачка». Задание: «Чтение с увеличительным стеклом»:

➤ Первое чтение: «Прочитайте и ответьте: какая главная мысль этого рассказа?»

➤ Второе чтение: «Найдите все детали, которые показывают изменение отношений льва и собачки».

➤ Третье обращение к тексту: «Сравните начало и конец рассказа. Как изменился лев?».

➤ Четвертое обращение: «Подтвердите цитатами три ваших вывода о характере льва».

Задания: «Составьте хронологическую таблицу развития дружбы». «Найдите 3 контрастных описания льва в разных частях рассказа». «Сравните этот рассказ с басней «Лев и Мышь». Что общего в идеях этих художественных произведений?». «Выпишите фразу, которая лучше всего передает главную мысль автора».

Применение методологических принципов позволяет педагогу выстраивать обучение осознанному чтению как целостный, многогранный процесс, в котором ребёнок не просто читает, но думает, чувствует, раз-

мышляет и выражает себя. Эти принципы обеспечивают устойчивую основу для формирования читательской культуры, развития мышления и эмоциональной отзывчивости, а также подготовки младших школьников к самостоятельному обучению и жизни в информационно насыщенном мире.

Заключение. Сохранение высокого уровня устной и письменной культуры предполагает непрерывные и целенаправленные усилия, а также наличие действенных механизмов для продвижения и укрепления культуры чтения. Ключевыми задачами для каждого участника образовательного процесса должно стать воспитание разносторонне и гармонично развитой личности. В наши дни подавляющее число учителей и родителей осознаёт важность максимального внимания к развитию внутреннего мира ребёнка, к закладке в нём творческого начала. Особую роль в этом процессе играет чтение: через общение с книгой молодое поколение не только осваивает историю, современность и перспективы мира, но и обретает духовный рост, соприкасается с богатствами литературы и искусства, формирует возвышенные эстетические вкусы и черты. В итоге закладывается моральная и культурная основа характера.

Список использованных источников:

1. Крицкая, Н. В. Читательская грамотность как основа начального литературного образования / Н. В. Крицкая // Наука - образованию, производству, экономике : материалы 78-й Региональной научно-практической конференции преподавателей, научных сотрудников и аспирантов, Витебск, 22-23 января 2026 г. : текстовое электронное издание. – Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2026. – С. 360-363. URL: <https://ger.vsu.by/handle/123456789/49931> (дата обращения: 13.02.2026) – Текст: электронный.
2. Поливанов Л.И. В защиту литературных произведений как предмета обучения в средних учебных заведениях // Циркуляр по Московскому учебному округу. – 1868. – №1. – 12 с.
3. Светловская, Н.Н. Самостоятельное чтение младших школьников: (Теорет.-эксперим. исслед.) / Н.Н. Светловская. – Москва: Педагогика, 1980. – 159 с.

М.А. ЗАРАКОВСКАЯ

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

К ВОПРОСУ О ДУХОВНЫХ ИСТОКАХ «ЛИШНЕГО ЧЕЛОВЕКА» В РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ КУЛЬТУРАХ

Введение. Феномен «лишнего человека» представляет собой один из основных и наиболее сложных, многоплановых образов в истории мировой литературы. Возникнув в русской литературе XIX века как тип героя, остро осознающего свое отчуждение от общественных устоев и неспособного найти себе значимое применение, этот архетип оказался удивительно жизнеспособным и универсальным. Он не только трансформировался в литературах других культур, в нашем случае в китайской, но и вышел за рамки чисто литературного явления, став предметом философского осмысления. Цель данной работы – выявление и сравнительный анализ того, как китайские и русские духовные традиции формируют систему координат, в рам-

ках которой возникает, описывается и интерпретируется тип «лишнего человека». В качестве методологической базы нами был выбран междисциплинарный подход, связывающий литературоведческий анализ с философской компаративистикой. Это и обусловило актуальность проведенного нами исследования.

Основная часть. Термин «лишний человек» вошел в литературный мир после выхода в свет «Дневника лишнего человека» И.С. Тургенева (1850), однако сам литературный тип сложился гораздо раньше. К «лишним людям» можно отнести Чацкого («Горе от ума» А.С. Грибоедова), Онегина («Евгений Онегин» А.С. Пушкина), Печорина («Герой нашего времени» М. Ю. Лермонтова), Бельтова («Кто виноват?» А.И. Герцена), Базарова («Отцы и дети» И.С. Тургенева). В целом, можно сказать, что лишним можно назвать человека (литературного персонажа), находящегося в социальной изоляции. Этот тип людей возникал в обществе (или их идентификация в общественном сознании) как неизбежное следствие социальных потрясений и духовных разломов [1, с. 44].

Однако понимание «лишнего человека» лишь как социального типа или психологического портрета эпохи является недостаточным. Истоки его постоянной тоски, мучительной рефлексии и конфликта с миром находятся в более глубоких пластах – в базовых системах ценностей и представлениях о месте человека в мире, то есть в духовных истоках национальной культуры. И тогда собственно предметом нашего исследования становится роль философско-религиозных систем: китайской (конфуцианство и даосизм) и русской религиозной философии XIX–XX веков в формировании и осмыслении духовно-ценностных оснований феномена «лишнего человека».

Китайская культурная традиция предлагает два фундаментальных и взаимодополняющих и взаимообусловленных способа осмысления места человека в мире: конфуцианство – как проект социальной гармонии, и даосизм – как проект гармонии с природой и космосом. Феномен «лишнего человека» в китайской культуре возникает на диффузной границе между этими двумя религиозными учениями.

Конфуцианство, оформившееся в учении Кун-цзы (551–479 гг. до н.э.) и развитое его последователями, носит выраженный этико-социальный характер, целью этого учения является установление совершенного порядка в Поднебесной [2].

Ключевые концепции конфуцианства:

1; жэнь (仁) – «человеколюбие», «гуманность». Высшая добродетель, реализуемая в обществе, в отношениях с другими;

2; ли (礼) – «ритуал», «этикет», «церемонии». Система социальных норм и поведенческих кодов, структурирующая общество (отношения «правитель – подданный», «отец – сын», «муж – жена», «старший – младший»);

3; и (义) – «долг или справедливость». Моральное предписание поступать правильно в соответствии со своим статусом и жизненной ситуацией;

4; идеал Цзюньцзы (君子) – «благородный муж», причем не по рождению, а по воспитанию и нравственным усилиям. Цзюньцзы служит государству и обществу, является моральным ориентиром.

Конфуцианский «нормотипичный» человек – это человек, органично включенный в сеть социальных иерархических связей, честно исполняющий свой долг в соответствии с нормами, стремящийся к гуманности. Его идентичность определяется его социальными ролями (сын, чиновник, отец и т.д.). Смысл жизни – в служении семье, государству, сохранении национальных и культурных традиции.

Конфуцианский «лишний» человек – это тот, кто выпадает из этой строгой социальной системы.

Он может быть:

1; неспособным к службе (по причине неприятия коррупции или глупости власти, как многие ученые-отшельники);

2; нежелающим соответствовать ритуалам, которые он считает лицемерными;

3; рефлексирующим сверх меры, тогда как конфуцианство ценит прагматичное действие;

4; эгоцентричным, погруженным в личные переживания в ущерб общественным обязанностям.

Конфуцианство задает жесткий социальный критерий ценности человека. «Лишний человек» здесь – это маргинальный, асоциальный, бесполезный. Герой становится «лишним» лишь потому, что он не функционален для поддержания гармонии Поднебесной.

Даосизм предлагает радикально иную, космоцентричную перспективу. Высшая ценность – это не человеческое общество, а вечное и неисповедимое Дао (Путь), первооснова и закон всего сущего.

Ключевые концепции даосизма:

1; дао (道) – путь. Естественный ход вещей, спонтанная устроенность жизни. И тогда очень частой искусственной преградой на пути Дао становятся социальные установки и стереотипы;

2; у-вэй (无为) – «недеяние». Не бездействие, а действие в соответствии с природой вещей, без насильственного вмешательства, суеты и эгоистичных целей, своего рода созерцательная жизненная позиция, являющаяся противоположностью конфуцианской выраженной социальной активности;

3; цзыжань (自然) – «самоестественность», спонтанность. Идеал жизни, следующей собственной внутренней природе, подобно воде или тростнику, сгибающемуся по воле ветра;

4; отстраненность от мира суеты. Выражается в склонности к критике искусственных условностей, карьерных амбиций, интеллектуального жеманства [3].

Даосский «подлинный» человек (Чжэньжэнь) – это мудрец, который отказывается от социальных амбиций и условностей, живет просто, в единстве с природой, следуя принципу у-вэй. Он может выглядеть «бесполезным» для общества (как кривое дерево в «Чжуан-цзы»), но в этом его сила и свобода.

Рассматривая даосизм как духовный источник «лишнего человека», можно отметить, что здесь отчуждённость от общества оборачивается «подлинностью», «естественностью» для себя и космоса.

Пассивность, отстраненность, игнорирование карьерного роста, критика общества и государства – это получает в даосизме высокое философское оправдание. Герой-неудачник в конфуцианской системе может быть тайным праведником в даосской. Его внутренний мир и поиск гармонии с собой становятся важнее внешних успехов.

Даосизм является продуманной и очень логичной концепцией, позволяющей подвести философскую базу под социальную пассивность, отстраненность. Он превращает конфуцианского «маргинала» в философского героя, сознательно избравшего путь «вне общества» ради жизни «в согласии с Дао».

Если китайская философская мысль предлагает универсальную оппозицию «социум – космос», то русская религиозная философия конца XIX – начала XX веков (В. Соловьёв, Н. Бердяев, С. Булгаков) строит свою систему координат вокруг оппозиции «разорванность – целостность». Феномен «лишнего человека» здесь осмысливается не как социальная неудача, а как духовный поиск.

Русская религиозная философия реагировала на общественный кризис, предлагая преодоление социальной разобщенности через восстановление духовной связи человека с Богом, миром и другими людьми.

Ключевые концепции:

1; всеединство (В. Соловьёв). Идея о том, что истинное бытие – это органическая, пронизанная Божественным началом целостность всего сущего. Разобщенность, эгоизм – это падшее, неподлинное состояние мира;

2; соборность (А.С. Хомяков). Не внешняя, задекларированная церковность, а внутреннее свободное единство людей в любви к истине, где личность не растворяется, а обогащается в связи с другими (противопоставляется и индивидуализму, и коллективизму);

3; богочеловечество. История как совместный путь Бога и человечества к сохранению и улучшению мира. Человек призван к активному творческому сотрудничеству с Богом [4].

Философский идеал «своего» человека: это личность, но не индивидуалист. Личность, нашедшая себя в свободном соборном единстве с другими и с Богом, устремленная к преображению мира (идея богочеловечества).

Его жизнь имеет смысл как служение высшей Истине и Добру, как творческое участие в осуществлении всеединства. Он встроен не в четкую социальную иерархию (как в конфуцианстве), а в метафизический порядок любви, истины и смысла.

«Лишний» человек с точки зрения этого идеала – это тот, кто утратил или не обрел эту связь. Ему свойственны метафизическая отчужденность, духовное сиротство. Он не способен к соборности, замкнут в своем «я» (как индивидуалист). Он не видит высшего смысла в служении абстрактным государственным или социальным идеалам (мы видим критику «прогресса» у славянофилов и Бердяева). Его постоянная рефлексия и бездействие – симптомы утраты живой веры и органической связи с почвой, народом, традицией (тема «отщепенства» интеллигенции).

Русская философия задает духовно-метафизический критерий, согласно которому «лишность» не просто социальная неустроенность, а экзистенциальная потерянности, разорванность связей, делающих бытие осмысленным.

Несколько иную философскую основу феномена «лишнего человека» предлагает Н. Бердяев, который дает особенно глубокую интерпретацию и частичную реабилитацию «лишнего человека» через призму творчества и трагической свободы.

Ключевые концепции Бердяева:

1; свобода над бытием. Свобода (в том числе иррациональная, ведущая к негативу) есть первичная основа личности, и она выше благополучия, порядка и даже «спасения»;

2; творчество как долг. Назначение человека – не спасти душу в покое, а творить новую ценность, продолжать миротворение. Это аристократический, элитарный акт;

3; конфликт личности и объективации. Подлинный мир духа и свободы (царство личности) враждебен миру объективации - овеществленному, безличному миру общества, государства, законов, условностей (аналог конфуцианского Ли и критикуемой даосами «суеты»).

Бердяевский «подлинный» человек – это творец, бунтарь, аристократ духа, который постоянно преодолевает взаимообусловленность объективированного мира. Его судьба – одиночество и конфликт с миром.

Н. Бердяев выступает как защитник «лишнего». С его точки зрения, «лишний человек» (Чацкий, Онегин, Печорин, герои Достоевского, Тургенева) – это часто личность, не принявшая лжи объективированного мира. Его страдание, бездействие или разрушительность – трагическая плата за свободу, за неспособность принять готовые, фальшивые формы жизни. Бердяев, оставаясь в русле религиозной философии, дает «лишнему человеку» высшее духовное алиби. Его тип близок даосскому мудрецу, но не в бегстве к природе, а в бунте против объективации во имя творческой свободы личности.

Заключение. Таким образом, критерии «лишнего» человека задаются нормативным идеалом культуры. Конфуцианский порядок вещей и русский идеал всеединства и соборности определяют образ «правильной», осмысленной жизни.

Даосизм, с его культом естественности и принципом «не-деяния», превращает социального неудачника в мудреца, сознательно избравшего путь гармонии с космосом. Русская философия свободы (Н. Бердяев) видит в «лишнем человеке» жертву мира «объективации» и потенциального творца, чья неприкаянность – трагическая плата за нереализованную свободу личности.

Список использованных источников:

1. Никольский, Е.В. Образ лишнего человека в русской литературе XIX века и в творчестве китайского писателя Юй Дафу / Е.В. Никольский // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2019. – Том 12. – Выпуск 7. – С. 43-49.
2. Кобзев, А. И. Конфуцианство. Новая философская энциклопедия: в 4 т. / пред. науч.-ред. совета В. С. Стёпин. 2-е изд., испр. и доп. – М. : Мысль, 2010. – 2816 с.
3. Кобзев А. И. Дао и даосизм в Китае / А.И. Кобзев// Отв. ред. Л. С. Васильев. – М.: Науч. ка, 1982. – 289 с.
4. Громов М. Н. Русская философия. Новая философская энциклопедия: в 4 т. / пред. науч.-ред. совета В. С. Стёпин. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Мысль, 2010. – 2816 с.

А.А. ИВАНОВА

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Введение. Как мы знаем, человек существо социальное, его развитие зависит от социальных законов общества. С первых дней своей жизни человек находится в социуме, и в течение всей своей жизни живет в условиях постоянно меняющегося социального окружения. Вступая в отношения разного характера с людьми, человек удовлетворяет свои материальные и духовные потребности.

Изучая окружающий мир и себя, ребёнок становится частью общества, и его социальная природа проявляется во взаимодействии с другими людьми. Социальные качества, которые формируются у ребенка в период обучения в начальной школе, система ценностей, к которой он приобщается, во многом определяют становление его личности, характер поведения, отношения к себе, окружающим, своему делу. Педагоги и родители должны знать и учитывать особенности социализации детей в процессе организации воспитательной работы [1].

Вышесказанное обусловило цель исследования: изучить особенности социализации учащихся начальных классов.

Основная часть. В течение всей жизни происходит процесс формирования личности, известный как социализация. Социализация – это процесс

становления личности, формирование её социальных качеств, свойств и ценностей, под воздействием общества, в ситуации воспитания и обучения.

Социализация, происходящая от латинского слова «общественный», представляет процесс, в ходе которого индивид усваивает социальный опыт и систему социальных связей и отношений. В результате этого процесса у человека формируются убеждения и модели поведения, одобряемые обществом, которые необходимы для его полноценной жизни в социуме. Таким образом, можно утверждать, что социализация – это естественный и непрерывный процесс, направленный на развитие личности, способной реализовать себя, самостоятельно решать задачи и принимать решения.

Факторы социализации – это внешние обстоятельства, условия и социальные институты, оказывающие влияние на процесс усвоения человеком норм, ценностей и ролей в обществе. К факторам социализации относят ближайшее социальное окружение ребенка, оказывающее значительное влияние на его развитие; общественные институты, органы власти, административные учреждения; нормы культуры, субкультуры, мировоззрения, идеологии общества.

Ключевую роль в социализации человека играют семья, школа, общество [2].

Каждый социальный институт включает в себя субъекты, которые активно способствуют социализации. Например, в семье это могут быть родители, братья и сестры; в школе – учителя и одноклассники; в обществе – сверстники и друзья. Поэтому для успешного решения вопросов социализации младших школьников важно объединить усилия семьи, образовательных учреждений и общества в целом.

Семейные праздники или выезды на природу помогают детям развивать навыки общения и сотрудничества. Например, совместное приготовление еды для семейного обеда может научить детей работать в команде и распределять обязанности. Такие мероприятия также укрепляют эмоциональные связи между членами семьи, создавая атмосферу доверия и поддержки. Обсуждение моральных и этических вопросов, беседы родителей с детьми о жизненных ценностях и моральных дилеммах способствуют формированию у них критического мышления и эмпатии. Например, обсуждение книг или фильмов может помочь детям понять различные точки зрения и развить навыки аргументации.

Младший школьник активно познает окружающий мир, посещает кружки, творческие студии, спортивные секции, детские объединения, тем самым познает себя, знакомится с многообразием социальных ролей, определяет свою сферу интересов, увлечений, находит себе любимое дело. Такая активность в будущем помогает ребенку определиться и с выбором той сферы жизни человека, которая станет его профессией (общение с людьми, мир природы, искусство, знаковая система, техника).

Занятия младшего школьника на уроках, во внеурочной, внешкольной деятельности формируют его опыт общения с окружающими, как взрос-

лыми, так и детьми. Включение детей в различные виды деятельности (учебную, игровую, проектную, спортивную и др.), во взаимодействие с другими социальными институтами (учреждениями социальной сферы, здравоохранения, правоохранительными органами и др.) способствует освоению ими мира культуры, формированию активной позиции как учеников, членов общества, их эффективной социализации.

Участие школьников в групповых проектах, школьных выставках помогает детям развивать навыки командной работы, распределения ролей и совместного решения задач. Это также может повысить их уверенность в себе, когда они видят результаты своих усилий. Занятия спортом, участие в спортивных соревнованиях в составе команды (например, футбол или баскетбол) не только развивают физические способности, но и учат детей работать сообща, поддерживать друг друга и справляться с победами и поражениями. Спорт может стать источником дружбы и социальной поддержки, что важно для эмоционального развития.

Включение детей в волонтерскую деятельность (помощь пожилым людям, экологические акции) помогает развивать чувство ответственности и социальной значимости, а также учит их взаимодействовать с разными группами людей, формирует активную гражданскую позицию и осознание важности социально значимого труда.

Младший школьный возраст, охватывающий период с 6 до 11 лет, является временем значительных изменений и развития ребенка. В этот период социализация происходит с особой интенсивностью. У ребенка наблюдаются психофизические трансформации, связанные с началом школьного обучения, что приводит к изменению его деятельности – от игр к учебе – и расширению социального окружения. В школе на него накладываются определенные требования: он должен успешно выполнять обязанности ученика. Новая социальная ситуация развития, изменившиеся окружение, учитель, одноклассники, ведущий вид деятельности определяют характер формирования личности ребенка, его приобщение к культуре и общечеловеческим ценностям.

Личность учителя, его отношение к детям, педагогические способности оказывают положительное или отрицательное воздействие на младшего школьника. Учащийся начальной школы большую часть своего времени проводит с одним учителем, поэтому именно этот учитель создает благоприятную или неблагоприятную обстановку как для обучения, так и для развития личности ученика. Он помогает учащемуся овладеть учебными знаниями и умениями, способами общения, критериями оценок поступков и качеств личности [3].

Важным аспектом социализации младшего школьника являются его отношения с одноклассниками. Для развития межличностного и группового общения необходимо проводить тренинги по коммуникации. С того момента, как ребенок становится учеником, его индивидуальное развитие во многом зависит от взаимодействия с другими учениками. В процессе

общения со сверстниками у младшего школьника формируются нравственные качества, продолжается его социальное развитие, и он стремится быть хорошим учеником, желая получить одобрение окружающих. Чем выше статус ученика, тем успешнее его развитие, что требует новых достижений в области речи, развития личности; в этот период учебная деятельность становится ведущей. Социально успешным считается ученик, который хорошо учится, имеет множество друзей, обладает коммуникативными навыками, внутренней свободой и достигает успехов не только в учебе, но и в других сферах (коммуникативной, трудовой, спортивной, творческой). Этот процесс помогает ребенку организовать свою жизнь и установить здоровые отношения в семье, школе и обществе.

Успех социализации младших школьников в современном обществе зависит от их психического здоровья, психологического комфорта в классе, а также от взаимодействия между педагогами и родителями. Важно создать такие педагогические и социально-психологические условия, которые помогут учащимся начальной школы развить навыки социализации. В условиях современности необходимы активные и инициативные личности, способные справляться с трудностями, поэтому важно формировать у детей умение адаптироваться к новой социальной среде и развивать их коммуникативные навыки.

Как видно, из всего перечисленного важную роль в процессе социализации младших школьников играет именно начальная школа, здесь ребенок выбирает ту модель социального поведения, которая позднее определит характер его поведения, взаимодействия с обществом. Учитель и родители подают ребенку пример нравственного поведения. Ознакомление младших школьников с нравственными примерами (классные часы, беседы, встречи с интересными людьми) противостоит примерам разрушительного поведения, которые получают дети (компьютерные игры, телевидение и другие источники информации) [4].

Недооценка важности школы в процессе социализации может привести к серьезным проблемам, поэтому необходимо учитывать механизмы социализации младших школьников (подражание, идентификация и др.).

Чтобы учащиеся начальной школы смогли развить навыки социализации, необходимо создать соответствующие педагогические и социально-психологические условия. Для этого важно лучше узнать детей и изучить их семьи, чтобы понять образ жизни и стиль взаимодействия между детьми и родителями.

Действие социально-педагогических механизмов социализации на неосознанном уровне позволяет ребенку запечатлевать определенные нормы поведения. Значимое влияние на социализацию детей оказывает межличностное общение на разных уровнях: ребенок – родители, ребенок – учитель, ребенок – одноклассники и др. На ребенка оказывают сильное влияние и другие социальные институты, например, клубы, СМИ. В условиях

развития современного типа общества – информационного, особая значимость отводится воздействию социальных сетей [5].

К социально-психологическим механизмам относят имитацию, идентификацию, эмпатию, рефлексия, экзистенциальный нажим.

Имитация играет важную роль в процессе социализации младших школьников. В этом возрасте дети активно наблюдают за взрослыми и сверстниками, что позволяет им усваивать социальные нормы и модели поведения. Подражая учителю, они не только учатся новым навыкам, но и формируют свое представление о том, как вести себя в различных ситуациях.

Важно отметить, что имитация может быть как сознательной, так и бессознательной. Осознанное подражание может происходить, когда ребенок стремится добиться одобрения или внимания со стороны взрослых. Бессознательное же копирование часто происходит в результате естественного желания быть частью группы или соответствовать социальным ожиданиям.

Заключение. Таким образом, социализация младших школьников – это процесс, играющий важную роль в формировании его личности. Каждый ребенок стремится к социальному успеху в будущем, поэтому педагогам и родителям необходимо уделять особое внимание социализации детей. Социализация младших школьников осуществляется через социально-педагогические (традиционный, межличностный, институциональный, стилизованный) и социально-психологические механизмы (имитация, идентификация, эмпатия, рефлексия, экзистенциальный нажим).

В ходе социализации младших школьников особая роль отводится учителю, т.к. ведущим видом деятельности для обучающихся начальной школы является учебная и для ребенка данного возраста важное значение имеет оценка его деятельности как ученика. Учитель выступает в роли примера для подражания, предлагает ученикам модели и способы поведения в школе. Дети внимательно следят за поведением педагогов, и, наблюдая за ними, они получают часть своего социального опыта, просто копируя это поведение. В некоторых случаях младшие школьники могут имитировать учителя, подражая его голосу, жестам, стилю одежды, манере общения и другим характеристикам.

Список использованных источников:

1. Левчук, З. К. Роль взаимодействия учителей начальной школы и родителей в социализации учащихся / З. К. Левчук, С. Г. Туболец // Социальная и психолого-педагогическая помощь семье: опыт, проблемы, перспективы : материалы II Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 8 декабря 2021 г. – Минск : БГПУ, 2022. – С. 97–102. – URI: <https://rep.vsu.by/handle/123456789/46553>.
2. Социализация и воспитание ребенка : учебное пособие / Н. Ф. Голованова. – Москва ; Вологда : Инфра-Инженерия, 2021 – 252 с.
3. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В. А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
4. Основы педагогики; А. И. Жук, И. И. Казимирская, О. Л. Жук, Е. А. Коновальчик, 2003 – 349 с.
5. Мудрик, А. В. Социальная педагогика : учебник для студентов высш. пед. учеб. Заведений / А. В. Мудрик. – 6-е изд., доп. – Москва: Академия, 2007. – 224 с.

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ
О ПРИРОДНЫХ СООБЩЕСТВАХ БЕЛАРУСИ
У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
ПОСРЕДСТВОМ ИНТЕЛЛЕКТ-КАРТ**

Введение. Формирование представлений о природных сообществах является важной составляющей экологического воспитания детей старшего дошкольного возраста. Республика Беларусь обладает уникальными природными ресурсами и разнообразием экосистем (луга, леса, болота, реки, озера и др.). В условиях современного общества, где вопросы охраны окружающей среды становятся все более актуальными, необходимо прививать детям понимание существующих взаимосвязей в природе между организмом и средой обитания, уникальной значимости сохранения многообразия живых организмов разных природных сообществ и самих сообществ в целом. Важно закладывать данные основы мировосприятия у детей, начиная с раннего детства, потому что дошкольный возраст – первоначальная ступень, на которой закладывается фундамент мировосприятия – позитивное, бережное отношение к природе и ко всему окружающему.

Анализ литературы показал, психолого-педагогические и методические основы ознакомления детей дошкольного возраста с природой и экологического воспитания заложены в трудах Э.И. Залкинд, С.А. Веретенниковой, С.Н. Николаевой, Н.Н. Кондратьевой, П.Г. Саморуковой, Н.А. Рыжовой, А.А. Петрикевич, И.А. Комаровой, О.О. Прокофьевой, В.М. Целуйко, В.А. Стреха, Е.А. Хлебович и др. Вопросы формирования у детей дошкольного возраста представлений о приспособленности живых организмов к среде обитания освещены в работах Э.И. Залкинд, Г.Ф. Лозы, С.Н. Николаевой, П.Г. Саморуковой, Н.Э. Фабри, И.А. Хайдуровой, Е.Ф. Терентьевой и др. Исследования данных авторов показывают, что при определенных условиях дети дошкольного возраста могут осмысленно усваивать закономерности взаимоотношений живых организмов с окружающей средой. В литературе также имеют место исследования, в которых обосновывается содержание, специфика представлений детей старшего дошкольного возраста о природных сообществах, предлагаются формы, методы их формирования (В.П. Арсентьева, Н.Н. Кондратьева, Л.В. Моисеева, С.Н. Николаева, О.А. Овсянникова, Л.И. Пономарева, Н.А. Рыжова, П.Г. Саморукова, И.А. Хайдурова и др.) [1].

В педагогической практике дошкольного образования сложились определенные подходы к формированию у детей представлений о природных сообществах посредством традиционных методов обучения. Однако представления детей о природных сообществах имеют пробелы, нуждаются в уточнении, углублении и систематизации. Для более эффективного до-

стижения этих задач необходимо использовать современные методы обучения, которые будут способствовать пониманию детьми существующих в природных сообществах взаимосвязей.

К универсальным способам познания окружающего мира, позволяющим структурировать информацию в образные единицы, сегодня относят метод использования интеллект-карт. Данный метод особенно эффективен в образовании детей дошкольного возраста, поскольку основывается на наглядно-образном мышлении ребенка. Однако, как показал анализ методической литературы по проблеме исследования, интеллект-карты успешно применяются в познавательном и речевом развитии детей, но при этом их потенциал в формировании экологических представлений, в частности о природных сообществах Беларуси, задействован недостаточно. Нам также не удалось встретить научные работы, посвященные использованию интеллект-карт для решения данной задачи. Это определило цель нашего исследования – теоретическое обоснование и методическое обеспечение процесса формирования представлений о природных сообществах Беларуси у детей старшего дошкольного возраста посредством интеллект-карт.

Основная часть. Основоположителем концепции интеллект-карт, разработанной в 60-х годах XX века, является английский психолог Тони Бьюзен [2]. Он определил интеллект-карту «как аналитический инструмент для поиска эффективных решений задач» [2, с. 1]. В настоящее время в педагогике по-разному рассматривается сущность интеллект-карты, как метода (И.Б. Стрелкова, Г.М. Губайдуллина, В.М. Акименко), средства визуализации (И.Б. Стрелкова, М.Е. Бершадский), современной технологии обучения. При этом многими авторами отмечается, что интеллект-карты обладают рядом возможностей и преимуществ в образовательном процессе. Так Г.М. Губайдуллина выделяет следующие преимущества использования интеллект-карт: наглядность, привлекательность, запоминаемость, информативность, креативность, инновационность [3, с. 8-9].

Возможности использования метода интеллект-карт для работы с детьми дошкольного возраста впервые рассмотрены В.М. Акименко [4]. По определению автора, «интеллект-карта – это метод, для которого характерна комплексность, визуальность и систематизированность формы представления любого события, идеи или мысли» [4].

В литературе также можно встретить конкретные рекомендации по составлению интеллект-карт с детьми старшего дошкольного возраста: размещать интеллект-карту следует горизонтально, с главной идеей в центре, от которой отходят разноцветные ветви, каждая из них подписывается ключевым словом, отражающим тему, при этом на крупных ветвях располагаются мелкие, также подписанные ключевыми словами [4]; для создания можно использовать картинки, рисунки или компьютерные программы, минимальные художественные материалы (ватман, карандаши, фломастеры) [5]. Л.В. Севернева указывает, можно работать с готовой интеллект-картой, созданной педагогом, можно создавать интеллект-карту совместно

с детьми, а можно предложить детям совместно с родителями сделать интеллект-карту [5]. В.М. Акименко обозначен порядок работы с применением интеллектуальных карт: 1) выделение основных (ключевых) понятий по теме; 2) называние картинок, изображенных на карте; 3) составление предложений по каждой «ветке» дерева. 4) воспроизведение рассказа по интеллектуальной [4].

На данный момент в методической литературе имеются публикации, в которых представлен опыт работы воспитателей дошкольного образования (Е.П. Луговская, Ю.А. Иванова, В.М. Акименко и др.) по использованию интеллект-карт в образовательном процессе с детьми дошкольного возраста в решении задач по разным образовательным областям: «Ребенок и природа», «Ребенок и общество», «Элементарные математические представления», «Развитие речи и культура речевого общения», «Изобразительное искусство». В данных материалах авторами также раскрываются некоторые методические аспекты их составления. К сожалению, среди печатных материалов и в открытом доступе в сети Интернет, нами не было найдено ни одной публикации с использованием интеллект-карты на тему «Природные сообщества Беларуси» в работе с детьми старшего дошкольного возраста.

На основе анализа программно-методических материалов в контексте проблемы исследования, нами выделены следующие возможные направления формирования представлений о природных сообществах у детей старшего дошкольного возраста:

- классификация обитателей природных сообществ (растительный и животный мир как система взаимосвязанных организмов);
- ярусность природных сообществ («этажи» леса, луга и др.);
- простейшие цепи питания, существующие в природных сообществах;
- правила поведения в природных сообществах;
- значение природных сообществ для человека и жизни животных;
- охрана растений и животных различных природных сообществ.

На наш взгляд, использование метода интеллект-карт поможет визуализировать, структурировать и систематизировать представления детей о природных сообществах по указанным выше направлениям.

На сегодняшний день в рамках нашего исследования проведен констатирующий этап педагогического эксперимента с целью диагностики исходного уровня представлений о природных сообществах Беларуси у детей старшего дошкольного возраста. Поскольку при анализе научно-методической литературы нам не удалось встретить готовых вариантов диагностического инструментария в контексте изучаемой проблемы, исследование актуального уровня сформированности представлений о природных сообществах Беларуси у детей старшего дошкольного возраста проводилось при помощи составленной нами беседы на тему «Природные сообщества Беларуси». В ходе беседы детям предстояло ответить на вопросы,

разгруппированные по 4 разделам в соответствии с видами природных сообществ Беларуси: лес, луг, болото и водоем. Каждый раздел включал по десять вопросов (в совокупности 40 вопросов), направленных на выявление представлений об особенностях природного сообщества, видовом разнообразии растений и животных каждого сообщества, этажности сообществ, значении в жизни людей и животных.

Констатирующий этап эксперимента был проведен на базе ГУО «Детский сад № 30 г. Могилева» (экспериментальная группа в составе 17 детей – далее ЭГ) и ГУО «Детский сад № 52 г. Могилева» (контрольная группа в составе 20 детей – далее КГ) – всего 37 детей старшего дошкольного возраста (5-7 лет).

По результатам беседы по разделу «Лес» 70% воспитанников КГ и 94% ЭГ показали низкий уровень сформированности представлений о данном природном сообществе, 30% детей КГ и 6% ЭГ – средний уровень, высокий уровень не был выявлен. Следующий раздел вопросов был направлен на выявление представлений детей старшего дошкольного возраста о луге как природном сообществе. Исходя из количественных данных 90% детей КГ и все дети ЭГ были отнесены нами к низкому уровню, остальные 10% детей КГ были отнесены к среднему уровню, высокий уровень представлений о луге также никто из воспитанников не показал. Уровень сформированности представлений о болоте у 90% детей КГ и 94% ЭГ, исходя из результатов беседы, также был отнесен к низкому; и только 10% опрошенных КГ и 6% ЭГ продемонстрировали средний результат. Последний блок вопросов был посвящен водоемам как природным сообществам. Исходя из полученных нами данных, 90% детей КГ и все дети ЭГ были отнесены нами к низкому уровню, и лишь 10% воспитанников КГ – к среднему. Сопоставив полученные данные об уровне представлений детей по четырем разделам, мы выявили итоговый уровень сформированности их представлений о природных сообществах Беларуси: низкий уровень – 90 % детей КГ и 100 % ЭГ; средний уровень – 10% детей КГ и 0 % ЭГ; высокий уровень не выявлен.

Заключение. Качественный анализ ответов детей на констатирующем этапе эксперимента, показал, что у большинства из них не сформированы четкие представления о природных сообществах Беларуси. Наиболее выраженными по объему оказались представления детей старшего дошкольного возраста обеих групп о лесе как природном сообществе, но и они, следует отметить, носят поверхностный характер и содержат многочисленные ошибки. В отношении природных сообществ луга, болота и водоема выявлен значительно меньший объем представлений, дети часто не могли дать описание этим сообществам. Также у детей ЭГ и КГ вызвали большие затруднения в ответах вопросы о простейших взаимосвязях организмов в природных сообществах и о сезонных изменениях в них. Согласно содержанию учебной программы дошкольного образования (образовательная область «Ребенок и природа») в старшем дошкольном возрасте у детей должны быть

более точные и широкие представления о природных сообществах, их обитателях и значимости в жизни людей и животных.

Формирующий этап эксперимента в нашем исследовании предполагает разработку и внедрение в образовательный процесс детского сада комплекса бесед о природных сообществах по темам в соответствии с представленными выше выделенными направлениями с использованием интеллект-карт. Карты планируется создавать по правилам Т. Бьюзена, адаптированным для детей дошкольного возраста: центральный образ (например, «Лес») и отходящие ветви с обязательной визуальной опорой (серии специально подобранных нами картинок с изображениями растений, животных и др.). Предлагаемая нами система работы с использованием интеллект-карт требует апробации в образовательном процессе учреждений дошкольного образования для подтверждения ее эффективности.

Список использованных источников:

1. Мысливец, А. В. Основные подходы к изучению проблемы формирования представлений о природном сообществе у детей старшего дошкольного возраста : сборник трудов конференции / А.В Мысливец, М. В. Найденова // Наука, образование, общество : тенденции и перспективы развития : материалы II Всеросс. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 17 нояб. 2023 г.) / редкол.: В. И. Кожанов [и др.] – Чебоксары : Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2023. – С. 109-112.
2. Бьюзен, Т. Интеллект-карты : полное руководство по мощному инструменту мышления / Т. Бьюзен ; пер. с англ. Ю. Константиновой. – М. : Манн, Иванов и Фербер, 2019. – 208 с.
3. Губайдуллина, Г. М. Развитие познавательно-речевой активности детей дошкольного возраста по средствам использования метода «интеллект-карт» [Электронный ресурс] / Г.М. Губайдуллина. – Норильск, 2022. – 28 с. – Режим доступа : <https://мц.норильск-обр.рф/wp-content/uploads/2022/10/razvitie-roznavatelno-rechevoj-aktivnosti-detej-doshkolnogo-vozrasta-po-sredstvam-ispolzovaniya-metoda-intellekt-%E2%80%93kart.docx>. – Дата доступа : 19.01.2026.
4. Акименко, В. М. Применение интеллектуальных карт в процессе обучения дошкольников / В. М. Акименко // Начальная школа плюс до и после. – 2012. – № 7. – с. 34–37.
5. Севернева, Л. В. Эффективные средства экологического образования детей старшего дошкольного возраста [Электронный ресурс] / Л. В. Севернева // Образование в интересах будущего : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 3 июня 2022 г. / Белорус. гос. пед. ун-т ; редкол. : С.И. Василец [и др.]. – Минск, 2022. – С. 447–450. – Режим доступа: <http://elib.bspu.by/handle/doc/57195>. – Дата доступа : 19.01.2026.

Ю.Д. КАЛИНИНА

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

УЧЕБНЫЙ ДИАЛОГ КАК СРЕДСТВО МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Введение. Общие требования к уровню подготовки учащихся, завершающих обучение на I ступени общего среднего образования (1–4 классы) отражают требования к метапредметным образовательным результатам, согласно которым у учащихся формируются ценностные ориентации, а также общеучебные умения и навыки, связанные с познавательной и коммуникативной образовательной деятельностью:

- владеет навыками работы в группе: способен выполнить различные роли (учитель-ученик), следовать указаниям; распределять обязанности, связанные с поиском информации;

- владеет логическими приёмами мышления (анализ, синтез, сравнение).

- проявлять инициативу, осознавать личную ответственность и объективно оценивать свой вклад в общий результат;

- умеет аргументировано презентовать решение задачи и корректировать его в сотрудничестве с другими учащимися и учителем [1, с. 13].

В этой связи актуальной проблемой начальной школы является подготовка учащихся к продуктивному общению, которое предполагает системы взаимодействия «ученик-учитель», «ученик-ученик», «учитель-класс».

Цель исследования – выявление роли учебного диалога на уроках математики в аспекте межличностного взаимодействия учащихся.

Основная часть. Опыт общения приобретается с раннего детства и целенаправленно начинает формироваться в младшем школьном возрасте. Залогом успешного развития детей является правильная организация учебной деятельности на уроке, которая строится на взаимном уважении и доверии, на сотрудничестве учителя и учащегося. Отсюда сущность проблемы заключается во влиянии применения диалоговых форм на организацию учебного процесса на уроках математики в начальной школе и на учебную мотивацию детей.

Среди диалоговых форм общения, применяемых на уроках в начальной школе, следует отметить эвристическую беседу, учебную дискуссию, учебный диалог и др. В построении процесса обучения современная школа все больше стала опираться на его интерактивные формы, которые можно рассматривать как основу для личностного развития школьников. Учебный диалог при такой организации процесса обучения занимает одно из первых мест, поскольку создается положительный эмоциональный фон, на котором все психические процессы протекают наиболее активно.

Самым распространенным видом диалога в начальной школе, характерным для беседы, является «учитель-класс» (или вопросно-ответный), который требует определенного мастерства от педагога. Его структура может быть следующей:

- 1) Сообщение темы.
- 2) Постановка учебной задачи.
- 3) Совместный поиск решения учебной задачи; выслушивание разных точек зрения собеседников; корректировка (при необходимости).
- 4) Получение совместного окончательного решения.
- 5) Обобщение (делает учитель, подводя итог высказываниям учащихся на уроке).

Если проблема осталась до конца не решенной, то педагог предлагает подумать над трудными вопросами, т.е. предоставляет право выбора школьникам.

Говоря об учебном диалоге, следует учитывать ряд организационных моментов:

- ни одна реплика такого диалога не может остаться без ответа;
- учебный диалог строго ограничен по времени;
- если ученик не активен, значит, он испытывает недостаток знаний;
- речевые характеристики учебного диалога связаны с требованием полных ответов;
- учебный диалог требует предварительной подготовки.

Специфика диалога в том, что его ход и результат принципиально нельзя предсказать, так как в нём участвуют равноправные голоса, каждый из которых ведет свою объективно-субъективную линию. Педагог выступает в роли организатора, но не претендует на роль всезнающего оракула.

В ходе обучения присутствуют как бы две логики: учителя и ученика, которые не всегда совпадают по своему предметному содержанию. Учитель опирается, как правило, на систему признаков, существенных с точки зрения логики науки, а ученик нередко работает с признаками, лично значимыми для него, хотя и не существенными с точки зрения учителя как «носителя» научного знания. М.М. Бахтин отмечает, что «К человеку можно подойти и его можно раскрыть – точнее, заставить его самого раскрыться – путем общения с ним, диалогически» [3. с. 76].

Приоритетной целью диалога «ученик-класс», реализуемого чаще всего в форме дискуссии, можно назвать определение возможностей согласия сторон, т.е. компромисс. Перед одним из учащихся и классом встает проблема, единое решение которой требуется найти с учетом мнения своих единомышленников. Ученик обобщает, систематизирует полученные на предыдущих этапах знания и выступает как носитель информации.

В форме межличностного общения «ученик-ученик» (работа в парах, группах, коллективный диалог, спор) путем взаимных рассуждений находится решение, удовлетворяющее обеим сторонам. Такой вид диалога объединяет участников для дальнейшей совместной деятельности, в результате которой вырабатывается оптимальное решение проблемы. Характерные особенности такого диалога: наличие банка идей у его участников, полнота используемой информации, ее разносторонность, четкая аргументированность суждений.

Главной чертой учебного диалога, как особой формы обучения, является то, что он представляет собой целенаправленный обмен идеями, суждениями, мнениями ради поиска истины [2, с. 41], с его помощью обеспечивается движение участников к общему для всех познавательному результату.

Для развития межличностного взаимодействия в учебном процессе можно использовать различные виды учебного диалога. Приведем пример

одного из уроков математики в 4 классе ГУО «Средняя школа № 16 г. Орши, на котором диалогические формы общения занимают центральное место.

В начале урока учитель познакомила учащихся с правилами работы в группах, после чего, разделившись на 4 группы по 4 человека, ребята активно включились в учебную познавательную деятельность, взаимодействуя в различных формах межличностного общения.

1. Этап актуализации знаний.

Деятельность учителя	Деятельность учащихся	Назначение, метод и вид диалога
Учитель предлагает разделиться детям на группы по 4 чел. Задание: найти сумму чисел удобным способом. (73+126+27 и т.д.) Каждый из вас предлагает свою версию, почему выбран именно этот способ, а не другой. Кто-то один записывает алгоритм нахождения суммы и зачитывает по окончании времени (3 мин.).	Учащиеся организуют группы и выполняют задание	<u>Вид диалога:</u> ученик-ученик <u>Метод:</u> письменная и фронтальная дискуссия, «мозговой штурм» <u>Назначение:</u> вовлечение класса в активное обсуждение спорных вопросов

2. Этап изучения нового знания.

Деятельность учителя	Деятельность учащихся	Назначение, метод и вид диалога
– Ребята, рассмотрите диаграмму. Назовите деревья, которые сравниваются (дуб, сосна, яблоня, липа). По какому признаку происходит сравнение (по возрасту). В каких единицах измерения показана продолжительность жизни деревьев? (в веках). – Запишите названия пород деревьев в порядке увеличения продолжительности их жизни.	Дети совещаются в парах и высказывают свои мнения (ответы детей)	<u>Вид диалога:</u> ученик-ученик, ученик-класс, ученик-ученик <u>Методы:</u> работа в парах, беседа, групповой диалог <u>Назначение:</u> осмысление теоретического материала, самопонимание в общении, вовлечение класса в активное обсуждение
– Послушайте сообщения товарищей из каждой группы о каждом из пород деревьев. Обратите внимание на те понятия, которые встречаются в математике. Я предлагаю вам побывать в роли журналистов, задавая вопросы, касающиеся сообщения, обращаясь к выступающему.	4 чел. выступают с сообщениями, остальные слушают, продумывают вопросы	

3. Закрепление полученных знаний.

Деятельность учителя	Деятельность учащихся	Назначение, метод и вид диалога
– А теперь вы, используя полученные знания и карандаши, изобразите диаграмму, на которой породы этих же деревьев сравниваются по росту, диаметру ствола, широте кроны. Каждая из групп будет изображать то, что вытянет из конверта. Порядок следования пород деревьев (слева направо) по горизонтальной оси диаграммы каждый из вас выберет самостоятельно.	Дети в группах изображают диаграммы пород деревьев по тому признаку, который им достался	<u>Вид диалога:</u> ученик-класс <u>Методы:</u> групповая работа <u>Назначение:</u> развитие межличностного взаимодействия

Фрагмент урока по предмету «Математика», 4 класс.

Тема «Решение задач на движение».

1. Фронтальная работа. Устный счёт.

2. Повторение формул нахождения скорости, времени, расстояния. (Дети записывают их в тетради, а командир каждой группы проверяет).

3. Каждой группе дается задание на составление простых задач на нахождение скорости, времени, расстояния. (Каждая группа составляет задачи, рассказывает их другим группам, а те в свою очередь должны решить их устно).

4. Работа по карточкам. На столах у каждой группы лежат карточки с задачами разного уровня. Учащиеся выбирают карточки по своим возможностям.

Задача №1. (Отмечена красным кружком, что является самой сложной). Пешеход и лыжник одновременно отправились в путь в одном направлении. Скорость пешехода 5км/ч, скорость лыжника в 3 раза больше. На сколько километров лыжник обгонит пешехода через 3 часа?

Задача № 2. (Отмечена синим кружком, что является средней по уровню сложности). Путешественник 6 часов плыл на корабле со скоростью 15км/ч, затем 2 часа шел пешком со скоростью 3км/ч. Какой путь проделал путешественник?

Задача № 3. (Отмечена зеленым цветом. Является самой легкой). Велосипедист ехал до соседней деревни 3 часа со скоростью 3км/ч. Какой путь он преодолел за 4 часа? С какой скоростью ехал велосипедист на обратном пути?

Обычно бывает так, что ребята с высоким уровнем подготовки быстро справляются со своей карточкой и затем помогают учащимся с низким уровнем подготовки, а учащиеся среднего уровня, выполнив задачу, пробуют решить более сложную.

5. Задание на нахождение ошибок в вычислениях.

(Учащиеся обсуждают, докладывают о правильности своих вычислений).

В конце урока необходимо дать дифференцированную самостоятельную работу, подвести итог работы на уроке каждой группы.

В результате наблюдения и анализа уроков мы пришли к выводу, что наиболее распространенными являются разнообразные формы диалога *учитель-класс*, типичной из которых является совместное обсуждение решения учебной задачи всем классом под руководством педагога. После постановки проблемы начинается активное выдвижение различных версий и их обсуждение. Дети высказываются свободно, не боясь обнаружить свои незнания.

В арсенале опытных учителей имеется достаточно интересных приемов при вхождении в диалог. Здесь можно назвать ролевые игры, инсценировки, иллюстративный материал (фото- и видеофрагменты, аудиозаписи, компьютерные презентации и пр.). Безусловно, все приемы по-своему эффективны. Тем не менее, учителю, как организатору диалога, не следует забывать о времени, «зависая» на каком-либо вводном моменте, т.е. уходить от сути проблемы.

По мнению С.И. Поздеевой, успех коллективного учебного диалога в начальной школе достигается в результате соблюдения учителем ряда условий при его организации и проведении:

- 1) должны быть сняты все барьеры в общении между педагогом и учащимся, а также использованы приемы, «подогревающие» обучение;
- 2) проводить наряду с уроками-заданиями уроки-наблюдения и уроки с проблемными ситуациями;
- 4) использовать различные диалоговые приемы: дискуссии, групповую работу, «ловушки», провокации и т.п.;
- 5) сменять авторитарную жесткую монологическую позицию педагога на доверительную открытую диалоговую [3].

Следует отметить, что диалог нельзя просто оборвать со звонком на перемену. Завершение обсуждения требует логического завершения, подведения содержательного итога, обобщения сказанного. Желательно, чтобы выводы были краткими, но охватывали весь спектр идей-мнений.

Заключение. Использование на уроках математики в начальной школе учебного диалога ориентирует младших школьников на поисковую деятельность, формирует навыки рефлексивного мышления, развивает их коммуникативные качества, поскольку в диалоговом режиме дети учатся помогать и обращаться за помощью друг другу. Диалогизация взаимоотношений учителя и учащихся обогащает возможности процесса обучения в плане реализации всех его компонентов, повышения качества знаний, умений и навыков, формирования опыта творческой деятельности и логики научного мышления.

В конечном итоге, можно с уверенностью утверждать, что применение учебного диалога на уроках математики является эффективным средством межличностного взаимодействия. В свою очередь, умение строить диалог – один из важных показателей профессионализма педагога.

Список использованных источников:

1. Образовательный стандарт «Общее среднее образование: основные нормативы и требования». Постановление Министерства образования Республики Беларусь от 28 ноября 2025. – № 199. – 13 с.
2. Епишина, Л.В. Использование учебного диалога в обучении математике / Л.В. Епишина // Начальная школа. – 2010. – № 4. – С. 40–43.
3. Поздеева, С.И. Как организовать учебный диалог в начальной школе? / С.И. Поздеева // Первое сентября (начальная школа). – 2003. – № 4.

М.С. КИРИЛЕНКО

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

РАБОТА С ИЛЛЮСТРАЦИЕЙ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА I СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Современный подход к обучению на I ступени общего среднего образования акцентирует внимание на всестороннем развитии личности через освоение культурного наследия, аккумулированного опытом предшествующих поколений. В этом процессе важное место отводится изобразительному искусству и литературному чтению, как инструментам, способствующим формированию гармонично развитой личности.

В контексте ознакомления ученика с миром искусства особое значение приобретает книга, представляющая собой синтез словесного искусства, иллюстрации и типографской техники. Иллюстрация в детской книге выходит за рамки простого дополнения к тексту, являясь самостоятельным художественным произведением, оказывающим существенное влияние на художественную ценность издания и эмоциональное восприятие юного читателя.

Целью данной публикации является рассмотрение особенностей работы с иллюстрацией как средства развития речи обучающихся на первой ступени общего среднего образования.

Основная часть. Методологическую базу исследования составляют труды отечественных ученых. В процессе написания данной работы были использованы теоретические методы: анализ литературы, синтез и обобщение.

В научной литературе проблема использования иллюстраций в детской литературе рассматривается с различных методологических позиций. Так педагоги Г.Г. Григорьева и Л.И. Беленькая исследуют влияние иллюстраций на эффективность процесса обучения. Психологи Б.Г. Ананьев, Е.А. Громова и Л.А. Матвеева изучали психологическое воздействие иллюстраций на когнитивные и эмоциональные процессы ребенка. Подобный разносторонний подход указывает на универсальность иллюстрации как инструмента, способствующего комплексному развитию личности.

Исследования в работах Е.А. Флериной и Н.А. Курочкиной свидетельствуют о том, что обучающиеся на первой ступени общего среднего образования демонстрируют более выраженную восприимчивость к деталям

и абстрактным образам, нежели к целостному восприятию картины. В связи с этим, рекомендуется, чтобы иллюстрации в детской литературе отличались организованностью и избегали схематичности. Подкрепление текста иллюстрациями, как правило, способствует более эффективному запоминанию материала. Вместе с тем, необходимо учитывать, что восприятие поз и жестов персонажей, несмотря на их значимость, может быть затруднено для детей младшего возраста.

Немаловажную роль в гармоничном развитии обучающегося на первой ступени общего среднего образования играет своевременное и полноценное развитие речи. Для успешного взаимодействия с окружающим миром, выражения собственных мыслей и понимания других, ребенку необходимо овладеть связной речью. Нарушения в развитии речи могут оказывать негативное влияние на поведение и деятельность ребенка, что делает развитие связной речи одной из приоритетных задач в процессе обучения.

Работа с книжной иллюстрацией способствует расширению словарного запаса (ознакомление с новыми словами, уточнение значений уже известных понятий), совершенствованию грамматического строя (формирование умения строить предложения различной структуры) и развитию связной речи (формирование навыков описания). Сюжетные иллюстрации, в свою очередь, способствуют развитию умения понимать тему и основную мысль текста, соблюдать последовательность изложения событий и исправлять неточности в создаваемом тексте с опорой на визуальные образы.

Многие художники посвятили свою профессиональную деятельность этому виду искусства, внося существенный вклад в формирование художественного вкуса у детей. Созданные ими произведения стали признанными эталонами и оказали влияние на формирование эстетических представлений у нескольких поколений.

Среди наиболее выдающихся мастеров можно выделить таких художников, как В.М. Васнецов, А.М. Васнецов, В.И. Суриков, И.Е. Репин, М.В. Нестеров, В.М. Конашевич и др., которые в конце XIX века обратились к созданию иллюстраций для детской литературы. Их работы отличались высоким профессионализмом, выразительностью, яркостью и запоминающимся исполнением.

В более поздний период существенный вклад в развитие искусства книжной иллюстрации внесли В. Иванюк, А. Кошкин, А. Архипова, О. Кондакова, В.В. Лебедев, Е.И. Чарушин, В. Чижиков, В. Васильев, В.Г. Сутеев, А.Ф. Пахомов, Т.А. Маврина и др., чьи работы способствовали обогащению дизайна и оформления детских изданий, внося новые тенденции и приближая их к современным стандартам.

Е.А. Флерица подчеркивала особую ценность книжной иллюстрации для детей, отмечая ее как эффективный педагогический материал, оказывающий более сильное воздействие, чем слово, благодаря своей наглядности и доступности восприятия [1].

Иллюстрации играют важную роль в интерпретации эмоционального состояния персонажей, позволяя читателю глубже проникнуть в замысел автора. Анализ визуальных образов способствует формированию у обучающихся способности к эмпатии и пониманию мотивов поведения героев. Вопросы, направленные на осмысление визуального образа главного героя, его эмоционального состояния и нравственной оценки поступков персонажей, способствуют развитию критического мышления и формированию моральных ориентиров.

Книжная иллюстрация играет важную роль в раскрытии идейно-художественного своеобразия литературных произведений и понимании текста. Художники-иллюстраторы, являясь соавторами писателей, не только отражают мир произведения, но и обеспечивают его трактовку, зрительную интерпретацию и собственное понимание событий и образов.

Характер иллюстраций определяется назначением издания. Так, в книгах, ориентированных на передачу и усвоение информации, используются, например, чертежи, графики и схемы. Их основная цель – наглядное представление сведений, облегчающее понимание и запоминание материала. В свою очередь, художественные произведения часто сопровождаются иллюстрациями, создающими определенное эмоциональное и эстетическое впечатление. В данном случае визуальный ряд выступает как интерпретация литературного текста, обогащая его содержание новыми смыслами и акцентами [2].

В зависимости от замысла художника и композиционных особенностей издания, иллюстрации могут выполнять различные функции. К примеру, в начале книги (или ее структурной части) помещается «заставка», которая призвана привлечь внимание читателя и создать необходимое настроение, предвеля основное повествование. Сходную функцию выполняет «концовка», завершающая текст и оставляющая у читателя послевкусие от прочитанного.

Более развернутые иллюстрации, занимающие целую страницу или ее часть, обычно располагаются непосредственно в тексте и тесно связаны с его содержанием. Изображенные на них события, персонажи или объекты конкретизируют и дополняют словесное описание, формируя у читателя более полное и яркое представление о происходящем. Как правило, чем более значимо событие, отображенное в тексте, тем больше места отводится соответствующей иллюстрации.

Задача иллюстратора состоит не в простом копировании словесного описания, а в том, чтобы предложить читателю свое видение произведения, своеобразную интерпретацию авторского замысла. Хорошая иллюстрация не просто украшает книгу, она помогает читателю лучше понять и прочувствовать ее содержание, углубиться в мир персонажей и событий. В этом смысле художник-иллюстратор выступает как соавтор писателя, предлагая свой уникальный взгляд на созданный им мир [3].

Иллюстрация является не просто дополнением к тексту, а его органичной частью, обогащающей и углубляющей восприятие произведения. Более того, визуальные элементы, присутствующие в объектах современной культуры, способствуют развитию искусства и установлению взаимосвязей между его различными видами.

Иллюстрация имеет богатую историю, уходящую корнями в глубокую древность, и продолжает оставаться востребованной в современном мире. С появлением электронных книг, доступных для скачивания, интерес к иллюстрированным изданиям несколько снизился. Однако в последнее время наблюдается тенденция к возрождению интереса к бумажным книгам с качественными иллюстрациями. Многие читатели рассматривают их как ценный подарок и предмет коллекционирования. Это ставит перед художниками-иллюстраторами новые задачи, требуя от них повышения профессионального мастерства, творческого поиска и оригинального подхода к иллюстрированию изданий. Представляется важным поддерживать и продвигать отечественную иллюстрацию, способствуя ее дальнейшему развитию и популяризации.

Наглядные средства могут применяться на любом этапе урока. На начальном этапе при введении новой темы или текста применяются визуальные материалы, которые могут вызвать интерес учащихся и активизировать их речевую деятельность. Наглядность помогает учащимся представить ситуацию, использовать активную лексику, способствует запоминанию новых слов и выражений. На уроках литературного чтения визуализация служит важным инструментом для активизации общения. Например, использование карточек с изображениями главных персонажей или последовательности событий произведения поможет рассказать о своих чувствах и впечатлениях. По-прежнему актуальным является использование рисунков на уроках языка, которые в современных условиях выполняют стимулирующую функцию для развития речи. Их систематическое применение обогащает словарь учащихся и формирует способность отбирать слова, соответствующие теме и замыслу высказывания. Рисунок актуализирует поиск наиболее точных языковых средств. Дидактическая роль рисунков заключается в создании ситуации живого общения, которая побуждает поделиться своими мыслями, впечатлениями, эмоциями и формирует выразительность устного высказывания. Средства наглядности в этом случае воспитывают культуру речи, помогают запоминать конкретные слова, словосочетания, приучают соблюдать нормы литературного произношения [4, с. 116].

Разнообразие визуальных средств оказывает существенное влияние на формирование языковых навыков. От схематичных рисунков, акцентирующих внимание на ключевых элементах, до детализированных пейзажей, погружающих в атмосферу произведения, каждый вид иллюстрации выполняет свою уникальную функцию.

Осмысленное применение различных типов иллюстраций в учебном процессе предоставляет учащимся возможность не только лучше понимать содержание текста, но и обогащать свою речь, обучаясь описывать увиденное, анализировать детали и выражать собственные впечатления.

Заключение. Работа с книжной иллюстрацией оказывает многоаспектное воздействие на развитие обучающего, формируя его чувственное восприятие мира, стимулируя стремление к эстетическому идеалу и способствуя совершенствованию коммуникативных навыков. Иллюстрация помогает ученикам погрузиться в литературный мир художественной книги, прочувствовать его, познакомиться и подружиться с его персонажами и полюбить их. Учитывая небольшой жизненный опыт детей, им сложнее воссоздать в своем воображении то, о чем повествует автор.

Список использованных источников:

1. Флерина, Е.А. Эстетическое воспитание детей дошкольного возраста / Е.А. Флерина. – Москва // История советской дошкольной педагогики : хрестоматия : учебное пособие / [и др.] ; Ред. М.Ф. Шабаева ; Сост. Е.А. Гребенщикова, А.А. Лебеденко. – Москва : Просвещение, 1980. – С. 303-307.
2. Корельская, А.Д. Роль иллюстрации в понимании детьми художественного текста / А.Д. Корельская // Аллея науки. – 2019. – Т. 2, № 2 (29). – С. 138-141.
3. Такишева, С.А. Значение иллюстраций в связи с текстом и особенности типографики в детской учебной книге / С.А. Такишева, Т.Т. Калиев, Н.О. Аметова, О.В. Гришаева // Научное сообщество студентов. Междисциплинарные исследования. – Новосибирск, 2017. – С. 227-234.
4. Кириленко, М. С. Наглядность на уроках развития речи в начальной школе / М. С. Кириленко // Формирование коммуникативной культуры обучающихся в современном информационном обществе : сб. ст. междунар. науч.-практ. конф. студентов и молодых ученых, Великий Новгород, 28–29 янв. 2025 г. – Великий Новгород, 2025. – С. 113-120.

Е.С. КИЧИГИНА

Республика Беларусь, Могилев, МГУ имени А.А. Кулешова

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЦУР У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ СКАЗКИ

В современном мире, где экологические проблемы приобрели глобальный характер, устойчивое развитие, представляющее собой принцип гармоничного сосуществования человека и природы, является ключевым направлением современного общественного и экономического прогресса. Республика Беларусь привержена осуществлению Повестки достижения целей устойчивого развития (далее ЦУР) к 2030 году и уже достигла определенных успехов: в стране отмечен высокий уровень прогресса достижения ЦУР – 80,5%; в 2024 году Беларусь заняла 30 место среди 166 стран в рейтинге достижения ЦУР согласно Sustainable Development Report 2024 [1].

Сегодня многие авторы подчеркивают важность непрерывного экологического образования в контексте продвижения идей устойчивого развития. В настоящее время в системе образования Республики Беларусь ведет-

ся целенаправленная работа по вовлечению подрастающего поколения в проблематику ЦУР. Система дошкольного образования также постепенно подключается к теме устойчивого развития: в детских садах формируются инициативные команды воспитателей, появляются первые адаптированные ресурсы, например, видеоматериалы, циклы бесед для детей и др. Однако, по-прежнему отмечается общая нехватка методического обеспечения, необходимого для полноценной реализации экологического образования в целях устойчивого развития на данной ступени образования. В этой связи особую актуальность приобретает поиск эффективных средств, методов экологического воспитания, способных в доступной форме познакомить дошкольников с идеями устойчивого развития. Одним из таких средств, на наш взгляд, может являться экологическая сказка.

Цель нашего исследования заключается в теоретическом обосновании и методическом обеспечении формирования представлений о ЦУР у детей старшего дошкольного возраста посредством экологической сказки.

В экологическом воспитании детей дошкольного возраста экологическим сказкам отводится огромная роль. В отличие от традиционных русских народных сказок, экологические сказки содержат достоверную экологическую информацию, отражающую образ жизни и повадки животных, сезонные изменения в жизни растений, а также отношения между человеком и природой [2]. Согласно Г.А. Фадеевой, они в доступной форме объясняют сложные экологические явления и проблемы, опираясь на опыт и знания детей, и делают это доступным языком [3]. По мнению С.А. Шаховой, экологические сказки способствуют более осознанному пониманию детьми природы, природных явлений и формированию у детей осознанной природоохранной деятельности и навыков рационального природопользования [4]. В.В. Власичева отмечает, в экологических сказках энциклопедические знания об окружающем мире представлены в игровой, интересной для ребенка форме; основными ценностными концептами экологических сказок являются экоцентризм (позиционирование места и роли человека как части природы, являющейся источником и средой существования, в противовес ранее принятой антропоцентрической парадигме, рассматривающей утилитарную ценность окружающего мира и подчеркивающей доминантное положение человека как вида) и экодисциплина (комплекс действий, направленных на поддержку окружающей среды и развитие индивида в духе космополитизма); экологические сказки стимулируют развитие детей как экограждан, которые несут ответственность за свои действия и вносят вклад в решение глобальных проблем [5].

Все вышесказанное, позволяет рассматривать экологическую сказку как эффективное средство формирования экологических представлений, в том числе о ЦУР, у детей старшего дошкольного возраста.

Анализ литературы показал отсутствие единого общепринятого подхода в определении сущности понятия «экологическая сказка». В научных и методических публикациях можно встретить следующую наиболее рас-

пространенную его трактовку: экологическая сказка – это жанр, который предполагает рассмотрение экологических тем и проблем, существующих в реальной жизни, при помощи волшебного-фантастических событий; в ней рассматриваются разнообразные и сложные взаимоотношения в живой и неживой природе в необычном сказочном освещении [6, 7].

Также в некоторых имеющихся публикациях представлены варианты классификации экологических сказок. Например, по способу подачи материала: сказки-рассказки (в них главными героями выступают очеловеченные реальные объекты природы, что позволяет в увлекательной форме знакомить детей с биоразнообразием и особенностями живых существ), сказки-почемучки (построены в форме вопросов и ответов, помогающих доступно объяснить детям природные явления и закономерности), сказки-катастрофы, в сюжетах которых через доступные детям образы раскрываются глобальные экологические проблемы (изменение климата, загрязнение воды, истощение ресурсов) [7].

В.В. Власичева распределила экологические сказки по тематическим кластерам:

- лирическо-философский (отображение природы, взаимосвязи всего живого на Земле);
- информационно-познавательный: жизненные циклы животных и растений, классификация животных;
- собственно экологический: проблемы, вызванные действиями человека;
- воспитательный (объясняются последствия потребительского отношения человека к природе; предлагаются способы решения проблемы; стимулируется мотивация экологически осознанного поведения; поощряется мыслительный процесс ребенка) [5].

Для нас интерес представляет классификация познавательных сказок по содержательной направленности, предложенная Л.В. Вахрушеной:

- сказки социального содержания, направленные на знакомство детей с социальными нормами, правилами поведения в обществе, взаимоотношениями между людьми, устройством социума;
- экономические сказки, знакомящие в доступной сказочной форме дошкольников с основами экономических отношений, понятиями труда, потребностей, обмена, бережливости;
- валеологические сказки, ориентированные на формирование у детей основ здорового образа жизни, знаний о своем организме, правил гигиены и безопасности для здоровья;
- экологические сказки, раскрывающие перед детьми взаимосвязи в природе, знакомят с экосистемами, воспитывают бережное отношение к окружающему миру и др. [8].

На наш взгляд, представленные выше в классификациях виды сказок демонстрируют содержательную связь с концептуальными основами и целевыми установками устойчивого развития.

Экологические сказки, как правило, являются авторскими и написаны не профессиональными писателями, а специалистами в области защиты окружающей среды, воспитателями учреждений дошкольного образования, а также детьми. На сегодняшний день имеется немало различного рода публикаций, преимущественно в сети Интернет, в которых представлены различные по содержанию экологические сказки. В контексте нашего предмета исследования, был найден сборник сказок для дошкольников и младших школьников, разработанный Агентством поддержки устойчивых городов и сообществ «Интеракция» [9]. Данный сборник содержит в себе 17 сказок, которые, по мнению авторов, помогут в легкой и доступной форме рассказать детям дошкольного и младшего школьного возраста о ЦУР и обсудить важные вопросы, связанные с ними. Однако, проанализировав содержание данных сказок, мы пришли к выводу, что они являются в некоторой степени сложными для восприятия детьми старшего дошкольного возраста, а также не учитывают региональных особенностей нашей страны (в представленных произведениях используются иностранные имена героев, описывается местность других стран, городов и др.), что безусловно связано с переводом авторами данных сказок с английского на русский язык без учета культурного и национального аспектов нашей страны. Потому требуется переработка и адаптация их содержания с использованием знакомых и понятных детям образов, персонажей из местной культуры, а также реальных примеров из их повседневной жизни. Также нам представляется важным, выстроить системную работу с данными сказками: чтение; беседа по содержанию; различные виды деятельности для наилучшего закрепления материала по каждой сказке.

На данный момент нами проведен констатирующий этап эмпирического исследования, в котором приняли участие 40 воспитанников старшего дошкольного возраста ГУО «Детский сад № 28 г. Могилева»: экспериментальная (ЭГ) и контрольная (КГ) группы численностью по 20 детей в каждой. В связи с отсутствием готовых диагностических методик, соответствующих предмету исследования, была разработана авторская диагностическая беседа «Цели устойчивого развития». Вопросы беседы были сгруппированы по трем блокам: социальный, экономический и экологический. Ответы детей оценивались не по принципу «правильно/неправильно», а по качественным показателям на основе трехуровневой шкалы (0–2 балла).

Уровень сформированности представлений о ЦУР в социальном блоке оценивался по показателю «способность к глобальной социальной рефлексии», то есть умению выходить за рамки личного опыта (двор, детский сад, семья) и рассуждать о благополучии, равенстве, здоровье и образовании как общих ценностях для всех людей на планете, понимание идеи всеобщей взаимопомощи. Высокий уровень по данному показателю продемонстрировали лишь 15% детей ЭГ и 20% КГ. Большинство детей (65% ЭГ,

55% КГ) показали средний уровень, низкий уровень был выявлен у 20% ЭГ и 25% КГ.

Показателем экономического блока являлась «способность видеть связь между экономическими действиями и их последствиями (например, понимание, что покупка лишней игрушки → это трата ресурсов → образование больше мусора)». Ответы детей были привязаны к конкретным бытовым ситуациям. Назначение денег сводилось к покупке еды (85% в ЭГ, 80% в КГ). Новые изобретения воспринимались как источник развлечения и комфорта (70% в ЭГ, 65% в КГ). Необходимость разумного потребления объяснялась отсутствием места в шкафу (75% в ЭГ, 70% в КГ). Понимание цепочки «потребление – ресурсы – отходы – последствия для планеты» не выявлено ни у одного ребенка. В итоге высокий уровень по показателю экономического блока не продемонстрировал ни один ребенок ЭГ и КГ. Средний уровень показали 15% детей ЭГ и 12% КГ. Низкий уровень был выявлен у 85% детей ЭГ и 88% КГ.

В свою очередь показателем сформированности представлений детей старшего дошкольного возраста о ЦУР по экологическому блоку являлось «формирование целостного, планетарного экологического сознания – восприятие Земли как общего, хрупкого и конечного дома для всего живого, понимание того, что экологические проблемы (загрязнение, истощение ресурсов, исчезновение видов) носят всеобщий характер и требуют общих усилий для их решения. Высокий уровень по данному показателю не был выявлен ни у одного ребенка ЭГ и КГ. Средний уровень продемонстрировали 10% детей ЭГ и 8% КГ. Низкий уровень был зафиксирован у 90% детей ЭГ и 92% КГ.

Результаты констатирующего этапа эксперимента свидетельствуют о недостаточности социальных, экономических и экологических представлений детей старшего дошкольного возраста в области ЦУР и необходимости разработки и внедрения целенаправленной педагогической системы в области ЦУР в образовательный процесс учреждений дошкольного образования, способной расширить рамки детского мышления от локальных правил к осознанию глобальных взаимосвязей, существующих между природой и человеком, на доступном для детей уровне. Предлагаемая нами система работы по формированию представлений о ЦУР у детей старшего дошкольного возраста посредством экологической сказки требует апробации в практике работы детского сада.

Список использованных источников:

1. Национальный обзор Республики Беларусь о выполнении Повестки дня в области устойчивого развития до 2030 года (VNR 2025) [Электронный ресурс]: Belarus Report_0.pdf. – Минск, 2025. – URL: <https://sdgs.by/voluntary/> (дата доступа: 13.02.2026).
2. Максимова, Д. А. Формирование экологической культуры у детей старшего дошкольного возраста посредством экологической сказки / Д. А. Максимова // Солнечный свет : международный педагогический портал. – 2022. – URL: <https://solncesvet.ru/opublikovannyye-materialyi/formirovanie-ekologicheskoy-kultury-u-det.160058110753/> (дата доступа: 13.02.2026).
3. Фадеева, Г. А. Экологические сказки : пособие для учителей 1-6 классов / Г. А. Фадеева. – Волгоград : Учитель, 2004. – 57 с.

4. Шахова, С. А. Экологическая сказка как метод формирования экологической культуры воспитанников [Электронный ресурс] / С. А. Шахова // Multiurok.ru. – URL: <https://multiurok.ru/files/vystuplenie-na-seminare-ekologicheskaja-skazka-kak.html> (дата доступа: 13.02.2026).
5. Власичева, В. В. Дискурс экологических сказок / В. В. Власичева // Russian Linguistic Bulletin. – 2022. – №3 (31). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/diskurs-ekologicheskikh-skazok> (дата доступа: 13.02.2026).
6. Тихонова, О. В. Роль сказки в развитии экологического образования дошкольников [Электронный ресурс] / О. В. Тихонова // 1urok.ru. – URL: <https://www.1urok.ru/categories/19/articles/23273> (дата доступа: 13.02.2026).
7. Юхневич, П. В. Сказочный намек на реальные экологические проблемы (на примере сказочной повести П. Васюченко «Цветная Заводь») : исследовательская работа / П. В. Юхневич. – Республика Беларусь, 2022. – URL: <https://eee-science.ru/wp-content/uploads/2022/03/Исследовательская-работа-Сказочный-наме-к-на-реальные-экологические-проблемы.pdf> (дата доступа: 13.02.2026).
8. Вахрушева, Л. Н. Познавательные сказки для детей 4–7 лет: методическое пособие / Л.Н. Вахрушева. – Москва : ТЦ Сфера, 2011. – 80 с.
9. Сборник сказок про устойчивое развитие / Агентство поддержки устойчивых городов и сообществ «Интеракция». – URL: <http://sustainable-tales.tilda.ws/> (дата доступа: 13.02.2026).

Я.А. КОВАЛЬ

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ФОРМИРОВАНИЕ БАЗОВЫХ НАЦИОНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ПРЕДМЕТА «ЛИТЕРАТУРНОЕ ЧТЕНИЕ»

Введение. В современной образовательной парадигме формирование национальных ценностей является одной из приоритетных задач, потому что это напрямую связано с воспитанием молодого поколения на традициях и устоях белорусского народа.

Учебная программа по литературному чтению содержит богатый материал для формирования базовых национальных ценностей обучающихся. Это подтверждается тем, что одной из главных задач уроков литературного чтения является формирование средствами литературы традиционных ценностных ориентиров, воспитание гражданских и духовно-нравственных качеств личности.

Цель данной публикации – рассмотреть пути формирования базовых национальных ценностей обучающихся средствами учебного предмета «Литературное чтение».

Основная часть. Методологическую базу исследования составляют труды отечественных ученых. В процессе написания данной работы были использованы теоретические методы: анализ литературы, синтез и обобщение.

Базовые ценности формируются на протяжении всей жизни человека и, соответственно, общества, однако на каждом этапе жизненного цикла имеются свои особенности. Изучению вопросов формирования и структуры ценностных ориентаций в период общественных трансформаций посвящены работы Н.И. Лапина, Т.И. Заславской, З.Т. Голенковой, М.Р. Деметрадзе и др. Среди ведущих белорусских ученых можно отметить В.А. Абушенко, Е.М. Бабосова, Е.С. Бабосову, И.В. Лашук, Е.А. Данилова, Л.Г. Титаренко, Л.Г. Скокову, В.И. Русецкую, Л.И. Науменко.

Дать определение понятию «ценность» предприняли попытку ученые многих научных сфер. Так, например, в психологии данный термин определяется, как значимость для людей тех или иных материальных, духовных или природных объектов, явлений, их соответствие основным потребностям общества и индивида [1].

По мнению С.Л. Рубинштейна, «ценность – это определенная значимость для человека чего-то в мире, и только признаваемая ценность способна выполнять важнейшую ценностную функцию – функцию ориентира повеления» [2].

Культурология рассматривает ценность как неотъемлемый компонент культуры. По мнению А.Г. Здравомыслова, мир ценностей – это сфера духовной деятельности человека, его нравственного сознания, его привязанностей [3].

Ценности есть у каждого. Каждого человека, каждой семьи, народа, нации. Нация не может существовать без государства равно в такой же степени, как государство не может существовать без нации. При этом каждая нация обладает своим населением, языком, ценностями. Именно эти самые национальные ценности составляют основу нации и современного общества. Известный философ Г.П. Выжлецов отмечает: «В них нельзя войти как в новую квартиру, надеть как новый костюм, употребить как хлеб и воду. К ценностям невозможно просто приобщиться, их нужно сотворить самостоятельно» [4].

Национальные ценности – это то, что присуще определенной нации, человеческое достоинство, национальные духовные и материальные ценности, накопленные веками. Характер любой нации сводится к пяти принципам. Первый – это язык, второй – религия, третий – традиции, четвертый – история, пятый – Родина [5].

Помимо национальных ценностей есть базовые национальные ценности, которые являются ядром национальных ценностей, тем фундаментом, который заложен в каждом гражданине своей страны. Те нравственные установки и моральные принципы, которые передаются из поколения в поколение и являются основой для духовно-нравственного развития и сплочения народа.

Базовые национальные ценности являются своеобразным продуктом жизнедеятельности нации, коренящимся в историческом развитии, культурном наследии белорусского народа. К этой категории относятся: любовь к отчизне, своему народу, готовность служить своей стране (патриотизм); почитание старших; стремление к справедливости; признание ценности других народов и их религиозных убеждений; осознание важности семейных уз; наличие четких целей; жажда познания; готовность к международному взаимодействию.

Система базовых ценностей имеет ключевое значение не только для образования, но также для организации жизни в нашей стране. Такая система определяет самосознание белорусского народа, расставляет приори-

теты общественного и личностного развития, определяет характер отношений человека к семье, обществу, государству, труду, смыслы человеческой жизни. Воспитательное пространство школы, составляющей основу государственно-общественной системы воспитания, должно наполняться ценностями, общими для всех белорусов, принадлежащих к разным конфессиям и этносам, живущих в разных регионах нашей страны. Мы выделили базовые национальные ценности белорусского народа.

1) Патриотизм – это чувство гордости своей Родиной, её историей и свершениями. Это стремление сделать Республику Беларусь крепче, а ее граждан – богаче и счастливее. Патриотизм – это источник силы народа. Он выражается в таких ценностях, как: любовь к Республике Беларусь; любовь к своему народу; любовь к своей малой родине; служение Отечеству. Без патриотизма невозможно представить ни одну страну, государство, общество. Если человек гордится своей страной, достижениями своего народа, он будет стремиться делать всё, чтобы он сам и другие люди испытывали такие же эмоции. Чтобы и другие люди гордились своей страной и её жителями. Гордились своей Родиной. Гордились и развивали нашу прекрасную Республику Беларусь.

2) Семья. Всё начинается с семьи. Наша страна начинается с каждого из нас. А мы берем своё начало в семье. Здесь впервые рождается и крепнет в ребенке понимание того, что он не случаен в этом мире, что его существование востребовано людьми, что близкие, родные люди нужны ему, чтобы стать человеком. Семья создает человека и поддерживает его стремление к развитию, если членов семьи объединяют ценности, значение которых они хотят делить и с другими людьми, а именно: любовь и верность; здоровье и благополучие; почитание родителей; забота о старших и младших. Семья играет ключевую роль в формировании личности. И в большинстве своём только от семьи зависит, каким будет человек. Как сильно он будет любить свою Родину и как качественно он будет делать всё, чтобы прославлять свою страну и почитать её ценности. И всё это благодаря семье и её поддержке.

3) Труд и творчество. Нет средства более важного, чтобы стать человеком, личностью, семьянином и гражданином, сделать себя и окружающий мир лучше, чем свободное творчество и каждодневный труд. Это возможно, если человек принимает как ценности познание и истину, творчество и созидание, целеустремленность и настойчивость, трудолюбие, бережливость. Если человек ценит и развивает в себе всё вышеперечисленное, он обязательно многого добьется и будет ценить ту страну, тот народ и то нематериальное, которые дали всё, чтобы стать тем, кем будут гордиться.

4) Природа и искусство. Белорусы вправе гордиться своей страной, ее славной историей, великой культурой, традиционной духовностью, великолепной природой. Наша история многогранна. А наша природа, которой всегда восхищаются не только жители нашей страны, но и иностранные граждане? Беларусь по праву считается одной из самых красивых стран.

Наши леса, поля, реки и болота – это всё составляет наше богатство, наше достояние. Открыть для себя красоту родной земли, ее уникальные природные и культурные ландшафты школьники могут, приобщаясь к таким ценностям как жизнь, родная земля, красота, гармония.

5) Белорусская идентичность, которая соотносится с системой общечеловеческих ценностей. Это одно из условий ее устойчивости. У школьника необходимо воспитывать способность к духовно-нравственному развитию через обращение к другим национальным культурам и мировому культурному наследию. Поэтому во время обучения, будь то дошкольное образование или школа, педагоги всегда будут знакомить своих воспитанников с культурой других стран и народов. Не прививать, не навязывать, а просто знакомить. А стоит углубленно интересоваться этим или нет, ребенок решит уже в более сознательном возрасте. В то же время сам ребенок должен быть понятен представителям других народов, открыт и дружелюбен по отношению к ним, что возможно через принятие таких ценностей как мир во всем мире, многообразие культур и народов, прогресс человечества, международное сотрудничество.

Программа по учебному предмету «Литературное чтение» уделяет особое внимание формированию национальных базовых культурных ценностей и подтверждает это следующими моментами:

1. Цель предмета – освоение устной и читательской деятельности на белорусском языке; ознакомление с богатым миром белорусской детской литературы как искусства слова, приверженность национальным и универсальным духовным ценностям при чтении и понимании литературных произведений.

2. Для достижения этой цели определена одна из задач: формирование традиционных ценностных ориентиров посредством литературы, воспитание гражданско-духовно-нравственных качеств личности.

3. По завершении обучения и воспитания ожидаемым результатом является осознание обучающимися первой ступени общего среднего образования национальной принадлежности и понимание культурного наследия страны при чтении детской литературы; развитие мотивов читательской деятельности, личного смысла, рефлексии, эстетических потребностей и читательского вкуса; усвоение моральных норм и духовных ценностей при обучении литературному чтению.

Изучаемый материал учебного предмета «Литературное чтение» (2-4 классы) можно систематизировать по тематическим направлениям, соответствующим базовым национальным ценностям белорусского народа.

- Формирование патриотизма и гражданственности. Данная ценность раскрывается в произведениях о родной природе. Белорусские поэты и прозаики такие как Я. Купала, Я. Колас, стихи современных белорусских поэтов (например, С. Алексиевич, А. Глобус, В. Мартинович.). Также патриотизм раскрывается и в произведениях о истории и героях Беларуси (легенды, рассказы на военную тематику). Данные темы на подсознательном

уровне формируют у обучающихся любовь к Родине, её природе, обычаях и истории. Анализ таких текстов воспитывает чувство принадлежности, гордости, ответственности за свою страну.

- Воспитание нравственных качеств. Басни (И.А. Крылов, С.Я. Маршак), сказки (народные и авторские), рассказы о детях и животных (В. Осеева, Б. Житков, В. Драгунский, Е. Чарушин). Эти произведения в доступной форме ставят перед ребенком вопросы честности, справедливости, добра, дружбы, смелости, ответственности за слабых. Обсуждение поступков героев становится основой для формирования собственных нравственных критериев.

- Укрепление семейных ценностей. Произведения, посвященные отношениям в семье, любви к родителям, бабушкам и дедушкам (А. Барто, Э. Мошковская, рассказы современных авторов). Они учат заботе, пониманию, уважению к старшим и младшим.

- Прославление труда и творчества. Стихи и рассказы о людях разных профессий, о ценности рукотворного мира, о радости созидания. Это формирует уважительное отношение к труду, стимулирует собственную творческую активность.

- Приобщение к культурному наследию. Фольклорные произведения (сказки, загадки, пословицы, поговорки), которые являются кладом народной мудрости и этики. Их изучение напрямую связывает ученика с традициями и духовным опытом народа.

Заключение. Таким образом, каждый раздел и тема программы содержат «точки роста» для формирования той или иной базовой ценности. Методически грамотная работа учителя заключается в том, чтобы сделать эти ценностные аспекты предметом осознанного обсуждения и эмоционального принятия учениками, выстраивая систему работы на протяжении всех лет обучения на первой ступени общего среднего образования.

Список использованных источников:

1. Еникеев, М. И. Психологический энциклопедический словарь / М.И. Еникеев. – Москва : Проспект, 2006. – 560 с.
2. Рубинштейн, Л. С. Основы общей психологии: в 2 т. / Л. С. Рубинштейн. – Москва : Политиздат, 1985–1989. – Т. 2. – 1989. – 328 с.
3. Здравомыслов, А. Г. Потребности. Интересы. Ценности / А.Г. Здравомыслов. – Москва : Политиздат, 1986. – 323 с.
4. Выжлецов, Г. П. Аксиология культуры / Г.П. Выжлецов. – Санкт-Петербург : СПбГУ, 1996. – 279 с.
5. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина : постановление Министерства образования Республики Беларусь, 4 ноября 2025 г. № 192 // Национальный образовательный портал Республики Беларусь. – URL: <https://adu.by/images/2026/01/30/kontseptsiya-nepreryvovospitaniya-2026-2030.pdf> (дата обращения 13.01.2026).

**ЧАСОПІС «ПАЧАТКОВАЯ ШКОЛА»
ЯК ІНФАРМАЦЫЙНА-МЕТАДЫЧНЫ РЭСУРС
ДЛЯ СУЧАСНАГА НАСТАЎНІКА**

Уводзіны. Сучасны этап развіцця беларускай адукацыі, вызначаны Адукацыйным стандартам пачатковай адукацыі (зацверджаны Пастановай Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь ад 28.11.2025 № 199), прад'яўляе высокія патрабаванні да прафесійнай кампетэнтнасці настаўніка пачатковай школы. Стандарт актуалізуе такія падыходы, як аксіялагічны, сістэмна-дзейнасны, культуралагічны, асобасна-арыентаваны, што патрабуе ад настаўніка пастаяннага абнаўлення метадычнага інструментарыю і асэнсавання новых педагогічных сродкаў [1, с. 5]. Ва ўмовах дынамічнага інфармацыйна-адукацыйнага асяроддзя настаўнік мае патрэбу ў надзейных, сістэматызаваных і навукова абгрунтаваных метадычных крыніцах. Адной з такіх крыніц аб'ектыўна можна назваць часопіс «Пачатковая школа». Актуальнасць абранай тэмы абгрунтоўваецца роляй метадычнага выдання ў забеспячэнні педагогічнага супольніцтва новымі ідэямі, у распаўсюджванні перадавога вопыту, знаёмстве з інавацыйнымі праектамі, у адаптацыі будучых настаўнікаў да патрабаванняў сучаснай адукацыі.

Мэта даследавання – комплексны аналіз зместу і метадычнага патэнцыялу часопіса «Пачатковая школа» ў кантэксце прафесійнай падрыхтоўкі настаўніка, спроба ацэнкі ўзроўню запатрабаванасці часопіса ў педагогічнай супольнасці. Для дасягнення пастаўленай мэты былі сфармуляваны наступныя *задачы*:

- прааналізаваць змест, структуру і асноўныя рубрыкі часопіса «Пачатковая школа» на прадмет іх адпаведнасці актуальным накірункам мадэрнізацыі пачатковай адукацыі ў Рэспубліцы Беларусь;
- правесці анкетаванне сярод будучых настаўнікаў пачатковай школы для выяўлення ўзроўню іх дасведчанасці пра выданне, характар выкарыстання ў прафесійнай дзейнасці.
- распрацаваць інфарматыўны мультымедычны сродак для азнаямлення з часопісам «Пачатковая школа».

Асноўная частка. Для дасягнення сфармуляванай мэты выкарыстоўваліся наступныя метады: тэарэтычны аналіз нарматыўных дакументаў са сферы адукацыі, педагогічнай, метадычнай літаратуры, зместу нумароў часопіса «Пачатковая школа» за апошнія гады; анкетаванне; метады колькаснай і якаснай апрацоўкі інфармацыі.

Прафесійная перыёдыка – гэта істотны кампанент у сістэме падрыхтоўкі маладога педагога. Сістэматычнае азнаямленне з перыядычнымі выданнямі спрыяе павышэнню кампетэнтнасці спецыяліста, яго навукова-метадычнай інфармаванасці, выступае

актуальнай крыніцай фарміравання інфармацыйнай культуры. Навуковы-метадычны часопіс «Пачатковая школа» выходзіць са студзеня 1992 года, уключаны ў серыю «У дапамогу педагогу». Выданне аказвае навукова-інфармацыйную і арганізацыйна-метадычную дапамогу настаўнікам пачатковай школы, намеснікам дырэктара, выхавальнікам груп падоўжанага дня. Артыкулы ў часопісе публікуюцца на беларускай і рускай мовах.

Як указана на афіцыйным сайце часопіса, асноўны напрамак дзейнасці выдавецтва – асвятленне актуальных праблем тэорыі і практыкі пачатковага навучання і папулярызацыя перадавога педагагічнага вопыту [2].

Навукова-метадычнае суправаджанне выдання ўлічвае вопыт педагога, яго магчымасці і запыты, дэталізуе методыку рэалізацыі атрыманых ведаў у рэальнай педагагічнай практыцы. Часопіс «Пачатковая школа» трансфармуе гэтыя патрабаванні праз змест, насычаны верагодным, навукова вывераным і цікавым метадычным, дыдактычным і інфармацыйным матэрыялам.

Вядучымі рубрыкамі часопіса з’яўляюцца: «Метадычная майстэрня», «Актуальнае інтэрв’ю», «Кансультуюць спецыялісты», «Выхаваўчая гадзіна», «Навуковы партал», «Актуальна» і г.д. Усе рубрыкі выдання аб’яднаныя тэматычна ў сэнсавыя блокі ў залежнасці ад іх зместу і дыдактычнага напавення. Рубрыкі часопіса – гэта своеасаблівыя метадычныя гіды, якія дапамагаюць чытачу эфектыўна знаходзіць патрэбныя матэрыялы, натхняюць на маленькія педагагічныя «адкрыцці». Прызначэнне рубрык – структураваць інфармацыю, што робіць выданне запатрабаваным і зручным для карыстальніка, аблягчае пошукі па канкрэтнай тэме.

Разам з тым стабільны набор рубрык сведчыць пра сталыя традыцыі рэдакцыі ў адлюстраванні праблем айчынай педагогікі, а новыя – адлюстроўваюць актуальныя накірункі і пытанні сучаснай школы. Спалучэнне традыцыйных і найноўшых рубрык гаворыць пра тое, што часопіс знаходзіцца ў метадычным трэндзе сённяшніх праблем адукацыі. Можна сцвярджаць, што прапанаваныя рубрыкі аўтарытэтнага часопіса – свайго роду метадычныя навігатары, якія дапамагаюць арыентавацца ў надрукаваных дыдактычных матэрыялах.

Так, метадычна-выхаваўчы блок прадстаўлены рубрыкамі, якія змяшчаюць распрацаваныя матэрыялы для ўрокаў (планы-канспекты, дыдактычныя гульні, віктарыны, крыжаванкі, падарожжы і інш.), класных і інфармацыйных гадзін, мерапрыемствы для шостага школьнага дня і групы падоўжанага дня, сцэнарыі для школьнага лагера, канспекты для правядзення майстар-класаў, круглых сталаў, выхаваўчыя акцыі патрыятычна-грамадскага напругу і г.д. Гэта найбольш аб’ёмны блок, які з’яўляецца «сарцавінай» выдання. Рубрыкі («Метадычная майстэрня», «Выхаваўчая гадзіна», «Класная гадзіна», «Інфармацыйная гадзіна», «Шосты школьны дзень», «Група падоўжанага дня», «Школьны лагер», «Наша чытанка», «Сваімі

рукамі», «Школьны музей») вызначаюць сутнасць і запатрабаванасць метадычнага часопіса ў прафесійнай супольнасці.

Навуковы раздзел прадстаўлены рубрыкамі «Навуковы партал», «Актуальна», «Вопыт калег». Да гэтага блока прымыкаюць матэрыялы модуля «Кансультуюць спецыялісты» і «Інклюзіўная адукацыя», якія раскрываюць прызначэнне прынцыпу даступнасці, які рэалізуе права на адукацыю і сацыяльную інтэграцыю навучэнцаў з асаблівасцямі псіхафізічнага развіцця. Названыя рубрыкі выконваюць функцыю дыялога з чытачамі, гэта дапамагае ствараць актуальны кантэнт часопіса і фарміруе запыты настаўнікаў, што ператварае часопіс у актуальную дыялогавую пляцоўку для абмену меркаваннямі і метадычным вопытам.

Інфармацыйны блок з'яўляецца адной з крыніц ведаў пра сутнасць сучасных з'яў у сферы адукацыі і прадстаўлены рубрыкамі «Новае ў змесце пачатковай адукацыі», «Пасля ўрокаў», «Крыніца прафесійных знаходак». Назвы і змест публікацый адлюстроўваюць рэдакцыйную палітыку, прыярытэты і запыты мэтавай настаўніцкай аўдыторыі.

Камунікатыўны блок адметны тым, што дазваляе пазнаёміцца з выбітнымі асобамі сучаснай педагогікі. Кожны нумар часопіса адкрывае рубрыка «Актуальнае інтэрв'ю». Гэта цікавы дыялог пра высокую місію настаўніка ў сучасным свеце, у якім педагог выступае не толькі крыніцай ведаў, але і «архітэктарам», арганізатарам адукацыйнай прасторы. Ключавыя публікацыі прысвечаны ўкараненню лічбавых тэхналогій, захаванню цікавасці да прадметаў праз фарміраванне маральных каштоўнасцей і ўменняў функцыянальнай пісьменнасці.

Кожнае выданне часопіса мае каляровыя ўкладкі (2 плакаты фармату А2) – наглядны дэманстрацыйны матэрыял і мультымедычны дадатак, у які ўваходзіць сучасная нагляднасць да ўрокаў, а таксама педагагічная скарбонка заданняў па розных прадметах. У дадатку змешчаны дэманстрацыйны і раздатчны матэрыял, аўдыя- і відэаінфармацыя, распрацоўкі канспектаў урокаў, факультатыўных заняткаў, памятки, інтэрактыўныя гульні і мультымедычныя прэзентацыі.

На вокладках часопіса прапануецца рэкламная інфармацыя ад выдавецтва «Адукацыя і выхаванне» адносна вучэбнай і метадычнай літаратуры, якая можа спатрэбіцца настаўніку пачатковай школы. Гэта з'яўляецца адным з элементаў інфармацыйнага суправаджэння чытачоў.

Такім чынам, некаторыя рубрыкі маюць пастаянны характар і захоўваюцца на працягу ўсяго выдання (напрыклад, «Метадычная майстэрня» і «Актуальнае інтэрв'ю»). Некаторыя рубрыкі маюць сезонную скіраванасць – «Летні лагер», «Выніковы кантроль», «Беларусь турыстычная». Таксама маюцца рубрыкі, якія адлюстроўваюць актуальныя грамадскія мерапрыемствы і падзеі – «Год міру і стварэння», «Пяцігодка якасці», «80 гадоў Вялікай Перамогі». Нельга забыць і пра дадатак, які з'яўляецца ў кожным нумары часопіса, – «У дапамогу намесніку дырэктара».

Такім чынам, часопіс «Пачатковая школа» мае добра структураваную і стабільную мадэль зместу, якая цалкам адпавядае патрабаванням сучаснага

настаўніка. Аснову выдання складаюць разнастайныя рубрыкі, што забяспечваюць комплексны падыход да асвятлення прафесійных пытанняў. Галоўнымі перавагамі выдання з'яўляюцца яго практыкаарыентаванасць, наяўнасць цікавых метадычных распрацовак, асвятленне актуальных навуковых меркаванняў і інтэрв'ю з экспертамі. Мультымедыйныя дадаткі і каляровыя ўкладкі істотна павялічваюць карыснасць і запатрабаванасць матэрыялаў. Цэласна часопіс выконвае ролю надзейнай і шматграннай прафесійнай апоры для педагога, забяспечваючы яго як тэарэтычнымі ведамі, так і практычнымі метадычнымі рэсурсамі.

На наступным этапе даследавання было арганізавана анкетаванне студэнтаў першага курса спецыяльнасці «Пачатковая адукацыя». Анкетаванне было накіравана на выяўленне дасведчанасці і частотнасці выкарыстання часопіса «Пачатковая школа» студэнтамі.

У анкетаванні ўдзельнічалі 22 чалавекі. Вынікі наступныя: на пытанне «Ці ведаеце вы пра часопіс «Пачатковая школа»?», становіцца адказалі 82% апытаных (18 чалавек). На пытанне «Як часта вы карыстаецеся часопісам «Пачатковая школа»?» 67% выбралі адказ «Вельмі часта», 29% – «Рэдка», 4% – «Дастаткова рэдка». Найбольш карыснымі па выніках анкетавання з'яўляюцца рубрыкі «Метадычная майстэрня», «Выхаваўчая гадзіна», «Вопыт калег».

З мэтай рэкламавання ў рамках даследавання быў распрацаваны інтэрактыўны плакат «Часопіс «Пачатковая школа» – інфармацыйна-метадычны рэсурс сучаснага настаўніка», з якім студэнтам было прапанавана азнаёміцца (Мал).

Лічым, што пастаянны зварот будучых настаўнікаў да сучасных педагогічных часопісаў фарміруе прафесійнае ўменне комплексна ацэньваць навукова-метадычныя выданні, улічваючы сістэму паказчыкаў, фактаў, аргументаў, праводзіць іх параўнальны аналіз, бачыць педагогічную з'яву цэласна, дапамагае аб'ектыўна аналізаваць уласныя ўрокі і ўрокі калег.



Малюнак – Інтэрактыўны плакат «Часопіс «Пачатковая школа» – інфармацыйна-метадычны рэсурс сучаснага настаўніка.»

Заклучэнне. Такім чынам, часопіс «Пачатковая школа»:

– мае стабільную і комплексную структуру зместу, якая цалкам адпавядае актуальным запатрабаванням сучаснай адукацыі. Рубрыкі выдання забяспечваюць педагога як тэарэтычнымі ведамі, так і гатовымі практычнымі метадычнымі матэрыяламі;

– выданне з'яўляецца каштоўным практыкаарыентаваным рэсурсам. Асабліва сць часопіса – наяўнасць метадычных распрацовак, дыдактычных матэрыялаў і мультымедычных дадаткаў, што істотна аблягчаюць штодзённую працу настаўніка і спрыяюць рэалізацыі кампетэнтнаснага падыходу ў навучанні;

– распрацаваны ў рамках даследавання інтэрактыўны плакат павышае інфармаванасць і зацікаўленасць будучых настаўнікаў у матэрыялах часопіса, што пацвярджаецца станоўчымі вынікамі пасляэксперыментальнага апытвання і падкрэслівае практычную значнасць выдання.

Спіс выкарыстаных крыніц:

1. Образовательный стандарт начального образования: утв. Постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 28.11.2025 № 199: [сайт]. – URL: <https://adu.by/ru/> (дата звароту: 01.02.2026).
2. Выдавецтва «Адукацыя і выхаванне»: [сайт]. – URL: <http://www/aiv.by/> (дата звароту: 01.02.2026).

П.А. КОЗЛОВА

Республика Беларусь, ВГУ имени П.М. Машерова

ЭФФЕКТИВНЫЕ МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА ЧТЕНИЯ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Введение. Овладение учащимися начальных классов навыком чтения является важнейшей проблемной задачей, стоящей перед современными педагогами начальной школы. Сегодня данный навык становится одним из ключевых факторов успешного обучения в современной школе, а его неформированность преследует ощутимые и заметные трудности в освоении различных предметов учебной программы в начальных классах, существенно понижает учебную мотивацию у учащихся и ограничивает их когнитивные возможности, направленные, в свою очередь, на усвоение и обработку необходимой учебной информации.

Вопрос проблематики формирования навыка чтения у учащихся начальных классов приоритетен в настоящее время еще и потому, что у весомой части этой группы учеников наблюдается заметное отставание от принятой в школе нормы усвоения разных компонентов данного навыка: слогового анализа, артикуляции, зрительного восприятия, скорости (беглости) чтения, правильного понимания прочитанного текста и пр. Поэтому разработка и внедрение результативных и доказавших свою функциональность на практике психолого-педагогических методов и приемов формиро-

вания навыка чтения учащихся начальных классов сегодня представляется весьма актуальной проблемой в педагогической науке и практике [1].

Цель статьи – рассмотреть эффективные методы и приемы формирования навыка чтения учащихся начальных классов.

Основная часть. Проблемой формирования навыка чтения в свое время занимались Л.С. Выготский, Л.А. Мосунова, К.Д. Ушинский, А.Г. Асмолов и М.П. Воюшина и др. В рамках современной отечественной педагогики вопросами формирования навыка чтения учащихся начальных классов занимались такие авторы, как: О.Н. Поплавская, С.Н. Моцук, А.Л. Макаревич, Н.Н. Светловская, Т.А. Боровских, Е.Р. Корчагина, Е.Ю. Курчenea, Е.В. Посашкова, Е.И. Сердечная, Е.Н. Сида, А.М. Халько и ряд других.

Эффективное чтение предполагает использование системы техник (методов) и приемов, которые используют для полного и глубокого овладения навыком чтения, направленного на получение прочных знаний [2]. Среди многообразия путей, условий и средств формирования читательской компетентности наиболее значимыми для учащихся начальных классов являются: увлеченное преподавание, новизна учебного материала, использование инновационных форм и методов обучения, создание ситуации успеха на уроке [3]. Опора на данные педагогические установки (как «вида смысловой профессионально-педагогической деятельности ... направленной на достижение положительного результата» [4, с. 48]) позволяет учителю эффективно использовать различные методы и приемы формирования навыка чтения учащихся на I ступени общего среднего образования.

С целью выявления и обоснования эффективности современных методов и приемов формирования навыка чтения учащихся начальных классов было проведено соответствующее исследование на базе одной из школ города Витебска. Респондентами исследования стала группа учащихся 3-го класса в количестве 26 человек, где учителем был внедрен программный комплекс разнообразных методов и приемов формирования навыков чтения.

В качестве диагностической методики использовался тест навыка чтения из методического комплекса «Прогноз и профилактика проблем обучения в 3-6 классах» Л.А. Ясюковой.

Согласно логики данного исследования были установлены ее следующие основные этапы:

1) проектный этап:

- изучена и проанализирована научная литература по теме исследования;
- выработана методика исследования;
- проведен выбор базы и подбор групп исследования;

2) основной этап:

- проведено исследование в группе респондентов используемых методов формирования навыков чтения;

– проведена диагностика (констатирующая и контрольная) навыка чтения в группе респондентов исследования;

3) заключительный этап:

- обработаны и проанализированы результаты исследования;
- определены выводы исследования.

Анализ результатов первоначального этапа исследования показал, что в начале (сентябрь 2025 года) в группе респондентов исследования используется традиционный подход к применению методов формирования навыков чтения, среди которых были установлены метод целостного чтения и метод чтения в парах, а также прием чтения за диктором, приемы частого и поочередного чтения.

Анализ результатов диагностики навыка чтения в обеих группах позволил получить следующие выводы.

В группе учащихся 3-го класса уровень развития (сформированности) навыков чтения был выявлен по следующим показателям:

- очень хороший уровень – у 7,6% учащихся;
- хороший уровень – у 30,8% учащихся;
- не полностью сформированный уровень – у 34,6% учащихся;
- слабый уровень – у 27 % учащихся.

Полученные результаты диагностики выявили необходимость применения комплекса разнообразных эффективных и инновационных методов и приемов формирования навыков чтения, среди которых были установлены следующие: метод динамического чтения, интерактивные методы развития навыка чтения, игровые методы, метод многократного чтения, метод целостного чтения, метод чтения в парах, метод речевых зарядок и методы педагогики сотрудничества; прием жужжащего чтения, прием чтения с остановками, прием выборочного чтения текста, прием чтения за диктором, прием частого чтения, прием ежеурочных пятиминуток чтения, приемы прочтения скороговорок, прием выделения в тексте букв, прием поочередного чтения, прием фотографирования, прием мнимых слов и пр.

В частности, было выявлено, что в экспериментальной группе учитель достаточно часто применяет метод динамического чтения, когда читаются не буквы, слоги или слова, а целые группы слов, т. е. по сути, авторские мысли, изложенные в тексте. Учащиеся читают здесь про себя и лишь глазами, не используя свой речевой и слуховой аппараты.

Для развития навыков чтения и внимания учитель 3-го класса также активно применяет приемы фотографирования изображений и слов, различные игры на нахождение лишнего слова в тексте, прием выборочного чтения текста, прием чтения за диктором, прием частого чтения, прием выделения в тексте 2-3 букв, приемы прочтения скороговорок. Также большой потенциал для развития навыков чтения у учащихся 3-го класса имеет использование приема ежеурочных пятиминуток чтения, который проводится с 1 класса.

Часто на уроках применяется и метод многократного чтения (с повтором 3-4-х раз), что способствует выработке у учащихся высокого темпа чтения. Не забывает учитель на уроках и о методе целостного чтения, направленного на восприятие и запоминание слов и фраз целиком, а также на их анализ, как и анализ самого их текста. Данный метод помогает учащимся быстрее развить у них беглость чтения. При этом здесь предусмотрено применение увлекательных и интересных заданий, направленных на запоминание слов.

В общем, использование игровых методов, метода речевых зарядок и методов педагогики сотрудничества существенно повышает познавательную активность учащихся этой группы на протяжении всего периода обучения, что значительно влияет на развитие у них навыка чтения.

С целью подтверждения эффективности использования комплекса разных методов и приемов формирования навыка чтения у учащихся на I ступени общего среднего образования была проведена контрольная диагностика данного навыка в группе респондентов исследования. Данная диагностика была, как и на констатирующем этапе, проведена по тесту навыка чтения Л.А. Ясюковой.

Анализ результатов контрольной диагностики (январь 2026 года) навыка чтения в группе респондентов исследования позволил получить следующие выводы.

В данной группе учащихся 3-го класса итоговый уровень сформированности навыков чтения был, на контрольном этапе диагностики, выявлен по следующим показателям:

- очень хороший уровень – у 46% учащихся;
- хороший уровень – у 50% учащихся;
- не полностью сформированный уровень – у 4% учащегося.
- слабый уровень – не был выявлен ни у одного из учащихся группы.

Далее, сопоставив полученные результаты диагностики сформированности навыков чтения в группе респондентов, был представлен итоговый анализ результатов диагностики, осуществленный в табличной форме (таблица).

Таблица – Результаты диагностики навыка чтения в 3-м классе на констатирующем и контрольном этапах диагностики по методике Л.А. Ясюковой

Уровни сформированности навыка чтения	Результаты констатирующей диагностики в группе учащихся 3-го класса		Результаты контрольной диагностики в группе учащихся 3-го класса		Рост данных учащихся 3-го класса, в %
	чел.	в %	чел.	в %	
очень хороший	2	7,6	12	46	38,4
хороший	8	30,8	13	50	19,2
не полностью развит	9	34,6	1	4	-
слабый	7	27,0			-

Анализ представленных в таблице 1 данных позволил установить:

- на контрольном этапе диагностики в группе учащихся 3-го класса рост учащихся с очень хорошим уровнем сформированности навыка чтения составил 38,4%;

- на контрольном этапе диагностики в группе учащихся 3-го класса рост учащихся с хорошим уровнем развития навыка чтения составил 19,2%;

- на контрольном этапе в группе учащихся 3-го класса только у 1 учащегося (из девиантной семьи) был установлен не полностью сформированный (развитый) уровень навыка чтения, что на 30,6% меньше, чем было в начале исследования;

- на контрольном этапе в группе учащихся 3-го класса слабый уровень сформированности навыков чтения не был выявлен ни у одного из учащихся группы, тогда как в начале исследования их было установлено 27% от общего числа.

Заключение. Таким образом, результаты проведенного исследования сформированности навыка чтения позволяют сделать вывод о том, что комплексное использование разнообразных методов и приемов формирования навыков чтения в начальных классах создают условия для успешного его освоения учащимися на I ступени общего среднего образования. Вместе с тем, по итогам проведенного исследования в 3-м классе ГУО «Средняя школа № 7 г. Витебска» было выявлено, что наибольшие трудности в формировании учащихся испытывают по следующим компонентам навыка чтения:

- низкий уровень развития восприятия прочитанного текста, вызванный в первую очередь бедным словарным запасом ряда учащихся;

- низкий уровень развития оперативной памяти, т.е. краткой по времени памяти, используемой в определенный данный временной момент;

- низкий уровень развития внимания к восприятию прочитанному тексту;

- низкий уровень развития скорости (беглого) чтения и высокий уровень возвратного чтения у части учащихся 3-го класса, характеризующийся прочитыванием каждого слова по несколько раз (например, сначала по слогам, потом повтор слова целиком, или сначала про себя, потом вслух);

- низкий уровень развития выразительного и осмысленного чтения.

Представленные проблемные компоненты формирования навыка чтения позволяют, в свою очередь, разработать комплекс мер, направленных на использование эффективных методов и приемов формирования навыка чтения у учащихся начальных классов.

Список использованных источников:

1. Моцук, С.Н. Совершенствование навыка чтения учащихся начальной школы / С.Н. Моцук // Народная асвета. – 2018. – URL: https://www.n-asveta.by/dadatki/madelny_urok/2018/motsuk.pdf (дата обращения: 24.01.2026). – Текст: электронный.

2. Маринчак, Е. Приемы формирования навыков эффективного чтения в начальной школе / Е. Маринчак // Педагогическое сообщество «Урок» – 2020. – URL:

https://urok.pf/library/priyomi_formirovaniya_navikov_effektivnogo_chteniya_v_201441.html (дата обращения: 06.01.2026). – Текст: электронный.

3. Фахуртдинова, Л.В. Эффективные приемы и методы для формирования читательской грамотности при обучении чтению в начальной школе / Л.В. Фахуртдинова // Образовательная социальная сеть nsportal.ru – 2022. – URL: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/materialy-mo/2022/05/05/effektivnye-priyomy-i-metody-dlya-formirovaniya> (дата обращения: 06.01.2026). – Текст: электронный.

4. Гуслякова, Н.И. Педагогическая установка и ее роль в становлении и развитии профессионального сознания будущего учителя / Н.И. Гуслякова, Т.И. Васильева // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2008. – № 6. – С. 44-51.

Л.Р. КОМАРОВА, В.А. ВЕТВИНСКАЯ, К.А. ТИМОФЕЕВ

Россия, Великий Новгород, ФГБОУ ВО «НовГУ имени Ярослава Мудрого»

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Введение. Цифровая трансформация высшего образования выступает одним из ведущих трендов современного этапа развития общества, обуславливая необходимость переосмысления структуры и содержания профессиональной готовности педагогических кадров. Распространение гибридных и дистанционных форматов обучения знаменует собой фундаментальную трансформацию устоявшейся парадигмы педагогического взаимодействия. Традиционная модель непосредственной («лицом к лицу») коммуникации в системе «преподаватель – обучающийся» замещается технологически опосредованной моделью, в которой интерфейсы цифровых платформ, синхронные и асинхронные каналы связи выступают не просто инструментами трансляции знаний, а новой средой существования образовательных практик.

Данная ситуация объективно порождает существенное дидактическое противоречие, имеющее многоуровневый характер. С одной стороны, фиксируется выраженный социальный и профессиональный запрос: эффективность функционирования цифровой образовательной среды напрямую зависит от наличия педагогических кадров, владеющих специфическими компетенциями в области онлайн-коммуникации. Речь идет не только о технической грамотности, но и о способности выстраивать интерактивное взаимодействие, управлять вниманием, поддерживать когнитивную вовлеченность и создавать комфортный психологический климат в условиях «цифрового разрыва» и визуальной депривации. С другой стороны, наблюдается выраженный дефицит в теоретико-методологическом и прикладном обеспечении процесса формирования указанных компетенций. Существующие дидактические механизмы зачастую экстраполируют традиционные методы обучения в онлайн-формат без учета его специфики, реализуя так называемый «переносной» подход.

Положение усугубляется противоречивостью субъективного восприятия данной проблемы самими обучающимися. Студенческое сообщество демонстрирует неоднозначное, амбивалентное отношение к роли дистанционных образовательных технологий в процессе овладения коммуникативными навыками, где ценность автономии и гибкости сочетается с критикой редукации невербального компонента общения и сложностей обратной связи. Институционально-формальная основа для перехода к дистанционному обучению была заложена приказом Минобрнауки № 816 «Об утверждении Порядка применения... электронного обучения, дистанционных образовательных технологий...», а пандемия COVID-19 стала катализатором его повсеместного внедрения в 2020 году. Однако технологическая готовность не всегда сопровождается готовностью психолого-педагогической.

Целью нашего исследования является выявление особенностей восприятия студентами процесса формирования их коммуникативной компетентности в условиях дистанционного обучения, а также определение ключевых противоречий в их оценках и их психолого-педагогическая интерпретация.

Основная часть. Ключевым проявлением цифровой трансформации образования стало повсеместное внедрение дистанционного обучения (ДО), под которым в нормативных документах и научной литературе понимается форма организации образовательного процесса, реализуемая с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников. Именно технологическая опосредованность взаимодействия кардинально меняет требования к профессиональным качествам педагога, выдвигая на передний план специфический конструкт – цифровую коммуникативную компетентность (ЦКК). В работах Н. Х. Савельевой и соавторов она определяется как способность целенаправленно и результативно использовать цифровые технологии для организации общения и обмена информацией в профессиональных целях [1, с. 71]. Г.У. Солдатова и Е.И. Рассказова, в рамках своей модели цифровой компетентности, описывают ЦКК как системное образование, включающее знания, умения, мотивацию и ответственность, необходимые для эффективного взаимодействия в различных онлайн-форматах [2, с. 27].

Однако для нашего исследования, направленного на выявление дефицитов в подготовке будущих педагогов и их психологических причин, наиболее продуктивным представляется структурно-компонентный подход, наиболее полно представленный в работах Л.Ц. Кагермазовой и ее соавторов [3, с. 103]. Данный подход позволяет рассматривать коммуникативную компетентность как интегративное качество личности, включающее систему взаимосвязанных элементов: мотивационного, когнитивного, операционно-деятельностного и личностного. Ценность этой модели заключается в

том, что она позволяет детально проанализировать, как именно цифровая среда воздействует на каждый из структурных компонентов.

Принципиально важным является тезис о том, что формирование коммуникативной компетентности в условиях цифровой образовательной среды требует не простой адаптации, а сущностной трансформации ее традиционной модели. Речь идет о целенаправленном формировании новой системы качеств, специфичных для дистанционного взаимодействия. Проведенный анализ моделей позволяет конкретизировать эту трансформацию:

1; Мотивационный компонент дополняется установкой на непрерывное освоение цифровых инструментов и готовностью к профессиональной реализации в условиях цифровой среды.

2; Когнитивный компонент расширяется за счет включения знаний в области цифрового этикета, сетевой безопасности, психологии онлайн-взаимодействия.

3; Операционно-деятельностный компонент трансформируется: акцент смещается с навыков публичного выступления на умения организовывать и модерировать полилоги в чатах, видеоконференциях и на асинхронных дискуссионных площадках.

4; Личностный компонент требует развития таких качеств, как цифровая эмпатия, толерантность к технологической неопределенности, стрессоустойчивость в условиях коммуникативных перегрузок [1, с. 73].

Среда дистанционного обучения, таким образом, выступает катализатором для развития навыков управления и синхронизации коммуникационных процессов в социальной и цифровой реальности. Это ставит перед системой образования вопрос об обеспечении качества обучения в новых условиях, что требует не механической имплементации технологий, а целенаправленной трансформации дидактики в соответствии с потенциалом и ограничениями дистанционного формата.

Для исследования особенностей формирования коммуникативной компетентности студентов-педагогов в условиях ДО был использован комплексный подход. Теоретические методы включали анализ специализированной литературы и обобщение психолого-педагогического опыта. Эмпирическое исследование проводилось с использованием метода анкетирования (платформа Google Forms). Выборку составили 100 студентов с 1 по 5 курс Педагогического института Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого. Анкета включала блоки вопросов, направленных на оценку опыта взаимодействия с ДО, самооценку уровня цифровых и коммуникативных навыков, а также выявление восприятия роли ДО в развитии профессионально значимых коммуникативных умений.

Результаты анкетирования показали высокую степень технологической интеграции студентов: 100% респондентов используют дистанционные ресурсы, а 82% признают ДО необходимой составляющей современной педагогической подготовки. Это свидетельствует о полной интеграции

дистанционных технологий в образовательный процесс и признании их значимости для формирования компетенций, востребованных на рынке труда. При этом самооценка уровня владения цифровыми технологиями носит преимущественно умеренный характер: 75% оценили свой уровень как средний, что характеризуется эффективным управлением данными, использованием облачных технологий и профессионально-ориентированного ПО, но не свидетельствует о наличии экспертных компетенций. Высокий уровень отметили 15% опрошенных, низкий – 10%.

Данные о регулярности использования платформ ДО неоднозначны. О постоянном использовании (каждый учебный день) заявили 58,8% респондентов; 17,6% пользуются платформами несколько раз в неделю; почти четверть (23,5%) – несколько раз в месяц, что может указывать на низкую мотивацию и вовлеченность части студентов в данный формат обучения.

На вопрос о восприятии студентами роли ДО в формировании коммуникативных навыков мнения респондентов разделились критически: только 36% опрошенных считают, что ДО может повысить их коммуникативные навыки; 29% ставят это под сомнение; больше трети студентов (35%) полностью отрицают вклад ДО в улучшение навыков общения. Таким образом, почти две трети опрошенных (64%) скептически или отрицательно оценивают роль ДО в развитии ключевого профессионального качества педагога – коммуникативной компетентности.

Данный скепсис вступает в противоречие с достаточно высокой самооценкой собственных коммуникативных навыков: 76,5% студентов считают свои способности средними, а 23,5% – отличными. Наиболее рельефно когнитивный диссонанс проявился при оценке важности конкретных профессиональных умений и инструментов для их развития. Студенты демонстрируют четкое осознание структуры профессионально важных коммуникативных умений (когнитивный компонент), выделяя среди них: способность ясно и четко излагать свою точку зрения – 70,6%; умение разрешать конфликты и создавать комфортную обстановку – 58,8%; навыки публичного выступления – 35,3%.

Однако, осознавая важность вышеописанных навыков, студенты практически полностью обесценивают основной инструмент для их отработки в онлайн-формате – видеоконференции, которым отводят значимую роль лишь 5,9% респондентов. Сопоставление этих данных (35,3% важности против 5,9% эффективности) выявляет системный разрыв: будущие педагоги, формально принимая цифровую среду и ее инструментарий, ментально и практически не воспринимают ее как полноценное дидактическое пространство для отработки стержневых профессионально-коммуникативных навыков.

Среди инструментов и форматов, которые, по мнению студентов, все же способствуют развитию навыков общения в ДО, были названы: задания видео-формата или формата голосового сообщения (23,5%), форумы для обсуждения тем (17,6%), мастер-классы (11,8%). Это указывает на то, что

студенты готовы принимать асинхронные и хорошо структурированные форматы, но скептически относятся к синхронной онлайн-коммуникации, которая, по их ощущению, не обеспечивает психологической достоверности общения.

Интерпретация полученных данных в рамках структурно-компонентной модели Л.Ц. Кагермазовой [3] позволяет сделать следующие выводы:

1; Мотивационный компонент характеризуется амбивалентностью: с одной стороны, студенты мотивированы на овладение профессией и признают важность коммуникации, с другой – у них отсутствует мотивация использовать для этого инструменты ДО, которые не обеспечивают, с их точки зрения, полноценного контакта.

2; Когнитивный компонент сформирован достаточно хорошо: студенты верно идентифицируют ключевые для профессии коммуникативные умения (ясность речи, конфликторазрешение).

3; Операционно-деятельностный компонент оказывается наиболее уязвимым в условиях ДО. Студенты не видят действенных инструментов внутри цифровой среды для отработки публичных выступлений и управления конфликтами, что делает этот компонент несформированным именно в его цифровой ипостаси.

4; Личностный компонент испытывает дефицит из-за «эффекта депривации аудитории», когда отсутствие «живой» реакции и невербальных сигналов не позволяет студенту проявить эмпатию, стрессоустойчивость и получить эмоциональную обратную связь.

Таким образом, эмпирически подтверждается наличие системного разрыва: наблюдается функциональный разрыв между использованием ДО как средства доставки контента и его потенциалом как площадки для становления профессиональной компетентности.

Проведенное исследование позволило эмпирически зафиксировать и охарактеризовать системное противоречие в восприятии студентами-педагогами роли дистанционного обучения в формировании их коммуникативной компетентности. Выявлено, что при общем признании технологической необходимости ДО и высоком уровне пользовательской активности, его дидактический и психолого-педагогический потенциал в развитии коммуникативной компетентности остается недооцененным и нереализованным. Будущие педагоги не идентифицируют цифровую среду как аутентичное пространство для отработки ключевых профессиональных умений, что порождает когнитивный диссонанс и снижает мотивацию к использованию коммуникативных возможностей онлайн-форматов.

Для преодоления выявленного разрыва необходима целенаправленная педагогическая работа, включающая следующие психолого-педагогические рекомендации:

Внедрение интерактивных коммуникативных форматов с обязательной видеоактивностью: онлайн-дебаты, групповые тренинги в «сессионных залах», задания, требующие записи видео-самопрезентаций или анализа видеовыступлений сокурсников. Это позволит трансформировать операционно-деятельностный компонент.

Разработка прозрачных критериев оценки коммуникативных умений в цифровой среде: студенты должны понимать, как оценивается культура ведения асинхронной дискуссии, умение кратко сформулировать мысль в чате, аргументированность в комментариях.

Обучение студентов рефлексии собственного цифрового коммуникативного опыта. После выполнения коммуникативных заданий необходимо организовывать обсуждение, в ходе которого студенты анализируют успехи и ошибки, что способствует осознанному развитию компетенции и укреплению личностного компонента.

Активная популяризация и методическое сопровождение участия студентов в научных онлайн-конференциях как форме развития академической и профессиональной коммуникации, что позволит изменить имидж видеоконференций как «неполноценного» формата.

Создание ситуаций «позитивного коммуникативного напряжения» – моделирование в онлайн-среде сложных педагогических ситуаций (например, конфликт в чате), где сниженный невербальный контекст вынуждает студентов искать новые, более точные вербальные и визуальные средства для решения задачи.

Заключение. Перспективы дальнейших исследований определяются необходимостью решения выявленных проблем. Приоритетными направлениями являются: изучение компенсаторных механизмов, используемых участниками образовательного процесса для восполнения дефицита невербальной информации; разработка и экспериментальная апробация целевых педагогических моделей формирования ЦКК; организация межвузовских сравнительных исследований для определения степени универсальности выявленных тенденций.

Список использованных источников:

1. Савельева, Н. Х. Цифровая коммуникативная компетенция как одна из характеристик востребованного специалиста современной России / Н. Х. Савельева, О. В. Попонина, Е. В. Гришина, Т. А. Пыркова, Е. М. Божко // Гуманитарные науки. – 2024. – № 1 (65). – С. 69-75.
2. Солдатова, Г. У. Психологические модели цифровой компетентности российских подростков и родителей / Г. У. Солдатова, Е. И. Рассказова // Национальный психологический журнал. – 2014. – № 2 (14). – С. 25-31.
3. Кагермазова, Л. Ц. О формировании коммуникативной компетентности будущего педагога / Л. Ц. Кагермазова, И. В. Абакумова, С. Л. Лунин, Е. О. Шульц // Известия вузов. Северо-Кавказский регион. Серия: Общественные науки. – 2015. – № 1 (185). – С. 100-104.

КВЕСТ-ИГРА КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ФОРМА РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. Учебная программа и образовательный стандарт дошкольного образования диктуют ряд достаточно серьезных требований к познавательному развитию детей дошкольного возраста, частью которого является математическое развитие воспитанников. В связи с этим целесообразным представляется изучение роли игровых методов в системе формирования элементарных математических представлений у дошкольников. Приоритетной задачей становится определение результативности внедрения системы игровых упражнений для совершенствования качества математической подготовки воспитанников к обучению в школе. Одной из современных форм работы, доступной для реализации с детьми старшего дошкольного возраста, является квест-игра.

Цель статьи – теоретически обосновать эффективность использования квест-игр для развития познавательной деятельности детей дошкольного возраста.

Основная часть. Этимологический анализ понятия «квест» (от англ. quest — «поиск», «исследование») позволяет определить его сущностную характеристику как деятельности, направленной на целенаправленный поиск. Глагольная форма «to quest» актуализирует процессуальный компонент данного явления – активное разыскание, исследование, преодоление препятствий на пути к цели.

Простыми словами значит, что квест – это движение к определенной цели, связанное с преодолением трудностей и поиском чего-либо.

Все дети дошкольного возраста любят приключения, поиски, разгадывание загадок и распутывание запутанных ситуаций. Поэтому технология квест игры очень подходит для использования в детском саду.

Детские квест-игры – это форма проведения развлекательных мероприятий, которая представляет собой комплекс проблемных задач для дошкольников, поставленных с определенной целью. То есть квест – это игровое приключение, во время которого детям необходимо разгадать несколько загадок, пройти череду разных препятствий, чтобы достичь заранее поставленной перед ними цели.

Квест – это форма взаимодействия педагога и детей, которая способствует формированию умений решать определенные задачи на основе компетентного выбора альтернативных вариантов через реализацию определенного сюжета.

В исследованиях Е.А. Игумновой и И.В. Радецкой отмечается, что применение квеста в работе с детьми позволяет значительно расширить рамки образовательного процесса, что особенно актуально на этапе подготовки к школьному обучению [1].

Согласно наблюдениям У.Н. Киселок в процессе участия в квесте дети в большей степени проявляют свою индивидуальность, получают возможность почувствовать себя успешным, тем самым повышается их познавательная активность, открытость в общении [2].

В квестах присутствует элемент соревновательности, а также эффект неожиданности (неожиданная встреча, таинственность, атмосфера, декорации). Они способствуют развитию аналитических способностей, развивают фантазию и творчество, так как участники могут дополнять живые квесты по ходу их прохождения. Использование квестов способствует воспитанию и развитию качеств личности, отвечающих требованию информационного общества, раскрытию способностей детей. Актуальность использования квестов сегодня осознаётся всеми.

Педагоги отмечают эффективность квеста при решении образовательных задач, поскольку он предполагает интерактивную форму взаимодействия взрослых с детьми, где ребенок становится активным участником. Благодаря наличию разнообразных творческих заданий, активности детей в процессе квест-игры, их заинтересованности в достижении поставленной задачи развиваются разные аспекты познавательной активности детей старшего дошкольного возраста, выделенные А.Н. Нефедовой

Обобщив определения, представленные в разных источниках, квест-игру можно определить как специальным образом организованный вид детской деятельности, сочетающий исследование и игру. Суть квест-игры заключается в выполнении ряда заданий для продвижения по указанным ориентирам в соответствии с сюжетом. В зависимости от сюжета квесты могут быть:

- линейными (игра включает несколько этапов, переход на каждый последующий этап возможен только в случае решения задачи или получения подсказки);
- штурмовыми (участникам дается задание и перечень точек с подсказками);
- кольцевыми (организуются как линейный квест, но задания включены в замкнутый в круг).

Использование квестов позволяет уйти от традиционных форм обучения детей и значительно расширить рамки образовательного пространства. Структура образовательного квеста может быть следующей:

- введение (в котором прописывается сюжет, роли);
- задания (этапы, вопросы, ролевые задания);
- порядок выполнения (бонусы, штрафы);
- оценка (итоги, призы).

В ходе организации работы по квест-технологии реализуются следующие задачи:

- образовательная – вовлечение каждого ребенка в активный творческий процесс, в ходе которого формируются новые знания;
- развивающая – развитие интереса, творческих способностей, воображения дошкольников, поисковой активности, стремления к новизне;
- воспитательная – воспитание толерантности, личной ответственности за выполнение работы.

Квест – технология, которая имеет четко поставленную дидактическую задачу, игровой замысел, обязательно имеет руководителя (наставника), четкие правила, и реализуется с целью повышения у детей уровня знаний и умений.

Роль педагога-наставника в квест-игре организационная, т.е. педагог определяет образовательные цели квеста, составляет сюжетную линию игры, оценивает процесс деятельности детей и конечный результат, организует поисково-исследовательскую образовательную деятельность.

Основными критериями качества квеста выступают его безопасность для участников, оригинальность, логичность, целостность, подчинённость определённому сюжету, а не только теме, создание атмосферы игрового пространства.

Увлекательный сюжет квеста, разнообразие методов и приемов позволили поддерживать внимание детей, обеспечить смену видов деятельности, создать чувство сплоченности и ситуацию успеха для каждого участника. В ходе анализа психолого-педагогической литературы были выявлены возможности квест-игры для развития познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста. Возможности заключаются в том, что квест предполагает активную самостоятельную деятельность детей в ходе познания, может иметь несколько вариантов решения одной учебной задачи, включает в себя активное применение имеющихся знаний в ходе выполнения познавательных действий в реальных практических ситуациях.

Важность активизации познавательной деятельности учащихся в учебном процессе отмечала Г.И. Щукина [4]. Тот факт, что квесты всегда имеют уникальный сюжет и разнообразные варианты происходящих событий, решения учебных задач, которые зависят от самих участников, способствует проявлению интереса участников к познавательной деятельности. В качестве возможностей квест-игры для развития поисково-познавательной деятельности и познавательных компетенций старших дошкольников определяется также возможность практического применения имеющихся у детей представлений и моделирование реальных жизненных ситуаций, а также возможность самостоятельного овладения детьми представлениями в процессе практической деятельности [2,8]. Таким образом, квест является инновационной формой, которая успешно реализует содержание образовательной программы, находит положительный отклик у всех

участников образовательного процесса, в том числе для развития познавательной деятельности. При создании квестов следует опираться на возможности, которые были сформулированы в ходе анализа научной литературы. Разработанные квесты обязательно должны соответствовать возрастным особенностям детей и содержать в себе связанные между собой задания в понятной для детей формулировке.

Ниже представлены примеры квест-игр, адаптированных для образовательного процесса учреждений дошкольного образования, с акцентом на формирование элементарных математических представлений:

1. «Путешествие в страну Цифирию» (Цель – закрепление навыков счёта в пределах 10, соотнесение цифры и количества)

Краткое описание сюжета: Дети дошкольного возраста выполняют задания на «станциях» (собрать числовой ряд, решить задачу-головоломку), за что получают фрагменты карты, ведущей к «сокровищам».

2. «Приключения в лесу задач» (Цель – формирование умения решать простые арифметические задачи, развитие умения ориентироваться в пространстве)

Краткое описание сюжета: Дети дошкольного возраста перемещаются по «лесу» (разметка в спортивном зале или на участке), на каждом этапе решая задачу, чтобы получить подсказку о дальнейшем маршруте.

3. «Космическая экспедиция» (Цель – закрепление представление о днях недели, частях суток, развитие временных представлений)

Краткое описание сюжета: Для «запуска ракеты» воспитанники выполняют задания на упорядочивание временных последовательностей, расшифровку кодов, ориентировку по схеме.

Представления, умения и навыки, которые формируются в занимательной форме, в форме игры, усваиваются детьми быстрее, прочнее и легче, так идея квеста идеально подходит для УДО. Квесты помогают активизировать детей и педагогов. Это игра, в которой задействуется одновременно и интеллект участников, их физические способности, воображение и творчество. Здесь необходимо проявить и смекалку, и наблюдательность, и находчивость, и сообразительность, эта тренировка памяти и внимания, это развитие аналитических способностей и коммуникативных качеств. Участники учатся договариваться друг с другом, распределять обязанности, действовать вместе, переживать друг за друга, помогать. Все это способствует сплочению детского коллектива. Квест-игры одно из интересных средств, направленных на самовоспитание и саморазвитие ребёнка как личности творческой, физически здоровой, с активной познавательной позицией.

Заключение. На основании проведенного анализа можно заключить, что интеграция квест-игр в образовательный процесс с детьми старшего дошкольного возраста обладает выраженным развивающим потенциалом: создает условия для обогащения сенсорного опыта, формирования логико-математических представлений, развития познавательных интересов,

а также воспитания самостоятельности и настойчивости в достижении цели. Несмотря на относительную новизну квест-технологии как дидактического средства, практическая апробация подтверждает её востребованность в педагогике и положительную динамику в развитии познавательной сферы детей дошкольного возраста.

Список использованных источников:

1. Игумнова, Е.А. Квест-технология в образовании / Е.А. Игумнова, И.В. Радецкая. – Чита : Забайкальский государственный университет, 2016. – 164 с.
2. Киселок, У.Н. Квест-игра как форма непосредственной образовательной деятельности с детьми старшего дошкольного возраста / У.Н. Киселок. – Текст : непосредственный // Вопросы дошкольной педагогики. – 2020. – № 4. – С. 68-69.
3. Дыбина, О.В. Поисково-познавательная деятельность детей дошкольного возраста. / О.В. Дыбина. – Тольятти : Изд-во Фонда «Развитие через образование», 2002. – 131 с.
4. Щукина, Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе : учеб. пособие. / Г.И. Щукина. – Москва : Просвещение, 1979. – 160 с.

Я.О. КОПОШИЛОВА, Е.С. ШАШОК

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ВОСПИТАННИКОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМУ ИСКУССТВУ

Введение. Современное дошкольное образование в Республике Беларусь ориентировано на формирование личности ребёнка, которая должна быть способна к творческому самовыражению и гибкому мышлению. В условиях стремительных социальных изменений и необходимости подготовки детей к будущему, где ценится креативность и способность находить нестандартные решения, особое значение приобретает развитие творческого мышления средствами изобразительной деятельности.

Актуальность данной темы усиливается тем, что современное общество предъявляет новые требования к системе образования. Сегодня ценится не столько воспроизведение знаний, сколько способность ребёнка самостоятельно мыслить, находить оригинальные решения и адаптироваться к изменяющимся условиям. В этом контексте развитие творческого мышления становится стратегической задачей дошкольного образования, а изобразительная деятельность – одним из наиболее доступных и эффективных средств её реализации.

Изобразительная деятельность в дошкольном возрасте является не только формой художественного самовыражения, но и важным инструментом психического развития. Она способствует формированию воображения, ассоциативного мышления, эмоциональной отзывчивости и коммуникативных навыков. «Именно изобразительное творчество позволяет ребёнку освоить опыт самостоятельного поиска и проявления индивидуальности» [1, с. 23].

Введение в проблему развития творческого мышления средствами изобразительной деятельности требует комплексного рассмотрения: от анализа психологических особенностей детей дошкольного возраста до изучения педагогических условий. Всё это делает тему исследования актуальной и значимой как для теории, так и для практики дошкольного образования.

Цель данного исследования – изучить психолого-педагогические условия развития творческого мышления воспитанников на занятиях по изобразительному искусству.

Основная часть. Педагоги-психологи подчёркивают, что именно старший дошкольный возраст является сенситивным периодом для формирования креативности. В этот период активно развивается воображение, ребёнок начинает использовать символические формы мышления, осознаёт свои эмоции и стремится выразить их в доступной форме. В этот период активно развивается воображение, сенсорные функции и эмоциональная сфера. Именно в дошкольном возрасте формируется способность к ассоциативному мышлению, умение находить новые связи между предметами и явлениями. Изобразительная деятельность становится ведущим инструментом, позволяющим ребёнку не только отражать действительность, но и преобразовывать её в соответствии со своими представлениями и фантазией.

Педагогический аспект проблемы заключается в том, что педагог не только обучает воспитанника техническим навыкам рисования или лепки, но и создает условия для свободного самовыражения. В этой ситуации важно, чтобы педагог выступал не как контролёр, а как партнёр в творческом процессе, поддерживающий инициативу воспитанника и стимулирующий его к поиску новых решений.

Современные методические разработки подчёркивают необходимость интеграции изобразительной деятельности с другими видами искусства – музыкой, театрализацией, игрой, что позволяет формировать у ребёнка комплексное восприятие мира и развивать междисциплинарное мышление [2].

Современные исследования подтверждают, что творческое мышление формируется в деятельности и зависит от условий, создаваемых педагогом. Котова Е.В., Кузнецова С.В. и Романова Т.А. предлагают систему упражнений, направленных на развитие креативных способностей ребёнка-дошкольника, где акцент делается на самостоятельность и вариативность решений [3].

Голубева М.В. рассматривает работу с цветом как важный инструмент развития творческих способностей, позволяющий ребёнку осваивать эмоционально-образные средства выражения [4].

Жукова О.Г. подчёркивает значение практических навыков и творческих заданий, которые формируют у детей старшего дошкольного возраста умение видеть красоту и создавать собственные художественные образы [5].

Необходимо отметить важную роль культурного контекста в развитии творческого мышления личности ребенка. Беларусь обладает богатой художественной традицией, которая может служить основой для развития

творческого мышления детей дошкольного возраста. Знакомство с народным искусством, декоративно-прикладными формами творчества, национальными орнаментами и символами позволяет воспитанникам не только развивать художественные способности, но и формировать чувство принадлежности к своей культуре. Это особенно актуально в условиях глобализации, когда важно сохранять национальную идентичность и одновременно формировать открытость к культурному многообразию.

Развитие творческого мышления у детей старшего дошкольного возраста невозможно без создания специальных психолого-педагогических условий. Эти условия формируют пространство, где ребёнок может свободно выражать себя, экспериментировать и находить новые способы решения творческих задач.

Как подчёркивает Е.В. Фаттахова, «развитие творчества дошкольников в изобразительной деятельности требует создания условий для свободного выбора, экспериментирования и интеграции различных видов искусства» [2, с. 24].

Рассмотрим основные условия, способствующие развитию творческого мышления у детей дошкольного возраста:

1. Создание развивающей среды. Развивающая среда должна быть насыщенной материалами для рисования, лепки, конструирования и других видов художественной деятельности. Важно, чтобы воспитанник имел доступ к разнообразным инструментам: карандашам, краскам, мелкам, пластилину, природным материалам, а также современным цифровым средствам (например, планшетам для рисования). Такая среда стимулирует желание ребёнка к экспериментированию и поиску новых форм выражения. В белорусских учреждениях дошкольного образования всё чаще создаются «творческие уголки», где дети могут самостоятельно выбирать материалы и работать над собственными проектами. Это соответствует современным требованиям к организации образовательного процесса, где акцент делается на индивидуализацию и поддержку инициативы.

2. Свобода выбора ребёнка. Предоставление ребёнку свободы выбора темы, средств и способов выражения является важным условием формирования творческого мышления. Когда ребёнок сам решает, что и как он будет изображать, он учится принимать решения, брать на себя ответственность за результат и проявлять инициативу. В практике отечественных учреждений дошкольного образования всё чаще используются занятия, где воспитатель предлагает детям лишь общую тему («Осень», «Мой дом», «Сказочный герой»), а способы её реализации остаются на усмотрение ребёнка. Такой подход позволяет формировать у воспитанников чувство самостоятельности и уверенности в своих силах.

3. Поддержка инициативы со стороны педагога. Роль педагога в развитии творческого мышления заключается не в контроле, а в поддержке инициативы ребёнка. Воспитатель должен выступать как партнёр в творческом процессе, помогать ребёнку дошкольного возраста реализовать его идеи, направлять, но не навязывать готовые решения. Педагог должен со-

здавать атмосферу доверия и поддержки, где ребёнок чувствует себя свободно и может проявлять свои идеи. В этом контексте важна позиция педагога как помощника или проводника, который помогает воспитаннику раскрыть его творческий потенциал.

4. Интеграция изобразительной деятельности с другими видами искусства, например, с музыкой, театрализацией и игрой позволяет формировать комплексное восприятие мира и развивать междисциплинарное мышление. Дети дошкольного возраста могут рисовать под музыку, создавать декорации для театрализованных постановок или использовать рисунки как часть игровой ситуации. Такой подход способствует развитию воображения, эмоциональной отзывчивости и способности к импровизации. Это соответствует современным тенденциям в образовании, где акцент делается на междисциплинарность и комплексное развитие ребёнка.

5. Организация коллективного анализа и рефлексии. Коллективный анализ детских работ и формирование навыков самовыражения и рефлексии являются важными условиями развития творческого мышления детей дошкольного возраста. Обсуждение детских работ помогает воспитанникам учиться оценивать свои достижения, видеть сильные и слабые стороны, воспринимать критику и использовать её для дальнейшего роста. Рефлексия развивает способность осознать собственные действия, видеть их результат и делать выводы для дальнейшего творчества. Одним из самых эффективных способов развития рефлексии является «мини-выставки» работ воспитанников, где дается возможность представить свое творчество, объяснить, что конкретная работа выражает, и услышать мнение сверстников.

6. Возможность эксперимента. Практика показывает, что наиболее эффективными являются занятия, где воспитаннику предоставляется возможность экспериментировать с материалами. Использование нетрадиционных техник рисования (пальцами, губкой, нитками, солью, песком, крупой, набрызгом и др.) способствует развитию воображения и формированию оригинальных образов. Такие занятия вызывают особый интерес, стимулируют к поиску новых способов выражения и формируют опыт выхода за рамки привычного.

7. Игровые формы и театрализация. Орлова М.А. отмечает, что игровые формы занятий позволяют воспитанникам не только осваивать художественные навыки, но и развивать эмоциональную сферу, что является важным условием творческого мышления [6]. Лаптева Г.В. подчёркивает значение театрализованных игр, которые интегрируются с изобразительной деятельностью и способствуют развитию воображения. Театрализованные формы работы позволяют детям дошкольного возраста проживать различные роли, использовать художественные средства для выражения эмоций и мыслей, а также формировать способность к импровизации. В сочетании с изобразительной деятельностью они создают уникальные условия для развития креативности: воспитанник не только изображает персонажей на

бумаге, но и воплощает их в действии, что усиливает эффект творческого самовыражения [6].

Заключение. Развитие творческого мышления у воспитанников дошкольного возраста средствами изобразительной деятельности возможно только при создании специальных психолого-педагогических условий, которые обеспечивают свободу самовыражения, поддержку инициативы ребёнка и интеграцию различных видов искусства. Изобразительная деятельность выступает не просто как форма художественного воспитания, но как универсальное средство формирования воображения, ассоциативного мышления, эмоциональной отзывчивости и коммуникативных навыков.

Проведённый анализ показал, что именно в дошкольном возрасте закладываются основы креативности, которые в дальнейшем определяют способность личности к инновационной деятельности. В этот период воспитанник активно осваивает символические формы мышления, стремится к экспериментированию и поиску новых способов выражения. Поэтому задача педагога заключается не только в обучении техническим навыкам рисования или лепки, но и в создании условий для настоящего творчества, где ребёнок выступает активным субъектом деятельности.

Практическая значимость исследования заключается в том, что предложенные психолого-педагогические условия могут быть использованы в работе воспитателей дошкольных учреждений Республики Беларусь. Организация развивающей среды, насыщенной разнообразными материалами, предоставление свободы выбора, поддержка инициативы ребёнка, интеграция изобразительной деятельности с музыкой, театрализацией и игрой, а также проведение коллективного анализа детских работ – всё это формирует комплексное пространство для развития творческого мышления.

Список использованных источников:

1. Теория и методика развития изобразительного творчества детей дошкольного возраста: учебно-методический комплекс по учебной дисциплине / сост. Н.В. Щепеткова. – Витебск: ВГУ им. П.М. Машерова, 2023. – 104 с.
2. Фаттахова, Е.В. Развитие творчества дошкольников в изобразительной деятельности / Е.В. Фаттахова. – Чита: ЗабГУ, 2021. – 198 с.
3. Котова, Е.В. 244 упражнения для маленьких гениев. Развитие креативных способностей ребёнка-дошкольника / Е.В. Котова, С.В. Кузнецова, Т.А. Романова – М.: Владос, 2010. – 144 с.
4. Голубева, М.В. Азбука цвета. Развитие творческих способностей у малышей / М.В. Голубева. – СПб.: Питер, 2015. – 63 с.
5. Жукова, О.Г. Из тонкой нити кружева. Пособие по развитию практических навыков и творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста / О.Г. Жукова. – М.: Сфера, 2014. – 48 с.
6. Орлова, М.А. Игры для развития творческих способностей / М.А. Орлова. – М.: Владос, 2011. – 160 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ДРУЖБЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: ПРАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Введение. Актуальность исследования формирования дружеских взаимоотношений в дошкольном возрасте обусловлена их фундаментальной ролью в построении целостной личности ребенка. Многочисленные труды отечественных и зарубежных педагогов и психологов доказывают, что истоки большинства социально-психологических проблем, проявляющиеся в школьные годы и во взрослой жизни, коренятся в специфике социального опыта, приобретенного именно в период дошкольного детства.

Цель статьи – рассмотреть практические особенности формирования представлений о дружбе детей дошкольного возраста.

Основная часть. Специфике и развитию представлений о дружбе у детей дошкольного возраста посвящены работы Г.М. Андреевой. В ее исследованиях подчеркиваются характерные для данного возраста особенности проявления дружбы: «легкость и непосредственность возникновения контактов, искренность и высокая эмоциональная насыщенность, слабая осознанность мотивов дружбы и ее преимущественно коллективный, игровой характер» [1]. Автор указывает, что «развитие дружеского чувства проходит определенную эволюцию: от генерализованного, общего товарищества со всей группой («дружбы со всеми») к избирательной, индивидуальной дружбе с одним или несколькими детьми» [1].

И.С. Кон, являясь одним из ведущих исследователей в области психологии дружбы, выделил ряд независимых параметров характеризующих происхождение дружеских привязанностей ребенка. «Поведенческий аспект: включает в себя круг значимых людей, из которого ребенок выбирает друзей, а также преобладающие в данном возрасте формы и содержание совместного общения. Когнитивный аспект: охватывает характерные для конкретного возрастного этапа представления о сущности дружбы, а также соответствующий уровню развития ребенка уровень взаимопонимания с партнером. Эмоциональный аспект: описывает характерный эмоциональный тон дружеских отношений, интенсивность и глубину привязанности, а также уровень развития эмпатии, способности к сопереживанию. Коммуникативный аспект: подразумевает уровень сформированности межличностной компетенции, спектр ролевого поведения, доступный ребенку в общении, и владение конкретными коммуникативными навыками. Ценностно-нормативный аспект: отражает интериоризированные ребенком ценности дружбы, его личный «моральный кодекс», регулирующий поведение в отношениях с другом [2].

Данные параметры представляют собой комплексную модель, позволяющую наиболее точно анализировать развитие дружеских отношений у ребенка и выявлять те сферы, которые требуют педагогического внимания и коррекции. Указанные параметры наиболее точно представляют развитие дружеских отношений ребенка и те моменты, которые необходимо учитывать для формирования представлений о дружбе.

Можно сказать, что дружба является катализатором формирования таких качеств, как взаимопонимание, уступчивость, взаимопомощь. Дети старшего дошкольного возраста уже способны к дифференцированному отношению к сверстникам и подходят к выбору друзей достаточно осознанно. С одной стороны, в дружбе проявляются уже сформированные нравственные качества ребенка, а с другой – она сама выступает мощным фактором, стимулирующим развитие позитивного поведения и углубление нравственных чувств. При этом дружба возможна между детьми с разными темпераментами, уровнем дисциплины и интеллектуального развития. Объединяющим началом выступает базовая потребность в общении, единство интересов и, прежде всего, желание играть вместе.

Рассмотрев теоретические аспекты формирования представлений о дружбе у детей старшего дошкольного возраста, мы перешли к эмпирическому изучению вопроса. Чтобы оценить, какие представления о дружбе уже сформированы у детей, и выявить возможные трудности (например, поверхностность, эгоцентричность суждений), нами был организован и проведен констатирующий этап педагогического эксперимента для получения результатов необходимых для подтверждения актуальности проблемы и для планирования дальнейшей работы.

Целью данного этапа явилось определение исходного уровня сформированности представлений о дружбе у детей старшего дошкольного возраста. Для достижения поставленной цели и решения диагностических задач нами была использована методика, направленная на исследование когнитивного (знание норм) и поведенческого (готовность применить их на практике) компонентов представлений о дружбе. Основной акцент делался на проективных методах, позволяющих минимизировать влияние социальной желательности и выявить истинные внутренние установки ребенка.

Методика «Беседа по ситуациям» (Модифицированная методика Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной).

Цель методики: выявить уровень осознания ребенком основных морально-нравственных норм, лежащих в основе дружеских взаимоотношений (эмпатия, справедливость, честность, забота, отказ от агрессии, учет интересов других).

Ребенку в индивидуальной беседе предлагалось оценить 6 ситуаций, каждая из которых моделирует потенциальный моральный выбор. От ребенка требовалось не только дать однозначный ответ («можно» или «нельзя», «нужно» или «не нужно»), но и обосновать свою позицию, аргументи-

руя ее с точки зрения последствий для другого человека (товарища, животного, другого ребенка):

- 1; Можно ли смеяться, если твой товарищ упал? Почему?
- 2; Можно ли обижать животных? Почему?
- 3; Нужно ли делиться игрушками с другими детьми? Почему?
- 4; Если ты сломал игрушку, а воспитатель подумал на другого ребенка, нужно ли сказать, что это ты виноват? Почему?
- 5; Можно ли шуметь, когда другие отдыхают? Почему?
- 6; Можно ли драться, если другой ребенок отобрал у тебя игрушку? Почему?

Критерии оценки ответов (основы для разработки уровней):

Высокий уровень: Ребенок дает правильный, социально одобряемый ответ и обосновывает его, ссылаясь на состояние, чувства или благополучие другого («Нельзя смеяться, потому что ему больно и обидно», «Нужно сказать, что я виноват, потому что другого накажут несправедливо»). Средний уровень: Ребенок дает правильный ответ, но обоснование носит формальный или эгоцентричный характер, связано со страхом наказания или ссылкой на правило без понимания его смысла («Нельзя, потому что драться нехорошо», «Нужно сказать, а то воспитатель будет ругать»). Низкий уровень: Ребенок дает неправильный ответ («Можно посмеяться, это смешно») или правильный, но без всякого обоснования («Нужно. Потому что нужно»). Могут присутствовать прагматичные, эгоистичные обоснования [3].

Индивидуальная беседа позволила не только констатировать общий уровень группы, но и выявить характерные для каждого ребенка особенности усвоения нравственных категорий дружбы. Возрастной диапазон 5-6 лет является ключевым для формирования этих представлений, и различия в ответах ярко это иллюстрируют:

Захар (5 лет). Ответы Захара отличаются предельной лаконичностью и конкретностью. Он четко идентифицирует ситуации нарушения правил («нельзя»), а потребность признать вину связывает исключительно с конкретным, «осязаемым» проступком – поломкой игрушки. Создается впечатление, что его понимание дружбы строится на соблюдении запретов и возмещении материального ущерба. Его представления носят ситуативный и предметный характер, что является возрастной нормой, но указывает на потребность в расширении эмоционального контекста этих правил.

Стас (5 лет). В отличие от Захара, Стас начинает демонстрировать элементы эмпатии и социального наблюдения, он не просто говорит «нельзя», но дает короткое объяснение, ориентируясь на состояние другого («он обижается») или общую оценку («они хорошие»). Его аргумент «они тоже хотят играть» показывает понимание наличия у друга собственных желаний. Однако, как и Захар, он привязывает извинение к конкретному действию («потому что я сломал»). Его профиль показывает переход от простого запрета к попытке понять чувства и мотивы других.

Тимофей (5 лет). Ответы Тимофея выделяются на общем фоне и позволяют предположить нестандартность мышления или возможное непонимание формулировок вопросов. Его позитивный ответ на вопрос об обиде («можно спеть песню») может быть как креативной попыткой «загладить вину», так и смещением смысла слова «обидеть». Последующие ответы «нет» и отсутствие ответа создают картину противоречивых или неустойчивых представлений. Это указывает на то, что его внутренняя картина социальных норм еще находится в стадии активного формирования и может требовать особого внимания в плане прояснения базовых понятий.

Янина (6 лет). Ответы самой старшей участницы демонстрируют осмысление ситуации, она оценивает возможные последствия и видит эмоциональные состояния: «может быть больно», «могут укусить», «хотят отдохнуть». Ее рассуждение о признании вины («можно не говорить, если боишься») особенно показательное – оно отражает внутренний конфликт между моральной нормой и личным страхом, что свидетельствует о более глубоком и личностном восприятии дилемм. Янина не просто воспроизводит правила, а анализирует ситуацию с разных сторон, что характерно для старшего дошкольного возраста.

Саша (5 лет). Саша демонстрирует наиболее гармоничный и просоциальный набор представлений в своей возрастной группе. Его ответы последовательно содержат эмпатийную («ему больно»), экологическую («полезны для природы») и позитивно-действенную аргументацию («можно просто попросить»). Он не только видит запрет, но и сразу предлагает конструктивную альтернативу нарушению границ. Это указывает на хорошо развитую способность к децентрации (умению встать на точку зрения другого) и опережающее понимание норм сотрудничества.

Проведенная беседа наглядно показала, что представления о дружбе у детей 5-6 лет, даже в рамках одной группы, существенно различаются по степени зрелости, эмоциональной наполненности и способу аргументации. Мы наблюдаем спектр от конкретно-ситуативного понимания (Захар) через эмпирически-эмпатийное (Стас, Саша) к рефлексивно-осторожному (Янина), на фоне возможной нестандартной трактовки базовых понятий (Тимофей).

Вышеуказанные данные подтверждают высокую актуальность целенаправленной работы по систематизации и обогащению понятия «дружба» у дошкольников. Диагностика выявила ключевые пробелы: у одних – недостаток эмпатии, у других – страх перед последствиями честности, у третьих – нечеткость самих понятий.

Использование наглядного материала эффективно, так как он делает абстрактные понятия, такие как доброта, забота и дружба, эмпатия более понятными и доступными для детей дошкольного возраста, повышая уровень эмпатии и гуманного отношения. В связи с этим в нашем исследовании средством формирования представлений о дружбе у детей старшего дошкольного возраста были выбраны мнемотаблицы, наделенные способ-

ностью визуализировать, структурировать и последовательно разворачивать сложные социальные понятия (обида, вина, помощь, доверие). Данное средство представляется идеальным инструментом для оказания помощи воспитанникам, показавшим поверхностные представления о составляющих понятия «дружба», для формирования способности «увидеть» и запомнить цепочку последствий и чувств, найти конструктивные модели поведения в сложных моральных ситуациях.

Мнемотаблицы как дидактический материал включает изображения основных звеньев, часто в схематической форме, с помощью которых возможно запомнить и воспроизвести стихотворение или рассказ. Основная задача при создании мнемотаблиц заключается в том, чтобы условно-наглядная схема была понятной для детей и позволяла эффективно организовать процесс запоминания. Алгоритм работы с мнемотаблицей предполагает: анализ мнемотаблицы, обсуждение изображений, установление причинно-следственных связей между ними, создание рассказа на основе мнемотаблицы, а также воспроизведение и заполнение таблицы с использованием памяти.

Опираясь на теоретические положения и результаты проведенной диагностики, нами был разработан мнемотаблицы при помощи которых будет формироваться представления о дружбе у детей старшего дошкольного возраста (Рисунок 1).



Рисунок 1 – Мнемотаблица «Дружба начинается с заботы: Помогая слабым, мы учимся быть настоящими друзьями!»

Данная мнемотаблица посредством заботы о котенке моделирует суть дружеского поведения: заметить, что другому плохо, понять его состояние и бескорыстно помочь.

Алгоритм работы с мнемотаблицей:

1; Педагог предлагает воспитанниками обсудить: «Что чувствует котенок?», «Как вы поняли, что он проголодался?». Дети учатся распознавать эмоции другого по внешним признакам – первому шагу к дружеской чуткости.

2; Далее педагог проводит параллель с человеческими отношениями, показывая детям, «Если мы пожалели котенка, значит ли, что умеем жалеть друга?»

3; Совместно с ребенком педагог переносит модели поведения на общение с людьми: «Как бы ты поступил, если у твоего друга случилась бе-

да?», подводя к мысли, что дружба – активная позиция, а не просто отсутствие ссор.

4; Педагог дает возможность закрепить понимание границ: «Нужно ли спрашивать, хочет ли друг помощи?». Дети учатся различать искреннюю заботу и навязчивость.

5; В завершение – педагог наталкивает ребенка на мысль: «Что меняется в отношениях, когда один помогает другому?». Дети осознают: каждый добрый поступок укрепляет доверие и дружбу. Акцент делается на том, что дружба рождается из маленьких поступков: заметить, поделиться, защитить. Так «быть хорошим другом» превращается в осознанные привычки, а не просто знание правил.

Представленная ниже мнемотаблица через образ заботы об уставшей маме моделирует суть дружеского поведения: заметить эмоциональное состояние другого, понять его потребность и предложить помощь, не дожидаясь просьбы.

Алгоритм работы с мнемотаблицей:

1; Педагог читает стихотворение «Мама спит, она устала» Елены Благининой. После прочтения начинается обсуждение с применением мнемотаблицы: «Что чувствует мама?», «Как вы догадались, что ей грустно или тяжело?». Дети учатся распознавать эмоции близких людей по внешним признакам, что является ключевым навыком дружеской чуткости.

2; Далее педагог проводит параллель: «Если мы умеем жалеть маму, значит ли, что мы умеем быть настоящими друзьями?». Дети осознают: друг – это тот, кто замечает твое состояние даже без слов.

3; Следующим шагом педагог наталкивает ребенка на мысль: «Почему важно помочь, даже если не попросили?» и подводит к мысли, что в дружбе, как и в семье, забота не требует напоминаний.

4; Педагогу необходимо закрепить с ребенком информацию об уважении к границам: «Как предложить помощь, чтобы не мешать?».

5; В конце педагог делает вывод, позволяя детям понять: «Что меняется в отношениях, когда мы поддерживаем друг друга?». Дети понимают: забота – это язык, на котором говорят настоящие друзья, независимо от возраста (Рисунок 2).

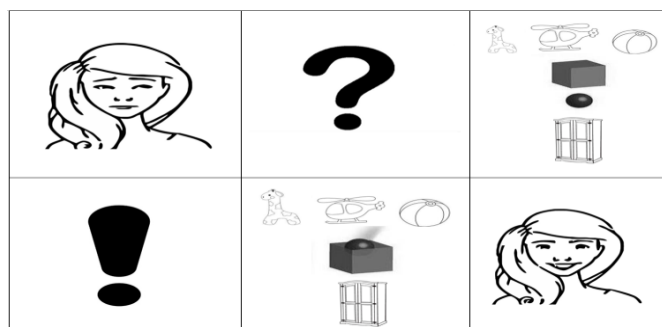


Рисунок 2 – «Друзья познаются в заботе: учимся поддерживать тех, кто рядом!»

Как мы видим, мнемотаблицы являются инструментом культурной адаптивности: они могут наполняться символами, отражающими мультикультурные ценности, что актуально в условиях глобализации. Можно сказать, что визуальные методы эффективны для формирования толерантности, так как позволяют преодолевать языковые и когнитивные барьеры через универсальные образы. В этом смысле метод не конкурирует с технологиями, а дополняет их, предлагая «очеловеченный» формат обучения, где формируются представления о дружбе, воспитывается гуманность и толерантность, а также общечеловеческие нормы. Все это происходит не через навязывание или заучивание, а через совместное осмысление визуальных образов, способствуя усвоению абстрактных понятий. С помощью современных технологий легко можно трансформировать абстрактные нравственные ценности в образы, которые легко интегрируются в цифровые форматы (интерактивные доски, образовательные приложения), сохраняя при этом человекоцентричность – ключевой принцип, если мы говорим о роли эмоционального интеллекта в цифровом обществе.

Заключение. Мнемотаблицы сочетают в себе структурированность, эмоциональную вовлеченность и универсальность, что делает их особенно эффективными для формирования дружеских, гуманных и этических отношений между детьми дошкольного возраста. Проведенный анализ ответов детей позволил выявить как сильные стороны, так и типичные затруднения в их представлениях о дружбе. На основе этих данных нами будут разработаны специальные мнемотаблицы, направленные на коррекцию выявленных пробелов и целенаправленное формирование более глубоких и нравственных понятий о дружеских отношениях.

Список использованных источников:

1. Андреева, Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – Москва. : Академия, 1996. – 245 с.
2. Кон, И.С. Дружба: этико-психологический очерк / И.С. Кон. – Москва. : Политиздат, 1987. – 350 с.
3. Урунтаева, Г.А. Практикум по детской психологии / Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина. – Москва. : Просвещение, 2006. – 291 с.

В.М. КРАВЧЕНКО

Республика Беларусь, Могилев, МГУ имени А. А. Кулешова

**ПРОБЛЕМА ПОВЫШЕНИЯ
УРОВНЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ
ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В ЧАСТИ ОБРАЩЕНИЯ С ОТХОДАМИ**

Введение. Проблема утилизации отходов представляет собой одну из наиболее критических экологических угроз планетарного масштаба. Ведущие ученые мира утверждают, предотвращение образования отходов, повторное использование товаров, отдельный сбор мусора и его перера-

ботка в настоящее время основные пути управления отходами. Однако для того, чтобы данные меры могли приносить действенный результат, необходимо, чтобы каждый гражданин обладал развитой культурой обращения с отходами, формировать которую необходимо начиная со ступени дошкольного образования.

Основная часть. По данным ЮНЕСКО важнейшим фактором решения экологических проблем является воспитание, которое предусматривает постановку экологических вопросов в центре всех учебных программ, начиная с дошкольных образовательных учреждений и заканчивая высшими учебными заведениями и переподготовкой кадров [1]. В Беларуси, опираясь на международные наработки, создана и активно применяется Концепция образования в области окружающей среды. Национальная образовательная политика служит инструментом для ее воплощения на государственном уровне. В настоящее время система экологического образования в Республике Беларусь носит непрерывный характер. При этом особое внимание уделяется экологическому образованию подрастающего поколения, начиная с раннего детства, поскольку именно в дошкольном возрасте закладываются основы экологической культуры. Это напрямую определяет то, как будущие поколения будут относиться к окружающей среде вокруг нас.

В контексте нашего предмета исследования, важно отметить, начиная с 2019 года в учебной программе дошкольного образования в содержание образовательной области «Ребенок и природа» (компонент «Неживая природа», воспитанники от 6 до 7 лет) введена задача: «формировать представления об ответственном обращении с отходами и вторичными материальными ресурсами» [2, с. 311]. Т.А. Можарова подчеркивает, это так же прогрессивный шаг в реализации задач непрерывного экологического образования подрастающего поколения [3]. Однако, как справедливо указывает автор, эффективность работы с детьми в данном направлении во многом зависит от уровня сформированности культуры обращения с отходами у самого педагога. В исследовании Т.А. Можаровой, В.В. Дуйновой поднимается проблема формирования культуры обращения с отходами у будущих педагогических работников дошкольного образования, подчеркивается важность подготовки специалистов в данном направлении для модернизации современного общества [3]. В этой связи О.О. Прокофьева также отмечает, что экологическое воспитание детей дошкольного возраста следует рассматривать в двух взаимосвязанных аспектах: как процесс обучения самих детей и как процесс подготовки педагогов [4]. Таким образом, в современной системе непрерывного образования важно уделять внимание повышению квалификации специалистов учреждений дошкольного образования в направлении формирования культуры обращения с отходами.

Как показал анализ литературы, понятие «культура обращения с отходами» является малоизученным. В частности, Т.А. Можарова, В.В. Дуйнова предлагают следующее его понимание: «...культура обраще-

ния с отходами в узком смысле – это рациональное потребление и оптимальные способы обращения с отходами. В широком смысле – это компонент общей культуры личности, включающий экологическое мировоззрение, ценностные ориентации, активную жизненную позицию и ответственное поведение в сфере обращения с отходами, реализуемые в быту, социуме и природе...» [3, с. 344].

В реальной педагогической практике ощущается острая нехватка разработанных теоретико-методических подходов к формированию культуры обращения с отходами у педагогов, что создает расхождение между нормативными требованиями к образованию и фактическим уровнем профессиональной подготовки педагогических кадров. В этой связи особую значимость, на наш взгляд, приобретает теоретическое осмысление самообразования как ключевого условия, способствующего повышению культуры обращения с отходами воспитателей дошкольного образования.

Отсюда цель нашего исследования – теоретически обосновать и методически обеспечить процесс повышения уровня культуры обращения с отходами у воспитателей дошкольного образования посредством самообразования.

На современном этапе разные подходы в определении самообразования педагога дают возможность рассматривать это понятие и как процесс развития интеллектуальных качеств и способностей, и как вид познавательной деятельности, и как средство саморазвития [5]. В словаре по педагогике Г.М. Коджаспировой самообразование трактуется как «...специально организованная, самодеятельная, систематическая, познавательная деятельность, направленная на достижение определенных личностно и (или) общественно значимых образовательных целей: удовлетворение познавательных интересов, общекультурных и профессиональных запросов и повышения профессиональной квалификации. Строится обычно по образцу систематизированных форм обучения, но регулируется самим субъектом» [5, с. 132].

Анализ изучения различных трактовок понятия «самообразование» позволил нам выявить ряд его ключевых характеристик: познавательная деятельность, которая инициируется и регулируется самим субъектом (управляется самим человеком); процесс всегда целенаправленный, активный осознанный и самостоятельный; направлено на совершенствование личностных и профессиональных качеств индивида. Таким образом, самообразование выступает не просто средством профессионального развития, а представляет собой комплексный процесс, способствующий также и личностному становлению педагога.

Как показал анализ литературы, вопросами организации самообразования педагогов занимались такие исследователи, как Е.А. Богуш, Л.П. Вишневская, Н.А. Морева, Е.И. Снопкова, И.В. Сугакова, В.Н. Шебеко, С.В. Юдакова и др. Специфику самообразовательной деятельности

непосредственно в условиях учреждений дошкольного образования рассматривали Н.И. Авсейкова, Р.Ф. Миннуллина, О.В. Морозевич и др. Проблематика самообразования экологической направленности педагогов отражена в работах А.Н. Захлебного, Л.П. Калиновской, И.А. Комаровой, О.О. Прокофьевой, Т.А. Можаровой и др.

Благодаря многочисленным исследованиям в области самообразовательной деятельности педагога на сегодняшний день выделены направления, принципы, формы, средства, технологии ее осуществления; выявлены условия и факторы, определяющие ее успешность. Эти наработки представляют собой ценный фундамент, который может быть успешно применен и адаптирован применительно к формированию культуры обращения с отходами у воспитателей дошкольного образования. Например, условия эффективной самообразовательной деятельности, выделенные Е.И. Снопковой: осознание личностной и профессиональной значимости; рефлексивный анализ и целеполагание; включение в профессиональное сообщество и инновационную деятельность; доступ к актуальным информационно-коммуникационным ресурсам; научно-методическое сопровождение и связь с экспертами; систематизация и тиражирование лучшего опыта) [7].

Эффективность и успешность самообразовательной деятельности педагогов, направленной на формирование культуры обращения с отходами, определяется множеством влияющих на данный процесс факторов. В психолого-педагогической науке принято условно делить их на две категории: субъективные (внутренние, присущие самой личности) и объективные (внешние, существующие независимо от нее). На наш взгляд, к субъективным (внутренним) факторам самообразования можно отнести: уровень личной мотивации и стремление к достижению целей, индивидуальные качества педагога, его базовые природоведческие знания, накопленный опыт в самообразовании, а также степень развития его экологической культуры в целом. В категорию объективных (внешних) факторов могут войти: поддержка со стороны администрации учреждения образования, наличие доступа к качественным, содержательным и актуальным на текущий момент информационным ресурсам, а также общественный запрос на решение проблемы и ее актуальность в современном обществе.

Самообразование педагога может осуществляться различными средствами в многообразных формах: систематическое изучение психолого-педагогической литературы; разработка программно-методического обеспечения образовательного процесса; обобщение собственного педагогического опыта или описание системы своей педагогической деятельности; участие в системе методической работы учреждения образования, взаимобучение и взаимопосещение занятий; участие в реализации в учреждениях образования инновационных проектов; обучение в системе дополнительного образования взрослых; участие в конкурсах профессионального мастерства; участие в научно-практических конференциях [7, с. 28].

Самообразование, как известно, предполагает ведение педагогом определенной документации, где обязательным компонентом является план или программа самообразования, представляющие собой официальный документ, предопределяющий цели, задачи, основные направления, сроки для самосовершенствования в конкретной предметной области. Программа самообразования для воспитателей дошкольного образования по проблеме формирования культуры обращения с отходами должна проектироваться, на наш взгляд, с учетом следующих требований. Во-первых, теоретический блок программы должен носить междисциплинарный характер, интегрируя знания из таких областей, как экология, экономика, право и педагогика, и включать следующие темы необходимые для изучения педагогами:

- особенности процессов разложения разных видов отходов, их влияния на окружающую среду (почву, воду, воздух) и здоровье человека; принципы раздельного сбора, переработки и утилизации различных видов мусора;

- концепции устойчивого развития и циркулярной экономики (понимание экономических аспектов поможет донести до воспитанников, почему переработка и ответственное потребление выгодны не только природе, но и экономике);

- законодательная база, регулирующая обращение с отходами, как на национальном, так и на международном уровне (знание правовых аспектов позволит педагогу формировать у детей понимание важности соблюдения установленных норм и правил);

- методические аспекты формирования представлений об ответственном обращении с отходами и вторичными материальными ресурсами у детей дошкольного возраста.

Во-вторых, программа самообразования педагога должна иметь ярко выраженную практическую направленность, так как культура обращения с отходами строится прежде всего на конкретных действиях. В связи с этим в программу следует включать задания, направленные на эффективное внедрение усвоенной теории в образовательный процесс и повседневную жизнь. Это позволит педагогу не просто транслировать знания своим воспитанникам, но и демонстрировать личный пример, вдохновляя их на осознанное отношение к окружающей среде.

В-третьих, самообразование педагога в контексте формирования культуры обращения с отходами должно предполагать большую внутреннюю рефлексивную работу по переосмыслению собственного опыта в обращении с отходами. Поэтому в программу самообразования для облегчения процесса рефлексии следует включать специальные задания, например, ведение рефлексивного дневника, создание карты привычек, позволяющей визуализировать свои типичные потребительские привычки и утилизационные действия, выявляя «слабые места».

Заключение. На сегодняшний день самообразование является основным и наиболее перспективным источником повышения культуры обраще-

ния с отходами воспитателей дошкольного образования. В связи с этим современная система образования нуждается в разработке доступных, структурированных программ самообразования, которые бы охватывали все аспекты проблемы формирования культуры обращения с отходами.

Список использованных источников:

1. Комарова, И. А. Основы экологии и методика экологического воспитания детей дошкольного возраста: учебно-метод. комплекс / И. А. Комарова, О. О. Прокофьева. – Могилев : МГУ им. А. А. Кулешова, 2003. – 100 с.
2. Учебная программа дошкольного образования (для учреждений дошкольного образования с русским языком обучения и воспитания) / М-во образования Респ. Беларусь. — Минск : НИО, 2023. — 380 с.
3. Можарова, Т. А. Перспективы формирования культуры обращения с отходами будущего педагогического работника дошкольного образования / Т. А. Можарова, В. В. Дуйнова // Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы : сб. науч. ст. XV Междунар. науч.-практ. семинара, Барановичи, 26 апр. 2024 г. / М-во образования Респ. Беларусь, Баранович. гос. ун-т; редкол.: Н. Г. Дубешко (гл. ред.) [и др.]. – Барановичи: БарГУ, 2024. – С. 343–346.
4. Прокофьева, О. О. Технология экологического воспитания детей дошкольного возраста: примерная программа самообразования [Электронный ресурс] / О. О. Прокофьева. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2002. – 47 с. URL: <http://libr.msu.by/handle/123456789/1343> (дата обращения: 01.12.2022) – Текст: электронный.
5. Клименко, Л. Н. Профессиональное самообразование педагога / Л. Н. Клименко // Психология: проблемы практического применения: материалы междунар. науч. конф. (г. Чита, июнь 2011 г.). – Чита : Молодой ученый. – 2011. – С.30–39.
6. Коджаспирова, Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : ИКЦ «МарТ», 2005. – 131 с.
7. Снопкова, Е. И. Самообразовательная деятельность педагога: направления, формы, условия: актуальные вопросы совершенствования профессиональной компетентности / Е. И. Снопкова // Народная асвета. – 2018. – № 2. – С. 26–30.

К.Н. КУПРИЯНОВА, Д.В. ЩЕДОВА

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

**МЕЖПРЕДМЕТНЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ КВЕСТ
КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ
ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ
НА УРОКАХ «ЧЕЛОВЕК И МИР»**

Введение. Современные тенденции развития начального образования в Республике Беларусь, связанные с внедрением компетентностного подхода, закрепленного в Кодексе об образовании, ориентируют учебный процесс не на простое усвоение информации, а на формирование у учащихся способности решать учебно-познавательные и практические задачи [1, с. 11].

В связи с этим особую значимость приобретают метапредметные результаты и функциональная грамотность, предполагающие интегрированное применение знаний из различных дисциплин. Учебный предмет «Человек и мир», обладающий мировоззренческим и интегративным характером, способствует формированию у учащихся целостной научной картины

мира, однако его потенциал при использовании преимущественно репродуктивных методов раскрывается недостаточно полно.

Одной из острых педагогических проблем остается снижение внутренней познавательной мотивации учащихся, что актуализирует необходимость внедрения активных, интерактивных технологий, трансформирующих позицию ученика из объекта обучения в субъекта исследовательской деятельности. Принципиально важным является то, что образовательный квест по своей организационной логике носит межпредметный характер, требуя от учащихся мобилизации знаний и умений из различных предметных областей (математики, русского и белорусского языков и т.д.) для решения поставленных задач.

Разработка и внедрение межпредметных образовательных квестов в рамках урока «Человек и мир» напрямую отвечает на вызовы современной образовательной политики, позволяя одновременно решать задачи активизации познавательной деятельности, реализации интегративного содержания предмета и формирования ключевых компетенций.

Целью статьи является теоретическое обоснование и практическая разработка фрагмента квеста для учащихся 3-го класса, что конкретизируется в задачах по анализу психолого-педагогических основ познавательной активности, раскрытию дидактического потенциала квест-технологии и межпредметных связей, систематизации возможных интегративных содержательных линий в программе 3-го класса и непосредственном методическом описании авторской разработки.

Объектом изучения выступает процесс познавательной деятельности учащихся, а предметом – межпредметный образовательный квест как педагогическое средство ее активизации в рамках указанного учебного предмета.

Основная часть. Исследование опирается на специфику психолого-педагогического развития учащихся, для которых характерно доминирование наглядно-образного мышления, непроизвольного внимания и эмоциональной восприимчивости. Учебная деятельность в этом возрасте, оставаясь ведущей, эффективно формируется через игровые формы, отвечающие естественным потребностям ребенка. Ключевыми мотивационными факторами выступают познавательный интерес, элементы состязательности и стремление к социальному признанию со стороны педагога и сверстников. Образовательный квест, интегрирующий игровой сюжет, наглядность, двигательную активность и коллективное решение задач, является адекватной технологией для активизации познавательной сферы с опорой на указанные особенности.

Теоретической основой разработки квеста выступают положения теории межпредметных связей, отражающие в содержании образования целостность окружающего мира. Реализация межпредметных связей предполагает установление содержательно-логических зависимостей между учебными дисциплинами на уровне фактов, понятий, теорий и методов позна-

ния. Анализ учебной программы по «Человеку и миру» для 3-го класса выявляет значительный интегративный потенциал учебного предмета [2, с. 32]. Планируемые результаты обучения позволяют естественным образом встроить задания, требующие применения математических операций (измерения, расчеты), языковых компетенций (работа с текстами, инструкциями, составление описаний), художественно-эстетических умений (создание схем, макетов, творческих работ), а также практико-ориентированных навыков, формируемых на уроках трудового обучения.

Образовательный квест понимается как педагогическая технология, структурирующая познавательную деятельность в форме сюжетно-обусловленного поиска, направленного на достижение учебной цели через последовательное решение межпредметных задач [3, с. 46]. В условиях классно-урочной системы наиболее применимыми являются «живые» (с перемещением по пространству школы или кабинета), настольные и комбинированные типы квестов, использующие цифровые инструменты (QR-коды, онлайн-задания) как вспомогательные элементы. Дидактический потенциал технологии реализуется через ее структурированность, включающую мотивирующую легенду (проблемную ситуацию), серию взаимосвязанных этапов-станций с заданиями различных типов, создание конечного интеллектуального или материального продукта как решения исходной проблемы и обязательный этап рефлексии для осмысления пройденного пути и усвоенных связей.

Проектирование межпредметного образовательного квеста требует системного анализа содержания учебного пособия для выявления тем, обладающих максимальным интегративным и деятельностным потенциалом [2, с.36]. Критериями отбора выступают проблемный характер материала, возможность его трансформации в практико-ориентированную задачу и наличие естественных точек соприкосновения с другими учебными предметами. Темы, предполагающие исследование, классификацию, решение прикладных или экологических проблем, являются наиболее релевантными для квестовой деятельности. В качестве инструмента для конструирования заданий используется матрица, устанавливающая взаимосвязь между учебной темой, ключевой проблемой квеста и возможными межпредметными заданиями (см. Таблица).

Таблица – Матрица межпредметной интеграции содержания учебного предмета «Человек и мир».

Раздел и тема учебника	Цель квеста	Потенциальные межпредметные связи и форматы заданий
I. Природа и человек		
«Ориентирование на местности по компасу», «Ориентирование по Солнцу и	Освоение практических навыков определения сторон горизонта и движения	Математика: измерение расстояний шагами, перевод в метры, расчет простых азимутов по схеме. Физическая культура и здоро-

местным природным признакам»	по заданному маршруту для решения учебной задачи (найти «клад», спасти «заблудившегося туриста»).	вье: точное выполнение двигательных инструкций («5 шагов на север»). Русский и белорусский языки: чтение и декодирование текстовых указаний, зашифрованных с помощью ребуса или анаграммы.
«Полезные ископаемые», «Использование и охрана полезных ископаемых»	Исследование свойств полезных ископаемых родного края и осознание необходимости их рационального использования и охраны.	Трудовое обучение: практическая работа по определению физических свойств образцов (сыпучесть песка, пластичность глины, твердость гранита). Изобразительное искусство: разработка и создание предупреждающего или информационного знака «Берегите полезные ископаемые». Математика: решение простой задачи на расчет условных запасов песка для строительства или объема добытой глины.
«Природные сообщества Беларуси. Лес и его обитатели», «Лесные богатства Беларуси»	Понимание взаимосвязей в лесном сообществе и значения леса как экосистемы и ресурса для человека.	Литературное чтение: анализ художественного текста или народной сказки о лесе с выделением реалистичных описаний природы. Музыка: идентификация аудиозаписей голосов птиц или определение характера музыки, передающей звуки леса. Изобразительное искусство: создание памятки-комикса «Правила поведения в лесу». Математика: подсчет условного «урожая» грибов и ягод по заданным условиям (сложение/вычитание).
«Водоём и его обитатели», «Водные богатства Республики Беларусь»	Изучение экосистемы водоема, выявление антропогенных угроз и формирование навыков бережного отношения к водным ресурсам.	Математика: моделирование ситуации «протекающий кран» – расчет объема потерянной воды за условный промежуток времени. Русский и белорусский языки: творческое задание по составлению короткого экологического лозунга или слогана с использованием рифмы. Изобразительное искусство: создание сравнительного рисунка «Чистый и загрязненный водоем» с обозначением последствий для живых организмов.
«Охрана природы – важная задача государства»	Применение полученных экологических знаний в проектной деятельности, формирование активной гражданской позиции.	Комплексный квест-проект с финальным продуктом: создание макета заповедной зоны (трудовое обучение, изобразительное искусство), написание коллективного письма-обращения (русский и белорусский языки), расчет площади охраняемой территории (ма-

		тематика), презентация проекта.
II. Человек и его здоровье		
«Опора тела и движение человека»	Осознание роли опорно-двигательной системы и важности физической активности для ее укрепления.	Физическая культура и здоровье: выполнение комплекса оздоровительных упражнений, где правильная последовательность или количество повторов является «ключом» к следующему заданию. Русский и белорусский языки: разгадывание тематического кроссворда или чайнворда на знание основных костей скелета и их функций.
«Правила здорового образа жизни»	Закрепление знаний о компонентах ЗОЖ через моделирование жизненных ситуаций и принятие решений.	Математика: упрощенный расчет калорийности или составление «сбалансированной тарелки» с использованием долей ($\frac{1}{2}$ овощей, $\frac{1}{4}$ белка). Трудовое обучение: практическое задание по упаковке «идеального» школьного завтрака с объяснением выбора продуктов. Изобразительное искусство: разработка и исполнение мотивационного постера «Выбери здоровье!» с использованием средств художественной выразительности.

Разработка заданий для межпредметного квеста должна подчиняться ряду дидактических принципов, обеспечивающих его образовательную эффективность.

Принцип научности и корректности содержания: Все задания должны основываться на достоверной информации, соответствующей содержанию учебного пособия «Человек и мир» и программным требованиям смежных дисциплин [2, с. 33]. Интеграция не должна приводить к искажению научных фактов. Например, при изучении полезных ископаемых свойства образцов (сыпучесть, твердость) определяются в соответствии с общепринятыми методами.

Принцип интеграции и комплексности предполагает, что каждое задание квеста проектируется как полифункциональное и направлено на достижение минимум двух образовательных целей: предметной по учебному предмету «Человек и мир» в сочетании либо с метапредметной целью (развитие универсальных учебных действий), либо с предметной целью по другому учебному курсу (математика, русский язык, белорусский язык и др.). При этом задание не должно представлять собой механическое чередование вопросов из разных дисциплин, а выстраиваться как единая целостная задача, для решения которой необходимо интегрировать знания и умения из различных областей. Например, задание «Рассчитайте, сколько

литров воды теряется из протекающего крана за час» одновременно формирует представление о ценности воды как природного ресурса (предметная цель по «Человеку и миру») и закрепляет вычислительные навыки (предметная цель по математике), решаясь при этом как единая практическая проблема.

Принцип наглядности, практической направленности и субъектности: Деятельность учащихся должна носить максимально практический характер с использованием материальных объектов (коллекции минералов, гербарии, модели скелета), схем (маршрутных карт школьного двора), приборов (компас, лупа). Это обеспечивает связь теории с практикой, активизирует сенсорно-моторный опыт и поддерживает интерес. Ученик выступает в роли исследователя, эколога, спасателя, картографа.

Принцип проблемности и сюжетности. Исходным пунктом квеста является специально сконструированная проблемная ситуация, представленная в виде легенды. Проблема должна быть лично значимой для учащегося, имеющей экологический, исследовательский или социальный характер: «Почему исчезли птицы из школьного сада?», «Как восстановить чистоту родника?», «Спасти лес от мусора», «Разработать маршрут безопасной дороги в школу». Сюжет, построенный вокруг такой проблемы, обеспечивает внутреннюю мотивацию и придает смысловую целостность всем этапам квеста, ведущим к ее разрешению через создание конечного продукта (проекта, памятки, модели).

Проведенное исследование позволяет констатировать, что межпредметный образовательный квест представляет собой эффективный педагогический синтез инновационной организационной формы урока и деятельностного метода реализации межпредметных связей [3, с. 47].

Основные выводы работы заключаются в следующем:

1. Квестовая технология, опираясь на психологические особенности учащихся (потребность в игре, наглядно-образное мышление, социальные мотивы), трансформирует процесс познания в увлекательное приключение. Это создает устойчивую внутреннюю мотивацию и обеспечивает непосредственную активизацию познавательной деятельности учащихся, переводя их из пассивных реципиентов информации в активных исследователей [3, с. 50].

2. Содержательное ядро квеста, выстроенное вокруг смоделированной реальной проблемы (экологической, исследовательской, социальной), способствует не только усвоению фактологии учебного предмета «Человек и мир», но и формированию целостной картины мира. Через необходимость применения знаний из разных дисциплин для решения задачи происходит более глубокое и осмысленное усвоение материала, преодолевающее искусственную предметную разобщенность [2, с. 22].

3. Системное применение квестов на уроках «Человек и мир» в полной мере соответствует стратегическим целям обновленного содержания образования Республики Беларусь, сфокусированным на компетентност-

ном подходе, развитии функциональной грамотности, инициативности и критического мышления ученика.

Заключение. Перспективой дальнейшей работы видится разработка целостной серии межпредметных квестов, охватывающей ключевые темы всего курса «Человек и мир» для 3-го класса [2, с. 31], а также совершенствование методики за счет создания смешанных квестов с использованием цифровых инструментов (интерактивные доски, образовательные платформы, мобильные приложения) для расширения дидактических возможностей и индивидуализации траекторий поиска.

Список использованных источников:

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании. – Минск: Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь, 2024.
2. Учебная программа по учебному предмету «Человек и мир» для I–III классов учреждений образования, реализующих образовательные программы общего среднего образования, с русским языком обучения и воспитания – Минск: Нац. ин-т образования, 2025.
3. Бударина, А. В. Квест-технология в образовании: теоретические основы и практика применения / А. В. Бударина // Народная асвета. – 2022. – № 5. – С. 45-50.

В.Е. ЛАГУНОВА

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

СНИЖЕНИЕ НАГРУЗКИ КАК ФАКТОР БЛАГОПОЛУЧИЯ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОСТИ

Введение. В современном мире наблюдается глубокое противоречие между стремительно растущим темпом жизни в эпоху цифровизации и естественными психофизиологическими возможностями и способностями человека. Синонимом понятия «современное общество» в 21 веке выступает понятие «информационное общество», что подчёркивает масштабы и темпы роста взаимодействия человечества с огромными потоками информации и неизбежности в полной мере этого процесса.

Сегодня традиционные связи психологического благополучия и адаптированности меняются [1]. В условиях современной реальности человек сталкивается с беспрецедентным уровнем нагрузки, связанным с постоянным пребыванием в информационном поле, многозадачностью, а также размыванием границ между профессиональной и личной сферами жизни. Это может приводить к массовому распространению хронической усталости и эмоционального выгорания, которые становятся системным вызовом для психологического здоровья людей и их общего благополучия.

Кроме того, в связи с экспоненциальным ростом темпов развития цифровой и цифровой образовательной сред, в современной литературе отмечается появление термина «цифровой человек», под которым понимается новый

социокультурный тип личности, чьи компетенции и ресурсы отличают его от других и создают ему преимущества для жизни в цифровом обществе [2].

В рамках исследования влияния снижения нагрузки на повышение благополучия личности в условиях современности целесообразно обратить внимание на вопросы культуры: продуктивность в ряде случаев рассматривается как основной критерий человеческой ценности. Сегодня наблюдается глобальный ценностный сдвиг, в рамках которого на смену культу сверхзанятости приходит концепция осознанного благополучия. Снижение избыточной нагрузки в этом контексте можно рассматривать не как отказ от деятельности, а как необходимый фактор сохранения субъектности личности, позволяющий человеку восстановить контроль над собственной жизнью и избежать деперсонализации, вызванной бесконечной гонкой за внешними показателями успеха.

Важно отметить факт того, что современная экономика знаний требует от личности высокой креативности и способности к нестандартным решениям. Это, в свою очередь, невозможно реализовать в состоянии перманентного стресса или переутомления.

Так, оптимизация и снижение нагрузки становятся стратегическим условием для гармоничного развития личности, обеспечивая ей ресурс для самореализации, укрепления социальных связей и достижения состояния подлинного внутреннего благополучия в нестабильном и быстро меняющемся мире.

Исходя из вышеизложенных аспектов можно утверждать об актуальности рассмотрения проблемы снижения нагрузки как фактора благополучия личности в условиях современности.

Целью исследования является изучение снижения нагрузки как фактора благополучия личности в условиях современности.

Основная часть. Для реализации цели исследования используется метод опроса. Выборка составила 45 респондентов в возрасте от 13 до 65 лет, так или иначе связанных с учебной деятельностью в современной образовательной среде. Из них 38 человек (84,4%) женского пола и 7 человек (15,6%) – мужского.

При проведении исследования респондентам было предложено ответить на ряд вопросов, после чего осуществлялась обработка полученных данных и их интерпретация.

Результаты исследования представлены ниже.

Для изучения степени нагрузки, испытываемой личностью при нахождении в цифровой образовательной среде, был сформулирован следующий вопрос: «Как часто Вы чувствуете себя перегруженным учебным материалом?». Отвечая, вариант «никогда» выбрало наименьшее количество респондентов (6,7%), вариант «редко» – 13,3%. Наибольшее же количество опрошенных ответило «иногда» (40%). Вариант «часто» отметило 26,7% респондентов, вариант «всегда» – 13,3%. Полученные результаты по

этому вопросу свидетельствуют о том, что подавляющее большинство из принимавших участие в исследовании (а именно – 80%) испытывают сильную нагрузку при обучении. Такие данные подтверждают необходимость снижения этой нагрузки с целью улучшения качества пребывания в информационном пространстве и состояния личности в целом. Это может быть достигнуто, например, через развитие психолого-педагогического сопровождения личности.

При изучении снижения нагрузки как фактора благополучия личности в условиях современности важно учитывать аспекты мотивации, что обусловлено необходимостью перехода от количественного измерения продуктивности к качественному обеспечению психологического благополучия личности. Так, на вопрос «Насколько Вы мотивированы к обучению в цифровой среде?» 46,7% респондентов ответили «мотивирован(а)», а 13,3% – «очень мотивирован(а)». Вариант «не мотивирован(а)» собрал 0% выборов. Это позволяет утверждать, что уровень мотивации взаимодействия с цифровой образовательной средой среди респондентов выше среднего. Однако исследование показывает и необходимость проведения работы по её повышению: оставшаяся часть респондентов (в сумме – 40%) имеет невысокий уровень мотивации. Это было выявлено исходя из того, что 26,7% людей, принимавших участие в исследовании, выбрало вариант «нейтрально», а 13,3% респондентов указали вариант «слабо мотивирован(а)». Кроме того, такие результаты могут говорить о целесообразности проведения работы по снижению нагрузки: только при пребывании личности в отдохнувшем, бодром, расслабленном, уверенном состоянии работа по повышению мотивации может быть максимально эффективной.

Также, касательно изучения мотивации, респондентам был задан вопрос «Какие факторы наиболее сильно влияют на Вашу мотивацию к обучению?», при ответе на который можно было выбрать несколько вариантов. Полученные данные показывают следующее: «интересный материал» важен для респондентов в 80% случаев, «поддержка педагогов» – в 37,8% случаев, «общение с одноклассниками/одногруппниками» – 60%, «возможность самореализации» – 55,6%, «понятное изложение» – 2,2%. Приведенные данные открывают широкое поле для рассмотрения личностных качеств, что можно использовать в практической работе по снижению нагрузки и, соответственно, повышению благополучия личности в условиях современности.

На вопрос «Как Вы предпочитаете получать обратную связь по своим заданиям?» 37,8% респондентов ответили «лично от преподавателя». Варианты «через сообщения или электронную почту», «в комментариях к заданиям на платформе», «в виде звонков или видеозвонков» в сумме выбрало 37,7% респондентов (13,3%, 22,2%, 2,2% – соответственно). Для 24,4% респондентов, в свою очередь, это «не важно, лишь бы была обратная связь». Такие результаты говорят о примерно равном выборе как

в пользу личного общения, так и в пользу общения через цифровое пространство. Это, в свою очередь, свидетельствует о необходимости внимания к обеспечению равной поддержки личности в образовательной среде как «живого», так и цифрового форматов, и, в целом, поддержки личности как таковой. Важность поддержки имеет связь с необходимостью снятия нагрузки и напряжения, т.к. по своей природе человек является социальным существом, а самостоятельное регулирование подобного процесса представляется довольно сложным.

Следующим заданным вопросом стал «Как часто Вы используете дополнительные ресурсы (видео, статьи, форумы и т.д.) для обучения?». Этот вопрос имеет прямую связь с изучением степени нагрузки на личность. Стоит сразу отметить, что варианты «никогда» и «редко» не были выбраны никем из опрошенных. Более половины респондентов (51,1%) выбрало вариант «часто», 26,7% ответило «иногда», 22,2% – «очень часто». Исследование показывает, что большинство респондентов (можно сказать, каждый) активно использует дополнительные ресурсы для обучения. Следовательно, имеется высокая степень вовлеченности и потребности в получении самостоятельной или дополнительной информации, а не только в формальном обучении, что указывает на проактивный подход к обучению и ценность разнообразного контента, а также может быть связано с требованиями современного мира. Этим подчёркивается высокая степень нагрузки на личность (в том числе – информационной, физической, социальной и т.п.). Использование дополнительных ресурсов в ряде случаев преподносится как признак высокой мотивации, однако, если процесс становится постоянным и вынужденным, это перерастает в сигнал о серьезной когнитивной и психологической нагрузке. Объем информации в таком случае может превысить порог усвоения (кроме того, сам процесс усвоения происходит в том числе и во время отдыха, сна или спокойного размышления), а избыточное обучение продиктовано не любопытством, а тревогой – тогда постоянный поиск ресурсов будет свидетельствовать о том, что личность находится в состоянии хронического стресса из-за высоких требований среды или самокритики.

При ответе на вопрос «Как Вы относитесь к использованию технологий в обучении?» респондентами варианты «отрицательно» и «абсолютно отрицательно» не были задействованы вовсе. Ответ «положительно» оказался преобладающим, получив 48,9% выборов. Следующим по количеству отметок стал вариант «абсолютно положительно» – 46,7%. Также 4,4% респондентов выбрали вариант «нейтрально». Полученные данные говорят о том, что каждый человек, участвовавший в опросе, считает допустимыми использование технологий в обучении, а большая часть респондентов считает это не только приемлемым, но и желательным. Это также логично объяснить потребностью в снижении нагрузки.

Интересным для рассмотрения выступает и анализ вопроса «Как часто Вы ставите перед собой учебные цели в цифровой среде?». Наименьшее число выборов по этому вопросу набрал вариант «никогда» (2,2%), указывая на то, что практически все опрошенные, пребывая в цифровом пространстве, так или иначе когда-либо ставят перед собой задачи, связанные с обучением. Вариант «редко» выбрало 8,9% респондентов, «иногда» – 35,6%, «часто» – 44,4%, «всегда» – 8,9%. Посмотрев на полученные ответы, можно обратить внимание на существенно большее количество людей, которые занимают значительную часть своего времени учебными целями в цифровой среде (особенно впечатляет количество выборов «всегда»). Этот факт может свидетельствовать о наличии некоторых рисков (например, риск перегрузки информацией по обучению и, как следствие, ухудшение психологического состояния или физического здоровья). Решение подобных проблем, в перспективе, может быть реализовано посредством обращения внимания на конкретную личность и её сопровождение, а также существенном снижении напряжения человека.

Респондентам также был предложен вопрос «Насколько важна для Вас возможность гибкого графика обучения в цифровой среде?». Из всех опрошенных 42,2% выбрали вариант «важна», 37,8% – «очень важна», 20% – «нейтрально». Варианты «не очень важна» и «совсем не важна» не были выбраны вообще (0% выборов по каждому из них). Касательно этого вопроса, исследование отражает факт того, что возможность управления собственным временем выступает одним из преимущественных и наиболее существенных факторов удобства цифровой образовательной среды для респондентов. Это как раз и связано с тем, что она позволяет значительно снизить нагрузку на личность в данной области.

Заключительным вопросом исследования (не считая вопросов про пол и возраст) стал вопрос, сформулированный следующим образом: «Что бы Вы хотели изменить в своей деятельности или в своём состоянии, касательно обучения в цифровой среде?». Было получено множество разнообразных ответов, направленных на улучшение указанных аспектов. Следует отметить, что значительная часть респондентов упоминала необходимость снижения стресса, физической нагрузки, усталости и переживаний. Также респондентами отмечалась необходимость обратной связи и общения, повышение умения регуляции времени и улучшение концентрации, желание действий исходя из самостоятельной мотивации вместо давления со стороны, повышение понимания задач, увеличение разнообразия платформ и совершенствование их визуальной составляющей. Важно уделить внимание и факту того, что некоторая часть респондентов дала ответ «ничего», что говорит об их комфорте при пребывании в информационной среде, однако может свидетельствовать и об ощущении бессмысленности или усталости, что логично связать с перегрузкой, а также необходимостью снятия напряжения.

Заключение. В современном мире осознанное управление собственными ресурсами становится не просто личным выбором, а необходимым условием сохранения ментального и физического здоровья. Современная реальность (которая характеризуется как эпоха цифровизации и культа продуктивности) отличается избыточностью информационных потоков и стиранием границ, что может приводить к стрессу и выгоранию. В данном контексте снижение нагрузки выступает фундаментом для восстановления психологического равновесия и повышения качества жизни. Это открывает возможность перенаправления энергии людей на самопознание, творческую самореализацию и укрепление межличностных связей, которые выступают маркерами субъективного благополучия. Переход от стратегии накопления достижений к стратегии оптимизации усилий способствует формированию устойчивости к внешним вызовам и обеспечивает гармоничное развитие человека. Таким образом, признание важности отдыха и умеренности в деятельности является проявлением высокого уровня зрелости и осознанной заботы о личности и её состоянии.

Список использованных источников:

1. Белинская, Е.П. Взаимосвязь психологического благополучия и адаптации к рискам цифрового мира в молодёжном возрасте / Е.П. Белинская, З.Д. Шаехов // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2023. – Т. 46, № 3. – С. 239-260.
2. Крайнов, А.Л. Проблемы и перспективы развития цифрового общества: социально-философский анализ / А.Л. Крайнов, Н.В. Шалаева // Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке. – 2022. – Т. 11, № 5А. – С. 150-156.

ЛИ ШУНА

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ РИСОВАНИЮ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. В сфере художественного образования детей дошкольного возраста стоит задача перехода от обучения навыкам к развитию творческих способностей. Игра, как наиболее естественный для детей метод обучения, предлагает путь для преодоления трудностей традиционного обучения. В данной статье рассмотрены основные ценности и практические методы игровых художественных занятий, показано, как игры могут эффективно стимулировать творческую мотивацию детей, способствовать усвоению навыков и целостному развитию. Нормативные документы в области образования КНР, такие как «Руководство по обучению и развитию детей 3-6 лет» и «Руководство по воспитанию в детском саду» закрепляют принцип использования игры в образовательном процессе как ведущей деятельности детей дошкольного возраста.

Цель исследования – раскрыть потенциал применения дидактических игр в процессе обучения рисованию детей дошкольного возраста.

Основная часть. Дидактическая игра – это не просто механическое сочетание «обучения» и «игры», а особая форма деятельности, целенаправленная и спланированная, органично сочетающая базовые механизмы игры с образовательными целями.

Профессор Лю Янь в своей книге «Общая теория детских игр» отмечает, что обучающие игры – это «игры, разработанные в соответствии с конкретными учебными задачами и со строгими правилами». Она подчёркивает, что суть таких игр заключается в диалектическом единстве «обучения» и «игры». Если есть только обучение без игры, занятие становится утомительным; если есть только игра без обучения, она теряет свою образовательную ценность [1].

Мы считаем, что для успешных обучающих игр обучение должно быть внутренней структурой игры, а игра – внешней оболочкой обучения; эти два понятия должны действительно стать неразрывно связанными. Применительно к занятиям искусством, это означает, что игры не должны проводиться только для того, чтобы порадовать детей, а обучение не должно вестись исключительно ради создания рисунков, соответствующих стандартам взрослых. Вместо этого, дети должны естественным образом приобретать навыки рисования и раскрывать свой творческий потенциал через игровые занятия.

В своей книге «О дошкольных играх» Дин Хайдун отмечает, что развивающие игры «разрабатываются педагогами в игровой форме для решения конкретных учебных задач, служа определённым целям и задачам». Тщательное методическое проектирование занятий должно включать в себя предвосхищение и принятие любых причудливых идей детей [2].

Как важная форма обучения, дидактическая игра требует чётких и специфицированных характеристик для эффективного применения. Согласно интерпретации Ли Цзимея «Руководства по обучению и развитию детей от 3 до 6 лет», качественные развивающие игры должны достигать «идеальной интеграции образовательных целей и игрового формата» [3].

На наш взгляд, эта интеграция выражается, в частности, в том, что дети могут поддерживать высокий уровень энтузиазма во время игры, неосознанно достигая поставленных образовательных целей. Например, в игре «Волшебник цвета», дети открывают закономерности изменения цветов, смешивая краски. Этот процесс удовлетворяет их любопытство и одновременно достигает обучающей цели – научения распознаванию цветов. Достижение такого органичного единства требует от педагогов при её разработке понимания и содержания обучения, и сохранения при этом увлекательности игры.

Такие учёные, как профессор Хуа Айхуа из Восточно-Китайского педагогического университета, также подчеркивают «игровой дух» образова-

тельных игр. Она считает, что настоящие образовательные игры должны воплощать в себе неотъемлемые качества игры как таковой, такие как самостоятельность, удовольствие, творчество и воображение [4].

Мы полностью согласны с этой точкой зрения и считаем, что «игровой дух» – это душа дидактических игр. Он требует от педагогов не только «организовать» игру, но и создать творческую атмосферу, которая способствует приключениям, поощряет пробы и ошибки и принимает неопределённость. В занятиях по рисованию это проявляется не в том, чтобы все дети повторяли примеры мазок за мазком, а в создании игровой ситуации, например, «волшебного леса», побуждающей детей самостоятельно выбирать кисть, свободно воплощать свои фантазии о сказочных лесных чудовищах и танцующих деревьях, что делает сам процесс рисования игрой, полной экспрессии и творчества.

В «Руководстве по обучению и развитию детей в возрасте от 3 до 6 лет» и «Руководстве по воспитанию в детском саду (экспериментальное применение)», изданных Министерством образования Китайской Народной Республики, особо подчёркивается принцип «игры как основного вида деятельности». Во втором из вышеназванных «Руководств» говорится, что «в детском саду необходимо уважать личность и права детей, соблюдать законы физического и умственного развития и особенности обучения детей, рассматривать игру как основной вид деятельности, уделять особое внимание как уходу, так и образованию, учитывать индивидуальные различия и способствовать индивидуальному развитию каждого ребёнка» [5].

Это определяет основополагающее положение развивающих игр в дошкольном образовании с точки зрения национальной образовательной политики. Будучи важным компонентом обучения искусству, занятия по рисованию должны следовать этому принципу, интегрируя развитие навыков в увлекательные игры.

Главный принцип разработки обучающих игр – гарантировать, что они не будут простой формальностью применительно к занятиям по искусству. Учёный Хуан Цзинь, обсуждая взаимосвязь между играми и обучением, отмечает, что хорошие обучающие игры должны достигать «образования, не оставляя следа». Применительно к занятиям по искусству, это означает, что учителя должны тонко «скрывать» учебные цели – такие как знания и навыки – за игровыми заданиями и правилами. Так, если цель занятия – научиться рисовать точки, линии и плоскости, педагог не озвучивает ее напрямую, а вместо этого разрабатывает игру, например, «Создай самый красивый свитер». Движимые удовольствием от создания нового предмета одежды, дети естественным образом применяют полученные навыки к декорированию (скрытая цель). Мы считаем, что критерий успеха – это когда в конце занятия дети обсуждают «ка-

кой красивый мой свитер» или «какие сложные у меня линии», а не «я сегодня научился рисовать волнистые линии» [6].

В «Руководстве по воспитанию детей в детском саду» подчёркивается, что дети являются основными субъектами обучения и развития. В обучающих играх это отражается в уважении права детей на выбор и свободу творчества. Педагоги являются создателями, проводниками и помощниками игры, а не инструкторами. В игре-рисунке «Замок моей мечты» педагог предоставляет разнообразные материалы (например, листы бумаги разной формы, блёстки, пуговицы и т. д.) и фоновые сценарии, но право принятия решений относительно того, как будет выглядеть замок, из каких частей он будет состоять и какие цвета будут использованы, следует оставить за детьми. Мы считаем, что педагоги должны внимательно наблюдать за успехами детей в игре, понимать их интересы и трудности, и способствовать углублённому развитию игры и творчества с помощью открытых вопросов, предоставления ключевых материалов или демонстрации новых возможностей [5].

Проведённый теоретический анализ публикаций по теме исследования позволил нам выделить и систематизировать ключевые аспекты данного вида педагогического использования игр, которые можно, на наш взгляд, разделить на две взаимосвязанные группы:

1) принципы конструирования дидактических игр в организации изобразительной деятельности;

2) ключевые педагогические задачи, эффективно решаемые с помощью данного подхода.

1. Принципы конструирования дидактических игр в изобразительной деятельности.

– Успешная интеграция игры и обучения на занятиях рисованием должна опираться на ряд методологических принципов, выявленных в ходе исследования:

– Принцип диалектического единства игры и обучения. Игра не должна быть лишь формальным вступлением или развлечением, а обучение – сухой передачей знаний. Как отмечает Лю Янь, суть развивающей игры заключается в том, что обучение становится её внутренней, содержательной структурой, а игра – естественной, мотивирующей формой [1]. Цель педагога – добиться состояния, когда образовательный результат достигается ребёнком как «приятный сюрприз» в процессе игровых действий, что соответствует концепции «обучения без принуждения» [6].

– Принцип сохранения «игрового духа». Игровая деятельность должна сохранять свои имманентные качества: добровольность, удовольствие, творчество и воображение [4]. Это требует от педагога не директивного руководства, а создания обогащённой среды и проблемно-игровых ситуаций, поощряющих детское экспериментирование и свободу интерпретации.

– Принцип субъектной позиции ребёнка. Как уже отмечалось, в соответствии с «Руководством по воспитанию в детском саду», ребёнок является *субъектом* образовательного процесса [5]. В игровом контексте это выражается в праве выбора материалов, трактовки темы и способов решения задачи. Педагог выступает в роли организатора среды, наблюдателя и партнёра по игре, а не единственного оценивающего эксперта [7].

– Принцип полисенсорной и полифункциональной среды. Эффективность игрового занятия напрямую зависит от богатства и доступности материалов. Помимо традиционных инструментов, необходимо включение природных, обиходных и цифровых материалов, которые в контексте игры приобретают новые смыслы (например, губка становится «машиной для печатания облаков») [8; 9]. Такая среда стимулирует исследовательское поведение и символическое замещение, лежащие в основе творчества.

На основе данных принципов могут быть разработаны разнообразные виды игровых занятий: сюжетно-ролевые («Мы – художники волшебного леса»), игры-исследования («Лаборатория цвета»), игры-путешествия с правилами («Найди клад, рисуя по карте») и др.

2. Ключевые педагогические задачи, решаемые игровыми занятиями рисованием.

Систематизация материала позволила выделить четыре основные проблемы традиционного обучения, которые находят эффективное решение через игровую форму:

Задача 1: формирование внутренней мотивации и преодоление «боязни белого листа». Игра создаёт психологически безопасное пространство, где отсутствует жёсткий критерий «правильности». Рисование становится частью увлекательного сюжета (например, «помочь потерявшемуся ёжику нарисовать тропинку домой»), что трансформирует внешнюю необходимость во внутреннее желание. Как подчёркивается в «Руководстве по воспитанию в детском саду», такой подход соответствует задаче поддержания познавательного интереса и инициативы [3].

Задача 2: опосредованное и осмысленное освоение изобразительных навыков. Абстрактные технические умения (контроль линии, композиция, смешение цветов) становятся средством для достижения игровой цели. Ребёнок учится проводить волнистые линии не потому, что «так надо», а чтобы «создать быстрые волны для своей лодочки». Этот подход, основанный на теории деятельности, обеспечивает более глубокое и прочное усвоение навыка [2].

Задача 3: содействие интегральному развитию личности. Игровые занятия рисованием выходят за рамки узкохудожественных задач. Коллективные проекты (к примеру, «Построим город мечты») развивают коммуникативные навыки, умение договариваться и работать в команде. Обсуждение замыслов и презентация готовых результатов активизируют речевую

деятельность. Игры-наблюдения на прогулке обогащают познавательный опыт [10].

Задача 4: формирующая оценка, ориентированная на процесс развития. Игровой контекст закономерно смещает фокус оценки с конечного продукта (красиво/некрасиво, похоже/непохоже) на процессуальные показатели: степень вовлечённости, оригинальность замысла, настойчивость в решении проблемы, качество взаимодействия со сверстниками [10]. Основными инструментами для педагога становятся педагогическое наблюдение, ведение «игровых дневников» и составление индивидуализированного «портфолио», что даёт целостную картину развития каждого ребёнка.

Заключение. Дидактическая игра на занятии рисованием предстаёт не как вспомогательный приём, а как комплексная педагогическая технология. Её реализация позволяет гармонизировать требования образовательного стандарта с психологическими потребностями ребёнка-дошкольника, и сделать процесс художественного освоения мира увлекательным, личностно значимым и развивающим во всех отношениях.

Список использованных источников:

- 1.刘焱《儿童游戏通论》。北京：北京师范大学出版社，85–92 页。
- 2.丁海东《学前游戏论》。济南：山东人民出版社，102–108 页。
- 3.李季湄、冯晓霞《3–6 岁儿童学习与发展指南解读》。北京：人民教育出版社，77–82 页。
- 4.华爱华《2014《幼儿游戏理论》》。上海：华东师范大学出版社，320 页。
- 5.中华人民共和国教育部。《幼儿园教育指导纲要（试行）》。北京：人民教育出版社，36 页。
- 6.黄进《游戏精神与幼儿教育》。南京：江苏教育出版社，45–48 页。
- 7.刘晶波《师幼互动行为研究》。南京：南京师范大学出版社，208 页。
- 8.孔起英《幼儿园美术教育》。北京：人民教育出版社，88–95 页。
- 9.边霞《儿童艺术与儿童艺术教育》。南京：江苏教育出版社，56–62 页。
- 10.雍永平《课程游戏化的意义与实施路径》。《幼儿教育》，9 期。

Л.С. МОСКАЛЕВА

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

Введение. На первой ступени общего среднего образования электронные средства обучения применяются в качестве инструмента для изучения различных учебных предметов, а также формируют у обучающихся базовую готовность к последующему освоению и активному применению актуальных информационно-коммуникационных технологий.

Применение электронных образовательных средств в учебной практике характеризуется рядом специфических черт, которые определяются как особенностями конкретных учебных предметов, так и возрастными закономерностями развития детей в данный период.

Цель данной публикации – охарактеризовать особенности использования электронных средств обучения на уроках литературного чтения.

Основная часть. В начальной школе внедрение электронных образовательных ресурсов направлено на стимулирование интеллектуального потенциала учащихся, повышение уровня их познавательной активности, обеспечение и поддержание принципа персонализированного подхода к учебному процессу.

В исследованиях О.Н. Москалевой [1] выделяются основные принципы использования электронных средств обучения в образовательной среде на первой ступени общего среднего образования:

Доступность: методики и инструменты, применяемые учителем с помощью электронных средств обучения на уроках, должны быть понятны учащимся начальных классов, соответствовать их текущему уровню знаний и навыков.

Логичность и системность: предоставляемый учителем контент через электронные ресурсы должен выстраиваться последовательно, без размывания контекста, соответствовать общей логике изучения предмета, способствуя формированию предусмотренных программой компетенций, знаний и умений.

Научная достоверность: сведения, транслируемые учителем посредством электронных средств обучения, должны быть точными, основанными на научных данных и проверенными.

Интерактивная обратная связь: при работе с цифровыми инструментами обучения предполагается реакция системы на действия пользователя, а также возможность учащихся получить подсказку или рекомендацию от программы относительно дальнейших шагов.

Эффективность усвоения: электронные средства обучения должны способствовать глубокому и прочному освоению учебного материала, учитывая его содержание, структуру и логическую взаимосвязь.

Стимулирование интеллектуального роста: применение электронных средств обучения на уроках призвано развивать мышление обучающихся, их способность находить оптимальные решения в нестандартных ситуациях и навыки обработки информации.

Осознанность в обучении: организация самостоятельной работы учащихся с использованием электронных ресурсов должна побуждать их к активному поиску и представлению информации, имея четко сформулированные образовательные цели и задачи.

Визуализация учебного материала: цифровые инструменты позволяют наглядно демонстрировать объекты, использовать видеоматериалы, отображать динамику процессов во времени и пространстве.

Электронные средства обучения способны сделать информацию на любом этапе урока наглядной, научно обоснованной и легкой для восприятия, облегчая учителю процесс контроля и самоконтроля усвоения пройденного материала.

Включение в образовательную среду различных технических средств обучения, которые позволяли опосредованно взаимодействовать с информацией субъектам образовательного процесса, привело к осмыслению информационной составляющей образовательной среды и выделению информационной среды как «системы средств общения с человеческим знанием, служащих для хранения, структурирования и представления информации, составляющей содержание накопленного знания, для ее передачи, переработки и обогащения» [2, с. 5].

Самой распространенной формой использования электронных средств обучения на уроках на первой ступени общего среднего образования является использование интерактивных досок. Смартборды, мультиборды используются учителями для демонстрации видеороликов, для сопровождения информации мультимедийной презентацией. Визуализация учебного материала позволяет сделать урок динамичным, наглядным, интересным, облегчить обучающимся восприятие сложной информации.

«Использование интерактивной доски позволяет осуществить процесс обучения на качественно новом уровне. Восприятие учебного материала происходит активно, повышается внимание, интерес к предмету, улучшается понимание, запоминание становится более прочным. Чередование различных видов деятельности позволяет избежать утомляемости и однообразия в работе на уроке, стимулируется активность и инициативность обучающихся, которые не только воспринимают информацию, преподнесенную учителем, но и сами участвуют в ее создании» [3, с. 120].

Современное образование активно внедряет новые технологии, среди которых особое место занимают мультиборды – передовое оборудование, пришедшее на смену проекторам. Решение о замене проекторов было принято в ответ на жалобы педагогов о нечетком изображении, зависимости от уровня освещенности, необходимости подключения к компьютеру или ноутбуку, а также о негативном влиянии излучения на зрение и состояние кожи.

Электронные учебники представляют собой вторую форму применения электронных средств обучения на первой ступени общего среднего образования. Они предоставляют учащимся возможность осваивать материал в индивидуальном темпе и комфортной обстановке, а также эффективно закреплять полученные знания. Ключевая особенность электронных учеб-

ников заключается в их интерактивности: они являются цифровыми аналогами традиционных изданий, обогащенными мультимедийным контентом.

Третьим направлением являются образовательные онлайн-платформы. Эти ресурсы открывают доступ к обширным базам знаний, позволяют самостоятельно осваивать темы, выполнять интерактивные задания, тесты и проверочные работы в различных режимах, как онлайн, так и офлайн. Студенты могут отслеживать свой прогресс и целенаправленно заполнять пробелы в знаниях по конкретным дисциплинам.

Четвертый тип – виртуальная среда, способствующая развитию критического мышления и стимулирующая исследовательский интерес у обучающихся. Она предоставляет широкие возможности для проведения экспериментов, например, с помощью виртуальных лабораторий, создающих безопасное пространство для научных и технических опытов. Виртуальные экскурсии позволяют совершать «посещения» музеев, исторических мест и других объектов, не выходя из класса.

Наконец, пятая форма использования электронных средств обучения – коммуникативные технологии. Социальные сети, мессенджеры и форумы могут быть эффективно задействованы учителями для дистанционного обучения, проведения консультаций, стимулирующих уроков, организации проектной и внеурочной деятельности.

Цифровые игры являются ценным инструментом, поскольку они не только стимулируют учебную мотивацию, но и способствуют адаптации обучающихся к учебным предметам, пробуждают интерес к изучаемой области и приносят разнообразие в образовательный процесс. Это относится, в частности, к играм, разработанным для поощрения, коррекции ошибок и закрепления полученных знаний.

Интернет-ресурсы, также известные как веб-сайты или веб-сервисы, представляют собой совокупность программного, аппаратного и информационного обеспечения, доступную через глобальную сеть.

Применение специализированных мультимедийных развивающих и обучающих программ существенно облегчает учителю задачу подбора учебного материала. Программы и симуляторы, предназначенные для начального уровня общего среднего образования, представлены в игровой форме, что вызывает большой интерес у детей. Такой формат делает занятия яркими, насыщенными и наглядными. Обучающие мультимедийные программы могут использоваться для фронтальной, групповой и индивидуальной работы в классе, а также для самостоятельного обучения. Они предоставляют широкие возможности для персонализации: учащиеся могут самостоятельно определять темп обучения, объем и сложность изучаемого материала.

В интернете учителя могут найти множество ресурсов, которые помогут не только спланировать урок, но и обогатить его интересным контентом. Использование интернет-ресурсов расширяет спектр учебной дея-

тельности учащихся, открывает для учителей новые творческие горизонты в подборе дидактических материалов и позволяет интегрировать в урок современные электронные средства обучения.

Ключевая задача учебного предмета «Литературное чтение» заключается в развитии у учащихся склонности к чтению и самостоятельного подхода к нему. Это предполагает формирование гражданско-патриотических, духовных, общечеловеческих и эстетических качеств, а также знакомство обучающихся с общекультурными, национальными, духовными и историческими ценностями посредством изучения и осмысления литературных трудов. Нынешняя образовательная модель обязывает учителя находить новаторские, действенные способы и приемы преподавания, объединяющие теоретические познания с практическими умениями. По мнению многих ученых-методистов, в том числе И.Г. Захаровой, «расширяют границы таких понятий, как знание и язык. Изменение содержания образования предполагает овладение информационной культурой» [4, с.6].

Использование электронных средств обучения на уроках литературного чтения имеют свои преимущества. Первое и самое важное, на наш взгляд, это формирование метапредметных компетенций обучающихся, которые «представляют собой совокупность интегративных умений обучающегося применять предметные и метапредметные знания, способы метапредметной познавательной деятельности и универсальные учебные действия в одной или в нескольких предметных областях, а также в реальных жизненных ситуациях» [5, с. 240].

Применение цифровых образовательных ресурсов в процессе обучения способствует развитию у младших школьников критического мышления, навыков организации информации и формированию исследовательских компетенций. В современном информационном обществе умение эффективно работать с данными приобретает первостепенное значение. Цифровые инструменты предоставляют учащимся шанс не только самостоятельно отбирать информацию, но и объективно ее анализировать, что, в свою очередь, совершенствует их медиаграмотность.

Вторым значимым достоинством является интерактивность и эффект погружения в изучаемую предметную область. На занятиях по литературе целесообразно применять мультимедийные материалы при изучении биографий писателей или ключевых литературоведческих терминов. Фотографии, рисунки, аудио- и видеозаписи служат эффективным визуальным сопровождением, помогая глубже проникнуться художественным произведением, установить эмоциональную связь с персонажами, воссоздать культурный и исторический фон, и, как следствие, осознать авторский замысел.

Мультимедийные презентации обогащают урок аудиовизуальными элементами и графическими эффектами, стимулируя у учащихся познавательный интерес и побуждая к активному обсуждению материала. При

грамотном подборе соответствующего программного обеспечения, они могут стать полноценной заменой интерактивной доске.

При подготовке к занятиям по литературе можно применять онлайн-игровые форматы и викторины. Эти инструменты не только помогут оценить степень усвоения материала, но и повысят интерес учащихся к обучению.

Существенным плюсом является обширный потенциал применения образовательного контента. Цифровые ресурсы предоставляют педагогам неограниченные возможности для работы с информацией при подготовке к урокам, а учащимся открывают доступ к чтению произведений, просмотру экранизаций, изучению научной литературы и многому другому.

Еще одно преимущество заключается в возможности персонализированного подхода к обучению. Электронные инструменты позволяют учителям подбирать задания различной степени сложности, учитывая индивидуальные особенности и уровень подготовки учеников, а также целенаправленно развивать их читательские навыки.

Заключение. Применение электронных средств обучения на уроках литературного чтения обогащает методические приемы, но не должно заменять глубокий анализ литературных произведений. Электронные средства следует рассматривать как вспомогательный инструмент, способный сделать учебный процесс более увлекательным, эмоционально насыщенным, познавательным и результативным.

Список использованных источников:

1. Москалева, О.Н. Разработка и использование компьютерных игр в самостоятельной работе по русскому языку как иностранному: (Базовый уровень): автореф. дис. ... канд.пед.н.: 13.00.02.- М.: РГБ, 2005. – 24с.
2. Башмаков, М.И. Информационная среда обучения /М.И. Башмаков, С.Н. Поздняков, Н. А. Резник. – СПб, 1996. – 167 с.
3. Иванова, С.В. Использование интерактивной доски как средства повышения эффективности урока / С.В. Иванова, М.Ю. Гришин // Вестник Марийского государственного университета. – 2009. – №3. – С. 119-120.
4. Захарова, И.Г. Информационные технологии в образовании: учебное пособие/ И.Г. Захарова. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 192 с.
5. Гуторова, Г. Метапредметные компетенции и оценка уровни их форсированности у обучающихся основной школы / Г. Гуторова // Филология и культура. – 2021. - № 2 (64). – С. 239-245.

А.Д. ОРЕШНИКОВА

Республика Беларусь, Минск, БГПУ имени Максима Танка

ЛОГИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ КАК КОМПОНЕНТ СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ ПО МАТЕМАТИКЕ ДЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Введение. Образование в Республике Беларусь ориентировано не только на передачу знаний, но и на всестороннее развитие учащихся в соответствии с требованиями общества. Одним из таких требований яв-

ляется способность человека мыслить логически для решения жизненных проблем. Логическое мышление отвечает за умения анализировать информацию, выявлять и проследивать закономерности, находить сходные и различные признаки, выстраивать алгоритмы действий и планировать варианты путей решения поставленных задач. Несмотря на важность развития логического мышления, в учебной программе по учебному предмету «Математика» на I ступени общего среднего образования основное внимание уделяется перечню предметных знаний и умений. Логические учебные действия в программе предлагаются небольшим по объему списком вне их связи с конкретными математическими заданиями [1]. Это создает трудности при работе с учебными пособиями на уроках, так как учителя не всегда могут распознать логические задания и оценить их связь с конкретными логическими операциями. Целью данной статьи является анализ белорусских учебных пособий по математике, выделение видов логических задач, представленных в учебных пособиях, и выявление их доли в объеме всех математических заданий.

Цель публикации – рассмотреть логические задачи как компонент содержания учебных пособий по математике для начальных классов.

Основная часть. Для развития у учащихся логического мышления на уроках математики традиционно используются логические задачи. Определяя понятие «логическая задача», В.П. Труднев утверждает, что она не требует сложных вычислений, а иногда и вычислений вообще, но вынуждает производить сравнения, делать выводы, заставляет мыслить правильно, то есть последовательно, доказательно [2, с. 23]. Логические задачи, будучи неотъемлемой частью развивающих упражнений, представлены в учебных пособиях по математике для начальных классов в виде нестандартных задач, требующих творческого подхода к поиску решения [3, с. 1236].

Анализ белорусских учебных пособий по математике для учащихся 1-4 классов позволил выявить ряд положительных аспектов, не связанных непосредственно только с логическими задачами, но являющихся условиями эффективной работы с ними:

- представленный учебный материал хорошо иллюстрирован, новые и сложные для учащихся задания всегда сопровождаются рисунками, схемами или таблицами;
- в учебных пособиях есть свои персонажи: мальчик Алесь и девочка Яна. Они помогают учащимся в выполнении заданий;
- в учебных пособиях научно и в соответствии с возрастными особенностями учащихся подобран материал, который способствует приобретению и расширению учащимися знаний, формированию умений и навыков;
- математические задания тесно связаны с ситуациями из жизни. Это вызывает у учащихся интерес и желание выполнить задание, а также показывает детям, что математика – это не просто учебный предмет в школе, но и средство для решения жизненных проблем;

- все учебные пособия составлены с опорой на концепцию обучения математике с помощью учебного моделирования.

В содержание учебных пособий Г.Л. Муравьевой и М.А. Урбан включены разнообразные логические задачи, среди которых можно выделить шесть основных видов. В методических публикациях предлагаются разные подходы к классификации логических задач. В нашем исследовании мы опирались на подход, предложенный Г.Л. Муравьевой [4]. Рассмотрим каждый из видов подробнее и приведем примеры из учебных пособий по математике для 2-го класса.

Задачи на нахождение закономерностей. Такие задачи наиболее распространены в 1-м классе. При решении задач этого вида учащиеся анализируют содержание задачи, находят закономерности (правила), приводят свои доводы и продолжают ряд чисел (фигур, предметов) по найденной закономерности. После формирования умения видеть простые закономерности в задачах, дети могут переходить к более сложным.

Пример задачи на нахождение закономерностей из учебного пособия (2-й класс, часть 1) приведен на рисунке 1 [5, с. 45].

7. Определите закономерность.
Найдите пропущенные числа.

1	2	3	4	?	?
7	8	9	?	?	?
8	10	12	14	?	?

Рисунок 1 – Задача на нахождение закономерностей (2 класс, часть 1)

Задачи на сравнение и классификацию объектов. Задачи данного вида направлены на формирование умений анализировать предложенные объекты по определенным признакам, сравнивать их и делить на группы. В начале знакомства с такими задачами в условиях целесообразно давать только один признак (например, цвет, форму или размер фигуры). Далее, когда дети научатся выделять сходные характеристики объектов, необходимо увеличивать количество предъявляемых признаков (например, цвет и форма, цвет и размер, форма и размер). Важно, чтобы задачи на сравнение и классификацию объектов постепенно усложнялись, потому что без этого задачи не будут нести развивающей функции.

Пример задачи на сравнение и классификацию объектов из учебного пособия (2 класс, часть 2) показан на рисунке 2 [6, с. 99].

8. Назовите в каждом ряду лишнее число.

3	6	9	12	15	17
27	24	20	16	12	8

Рисунок 2 – Задача на сравнение и классификацию объектов (2 класс, часть 2)

Задачи на установление отношений. Такие задачи направлены на выявление взаимосвязи между представленными субъектами или объектами. Основной целью данных задач является анализ не самого объекта, как обособленной единицы, а анализ связей с другими объектами. К задачам на установление отношений также относятся и задачи на активный перебор вариантов отношений. В данном случае учащиеся предлагают несколько вариантов решения, но верным будет являться только один.

Пример задачи на установление отношений из учебного пособия (2 класс, часть 1) приведен на рисунке 3 [5, с. 63].

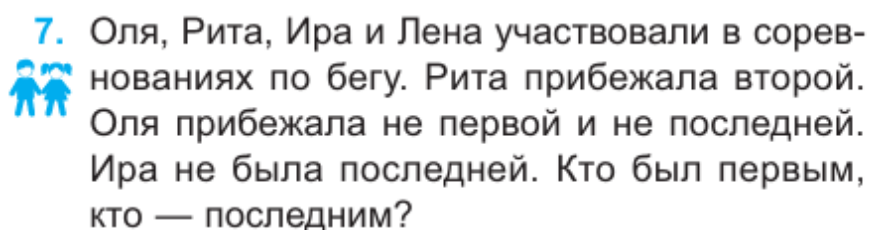


Рисунок 3 – Задача на установление отношений (2 класс, 1 часть)

Комбинаторные задачи направлены на выявление как можно большего числа вариантов комбинаций объектов, представленных в условии задачи. Такие задачи учат детей мыслить нестандартно и анализировать ситуации с разных точек зрения. Основной сложностью при выполнении комбинаторных задач может быть неполнота решения, то есть учащийся может просто не заметить несколько вариантов, и из-за этого задача будет решена неверно. Если такие трудности возникают, то учителю, при решении задач данного вида, рекомендуется использовать парную или групповую работу.

Пример комбинаторной задачи из учебного пособия (2 класс, часть 1) показан на рисунке 4 [5, с. 53].



Рисунок 4 – Комбинаторная задача (2 класс, часть 1)

Задачи на взвешивание, переливание и промежутки направлены на формирование у учащихся пространственно-временных представлений.

Проще и эффективнее будет искать решение данных задач при помощи чертежей, схем, иллюстраций и объектов действительности.

Пример задачи на взвешивание из учебного пособия (2 класс, часть 1) показан на рисунке 5 [5, с. 121].

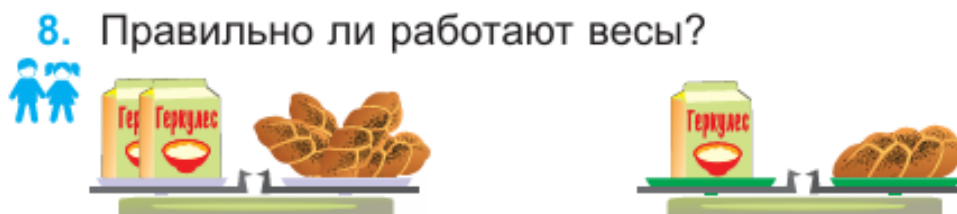


Рисунок 5 –Задача на взвешивание (2 класс, часть 1)

Задачи с геометрическим содержанием. Задачи данного вида ориентированы на формирование у учащихся пространственного воображения и представлений о геометрических фигурах. Ребенок учится анализировать геометрическую фигуру, выделять ее характерные признаки, а также выполнять сравнение нескольких геометрических фигур. Данные задачи также можно решать с помощью предметов действительности (например, тарелка заменяет круг, а тетрадь – прямоугольник) или с помощью бумажных моделей геометрических фигур. Уже в 4-м классе учащиеся могут конструировать из бумаги или картона объемные геометрические фигуры, такие как куб, пирамида, призма, цилиндр, конус. Созданные бумажные модели будут помогать при решении логических задач данного вида.

Пример задачи с геометрическим содержанием из учебного пособия (2 класс, часть 2) приведен на рисунке 6 [6, с. 51].

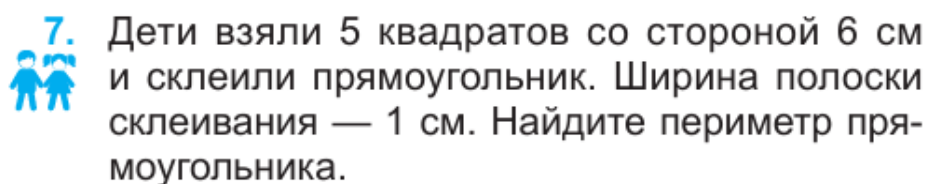


Рисунок 6 – Задача с геометрическим содержанием (2 класс, часть 2)

В ходе исследования было выявлено количество логических задач и их доля от общего количества математических заданий в учебных пособиях по математике для каждого года обучения в начальных классах. Результаты анализа этих учебных пособий свидетельствуют о незначительном количестве логических задач (таблица).

Таблица – Количество логических задач в учебных пособиях по математике для 1-4 классов

	1 класс	2 класс	3 класс	4 класс	Всего
Всего математических заданий	967	1392	1530	1488	5377
Всего логических задач	66	54	49	44	213
Доля логических задач в объеме всех математических заданий	6,8 %	3,8 %	3,2 %	2,9 %	3,9 %

После анализа учебных пособий «Математика» для 1–4 классов школ Республики Беларусь мы пришли к выводу, что логические задачи, несмотря на свою эффективность в развитии учащихся, составляют незначительную часть от представленного материала. Всего в восьми учебных пособиях содержится 5377 заданий, из них логическими являются 213. В процентном соотношении данные задачи занимают лишь 3,9 % от общего количества математических заданий.

Заключение. Развитие логического мышления учащихся является важной целью начального математического образования. Одним из средств развития логического мышления являются логические задачи.

До настоящего времени не выработано единой классификации логических задач по причине их большого количества и разнообразия. Чаще всего в публикациях выделяются задачи на нахождение закономерностей, сравнение и классификацию, установление отношений, комбинаторные задачи, задачи на взвешивание, переливание и промежулки, задачи с геометрическим содержанием.

В исследовании выявлено, что доля логических задач от общего объема математических заданий в белорусских учебных пособиях по математике для начальных классов незначительна. Поэтому актуальной является проблема обогащения содержания уроков математики логическими задачами.

Список использованных источников:

1. Учебная программа по учебному предмету «Математика» для I–IV классов учреждения образования, реализующих образовательные программы общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. – URL: https://adu.by/images/2025/08/Uchebnye_programmy/Nachalnaya-shkola/Uch-pr-Matematika-1-4-2025-rus.pdf (дата обращения 27.01.2026).
2. Бобоева, З. М. Особенности развития логического мышления младших школьников / З. М. Бобоева // КиберЛенинка. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-razvitiya-logicheskogo-myshleniya-mladshih-shkolnikov/viewer> (дата обращения 27.01.2026).
3. Соколова, К. А. Развитие логического мышления младших школьников при обучении математике / К. А. Соколова // Вестн. науки. – 2024. – № 12 (81). – С. 1232–1243.
4. Муравьева, Г. Л. Логические задачи в математическом образовании младших школьников : электрон. учеб.-метод. комплекс / Г. Л. Муравьева. // Репозиторий БГПУ. – URL: <https://elib.bspu.by/bitstream/doc/45046/3/%d0%ad%d0%a3%d0%9c%d0%9a%20%d0%9b%d0%be%d0%b3.%20%d0%b7%d0%b0%d0%b4%d0%b0%d1%87%d0%b8%201.pdf> (дата обращения: 27.01.2026).
5. Муравьева, Г. Л. Математика: учеб. пособие для 2-го кл. учреждений общ. сред. образования с рус. яз. обучения. В 2 ч. Ч. 1 / Г. Л. Муравьева, М. А. Урбан. – Минск : Нац. ин-т образования, 2020. – с.
6. Муравьева, Г. Л. Математика: учеб. пособие для 2-го кл. учреждений общ. сред. образования с рус. яз. обучения. В 2 ч. Ч. 2 / Г. Л. Муравьева, М. А. Урбан. – Минск : Нац. ин-т образования, 2020. – 141 с.

**ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ
КАК РЕСУРС ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИННОВАЦИЙ:
СОВРЕМЕННЫЙ АНАЛИЗ**

Введение. Исследования, посвященные развитию познавательной активности обучающихся, достигли значительной глубины. В основе этого направления лежат идеи признанных педагогов и психологов, таких как Аристотель, И.Г. Песталоцци, Л.С. Выготский, Я.А. Коменский, А.Н. Леонтьев, В.В. Давыдов и другие. Их работы подчеркивают, что познавательная активность служит краеугольным камнем для интеллектуального и личностного роста учащегося. Важно осознавать, что познание окружающего мира человеком является не только внутренней потребностью, но и необходимым условием прогресса общества.

Л.С. Выготский определял творчество как активный процесс создания чего-то нового, или как напряженную умственную и эмоциональную деятельность, присущую исключительно человеку. Исходя из этого психологического взгляда, вытекает ключевой принцип формирования познавательной активности: необходимо не только передавать учащимся готовую информацию, но и обучать их методам получения знаний и способам их применения.

Цель публикации – рассмотреть современное состояние изученности проблемы развития познавательной активности обучающихся.

Основная часть. Методологическую базу исследования составляют труды отечественных ученых. В процессе написания данной работы были использованы теоретические методы: анализ литературы, синтез и обобщение. Понятие «активность» рассматривается исследователями как общенаучное и обосновано связывается с деятельностью. В частности, в философии «активность» (от франц. *activité* – сила действия) понимается как деятельное поведение.

В психологии термин «активность» трактуется как деятельное состояние живых организмов, условие их существования в мире. Активное существо не просто пребывает в движении, оно содержит в себе источник своего собственного движения, и этот источник воспроизводится в ходе самого движения.

Немов Р.С. рассматривает деятельность как «особый вид активности человека, сосредоточенной на изучении и творческом изменении окружающей действительности, включая самосознание и условия своего наполнения» [1, с. 352].

Данное утверждение подчёркивает тесную связь между активностью и деятельностью. В контексте данного рассуждения, понятие «дея-

тельность» охватывает широкий спектр проявлений. Можно утверждать, что процесс обучения неразрывно связан с внутренним состоянием ребёнка. Если ученик не вовлечён в образовательный процесс, его интерес со временем неизбежно угасает, побуждая переключать внимание на другие объекты.

Общество всегда делило человеческую активность на активный досуг и структурированную деятельность. В Древней Греции творческая активность личности считалась более престижной, чем практическая. Напротив, в Древнем Риме активность человека ценилась на фоне его гражданских заслуг. Гуманисты эпохи Возрождения стремились развивать у детей интерес к познанию, любознательность, способность к самостоятельному мышлению и активность.

В XIX веке, придерживаясь идеи свободного воспитания, К.Д. Ушинский, Н.И. Пирогов и Л.Н. Толстой уделяли особое внимание развитию любознательности и познавательных интересов у учащихся, а также формированию у них самостоятельности и творческих способностей.

В XX веке наблюдается возрастающий интерес к проблеме познавательной активности, которая проявляется в активном освоении духовной культуры и стремлении к самосовершенствованию. Жажда знаний, достигаемая через высокую познавательную активность учащихся, является одной из ключевых задач современной системы образования и решается на всех уровнях обучения в общеобразовательных школах.

Конец двадцатого столетия ознаменовался революцией в технологиях: появлением радио, телевидения, интернета и компьютеров. Эти инновации стимулировали развитие новых когнитивных способностей, включая умение находить информацию, критически оценивать данные и применять интерактивные методики обучения. В то же время возникли опасения относительно воздействия экранного времени на концентрацию внимания и межличностное общение.

Этот период также стал временем зарождения компьютерных центров в образовательных учреждениях по всему миру. Ранние компьютеры, обладая наглядностью, способствовали индивидуализации учебного процесса, что привело к росту числа автоматизированных систем обучения. 1990-е годы стали эпохой новых технологий, мультимедиа и значительного увеличения объемов хранения данных.

В XXI веке познавательная активность обучающихся претерпевает кардинальные изменения, во многом благодаря цифровым технологиям. В нынешних условиях, когда цифровые инструменты интегрируются в образовательный процесс, крайне важно изучать их влияние на когнитивные способности младших школьников. Современные мультимедийные и интерактивные ресурсы расширяют образовательные горизонты, усиливая познавательный интерес и стимулируя развитие основных мыслительных операций.

Г.Б. Чарыева утверждает: «Использование технологий в образовании дает возможность расширить доступ к образованию и сделать обучение более гибким и индивидуализированным. Электронные ресурсы и онлайн-платформы обогащают учебный процесс, предоставляя учащимся широкие возможности для самостоятельного и исследовательского обучения» [2 с. 91].

Для обеспечения продуктивного развития познавательной активности крайне важно найти золотую середину между освоением обширных ресурсов цифровой среды и поддержанием проверенных временем методов обучения. Традиционные подходы способствуют развитию терпения, навыков вдумчивого чтения и умения строить межличностное общение.

В условиях современного мира познавательная активность обучающихся проявляется в глубоком погружении в цифровую реальность, желании самостоятельно находить информацию и акценте на приобретении практических умений, дополняющих базовые знания.

Профессор М.Н. Скаткин писал: «на развитие познавательной активности влияет и содержание материала, и методы обучения, и организационные формы, и постановка воспитательной работы, и материальная база школы, и, наконец, личность учителя» [3, с. 62].

Т.И. Шамова рассматривает познавательную активность как «качество деятельности» ученика, проявляемое в самостоятельности его отношения к «содержанию и процессу учения, в стремлении к эффективному овладению знаниями и способами деятельности за оптимальное время, в мобилизации нравственно-волевых усилий на достижение учебно-познавательной цели» [4, с. 5].

На вопрос многих исследователей о том, объектом какой науки является развитие познавательного интереса, М.М. Мехзаде ответил: «Хотя развитие познавательного интереса и является одной из основных тем исследования психологии, ею занимается и педагогика, так как познавательный интерес детей, несомненно, считается важным средством обучения. Классическая педагогика неоднократно отмечало его значимость» [5, с. 56].

Особое место уделено вопросам формирования познавательной активности обучающихся А.С. Байрамов и А.А. Ализаде. Ученые рассматривают познание как отражательный процесс, который возникает при воздействии окружающего мира на органы чувств, и отмечают, что ключевым моментом является диалектическая связь между субъектом и объектом познания. Без этой взаимосвязи процесс познания невозможен. Человеческая познавательная деятельность, помимо установления гармонии между индивидом и окружающей средой, осуществляет также две важные функции:

- а) она управляет поведением индивида;
- б) формирует его ориентацию на грядущие события, устанавливая связь с будущим.

Эти аспекты позволяют человеку не только проектировать предстоящие действия, но и визуализировать их. Иными словами, познание для человека – это также способность и возможность заглядывать в будущее. Такое качество стало доступно человечеству благодаря социализации и интеграции в общественно-исторический опыт.

Как показывают исследования, проблема развития познавательной и творческой активности обучающихся продолжает изучаться учеными. В современной науке можно выделить следующих белорусских специалистов, которые активно работают в этой области: Мельничук И.А., Криволап С.Л., Коверец А.П., Шут И.Т., Войтко О.К. и др. Их работы фокусируются как на теоретических основах, так и на практических аспектах стимулирования познавательной активности в современных условиях.

«Применение современных систем на уроках русского языка в начальных классах даст возможность учителю внести изменения в традиционные формы обучения и решить самые разнообразные задачи: обеспечить дифференциацию обучения, повысить его наглядность, облегчить контроль знаний, и главное, повысить интерес у ребёнка к предмету» [6, с. 387]. Активное внедрение цифровых технологий привело к значительным метаморфозам в развитии познавательной активности. Наблюдается разнообразие мнений среди исследователей, однако все они едины во мнении о необходимости умеренного использования этих инструментов для предотвращения отрицательных последствий.

Как уже отмечалось, на познавательную активность оказывает влияние множество аспектов: образовательный контент, используемые методы и формы преподавания, а также личностные качества педагога. Ключевым является применение разнообразных и чередующихся методик, чтобы избежать переутомления, а также ориентация на индивидуальные особенности и потребности каждого ученика. Грамотный отбор и структурирование информации будет способствовать росту познавательной активности, что, в свою очередь, подогревает интерес к предмету, активизирует поиск знаний учащимися и стимулирует их к самостоятельному решению задач.

Заключение. Вопрос стимулирования познавательной активности обучающихся в контексте современных педагогических подходов приобретает особую значимость и становится первостепенным. Педагогам сегодня необходимо постоянно уделять пристальное внимание этой проблеме. Несмотря на обширные исследования познавательной активности, современные ученые продолжают активно заниматься данной темой. Путь ее развития, начиная с примитивного подражания в древности и заканчивая современными образовательными концепциями, был весьма продолжительным. Фундаментальные труды классиков педагогики и психологии (Аристотель, И.Г. Песталотци, Л.С. Выготский, Я.А. Коменский, А.Н. Леонтьев и др.) неоспоримо свидетельствуют об изначальной связи активности с процессом деятельности и личностным ростом. Нынешнее осмысление данного

феномена предполагает формирование у обучающихся не только объема знаний, но и универсальных компетенций.

Список использованных источников:

1. Немов, Р. С. Психология образования / Р. С. Немов. – Москва: Просвещение: ВЛАДОС, 1994. – 491 с.
2. Чарыева, Г. Б. Современные тенденции в обучении и оценке компетенций школьников / Г. Б. Чарыева // Символ науки. – 2023. – № 9-2. – С. 89-91.
3. Федорович, Н. Я. Познавательная активность личности студента как педагогической феномен / Н. Я. Федорович // Вестник полоцкого государственного университета. – 2010. – № 11. – С. 61-66.
4. Шамова, Т.И. Активизация учения школьников / Т.И. Шамова. – М.: Педагогика, 1982. – 208 с.
5. Мехтизаде, М. М. Пути усовершенствования учебно-воспитательного процесса в общеобразовательных школах / М. М. Мехтизаде. – Баку : Маариф, 1982. – 381 с.
6. Крицкая, Н. В. Использование современных образовательных сайтов на уроках русского языка в начальных классах / Н. В. Крицкая, Е. Д. Глухова // Наука - образованию, производству, экономике [Электронный ресурс] : материалы 75-й Региональной научно-практической конференции преподавателей, научных сотрудников и аспирантов, Витебск, 3 марта 2023 г. – Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2023. – С. 386-389. URL: <https://rep.vsu.by/handle/123456789/36923> (дата обращения: 13.02.2026) – Текст: электронный.

А.М. ПАНФИЛОВА, Л.Р. КОМАРОВА, К.А. СИДОРОВА

Российская Федерация, Великий Новгород,
ФГБОУ ВО «НовГУ имени Ярослава Мудрого»

РОЛЬ УЧИТЕЛЯ В ФОРМИРОВАНИИ КРИТИЧЕСКОГО ОТНОШЕНИЯ К ИСКУССТВЕННОМУ ИНТЕЛЛЕКТУ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Введение. Современное образование переживает фундаментальную трансформацию под влиянием цифровых технологий, в частности искусственного интеллекта (ИИ), который активно внедряется в учебный процесс. В условиях, когда генеративные модели становятся повседневными инструментами обучающихся, возникает острая педагогическая проблема: как сохранить когнитивную автономию учащихся и развить их способность к критическому мышлению в цифровой среде. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (ФГОС СОО) подчеркивает необходимость формирования у выпускников способности анализировать информацию и принимать обоснованные решения, что в условиях цифровизации требует новых подходов к педагогическому взаимодействию. При этом учителя, как ключевые фигуры образовательного процесса, сталкиваются с вызовами, связанными с неопределенностью в использовании ИИ, разнообразием подходов к его интеграции и недостатком методического сопровождения.

Целью данного исследования является анализ роли учителя в формировании критического отношения к искусственному интеллекту у старшеклассников и разработка педагогических стратегий, способствующих эф-

фективному взаимодействию с цифровыми технологиями в образовательном процессе.

Основная часть. Критическое мышление представляет собой сложный рефлексивный процесс анализа, оценки и саморегуляции информации, с структурой, включающей когнитивные компоненты и уровни развития. В современной образовательной среде, обогащенной искусственным интеллектом, критическое мышление трансформируется в инструмент интеллектуальной автономии, адаптации к информационному потоку и сохранения когнитивного благополучия. Согласно определению Н.А. Якуниной, критическое мышление – это сложный рефлексивный процесс, состоящий из ассоциативного восприятия, анализа, синтеза, оценки и саморегуляции, развивается через свободное обучение [1, с. 24]. Д. Халперн определяет критическое мышление как использование когнитивных техник или стратегий, увеличивающих вероятность получения желаемого результата, характеризующихся логичностью, целенаправленностью и творческой направленностью [2, с. 20].

Согласно Указу Президента РФ от 10.10.2019 № 490, ИИ определяется как «комплекс технологических решений, имитирующих когнитивные функции человека и способных к обучению и поиску решений без заранее заданного алгоритма» [3].

Специфика проявления критического мышления у старшеклассников в условиях цифровизации имеет двойственный характер. С одной стороны, согласно исследованиям Г.А. Афоничева и Е.В. Яковлевой, подростки демонстрируют средний уровень развития критического мышления (53,75%) с преобладанием социальных навыков, но дефицитом рефлексии и признания ошибок [4, с. 10]. С другой стороны, необходимость взаимодействия с генеративным контентом требует от обучающихся новых компетенций: навыков верификации фактов, распознавания алгоритмической предвзятости и фильтрации данных [5, с. 12].

И в развитии этих компетенций не последнюю роль играет учитель, который выстраивает процесс обучения. Мы рассмотрели подходы авторов, которые предлагают различные вариации выстраивания процесса обучения с внедрением ИИ, которые позволяют продуктивно развивать критическое мышление детей. Выделенные стратегии представлены ниже.

Таблица 1 – Стратегии работы с ИИ, предложенные исследователями

Стратегия	Авторы	Роль учителя	Роль ученика	Цель
Обучение факт-чекингу	Афоничев Г. А., Яковлева Е. В. [4, с. 13]	Организует процесс верификации информации; предоставляет инструменты и ресурсы для проверки фактов;	Проверяет информацию из ИИ в авторитетных источниках; формирует собственную позицию на основе	Развитие навыков верификации информации и критической оценки источников

		обучает распознаванию "галлюцинаций" ИИ	доказательств; документирует процесс проверки	
Педагогический сопровождение ИИ-активностей	Даггэн С. [5, с. 23]	Структурирует взаимодействие с ИИ; формулирует учебные задачи, требующие критического осмысления; контролирует этическую сторону использования ИИ	Активно взаимодействует с ИИ в рамках учебной задачи; анализирует и оценивает результаты взаимодействия; рефлексировать процесс	Предотвращение когнитивной пассивности и делегирования мышления алгоритмам
Проектная деятельность с ИИ	Полетаева Д. А., Быкова С. С. [6, с. 600]	Организует проектную работу; выступает консультантом; помогает структурировать проектные задачи	Создает проект с использованием ИИ; анализирует результаты работы ИИ; корректирует проект на основе анализа	Развитие критического мышления через практическую деятельность и рефлексии
Этический анализ ИИ-контента	Дубина Е. О. [7, с. 90]	Организует обсуждение этических аспектов; предоставляет кейсы для анализа; формирует этические критерии оценки	Анализирует контент ИИ на предмет этических проблем; формулирует собственную позицию; участвует в дискуссиях	Формирование этической компетенции и осознанного отношения к цифровым технологиям

Для изучения опыта реальной школы и роли учителя в формировании критического отношения к ИИ нами был проведен комплексный анализ, включающий анкетирование и интервьюирование. Исследование проводилось на базе Первой университетской гимназии имени академика В.В. Сороки Великого Новгорода. Выборка для анкетирования составила 53 учащихся 10–11 классов. Для интервьюирования было отобрано 6 учителей: 3 в возрасте до 35 лет и 3 в возрасте старше 45 лет, с разным отношением к ИИ (3 сторонника, 3 скептика).

Опрос учащихся подтвердил массовое внедрение ИИ в учебную практику: более 83% респондентов активно используют генеративные модели в течение полугода и дольше. Частота применения высока: почти половина (43,5%) обращается к нейросетям ежедневно, еще четверть – несколько раз в неделю. Школьники применяют ИИ для различных целей: 42,7% – для создания структуры эссе, 39,6% – для поиска информации, 37,7% – для решения технических задач. Значимым открытием этого этапа стало обнаружение феномена "цифровой самоуверенности": 60,3% учащихся утвер-

ждает, что критически оценивают информацию от ИИ, но при детальном анализе выясняется, что 24,6% из них принимают информацию за истину, если она представлена логично и содержит сложную терминологию. Более половины респондентов (58,5%) ошибочно принимают грамматическую правильность и связность изложения за показатель фактологической достоверности, что указывает на смешение понятий лингвистической корректности и содержательной точности.

В интервью был проведен детальный анализ контекста применения нейросетевых технологий в педагогической практике и ученической деятельности. Серия полуструктурированных интервью с педагогами выявила четкую дифференциацию позиций, зависящую от возраста и профессионального опыта респондентов. Представители молодого поколения учителей рассматривают инструменты искусственного интеллекта преимущественно как практическое средство для оптимизации рутинных педагогических задач. К их числу относятся разработка учебных сценариев, создание контрольных материалов и подбор иллюстраций. Эти педагоги отмечают позитивное влияние технологий на учебный процесс: повышение мотивации учащихся и возможность индивидуализации заданий под особенности каждого ученика.

В отличие от них, опытные педагоги выражают серьезные опасения относительно растущего проникновения ИИ в образовательную среду. Они интерпретируют нейросети как современные аналоги «решебников», которые подрывают развитие самостоятельного мышления и формируют у школьников зависимость от технологических решений. Анализ интервью показал, что большинство педагогов (83%) регулярно обнаруживают признаки использования генеративных моделей в ученических работах: характерную «безупречность» изложения, шаблонность аргументации и отсутствие личной позиции. При этом половина учителей признает отсутствие у них методических инструментов для адекватной оценки таких работ, что приводит к формальным решениям вроде снижения баллов вместо конструктивной работы над проблемой.

При этом блок вопрос, направленных на раскрытие стратегий внедрения и взаимодействий с искусственным интеллектом показал, что учителя используют разнообразные подходы. Те, кто скептически настроен предпочитают подходы, не задействующие реальное использование искусственного интеллекта, такие как беседы о этичности использования подхода. Однако представители молодого поколения предпочитают другие стратегии. Среди них можно выявить, как и те, которые выделяют исследователи, так и новые стратегии. Ключевыми являются: обучение промт-инжинирингу, а также более активные методы, направленные на обработку и переосмысление генерируемого контента, такие как: аудит генерируемого контента и дебаты с ИИ. Самыми продуктивными они выделяют критический аудит и дебаты, основываясь на том, что в них

ученикам приходится критически анализировать генерируемый контент, вставая в экспертную позицию. Подробное описание виденья учителями этих стратегий представлено в таблице 2.

Таблица 2 – Педагогические стратегии учителей Великого Новгорода при работе с ИИ.

Стратегия	Роль учителя	Роль ученика	Эффективность
Промпт-инжиниринг	Обучает составлению сложных запросов к ИИ; демонстрирует, как формулировать вопросы, требующие критического мышления; анализирует с учениками результаты запросов	Формулирует многоуровневые запросы; трансформирует простые запросы в сложные; сравнивает результаты различных формулировок одного запроса	Развитие навыков системного мышления и умения декомпозировать задачи через обучение составлению сложных запросов, требующих выделения ключевых условий и аналитического подхода
Этическая рефлексия	Организует дискуссии по этическим вопросам использования ИИ; демонстрирует примеры предвзятости алгоритмов; формирует нормы академической честности в цифровой среде	Анализирует ответы ИИ на предмет предвзятости; формулирует этические оценки; обсуждает границы допустимого использования ИИ	Формирование этической компетенции и осознанного отношения к цифровым технологиям через анализ алгоритмической предвзятости и обсуждение границ ответственного использования ИИ
Критический аудит	Предоставляет тексты, сгенерированные ИИ с намеренными ошибками; обучает методам верификации информации; формулирует критерии оценки достоверности	Выявляет фактические ошибки и логические противоречия в текстах ИИ; аргументирует свои выводы; проверяет информацию в авторитетных источниках	Развитие навыков критической оценки информации и верификации данных через анализ сгенерированного контента с намеренными ошибками и обучение методам фактчекинга
Дебаты с ИИ	Выступает модератором дискуссии; задает направление обсуждения; помогает структурировать аргументы	Использует ИИ как "оппонента"; анализирует контраргументы алгоритма; формулирует обоснованные возражения	Развитие навыков аргументации и критического анализа различных точек зрения через использование ИИ в качестве "интеллектуального партнера" для формирования обоснованных возражений и логических цепочек

Анализируя практику учителей и исследования других авторов, а также учитывая результаты собственного исследования, мы предлагаем авторскую модель интеграции искусственного интеллекта в образовательный процесс. Эта модель разработана с учетом выявленных проблем и успеш-

ных практик, а также с опорой на возрастные и когнитивные особенности старшекласников. Модель основана на синтезе лучших педагогических подходов и адаптирована к реалиям российской школы, где, как показало наше исследование, существует значительный разрыв между молодыми и опытными педагогами в восприятии цифровых технологий.

Особое внимание в модели уделяется балансу между использованием ИИ как инструмента и формированием критического отношения к его выводам. Мы выделили три ключевые стратегии, которые взаимодополняют друг друга и позволяют создать целостную систему работы с искусственным интеллектом в образовательном процессе. Первая стратегия фокусируется на использовании ИИ для расширения, а не замены мышления учащихся. Вторая направлена на этическое сопровождение взаимодействия с ИИ, что особенно важно в свете обнаруженного нами феномена «цифровой самоуверенности» среди учащихся. Третья стратегия предлагает рассматривать сам ИИ как объект анализа. Подробное описание модели представлено в таблице 3.

Таблица 3 – Модель интеграции искусственного интеллекта в образовательный процесс.

Стратегия	Роль учителя	Роль ученика	Вклад в развитие критического мышления
ИИ как инструмент для расширения мышления	1. Формулирует учебные задачи, требующие критического анализа, с четко обозначенными границами применения ИИ 2. Демонстрирует примеры использования ИИ для углубления анализа, включая сравнение результатов, полученных с помощью и без ИИ 3. Обучает методам проверки информации, включая работу с научными базами данных и экспертными источниками 4. Организует дискуссии по результатам работы с ИИ, направляя внимание на слабые места алгоритмической обработки	1. Использует ИИ для генерации идей и аргументов, сохраняя собственную аналитическую позицию 2. Проверяет информацию, полученную от ИИ, применяя изученные методы верификации 3. Анализирует и оценивает результаты, выделяя сильные и слабые стороны алгоритмической обработки 4. Формулирует собственную позицию на основе анализа, а не просто принимает готовые выводы ИИ	1. Развитие навыков верификации информации через практическое применение различных методов проверки 2. Формирование способности к аналитической оценке, включая распознавание алгоритмической предвзятости 3. Усиление рефлексивных навыков через сравнение собственных выводов с результатами ИИ 4. Повышение способности к аргументации за счет анализа и критики алгоритмически сгенерированных аргументов

Педагогический контроль за этическим использованием ИИ	1. Формирует этические нормы использования ИИ через разработку совместных правил работы с цифровыми технологиями 2. Обучает распознаванию предвзятости алгоритмов на примере конкретных кейсов из различных предметных областей 3. Организует дискуссии по этическим вопросам с использованием метода ситуационного анализа 4. Контролирует соблюдение академической честности, применяя современные методы проверки, а не просто ограничительные меры	1. Осознает этические аспекты использования ИИ через участие в разработке правил и норм 2. Анализирует ответы ИИ на предмет предвзятости, используя изученные критерии 3. Формулирует этические оценки, обосновывая свою позицию 4. Соблюдает нормы академической честности, понимая их значение в цифровую эпоху	1. Формирование этической компетенции как основы цифровой грамотности 2. Развитие способности к этической рефлексии в условиях неопределенности алгоритмических решений 3. Повышение осознанности использования цифровых технологий через понимание их ограничений 4. Укрепление личностных ценностей в цифровой среде, где традиционные нормы подвергаются трансформации
Активное взаимодействие с ИИ как объектом анализа	1. Предоставляет ИИ-контент для анализа, включая подготовленные материалы с типичными ошибками 2. Формулирует вопросы для критического анализа, направленные на выявление алгоритмических особенностей 3. Обучает методам анализа алгоритмов через практические задания и сравнительный анализ 4. Организует сравнение результатов различных ИИ-систем, включая анализ их сильных и слабых сторон	1. Анализирует работу алгоритмов, выделяя принципы их функционирования 2. Выявляет закономерности и ошибки, систематизируя их по типам 3. Сравнивает результаты различных систем, формируя собственные критерии оценки 4. Формулирует выводы о возможностях и ограничениях ИИ, основываясь на практическом опыте	1. Развитие навыков анализа алгоритмов через непосредственное взаимодействие с ними 2. Формирование критического отношения к технологиям как основы цифровой автономии 3. Повышение понимания принципов работы ИИ через практический опыт 4. Усиление способности к системному мышлению при анализе сложных

Предложенная модель представляет собой гибкую систему, которую можно адаптировать под различные предметные области и возрастные группы. Модель также учитывает различия в цифровой грамотности учителей: начинающие педагоги могут сначала освоить базовые стратегии, постепенно переходя к более сложным формам взаимодействия.

Реализация этой модели требует от учителя не только методических знаний, но и определенной цифровой зрелости. Как показало наше исследование, педагоги, успешно внедряющие ИИ в учебный процесс, обладают следующими качествами: готовностью к постоянному обучению, способностью к рефлексии собственной педагогической практики и умением видеть в цифровых технологиях не угрозу, а инструмент для развития учеников.

Заключение. Роль учителя в формировании критического отношения к искусственному интеллекту у старшеклассников является не просто ключевой, а определяющей для успешной цифровой трансформации образования.

Перспективы дальнейших исследований в этой области многообещающи и требуют комплексного подхода. Во-первых, необходимо разработать предметно-ориентированные методические рекомендации, учитывающие специфику различных учебных дисциплин. Во-вторых, важно изучить долгосрочное влияние цифровых технологий на развитие критического мышления учащихся. В-третьих, перспективным направлением является разработка системы повышения квалификации для учителей, ориентированной именно на формирование их собственных навыков критического взаимодействия с ИИ.

Особое внимание в будущих исследованиях следует уделить междисциплинарному аспекту проблемы. Формирование критического отношения к ИИ не может быть ограничено рамками одной дисциплины или педагогического подхода. Это требует синтеза знаний из педагогики, психологии, этики, информатики и предметных областей. Только такой комплексный подход позволит подготовить учащихся к жизни в условиях, когда искусственный интеллект становится неотъемлемой частью информационной среды, но не заменяет человеческое мышление и критическую рефлексию.

Список использованных источников:

1. Якунина, Н. А. Критическое мышление: аналитическое осмысление понятия / Н.А. Якунина // Гаудеамус. – 2019. – Т. 18, № 4 (42). – С. 21-26.
2. Халперн, Д. Психология критического мышления / Д. Халперн; пер. с англ. Н. Мальгина и др. – СПб.: Питер, 2000. – 503 с.
3. Указ Президента Российской Федерации от 10.10.2019 г. № 490 «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации» (с изменениями от 15.02.2024 г. № 124) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.kremlin.ru/acts/bank/44731> (дата обращения: 10.02.2026).
4. Афоничев, Г. А. Исследование уровня развития критического мышления у подростков / Г. А. Афоничев, Е. В. Яковлева // Пространство педагогических исследований. – 2025. – Т. 2, № 1 (5). – С. 7-16.
5. Даггэн, С. Искусственный интеллект в образовании: изменение темпов обучения. Аналитическая записка ИИТО ЮНЕСКО / ред. С. Ю. Князева; пер. с англ. А. В. Паршакова. – М.: Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании, 2020. – 45 с.
6. Полетаева, Д. А. Развитие критического мышления у старших школьников посредством проектной деятельности / Д. А. Полетаева, С. С. Быкова // Педагогика и психология в XXI веке: современное состояние и тенденции исследования. – 2025. – Вып. 13. – С. 595-602.
7. Дубина, Е.О. Формирование навыков критического мышления в рамках школьного образовательного процесса / Е.О. Дубина // Лингвокультурология. – 2018. – № 12. – С. 85-92.

**ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ
ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

Введение. Патриотизм – это естественная эмоциональная и ценностная идентификация личности со своей Родиной, народом и образом жизни. Это ключевая компетенция в развитии личности, которую необходимо развивать с дошкольного возраста. В основе патриотического воспитания лежат любовь к Родине, отождествление себя с родным языком и культурой, уважение к истории и принятие многообразия этнических культур. Патриотическое воспитание в дошкольном возрасте – важный компонент образования, который должен быть согласован с когнитивным развитием детей, чтобы помочь им сформировать национальную идентичность, основанную на базовых ценностях. Оно имеет решающее значение для формирования индивидуальности и наследования национального духа, поэтому становится важной темой для углубленных исследований в области дошкольного образования.

Целью данной статьи является теоретический анализ сущности патриотического воспитания в дошкольном образовании.

На основе анализа научных публикаций по теме исследования раскрываются основные смысловые значения и составляющие элементы понятий «патриотизм» и «патриотическое воспитание», сравниваются методы реализации и основные направления патриотического воспитания в системах дошкольного образования Китая и Беларуси, а также обобщаются эффективные пути решения этой педагогической проблемы.

Основная часть. Патриотизм – это естественная эмоция, проявляющаяся любовь и привязанность к родной земле, людям, стилю жизни в своей стране. Патриотизм объединяет чувства, которые важны для самого формирующегося человека и при этом служат Родине и народу [1].

Ученые пришли к консенсусу по поводу его составляющих. Как указывает Л. Е. Никонова, понятие «патриотизм» включает в себя любовь к Родине, к земле, где родился и вырос, гордость за исторические свершения народа [2].

В работе Н.В. Ипполитовой указывается, что содержание понятия «патриотизм» включает в себя следующие составляющие: любовь к Родине, к родным местам, родному языку; уважение к прошлому своей Родины, к традициям и обычаям своего народа, знание истории Родины; уважение к другим народам, их обычаям и культуре, нетерпимость к расовой и национальной неприязни, а также и некоторые другие социально-политические аспекты [3].

По мнению С.Е. Матушкина [4], патриотическое чувство неразрывно связано с гражданским, нравственным, трудовым воспитанием, но обладает относительной самостоятельностью.

А.К. Быков [5] считает, что в понятие «патриотическое воспитание» необходимо включать в качестве составных элементов все направления воспитания. Если же рассматривать патриотическое воспитание в узком смысле, то оно предполагает целенаправленное формирование патриотизма как интегрированного качества личности.

Ю. Галанин [6] убежден, что под патриотическим воспитанием следует понимать формирование в ребенке приверженности важнейшим духовным ценностям.

Ученые Хэ Бо и Мэн Имин утверждают, что патриотическое воспитание – основной путь развития патриотических реформ образования новой эры [7].

Лю Шэнхуэй и Фан Мань в книге «Исследование преподавания искусства и патриотического воспитания» предлагают следующее: укрепление патриотического воспитания является одним из основных направлений государственной образовательной политики [8]. Исследователи подчеркивает двойную ценность патриотического образования в индивидуальном росте и развитии страны.

Патриотическое воспитание дошкольников в Китае следует национальными нормативными документами, а также Руководством по воспитанию в детском саду и Методическими рекомендациями по обучению и развитию детей в возрасте от 3 до 6 лет, которые четко требуют, чтобы у детей в дошкольном возрасте воспитывалась любовь и уважение к Родине, формировались знания, связанные с национальной идентичностью [9; 10].

В патриотическом воспитании в детских садах Китая применяются разнообразные методы и средства, основанные на культурных национальных традициях. Благодаря таким мероприятиям, как церемонии поднятия флага, дети могут узнать о символическом значении государственного флага и государственного герба и понять, что красный цвет государственного флага символизирует революцию, а пять звезд символизируют национальное единство под руководством партии. Площадь Тяньаньмэнь, пять звезд, колосья и шестеренки на государственном гербе символизируют природу государства как демократической диктатуры народа. В то же время требуется, чтобы дети в дошкольном возрасте овладевали соответствующим протоколом прослушивания национального гимна.

Используя мифы и легенды, такие как «Паньгу создает мир» и «Нюйва латает небо», а также простые исторические рассказы, можно передать культурное наследие и стойкий дух китайской нации. Дошкольники могут развить интерес к национальной культуре через традиционные праздничные обычаи, такие как расклеивание пожеланий и стихов в период Весен-

него фестиваля и гонки на драконьих лодках во время Праздника драконьих лодок.

Используя фотографии, иллюстрированные книги и другие материалы с изображениями природных и культурных ландшафтов, таких как Великая Китайская стена и Хуанхэ, мы можем пробудить в детях любовь к горам и рекам родины. Знакомя детей с местными деликатесами (такими как утка по-пекински и тьянцзиньские блины) и историческими местами, мы можем создать эмоциональную связь «любовь к родному городу – любовь к Родине». Рассказывая истории о людях всей страны, совместно борющихся со стихийными бедствиями, мы можем передать дух единства, выраженный в идее «когда в одном месте беда, помощь приходит со всех сторон», и воспитать у детей коллективизм и чувство национальной ответственности [11].

Патриотическое воспитание в дошкольных учреждениях Беларуси также делает акцент на национальной идентичности и культурном наследии. Его основные направления и методы реализации имеют отличительные особенности. В процессе дошкольного образования дети знакомятся с государственным флагом и гербом, постигают символическое значение цветов и национальную философию, заложенную в государственном гербе, простым и доступным языком, чтобы воспитать уважение к национальным символам. Опираясь на белорусские народные сказки, традиционное декоративно-прикладное искусство и музыку, дети могут познать национальную мудрость и эстетические особенности в культурном опыте и накопить культурную идентичность. Воспитанники учреждений дошкольного образования получают представления о важных исторических событиях страны доступным для них образом, узнают о подвигах белорусского народа в Великой Отечественной войне и наследуют духовную силу, которую предки накопили для независимости и развития страны. С помощью фотографий, коротких видеороликов и других средств детей знакомят с природными ландшафтами, например, лесами, озерами, помогая воспитанникам почувствовать красоту природы родного края, а также сформировать любовь к местной окружающей среде и бережное отношение к ней [12].

На основе изучения научных публикаций и анализа правовых актов Республики Беларусь и Китайской Народной Республики [9; 11; 12], мы предприняли попытку выделить сходства и различия в практике патриотического воспитания детей дошкольного возраста в наших странах (результаты анализа представлены в следующей ниже таблице.

Таблица – Сравнительный анализ практики патриотического воспитания детей дошкольного возраста в Китае и Беларуси

Контрастное измерение	Дошкольное патриотическое воспитание в Китае	Дошкольное патриотическое воспитание в Беларуси
Сходство	1. Важное значение отводится национальной символике; 2. Культурное наследие, историческое образование, опыт общения с природой культивируют патриотические чувства; 3. Подчеркивается, что образовательный контент должен быть легко понятен маленьким детям и усваиваться посредством сенсорного опыта, в соответствии с когнитивными особенностями детей дошкольного возраста	1. Важное значение отводится национальной символике; 2. Культурное наследие, историческое образование, опыт общения с природой культивируют патриотические чувства; 3. Акцент на визуализации образовательного контента, соотносится с когнитивными характеристиками дошкольников
Различия	1. Подчеркивает сочетание традиционной культуры (мифов, традиционных праздников) с достижениями в области развития страны; 2. Подчеркивается постепенный переход эмоций от любви к родному городу к любви к Родине; 3. Укрепление коллективного духа и воспитание чувства ответственности перед семьей и страной	1. Акцент на исторической памяти в сочетании с получением представлений о людях, прославивших Беларусь; 2. Любовь к родному городу, к родной стране и ее природному ландшафту формируется одновременно. 3. Воспитание любви и уважения к своей семье, городу, стране.

Таким образом, можно заключить о преобладании сходства в организации патриотического воспитания детей дошкольного возраста в Республике Беларусь и Китайской Народной Республике.

Основываясь на изучении образовательной практики и теоретических исследований ученых Китая и Беларуси, эффективные подходы к решению конкретных педагогических задач воспитания патриотизма в дошкольном возрасте можно свести к трём основным направлениям:

Во-первых, построение эмоционально-когнитивной системы на основе соответствующего возрасту содержания. Используя особенности интуитивного и конкретного мышления дошкольников, абстрактные патриотические чувства преобразуются в осязаемое, конкретное содержание. Благодаря материальным носителям, таким как национальные символы, природные ландшафты и культурные обычаи, дети формируют первоначальное понимание своей Родины через опыт. Одновременно с опорой на национальный опыт достигается баланс между историческим наследием, культурным опытом и воспитанием национальной идентичности, избегая

сложной теоретической индоктринации и делая акцент на естественном накоплении эмоций.

Во-вторых, углубление усвоения ценностей через практическую деятельность. Использование различных форм, таких как церемониальные действия (например, церемонии поднятия флага), культурные мероприятия (традиционные праздники, народное искусство) и получение представлений в ходе организованных занятий (исторические рассказы о героических подвигах), позволяет детям углубить свои патриотические чувства посредством участия. При этом мероприятия должны быть увлекательными и интерактивными, например, знакомство с традиционной кухней или исполнение народных песен, с интеграцией воспитательной составляющей в повседневные образовательные и жизненные ситуации.

В-третьих, необходимо укреплять воспитание национального чувства, основанного на культурном наследии. На наш взгляд, опираясь на собственные культурные традиции и историческое наследие, а также исследуя основные ресурсы патриотического воспитания, Китай может еще больше укрепить интеграцию традиционной культуры с достижениями современного национального развития, в то время как Беларусь может углубить наследие исторической памяти и национального духа. В то же время, опираясь на общий опыт двух стран, мы должны сосредоточиться на развитии культурной инклюзивности и международного восприятия у детей, чтобы добиться скоординированного развития патриотических чувств и мультикультурной грамотности.

Заключение. Как подчеркивает китайский педагог Тао Синчжи, образование является основным проектом национального развития, а дошкольное патриотическое воспитание – важным краеугольным камнем для роста личности и будущего страны [13]. Будучи критическим периодом формирования ценностей личности, дошкольный этап незаменим в патриотическом воспитании. Дети на этом этапе обладают чрезвычайно пластичным интеллектом и могут эффективно усваивать духовный и культурный опыт. Поэтому следование законам физического и умственного развития детей, интеграция образовательных преимуществ Китая и Беларуси и построение эмоционального, конкретного и жизнеориентированного образовательного пути являются основой повышения качества дошкольного патриотического воспитания и основополагающим направлением для решения этой специфической педагогической проблемы в дошкольном образовании.

Список использованных источников:

1. “爱国”与“爱国主义”概念辨析—兼谈深化爱国主义研究的路径与要求 [J]. 刘建军, 思想理论教育. 2016 (09)
2. Никонова, Л.Е. Патриотическое воспитание детей старшего дошкольного возраста [Текст] / Л.Е. Никонова. – Мн.: Народная асвета, 1991. – 117 с.
3. Казаева, Е. Гражданственность как интегративное качество личности [Текст] / Е. Казаева // Дошкольное воспитание. – 2005. – №5. – С. 85-88.

4. Матушкин, С.Е., Ипполитова, Н.В. Сущность и особенности патриотического воспитания в современных условиях: в помощь педагогам / С.Е. Матушкин, Н.В. Ипполитова. - Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2000. – 19 с.
5. Быков, А.К. Организационно-педагогические вопросы патриотического воспитания в школе / А. Быков // Воспитание школьников. 2006. – №5. - С. 4-7.
6. Галанин, Ю. О патриотическом воспитании в кадетском корпусе МЧС [Текст] / Ю. Галанин // Воспитание школьников. - 2002. - № 8. - С. 13-16.
7. 何博,蒙一鸣.深化新时代爱国主义教育的多维思考[J].江西师范大学学报(哲学社会科学版), 2024, 57(04): 33-40.
8. 刘升辉,方漫.美术教学与爱国主义教育之探索[J].景德镇陶瓷,2005(04):42-44.
9. 丁丹.《幼儿园教育指导纲要》与幼儿园教师行为的变革[J].课程教育研究,2017(06): 149-150.
10. 李静.《3-6 岁儿童学习与发展指南》艺术领域中美术教育的解读及感悟[J].新课程,2020 (50): 68.
11. 殷卫国.润物细无声—白俄罗斯共和国爱国主义教育现状考察[J].欧亚人文研究,2019(01): 5-13.2020.18.036.
12. Учебная программа дошкольного образования / Министерство образования Республики Беларусь. – Минск: Национальный институт образования, 2023. – 383 с.
13. 吴之宸.陶行知爱国主义教育思想探略及其现代启示[J].现代教学, 2023(24): 33-37.

Е.А. ПАХОЛКИНА

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

РАЗВИТИЕ ДЕТСКОЙ ПСИХИКИ ЧЕРЕЗ МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСКУССТВО: НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

Введение. С самого рождения ребенка сопровождают различные звуки, если не сказать больше: еще до рождения в пренатальном периоде ребенок слышит не только внутриутробные звуки, но и то, что происходит во внешнем мире. Недаром осознанные современные мамы еще до рождения ребенка стараются окружить себя прекрасным, в том числе классической музыкой.

Музыкальное искусство издавна признаётся одним из мощных инструментов воздействия на психику человека. В детском возрасте, когда мозг наиболее пластичен, музыка становится не просто источником эстетического удовольствия, но и важным фактором психического развития. Актуальность темы обусловлена растущим интересом к нейропсихологии, которая подтверждает, что музыка способствует развитию когнитивных функций, эмоционального интеллекта и социальных навыков у детей. Цель данной статьи – рассмотреть нейропсихологические аспекты влияния музыки на психику ребёнка, показать варианты практического применения музыкального искусства в педагогике.

Цель публикации – рассмотреть нейropsychологические и педагогические аспекты развития детской психики через музыкальное искусство.

Основная часть. Музыкальное восприятие – это сложный процесс, в который вовлечены различные структуры мозга. Исследования показывают, что музыка активирует слуховую кору, лимбическую систему (ответчающую за эмоции) и префронтальную кору (связанную с планированием и абстрактным мышлением). У детей, занимающихся музыкой, наблюдается повышенная активность в зонах мозга, отвечающих за речь, память и внимание. Например, исследования С. Кёльша подтверждают, что музыка улучшает нейропластичность, способствуя формированию новых нейронных связей [1, с. 176].

Особую роль в развитии детской психики играет ритм. Ритмические упражнения стимулируют моторные зоны мозга, что способствует развитию координации и мелкой моторики. Кроме того, музыка влияет на работу гиппокампа – области мозга, связанной с памятью. Это подтверждается исследованиями К. В. Тарасовой, которая отмечает, что дети, регулярно занимающиеся музыкой, лучше запоминают информацию и быстрее осваивают новые навыки [2, с. 78]. Ещё одним важным аспектом является влияние музыки на эмоциональные центры мозга. Лимбическая система, включая миндалевидное тело и гипоталамус, активно реагирует на музыкальные стимулы. Таким образом, музыка оказывает комплексное воздействие на мозг ребёнка, стимулируя когнитивные, эмоциональные и моторные функции. Рассмотрим эти аспекты подробнее в трудах отечественных и зарубежных авторов.

Еще в 1947 году Б.М. Теплов в своей работе «Психология музыкальных способностей» подчёркивает, что эмоциональное воздействие музыки связано с её способностью передавать настроение и чувства через звуковые образы [3, с. 45]. Он отмечает, что музыкальные произведения могут вызывать у слушателя как простые эмоции (радость, грусть, тревогу), так и сложные переживания, связанные с эстетическим восприятием.

Б.М. Теплов выделяет два ключевых аспекта эмоционального воздействия музыки: *непосредственное эмоциональное переживание* – реакция на звучание музыки, которая возникает без осознанного анализа; *ассоциативное восприятие* – музыка вызывает эмоции через ассоциации с конкретными событиями, образами или воспоминаниями.

Б.М. Теплов подробно анализирует механизмы, с помощью которых музыка влияет на эмоции. Он отмечает, что основную роль играют следующие элементы: *мелодия, ритм, гармония*. Сочетание звуков создаёт эмоциональный фон произведения. Например, диссонансы вызывают чувство тревоги, а консонансы – гармонии и покоя [3, с. 56].

Особое внимание Б.М. Теплов уделяет влиянию музыки на эмоциональное развитие детей. Он подчёркивает, что дети обладают вы-

сокой чувствительностью к музыкальным звукам, что делает их восприятие особенно ярким и непосредственным.

Сто лет назад Л.С. Выготский рассматривал музыку как средство развития эмоциональной и интеллектуальной сферы человека. В своём труде «Психология искусства» он описывает музыку как один из видов искусства, который обладает уникальной способностью вызывать глубокие эмоциональные переживания. Он утверждает, что музыка действует на человека через сложное взаимодействие формы и содержания, что позволяет ей передавать чувства и настроения [4, с. 137].

Музыка вызывает у слушателя эстетическое переживание, которое Л.С. Выготский называет «катарсисом». Это состояние, когда человек испытывает сильные эмоции, очищаясь от негативных переживаний и получая эстетическое удовлетворение, он пишет: «Катарсис – это момент высшего эмоционального напряжения, когда слушатель переживает музыку как нечто большее, чем просто звук. Это момент внутреннего преображения» [4, с. 124]. Д.К. Кирнарская в труде «Музыкальное восприятие: теория и практика» дополняет эту идею, акцентируя внимание на когнитивных и культурных аспектах восприятия музыки. Она утверждает, что эмоциональное воздействие музыки связано с работой когнитивных процессов. Она пишет: «Музыка воспринимается не только на эмоциональном, но и на интеллектуальном уровне. Мы анализируем структуру произведения, его гармонию и ритм, что усиливает эмоциональный отклик» [5, с. 92].

Эмоции, вызываемые музыкой, во многом зависят от культурного опыта слушателя. Д.К. Кирнарская подчёркивает, что музыкальные произведения воспринимаются через призму культурных традиций и личных ассоциаций, она выделяет такие элементы музыкальной выразительности, как тембр, динамика и артикуляция. Она утверждает, что именно эти элементы делают музыку эмоционально насыщенной. Например, мягкий тембр скрипки может вызывать чувство нежности, а резкие аккорды – напряжение [5, с. 98].

Все вышесказанное поддерживают ряд современных исследователей, которые рассматривают влияние музыки с точки зрения нейropsychологического подхода, так, как музыка оказывает мощное влияние на эмоции благодаря сложным нейробиологическим процессам. Современные исследования в области нейropsychологии выделяют несколько ключевых механизмов, объясняющих, как музыка вызывает эмоциональные реакции. Это происходит через активацию *лимбической системы*: *амигдалы* (миндалевидное тело) – отвечает за обработку эмоций, особенно страха и удовольствия; *гиппокампа* – участвует в формировании эмоциональных воспоминаний; *прилежащего ядра* – центр вознаграждения, связанный с удовольствием.

Музыка активирует амигдалу, вызывая мгновенные эмоциональные реакции (например, тревогу при диссонансных звуках или радость при мажорных аккордах). Прилежащее ядро выделяет *дофамин* – «гормон удо-

вольствия», что объясняет, почему любимые песни вызывают ощущение счастья, а прослушивание грустной музыки может активировать гиппокамп, вызывая ностальгические воспоминания [1, с.178].

Зеркальные нейроны (в премоторной коре и нижней теменной доле головного мозга) имитируют эмоции, заложенные в произведении.

Влияние музыки на автономную нервную систему вызывает *учащение/замедление пульса* (ритм музыки синхронизируется с сердцебиением); *изменение дыхания* (медленные мелодии вызывают расслабление); *снижение уровня кортизола* (гормона стресса). Эти аспекты доказал М.Х. Таут в публикации «Влияние музыкальной терапии на гормоны стресса» в 2015 году. Медленные композиции снижают тревожность, а быстрые повышают энергию [6, с. 245].

Префронтальная кора отвечает за анализ структуры музыкального произведения, его композиции и логики развития, а *слуховая кора* обрабатывает звуковые сигналы, выделяя высоту, тембр и ритм. Мозг постоянно строит прогнозы на основе предыдущего опыта и знакомых музыкальных композиций. Когда мелодия развивается ожидаемо, это вызывает чувство удовлетворения и комфорта. Однако если происходит нарушение предсказания (например, неожиданный диссонанс или нестандартный аккорд), это активирует эмоциональный отклик – от легкого удивления до сильного восторга. В джазе музыканты намеренно используют неожиданные ноты и гармонии, нарушая привычные слушателю шаблоны, что усиливает эмоциональную реакцию [7, с 94].

Музыка оказывает мощное воздействие на нейроэндокринную систему, вызывая изменения в выработке ключевых гормонов. Это подтверждается как зарубежными, так и отечественными исследованиями: *окситоцин* («гормон доверия и привязанности») повышается при коллективных формах музицирования, особенно при хоровом [10, с. 154]; *серотонин* (связан с ощущением счастья и благополучия) – увеличивается при прослушивании субъективно приятной музыки, особенно замечен эффект от мажорных тональностей и знакомых мелодий [5, с. 189]; *эндорфины* (природные обезболивающие) выделяются при прослушивании ритмичной танцевальной музыки, этот эффект усиливается при сочетании музыки с физическим движением [9, с. 135].

Эти процессы объясняют, почему музыка используется в терапии и обуславливает пользу и направленность в развитии и воспитании детей.

На основе своих исследований Б.П. Теплов предлагает использовать музыку в педагогической практике для эмоционального воспитания детей. Он рекомендует включать в образовательные программы разнообразные музыкальные произведения, которые способствуют развитию эмоциональной сферы. Например, классическая музыка может использоваться для формирования у детей чувства прекрасного, а народные песни – для знакомства с культурными традициями [3, с. 70].

Также Л.С. Выготский подчёркивает важность музыкального воспитания для развития детей. Он утверждает, что музыкальные занятия помогают детям выражать свои эмоции, развивать творческое мышление и формировать эстетическое восприятие мира, а музыкальные занятия, такие как пение, игра на инструментах и импровизация, стимулируют воображение и креативность. Коллективные музыкальные занятия, такие как хоровое пение или ансамблевая игра, помогают детям развивать навыки взаимодействия с другими людьми. Л.С. Выготский подчёркивает, что музыка способствует формированию чувства общности и взаимопонимания [4, с. 148].

Д.К. Кирнарская предлагает использовать музыку в образовательном процессе для развития эмоциональной и интеллектуальной сферы детей. Она рекомендует обучать детей анализу музыкальных произведений, чтобы они могли глубже понимать их эмоциональное содержание. Также она предлагает включать в музыкальные занятия творческие задания, такие как импровизация или сочинение мелодий. Это помогает детям выражать свои эмоции и развивать креативность [5, с. 108].

Таким образом, музыкальное искусство является мощным инструментом эмоционального воздействия, которое играет ключевую роль в развитии психики детей. Педагогические аспекты использования музыки помогают не только развивать эмоциональную сферу, но и способствуют социальной адаптации и творческому росту.

Проведённый анализ демонстрирует многомерное влияние музыкального воздействия на психическое развитие детей. Полученные данные подтверждают необходимость интеграции систематических музыкальных занятий в образовательный процесс, поскольку они выполняют важную функцию в гармоничном формировании личности.

Заключение. Музыка выступает эффективным инструментом эмоциональной регуляции – способствует формированию позитивного аффекта и снижению тревожности (например, использование релаксационных музыкальных композиций перед сном улучшает качество сна за счёт нормализации вегетативных показателей); когнитивного развития – музыкальные практики (пение, игра на инструментах, ритмические упражнения) активируют творческое мышление и воображение через механизмы нейропластичности; коррекционно-терапевтического воздействия – целенаправленное применение музыкотерапии демонстрирует эффективность в работе с эмоциональными нарушениями (снижение агрессии, преодоление страхов).

Материалы данной статьи могут быть использованы в практическом применении в дошкольных и школьных учреждениях образования, а также в педагогических аспектах родительского воспитания детей.

Список использованных источников:

1. Кёльш, С. (2014). Мозговые корреляции эмоций, вызываемых музыкой / С. Кёльш // *Nature Reviews Neuroscience*. – №15 (3). – С. 170-180.

2. Тарасова, К.В. Онтогенез музыкальных способностей / К.В. Тарасова. – М.: Классика-XXI, 2018. – 320 с.
3. Теплов, Б.М. Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов. – М.: Наука, 2003. – 379 с.
4. Выготский, Л.С. Психология Искусства / Л.С. Выготский. – М.: Эксмо, 2022. – 416 с.
5. Кирнарская, Д.К. Музыкальное восприятие: теория и практика / Д.К. Кирнарская. – М.: Классика-XXI, 2010. – 256 с.
6. Таут, М. Х. (2015). Влияние музыкальной терапии на гормоны стресса / Thaut, M. H // *Journal of Music Therapy*. – Т 52. – С. 156-171.
7. Медведева, Е.А. Музыкальное воспитание как средство эмоционального развития дошкольников. / Е.А. Медведева // *Психологическая наука и образование*. – 2021. – № 3. – С. 87-102.
8. Грохотов, С.В. Психология музыкального восприятия / С.В. Грохотов. – М.: Смысл, 2012. – С. 145-158.
9. Морозов, В.П. Биофизика музыкального восприятия / В.П. Морозов. – М.: Наука, 1980. – 272 с.
10. Медведев, С.В., Фундаментальные исследования мозга и музыка / С.В. Медведев. – Вопросы психологии, 2003. – № 6. – С. 89-97.

М.М. ПРИЩЕПА

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

АНТРОПОМОРФНЫЙ КОД В УРБАНОНИМИИ АНГЛИЙСКИХ ГОРОДОВ (НА ПРИМЕРЕ ЧЕЛТНЕМА): ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНЫЙ И СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

Введение. Урбанонимия представляет собой не только систему ориентиров, но сложный семиотический код, в котором запечатлена коллективная память, социальная иерархия и культурные ориентиры сообщества. Антропотопонимы – названия, образованные от личных имен и фамилий, – являются наиболее ярким и информативным пластом этого кода, выступая в роли «немых свидетелей» истории, фиксируя имена ушедших поколений землевладельцев, благотворителей, правителей и героев. Изучение антропонимического кода конкретного города позволяет реконструировать его уникальную социальную биографию, выявить механизмы легитимации власти и формирования публичной памяти.

В настоящее время существуют научные труды, посвященные реализации кодов культуры в урбанонимии славян: А.М. Мезенко, анализируя особенности репрезентации антропоморфного кода в урбанонимии восточных, западных и южных славян, констатирует тесную связь трех онимных систем вышеназванных этноязыковых общностей с социальным кодом. Ученый указывает на использование в процессе номинации различных антропонимных формул в проприальной части отантропонимных годонимов и агоронимов [1].

Топонимия британских городов неоднократно становилась предметом краеведческих и исторических описаний [2; 3]. Однако комплексный лингвокультурологический и социоисторический анализ антропонимического пласта как системы, с применением методов классификации, хронологического и типологического анализа, остается недостаточно разработанным.

Новизна данной работы заключается в рассмотрении урбанонимии Челтнема как целостного текста, декодирование которого позволяет проследить эволюцию городского сообщества от феодальных отношений до современного муниципального управления и влияния массовой культуры.

Цель статьи – выявить и систематизировать закономерности формирования антропотопонимического слоя в городской топонимике Челтнема (графство Глостершир, Великобритания) и определить его роль как источника по социальной, экономической и культурной истории города.

Основная часть. Достижение поставленной цели предполагает решение следующих задач: количественно и качественно охарактеризовать корпус антропогонимов Челтнема на основе выборки (78 ед.); применить классификацию последних по категориям именуемых лиц (монархи, государственные, муниципальные и религиозные деятели, земле- и домовладельцы, деятели культуры, науки и искусства); проанализировать корреляцию между типом урбанонима (street, road, close, lane и т.д.) и социальным статусом/характером деятельности персоны, чьим именем он назван; проследить хронологическую динамику антропонимического наименования и выделить ключевые периоды, отражающие изменения в социальных приоритетах и механизмах памяти; интерпретировать совокупность антропогонимов как целостный текст, раскрывающий особенности формирования локальной идентичности Челтнема.

Объектом исследования выступает антропонимический компонент топонимона Челтнема – известного британского бальнеологического курорта и развлекательного центра в графстве Глостершир. Материалом послужила репрезентативная выборка из 78 антропотопонимов, датированных периодом с XV по начало XXI вв., с установленными историческими обоснованиями их происхождения.

Исследование опирается на методы ономастического анализа, лингвокультурологии и исторической социологии. В работе применен статистико-классификационный подход для обработки выборки, компаративный – для сопоставления типов топонимов и категорий лиц, а также историко-генетический метод для реконструкции процессов именования в разные периоды.

Общее количество исследуемых единиц составляет 146 внутригородских линейных объектов [4]. Как свидетельствует проведенный анализ топонимов, чаще всего в наименованиях внутригородских объектов реализуется антропоморфный код культуры (78 ед., или 53,4% от общего количества наименований). Все 78 приведенных объектов являются топонимами, что делает выборку репрезентативной для анализа городской топонимики. Подавляющее большинство (76 из 78) – это антропогонимы (названия, образованные от личных имен или фамилий).

Антропонимический слой в Челтнеме чрезвычайно богат и отражает историю города с XV по XXI вв., формируя уникальную биографию места через имена его жителей, благотворителей, монархов и знаменитостей.

Классификация антропонимов по категориям именуемых лиц включает следующие ключевые категории:

– земле- и домовладельцы, предприниматели – 27 ед., 34,6 %. Это самая многочисленная и исторически весомая группа. Подобные названия фиксируют внутреннюю память города, его социально-экономическую ткань: *Freeman's Baths Close* – тупик купален Фримена (1787 г., миссис Фриман содержала первую купальню в Челтнеме), *Bollinger Lane* – переулок Баллинджера (1787 г., владельцем земли был Баллинджер), *Fidler Lane* – переулок Фидлера (1430 г., Уильям Фидлер был арендатором земли), *Barratts Mill Lane* – переулок мельницы Барратта (1806 г., самая крупная мельница Челтнема принадлежала с 1763 г. семье Барратт; которая оказала значительное влияние на муниципальное использование воды города с начала 1800 гг.), *Haywards Road* – улица Хейворда (1897 г., на улице находился кирпичный завод, принадлежавший семье Хейвордов, которая дала название улице), *Flack Passage* – пассаж Флака (1857 г., Уильям Флак был продавцом табака). Годонимы этой группы указывают на исторические промыслы (мукомольное и гончарное ремесла, каменотёсное и печное дело), права собственности и исторически ранее заселение территорий;

– городские деятели: благотворители, чиновники, советники, почетные граждане – 25 ед., 32,1 %. Это вторая по значимости группа, особенно для XX в., которая показывает развитие местного самоуправления и общественного признания: *Ann Goodrich Close* – тупик Энн Гудрича (1720 г., Энн Гудрич построила на этом месте и подарила муниципалитету города богадельню для религиозной бедноты), *Fisher Walk* – аллея Фишера (советник прихода Святого Павла Кеннет Джон Фишер 24 мая 1982 г. был избран Почетным гражданином города), *Aldridge Close* – тупик Олдриджа (1970 г., назван по фамилии советника Дадли Олдриджа), *Frewyn Close* – двор Фрюина (1988г., назван в честь советника Кирри Фрюина), *Beale Road* – улица Била (1953 г., почетный гражданин города (28.10 1901г) Доротея Бил (1858–1906) была первым директором Женского колледжа Челтнема), *Hicks Beach Road* – улица Хикса Бича (1953 г., улица названа в честь Уильяма Фредерика Хикса Бича, который стал Почетным гражданином города 7.07.1922 г.). Подобные наименования фиксируют вклад конкретных людей в развитие городской инфраструктуры, образования, социальной сферы, что является официальной памятью муниципалитета;

– деятели культуры, науки и литературы – 11 ед., 14,0 %: *Jenner Walk* – путь Дженнера (этот годоним увековечивает память доктора Эдварда Дженнера, пионера вакцинации, который с 1795 по 1820 гг. жил на этой улице), *Kingsley Gardens* – сады Кингсли (1928 г., Чарльз Кингсли (1819 – 1875) – английский писатель и проповедник), *Goldsmith Road* – улица Голдсмита

(1959 г., Оливер Голдсмит (1728 – 1774) – английский прозаик, поэт и драматург ирландского происхождения, яркий представитель сентиментализма), *Cowper Road* – улица Каупера (1953 г., Уильям Каупер (1731 – 1800) – английский поэт), *Kipling Road* – улица Киплинга (Джозеф Редьярд Киплинг (1865 – 1936) – английский писатель, поэт, журналист и путешественник), *Hubble Road* – улица Хаббла (2002 г., улица названа в честь астронома Хаббла), *Hillary Road* – улица Хиллари (1955 г., улица названа в честь сэра Эдмунда Хиллари, альпиниста, покорителя Эвереста в 1953 г.). Названия этой номинации показывают стремление членов муниципалитета (особенно в XX в.) придать городу респектабельный, интеллектуальный характер через связь с известными именами.

В этой категории топонимов можно выделить номинацию, включающую литературных героев (*Hamlet Close* – тупик Гамлета (1999 г., тупик располагается недалеко от улицы Шекспира, отсюда и название) и киноперсонажей (*Lazenby Court* – двор Лазенби (2002 г., назван в честь Джорджа Лэзенби, актера, сыгравшего шпиона Джеймса Бонда). а также спортсменов (*Ballinode Close* – тупик Баллинода (Ballinode стал победителем второго Золотого кубка Челтнема, проведенного в 1925 г.).

Отдельно располагается топоним *Kerstin Close* – тупик Керстина (лошадь-победитель скачек по кличке Керстин выиграла Золотой кубок Челтнема в 1958 г.).

Это современный пласт, отражающий влияние массовой культуры и локальных традиций (скачки) на урбанонимику;

– королевские особы и члены их семей, представители аристократии – 8 ед., 10,3 %. Данная категория названий отражает связь города с общенациональной историей и его статус как общеизвестного курорта: *King William Drive* – дорога короля Уильяма (1979, Вильгельм IV (Уильям Генри) (1765–1837) – король Великобритании с 26.06.1830 г., адмирал флота. Вильгельм был третьим сыном Георга III и младшим братом Георга IV), *Albert Street* – улица Альберта (улица названа в честь принца-консорта Альберта Армса, мужа королевы Виктории), *Alexandra Street* – улица Александры (1880 г., улица названа по имени принцессы Александры, жены короля Эдуарда VII), *Albany Road* – улица Олбани (1884 г., названа в честь принца Леопольда, младшего брата короля Эдуарда VII, который стал герцогом Олбани в 1881 г.), *Exmouth Court* – двор Эксмута (1820 г., сэр Эдвард Пелью (1757–1833) – виконт Эксмут прославился в 1816 г. после победы в Алжире над 17 военными кораблями и получил восторженный прием по прибытию в Челтнем в 1816 г.), *Fauconberg Road* – улица Фоконберга (1874 г., лорд Фоконберг являлся владельцем дома на Бэйсхилле, в котором останавливался Георг III в 1788 г.). Топонимы этой группы демонстрируют лояльность британской короне, мемориализацию ключевых фигур национальной истории, а также факт посещения города важными персонами: *Gloucester Street* – улица Глостера (1811 г., название увековечивает память

герцога Глостера, который впервые посетил Челтнем в 1807 г. и приезжал ежегодно до своей смерти 29 лет спустя);

– деятели церкви – 7 ед., 9,0 %: *Griffiths Avenue* – авеню Гриффитса (названа в честь преподобного Джорджа Пруэна Гриффитса, строителя церкви Святого Марка), *Einon Close* – тупик Эйнона (тупик назван в честь каноника Этрика Эйнона, священника церкви Святых Филиппа и Джеймса в Лекхэмптоне), *Francis Street* – улица Фрэнсиса (1834 г., улица названа в честь священника Фрэнсиса Клоуза, прибывшего в Челтнем в 1826 г.). Эти топонимы подчеркивают роль церкви в жизни жителей Челтнема, его отдельных районов (Лекхэмптон) и общин.

В процессе исследования проведен анализ антропоморфного кода по типам топонимов. Определена связь между типом объекта (улица, переулок, тупики т.д.) и статусом лица, в честь которого он назван (таблица).

Таблица – Анализ антропоморфного кода Челтнема по типам топонимов.

Тип топонима	Примеры	Характеристики
Road, Street	<i>Albany Road, Gordon Street, Haywards Road, Hamilton Street, Kipling Road</i>	Основные, часто старые или значимые улицы, названные в честь аристократов, национальных героев, известных предпринимателей или литераторов.
Close, Court	<i>Ann Goodrich Close, Aldridge Close, Einon Close, Lazenby Court</i>	Тупики, дворы, небольшие проезды внутри жилых комплексов, называемые в честь местных благотворителей, советников XX–XXI вв. Часто имеют тематические названия.
Lane	<i>Bollinger Lane, Gardner Lane, Greenway Lane, Fidler Lane</i>	Старые переулки, исторические дороги, преимущественно названные по фамилиям землевладельцев, арендаторов, чья деятельность была связана с местностью (XVIII–XIX вв.).
Way	<i>George Riding Way, Bernard Way, Harry Yates Way, King Alfred's Way</i>	Проезды, пути, получающие мемориальные названия в XX в. в честь местных активистов, строителей или отсылающие к историческим событиям/лицам.
Avenue, Drive	<i>Jessop Avenue, Flickers Drive, King William Drive</i>	Широкие или важные подъездные пути, названные в честь основателей города, крупных промышленников или монархов.

При анализе названий внутригородских линейных объектов Челтнема прослеживается определенная хронологическая динамика:

1) ранний период (до XIX в.): доминируют названия по фамилиям земли и домовладельцев (*Lane*, иногда *Road / Street*), фиксирующие экономические отношения: *Fidler Lane* – переулок Фидлера (1430 г., переулок назван в честь арендатора Уильяма Фидлера), *Greenway Lane* – переулок Гринуэй (1765 г., переулок располагался рядом с поместьем Энтони Гринуэй).

2) XIX в. – золотой век курортного города, появляются названия в честь королевских особ и аристократии: *Albert Street* – улица Альберта (названа в честь принца-консорта, *Albany Road* – улица Олбани (1884 г., улица названа в честь принца Леопольда, младшего брата короля Эдуарда VII, который стал герцогом Олбани в 1881 г.), а также местных предпринимателей и строителей, формирующих облик города: *Guy's Terrace* – терраса Гая (1820 г., Аарон Гай – строитель), *Laytons Road* – улица Лейтона (1869 г., улица названа в честь Эдварда Лейтона, строителя, чья семья жила на Хай-стрит в 1787 г.);

3) XX в. — век муниципалитета, доминирование названий в честь городских советников, почетных граждан и благотворителей. В это время появляются литературные и исторические названия (*Kingsley Gardens* – сады Кингсли (1928 г., Чарльз Кингсли (1819 – 1875) – английский писатель и проповедник, основоположник христианского социализма), *Cowper Road* – улица Каупера (1953 г. Уильям Каупер (1731 – 1800) – английский поэт).

4) Конец XX – начало XXI вв.: сочетание традиции наименования в честь советников (*Frewyn Close* – тупик Фрюина (1988 г., тупик назван в честь советника Кирри Фрюина) с поп-культурными отсылками (*Lazenby Court* – двор Лазенби (2002 г. двор назван по фамилии актера Джорджа Лэзенби, сыгравшему шпиона Джеймса Бонда) и тематизацией, связанной с местными событиями по проведению скачек (*Kerstin Close* – тупик Керстина и *Ballinode Close* – тупик Баллинода).

Заключение. Для топонимии Челтнема характерна многослойность. Антропоморфный код города представляет собой палимпсест – наложение разных исторических эпох: от средневековых арендаторов до киноактера и жокея. Топонимика является зеркалом социальной структуры: от прав земельной аристократии и буржуазии (XIX в.) к признанию заслуг муниципальных и общественных деятелей (XX в.). Через антропоморфные топонимы формируется уникальная локальная идентичность Челтнема, подчеркивающая его историю как курорта королевских особ, центра спортивных развлечений и города с сильными традициями местного самоуправления и благотворительности. Кроме мемориальной функции, эти названия выполняют ориентирующую (указание на историческую деятельность в той или иной локации) и идеологическую (укрепление связи с монархией, почитание национальных героев) функции. Топонимикон Челтнема представляет собой сложно организованную систему антропоморфного кода, которая служит не только для навигации, но и рассказывает о власти, собственности, общественном признании и культурных ориентирах жителей города на протяжении шести веков.

Проведенный анализ свидетельствует, что антропоморфный код культуры является одним из свойственных традиционной культуре кодов, а ономастические единицы, эксплицирующие данный код, продуктивны,

очень популярны в практике нейминга современного городского ландшафта в силу своего значительного культурно-исторического потенциала.

Список использованных источников:

1. Мезенко, А. М. Урбанонимия как язык культуры / Ученые записки ТНУ им. В. И. Вернадского. Сер. Филология. Социальные коммуникации. – 2011. – Т. 24 (63). № 2. С. 388–392.
2. Уразметова, А. В. Топонимическая система Великобритании: первичная и вторичная номинация / А.В. Уразметова. – СПб. : Сциентиа, 2022. – 172 с.
3. Хвесько, Т. В. Страноведение: история топонимии Великобритании / Т.В. Хвесько. – Тюмень : Академия, 2006. – 104 с.
4. Прищепа, М. М. Урбанонимное пространство юго-западной Англии / М. М. Прищепа // Studia Germanica, Romanica et Comparatistica. – Т. 21. – Вып. 3 (69), 2025. – С. 68-75.

Я.А. ПРОТАСЕВИЧ

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА: ОПЫТ И РЕКОМЕНДАЦИИ

Введение. Воспитание чувства любви к Родине – это ключевой элемент для всестороннего формирования человека. В народном сознании кристаллизуются и закрепляются фундаментальные представления о должном и недопустимом, о чести и бесчестии. Формирование патриотических убеждений требует последовательного и организованного подхода, начиная с самых ранних лет жизни.

В самом широком смысле патриотизм представляет собой моральную основу, правило поведения и искреннее переживание. Патриотом является тот, кто испытывает глубокое почтение и преданность к культурному наследию и истории своей страны, а также к свершениям ее народа.

Цель статьи – рассмотреть особенности патриотического воспитания на уроках русского языка на первой ступени общего среднего образования.

Основная часть. Методологическую базу исследования составляют труды отечественных ученых. В процессе написания данной работы были использованы теоретические методы: анализ литературы, синтез и обобщение.

В трудах А.Я. Данилюка дается следующее определение: «Патриотическое воспитание – это процесс освоения наследия традиционной отечественной культуры, формирование отношения к государству и стране, где живет человек [1, с.10].

По мнению Б.С. Волкова, патриотизм представляет собой комплекс нравственных установок и поведенческих проявлений. Он охватывает чувство глубокой привязанности к отечеству, готовность трудиться во благо страны, продолжение и уважение трудовых обычаев предков, заботу об исторических реликвиях и национальных традициях. Важными составляющими патриотизма также являются любовь к своей малой родине, стрем-

ление к повышению престижа и чести страны, готовность к ее защите. Волков подчеркивает, что сюда же относятся мужество, воинская доблесть и самопожертвование. Кроме того, патриотизм предполагает крепкую дружбу и братство между народами, неприятие любых форм национальной и расовой вражды, уважение к культуре и традициям других народов, а также активное стремление к международному сотрудничеству [2, с.11].

И.Н. Андреева отмечает, что «патриотическое воспитание – это процесс взаимодействия педагогов и воспитанников, направленный на развитие патриотических чувств, формирование устойчивых норм патриотического поведения и патриотических убеждений» [3, с. 28].

Ключевым направлением в работе по воспитанию патриотизма является возрождение в широких кругах общества чувства любви к отечеству и гражданской ответственности, признаваемых важнейшими общественными и нравственно-духовными ориентирами. Особое внимание уделяется формированию у подрастающего поколения активной жизненной позиции и значимых для социума качеств. Это позволяет молодежи применять свои способности на благо общества, способствуя его развитию и укреплению. В частности, это касается видов деятельности, направленных на обеспечение национальной безопасности и поддержание стабильности в стране.

Патриотическое воспитание подрастающего поколения в отечественной образовательной системе всегда занимало приоритетное значение. На протяжении всего исторического развития наше общество нуждалось не только в интеллектуально грамотных людях, но, прежде всего, имеющих стойкую гражданскую позицию, развитые патриотические качества и чувства.

Патриотизм, с точки зрения духовности и нравственности, проявляется в широком спектре благородных эмоций по отношению к Отечеству, а также в духовном и нравственном обновлении общества, способствуя личностному развитию каждого индивида.

Политическое измерение патриотизма выражается в конкретных действиях граждан, направленных на поддержку, укрепление и обеспечение стабильности существующей политической системы.

Национальная идентичность патриотизма раскрывается через призму самобытных традиций, устоев, культуры, преобладающих ценностей и смыслов, а также специфических черт национального характера. Как следует из приведенных определений, основное внимание уделяется различным формам отношения индивида к своей стране. Однако несомненно, что эти отношения не ограничиваются лишь проявлением нравственных чувств. Они обладают более широким охватом и включают в себя соответствующую сферу потребностей и мотиваций личности, его патриотическое поведение и мировоззрение. В своей совокупности, будучи закрепленными, эти аспекты и характеризуют патриотизм как моральную добродетель. Патриотизм не является врожденной чертой, он обретается постепенно, в процессе становления человека как члена общества и личности.

В педагогической науке и практике наиболее распространен процессный подход при патриотическом воспитании.

Целью патриотического воспитания является сформированность основ патриотизма как нравственного качества личности, развитие в личности гражданской ответственности и духовности, высокой социальной активности, становление личности, которая обладает позитивными качествами и ценностями, способной проявить их в созидательном процессе в интересах Отечества; воспитание убежденного патриота, любящего свою Родину, преданного Отечеству, готового служить ему.

Основная задача патриотического воспитания на первой ступени общего среднего образования состоит в формировании у обучающихся фундаментальных основ патриотизма как морального атрибута, развитии чувства гражданской ответственности и духовных ценностей, а также высокой степени социальной активности. Цель – воспитать личность, обладающую позитивными чертами и ориентирами, готовую применять их в конструктивной деятельности на благо Отчизны. Итогом должно стать появление убежденного патриота, искренне любящего свою Родину, верноподданного ей и готового к служению ей.

Патриотическое воспитание призвано заложить фундамент патриотизма как личностной моральной категории, культивировать гражданскую сознательность и духовность, а также поощрять проявление высокой социальной активности. Оно направлено на становление человека, наделенного положительными качествами и ценностями, мотивированного на их применение в созидательном труде в интересах своей страны. Конечный результат – формирование убежденного патриота, чья любовь к Родине безгранична, преданность Отечеству непоколебима, а готовность служить ему – абсолютна.

Русский язык в школе – это язык межнационального общения и исторической памяти. Он является связующим звеном между народами, проживающими в Беларуси, и частью общего культурно-исторического пространства, объединяющего братские народы. Изучая его, школьник приобщается к пласту культуры, тесно переплетенному с историей Беларуси. Через русский язык, его богатство и выразительность, учащиеся получают доступ к произведениям классической и современной литературы, музыки, кинематографа, которые являются неотъемлемой частью культурного багажа образованного человека в Беларуси. Процесс овладения языком напрямую связан с развитием мышления, способности анализировать, обобщать, выражать свои чувства и мысли.

Например, при изучении темы «Имя существительное» можно дать задание сгруппировать слова: Беларусь, Минск, Днепр, Брестская крепость, партизан, победа, мир – и обсудить, как они связаны между собой. Создание устных и письменных высказываний на темы «Почему я люблю свой город», «Что такое подвиг», «Кого я могу назвать героем» позволяет

ребенку сформулировать и выразить свое, пусть пока наивное, но личное отношение к этим ценностям.

Объяснение происхождения слов может стать увлекательным путешествием в прошлое. Почему города называются Брест (от слова «береста»), Пинск (от реки Пина)? Что означает слово партизан? Откуда взялось выражение «Никто не забыт, ничто не забыто»? Это воспитывает уважение к прошлому.

Пословицы и поговорки («Родина – мать, умей за нее постоять», «Человек без Родины – что соловей без песни») являются сгустком народной мудрости и патриотического сознания. Их разбор, объяснение смысла, использование в речи – эффективный воспитательный прием.

Учебники русского языка для белорусских школ насыщены текстами о природе Беларуси, ее городах, героях Великой Отечественной войны, выдающихся деятелях культуры (Я. Купала, Я. Колас, В. Быков и др. представлены и в переводах на русский язык). Анализ таких текстов развивает чувство сопричастности к истории и культуре своей страны.

Патриотизм формируется через деятельность и осмысление своего места в мире. Уроки русского языка способствуют этому через:

- Проектную деятельность. Создание проектов «Моя родословная», «Улица моего детства», «Письмо ветерану», «Сборник наших сочинений о Беларуси» требует от ребенка активной поисковой работы, общения с семьей, осмысления личного опыта. Защита проекта перед классом формирует уверенность и ответственность.

- Творческие работы. Сочинение стихотворений (хотя бы четверостиший), сказок о родном крае, составление загадок о белорусских символах (аист, василек, лен) развивают эмоциональную сферу и чувство гордости за результат своего труда, посвященного Родине.

- Коммуникативные ситуации. Моделирование диалогов (например, «экскурсовод – турист» при описании достопримечательностей), дискуссии на этические темы («Как мы можем сохранить память о войне?», «Что значит быть хорошим соседом?») учат аргументировать свою позицию, уважать мнение других, что является основой гражданской культуры.

На уроках можно:

- Работать с текстами о Государственном флаге, гербе, гимне Республики Беларусь, разбирать значение слов «суверенитет», «независимость», «Конституция» в доступной форме.

- Обсуждать правила поведения в общественных местах, понятия «право», «обязанность» школьника, используя соответствующий лексический материал.

- Анализировать тексты, посвященные Дню Победы, Дню Независимости, объясняя их историческое и государственное значение.

Таким образом, урок русского языка на первой ступени общего среднего образования становится пространством, где патриотическое воспита-

ние осуществляется не декларативно, а через глубокое погружение в слово, мысль и творчество, что соответствует психологическим особенностям обучающихся на первой ступени общего среднего образования. Это целенаправленный, поэтапный и комплексный процесс, глубоко интегрированный в образовательную программу. Он основывается на уникальном потенциале самого предмета, который соединяет в себе логику, культуру, историю и эмоцию. От эмоционального восприятия символов и ближайшего окружения в 1 классе до осознанного проектирования своего будущего в контексте будущего страны в 4 классе – таков путь, который проходит обучающийся первой ступени общего среднего образования.

Проведенный теоретический анализ позволил установить, что патриотическое воспитание учащихся на I ступени общего среднего образования представляет собой целенаправленный, систематический и динамический процесс педагогического взаимодействия, интегрированный в учебную и внеурочную деятельность. Его сущность раскрывается через духовно-нравственные, социально-гуманистические, политические и национальные аспекты, направленные на формирование у обучающихся ценностного отношения к Родине, исторической памяти и гражданской ответственности. Эффективность данного процесса обеспечивается соблюдением системы ключевых принципов, включающих государственно-общественную направленность, системность и преемственность, возрастную адекватность, диалогичность, интеграцию усилий школы и семьи, культуросообразность и связь с современностью. Эти принципы задают методологические ориентиры для построения целостной воспитательной работы.

Анализ учебных программ и пособий подтверждает, что патриотическая составляющая органично интегрирована в содержание обучения через работу с ключевыми концептами, текстами о родном крае и героях, государственной символикой, проектную и творческую деятельность. Поэтапное усложнение задач от эмоционально-чувственного погружения в 1 классе до осознанного обобщения и личностного осмысления патриотических ценностей в 4 классе обеспечивает возрастную адекватность и формирует у обучающихся основу для становления осознанной и деятельной любви к своей Родине – Республике Беларусь.

Заключение. Русский язык выступает не только как учебный предмет, но и как важнейшее средство воспитания гражданина-патриота в рамках государственной образовательной политики.

Список использованных источников:

1. Данилюк, А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – М.: Просвещение, 2019. – 24 с.
2. Волков, Б.С. Психология младшего школьника / Б.С. Волков. – М.: Академический проект, 2017. – 278 с.
3. Андреева, И.Н. Использование краеведческого материала на уроках русского языка в начальной школе / И.Н. Андреева // Начальное образование. – 2021. – № 3. – С. 28–32.

ТЕАТРАЛИЗОВАННАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. Современное общество предъявляет к образовательному процессу ряд требований. Специалисты, работающие в образовательных учреждениях, должны в первую очередь уделить внимание формированию творческой личности, которая обладает способностью эффективно и нестандартно мыслить. Для развития полноценной творческой личности ребенка необходимо в дошкольных учреждениях включать разнообразные виды деятельности, для того чтобы каждый дошкольник мог проявить свои способности и развить творческую активность [1, с. 22].

Цель статьи: изучить комплекс театрализованных мероприятий, развивающих творческие способности детей дошкольного возраста.

Применялась совокупность теоретических и эмпирических методов: анализ научно – методической литературы, изучение нормативно – правовых документов по образованию, наблюдение, беседа, изучение педагогического опыта, анализ полученных результатов, методы математической статистики.

Основная часть. Игра – ведущий вид деятельности для дошкольников. Играя, ребенок получает багаж новых знаний, приобретает новые навыки и совершенствует свои умения.

Театрализованная деятельность является разновидностью игры. Театрализованные игры пользуются у детей особой любовью. Участвуя в театрализованных играх, дети знакомятся с окружающим миром через художественные образы, своеобразные краски, неповторимые звуки. Большое и разностороннее влияние театрализованных игр на личность ребенка позволяет использовать их как сильное, но ненавязчивое педагогическое средство, ведь ребенок во время игры чувствует себя раскованно, свободно [2, с. 17].

Возможности театрализованной игры достаточно широки. Театрализованные игры всегда создают настроение, радуют, вызывают у детей шквал эмоций, пользуются огромной любовью. Дети видят окружающий мир через яркие, незабываемые образы [3, с. 5].

Исследование проводилось на базе ГУО «Детский сад № 46 г. Орши» в период прохождения практики, в старшей группе, с детьми 5-6 лет.

В исследовании приняло участие 20 воспитанников в возрасте 5-6 лет. Половозрастной состав испытуемых: 12 девочек, 8 мальчиков.

До начала исследования было проведено наблюдение за детьми старшей группы и составлена психологическая характеристика. Так о детях данной группы можно сказать: ребята спокойные, не очень активные, твор-

чески себя почти не проявляют, но с удовольствием включаются в игровую деятельность, если воспитатель предлагает поиграть. Анализируя детский коллектив в целом, делаем вывод, что ребята в группе дружные, психологический климат в коллективе благоприятный. Далее, в процессе беседы с воспитанниками группы было установлено, что дети (100%) с удовольствием хотят участвовать в творческом эксперименте и выполнять творческие задания.

На начальном этапе исследования была проведена диагностика творческих способностей детей данной группы. Для исследования были использованы экспресс методики кандидатов психологических наук В.Т. Кудрявцева и В.Б. Синельникова:

- 1; Методика «Солнце в комнате» (автор В.Т. Кудрявцев).
- 2; Методика «Складная картинка» (автор В.Б. Синельников).
- 3; Методика «Как спасти зайку» (автор В.Т. Кудрявцев).

Полученные данные диагностики показали, у 65% детей развитие реализма воображения на низком уровне, у 35% детей на среднем уровне. Развитие такой способности как надситуативно – преобразовательный характер творческих решений у 40% детей находится на низком уровне, у 30% – средний и 30% – высокий уровень. Способность видеть целое раньше частей у 30% детей развита на среднем уровне, и у 70% – на высоком уровне.

Проанализировав полученные результаты, мы сделали следующий вывод: у большинства детей (65%) плохо развито творческое воображение; с 40% детей нужно продолжить проводить работу, направленную на формирование надситуативно – преобразовательного характера творческих решений. Хорошие результаты (70%) показала диагностика творческого потенциала детей развитие способности видеть целое раньше частей.

В процессе наблюдения за деятельностью детей можно было увидеть, что они мало проявляли элементы творчества, были зажаты, не всегда точно могли выполнять действия с предметами. У ребят было плохо развито воображение, очень неуверенно многие включались в деятельность, перевоплощались в художественные образы, хотя процесс перевоплощения очень интересный. Дети действовали не согласованно, не умели строить простой диалог.

Таким образом, проведенная диагностика позволила определить уровень развития творческого потенциала группы на начальном этапе данной работы, а также запланировать мероприятия по дальнейшей работе в данном направлении.

После проведения диагностики было принято решение включить в работу театрализованные игры – драматизации.

Детей мы разделили на две подгруппы. Сначала первая группа выполняла роль исполнителей – героев сказки, вторая – зрители. Затем дети менялись ролями.

1 подгруппа. Низкий уровень – 3 детей, средний – 6, высокий – 1 ребенок. 2 подгруппа. Низкий уровень – 2 детей, средний – 7, высокий – 1 ребенок

Результаты свидетельствовали о том, что у детей реализация к театрализованной игре при самостоятельной деятельности находится на среднем уровне (13 детей – 65%) и ниже среднего (5 детей – 25%).

Игра была непродолжительная, неструктурированная, без эмоциональная. Дети не умеют и не знают, как подготовиться к игре. Все компоненты игры они обсуждали в ходе игры-драматизации.

Для анализа развития игры - драматизации мы использовали характеристику трёх уровней развития игры. Проанализировав результаты, мы можем констатировать, что развитие театрализованной игры у детей находится на среднем уровне и в группе преобладает количество детей, имеющих показатели среднего и низкого уровней.

Это свидетельствует о необходимости проведения с детьми дополнительной работы по развитию творческих способностей через театрализованную игровую деятельность.

ГУО «Детский сад №46 г. Орши» имеет прекрасную базу для реализации поставленных задач. Мы продолжили работу в данном направлении и подключили к ней музыкальных руководителей, потому что, в дошкольном учреждении работает творческое объединение «Вдохновение». Заметим, что театрализованная игра может использоваться педагогом в любых видах деятельности детей, на любых занятиях.

В ходе исследования мы опирались на наблюдение занятий с элементами театрально – игровой деятельности, музыкальных занятий, занятий творческого объединения «Вдохновение», развлечений, проводимых в старшей группе.

Работа осуществлялась нами по следующим направлениям: развитие творческих способностей детей дошкольного возраста в процессе приобщения их к искусству; развитие речевой активности детей в процессе освоения средств языковой выразительности; использование различных видов музыкальной, игровой и театрализованной деятельности.

Большое значение для развития творческих способностей имеют музыкально - ритмические упражнения (музыкальные миниатюры). Наблюдая за детьми, когда они погружаются в данный процесс, мы заметили особый блеск в глазах, их переполняли чувства, пробуждались эмоции. Все хотели принять участие в выполнении данных миниатюр, а некоторые дети, сами предлагали очень нестандартные образы.

В детском саду разработана система работы театрализованной деятельности: знакомство с театром, его устройством, с профессиями людей, работающих в нем через виртуальные экскурсии, посещение спектаклей, просмотр видеофильмов, презентаций; выявление игровых, музыкальных и литературных предпочтений детей (беседы, наблюдения); чтение сказки, беседа по содержанию текста; освоение выразительных средств передачи образа: речь, мимика, движения, ритмопластика; применение упражнений и этюдов с героями и элементами сюжета сказки; изготовление атрибутов, декораций, масок, костюмов; организация спектакля. Данный аспект осу-

шествляет музыкальный руководитель, который ведет работу творческого объединения «Вдохновение».

Очень важно применять и разнообразные формы работы, включая в них театрализованные игры. Это и занятия, и лекции – концерты, и увлекательные путешествия, и музыкально – театральные квизы, викторины, музыкально – литературные гостиные с элементами театрализованных представлений.

После проведения работы с учетом реализации эффективных приемов и методов развития творческих способностей дошкольников в театрализованной деятельности была проведена повторная диагностика измерения уровня развития творческих способностей по той же методике.

Полученные данные диагностики показали, у 90% детей показатель развития реализма воображения на среднем уровне, низкий уровень – отсутствует. Развитие такой способности как надситуативно – преобразовательный характер творческих решений у 50% - средний и 50% – высокий уровень, низкий уровень – отсутствует. Способность видеть целое раньше частей у 20% детей развита на среднем уровне, и у 80% - на высоком уровне.

Проанализировав полученные результаты, мы сделали следующий вывод: наметилась положительная динамика по всем направлениям.

Таким образом, мы видим, что систематическая и планомерная работа по развитию творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста в процессе театрально-игровой деятельности приносит свои плоды. Происходит интенсивное развитие речи, активизируется и обогащается словарный запас, развивается воображение, способность управлять собой, эмоции и чувства. Дети становятся более свободными и раскрепощенными в общении, а главное у них загораются глаза и светятся лица улыбкой при слове «театр». Они хотят и желают выступать на сцене. Дошкольники стали более общительными, активными, эмоциональными в театральной деятельности.

Заключение. В результате наблюдения и анализа музыкальных занятий, занятий объединения по интересам «Вдохновение», музыкально - театрализованных мероприятий, а также, диагностики уровня развития творческого потенциала детей, позволяет нам сделать вывод:

- творческие игры, театрализованная деятельность, ознакомление со средствами речевой выразительности с различными видами искусства и их интеграция, создание атмосферы доверия, свободы способствуют развитию творческих способностей дошкольников.

Список использованных источников:

1. Неменова, Т. В. Развитие творческих проявлений детей в процессе театрализованных игр// Дошкольное воспитание. – 2019. - №1. – С. 53-55.
2. Косенко Н. Т. Формирование творческой активности в игре// дошк. восп. – 2022. - №12. – С. 41-43.
3. Веснина Е.Н. Развитие творческих способностей у детей дошкольного возраста средствами театрализованной деятельности / Е.Н. Веснина. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. - 2023. - № 7 (454). – С. 242-24.

**ФОРМИРОВАНИЕ ОРФОГРАФИЧЕСКИХ НАВЫКОВ
У ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ПЕРВОЙ СТУПЕНИ
ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ:
ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ И МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ**

Введение. В статье рассматривается актуальная проблема формирования орфографических навыков младших школьников в условиях современного образовательного пространства. Особое внимание уделяется психолого-педагогическим основам данного процесса, специфике обучения на первой ступени общего среднего образования в контексте русско-белорусского двуязычия, а также анализу эффективных методов, приёмов и системы упражнений, направленных на развитие орфографической грамотности. Теоретическая значимость работы заключается в систематизации научных подходов к понятию «орфографический навык». Практическая ценность определяется разработанным комплексом заданий, который может быть использован педагогами в учебном процессе.

Проблема формирования прочных орфографических навыков учащихся была и остаётся одной из центральных в методике преподавания русского языка. Грамотное письмо как компонент общей языковой культуры обеспечивает точность выражения мысли и эффективность письменного общения. Особую значимость эта задача приобретает на первой ступени общего среднего образования, где закладываются основы безошибочного письма. Однако, несмотря на богатый педагогический опыт, многие младшие школьники испытывают стойкие трудности в овладении орфографией, что приводит к снижению успеваемости, негативному отношению к учёбе и языку в целом.

Ситуация усугубляется в условиях билингвизма, при котором параллельно с русским изучается белорусский язык. Близкородственное двуязычие создаёт условия для интерференции (взаимовлияния) орфографических систем, основанных на разных ведущих принципах: морфолого-фонематическом (русский язык) и фонетическом (белорусский язык). Это требует от педагога не только глубоких знаний специфики каждой языковой системы, но и разработки специальных предупреждающих методик.

Таким образом, актуальность исследования обусловлена:

- устойчивой потребностью школы в повышении уровня орфографической грамотности учащихся;
- необходимостью теоретического осмысления процесса формирования орфографических навыков с учётом современных психолого-педагогических данных;

– практической значимостью разработки эффективного орфографического инструментария, адаптированного к условиям русско-белорусского двуязычия.

Цель статьи – теоретическое обоснование и методическое описание процесса формирования орфографических навыков у младших школьников.

Сформулированная цель требует раскрытия следующих аспектов:

– раскрыть психолого-педагогическую сущность орфографического навыка;

– выявить особенности формирования орфографических навыков на первой ступени обучения;

– проанализировать и систематизировать основные методы, приёмы и виды упражнений, эффективные для развития орфографической грамотности.

Основная часть. В психолого-педагогической науке орфографический навык определяется как сложное, автоматизированное действие письменной речи, формирующееся в результате многократных осознанных повторений и тренировок [1, с. 23]. Это интеллектуально-моторное умение, основу которого составляет способность обнаруживать в слове орфограмму (место, где написание не определяется произношением и требует применения правила) и правильно её оформлять.

Ключевым условием формирования навыка является развитие орфографической зоркости – умения быстро обнаруживать орфограммы в тексте и определять их тип [2, с. 39]. Это умение формируется на основе комплекса опознавательных признаков: фонетических (безударный гласный, парный согласный на конце слова), морфемных (позиция в приставке, корне, суффиксе, окончании), морфологических (принадлежность слова к определённой части речи), семантических (например, правописание имен существительных собственных и нарицательных).

Структура орфографического навыка многоуровневая и включает последовательность действий: опознание орфограммы → определение её типа → выбор правила → применение правила → моторная реализация на письме → самоконтроль [3, с. 25]. Сбой на любом из этих этапов ведёт к ошибке.

Обучение орфографии в начальной школе носит практическую направленность и опирается не только на заучивание правил, но и на развитие языкового чутья, речевого слуха, различных видов памяти (слуховой, зрительной, речедвигательной, моторной). В процесс вовлекаются слуховые, зрительные и кинестетические анализаторы.

Важнейшей особенностью является пропедевтический этап (1-2 классы), когда происходит первичное знакомство с понятием «опасное место» в слове, формируется установка на необходимость проверки. Уже в период обучения грамоте ученики сталкиваются с фактом несовпадения произношения и написания, что становится основой для развития орфографической зоркости.

Особого внимания требует работа над правописанием безударных гласных в корне слова, так как именно здесь наиболее ярко проявляется различие принципов русской и белорусской орфографии. В русском языке безударная гласная проверяется ударением в однокоренном слове (подбор проверочного слова), что отражает морфологический принцип [4, с. 74]. В белорусском языке на письме часто передаётся реальное произношение (аканье, яканье). Учителю необходимо проводить целенаправленную работу по сопоставлению и разграничению этих явлений для предупреждения интерференционных ошибок.

Эффективное формирование навыка возможно при комплексном использовании традиционных и инновационных методов, среди которых: слово учителя, беседа, наблюдение и анализ языковых явлений, самостоятельная работа, метод проблемного изложения [5, с. 210].

На практике это реализуется через систему разнообразных упражнений и приёмов:

1. Упражнения для развития орфографической зоркости: «Орфографическое проговаривание» (чёткое послоговое произношение слова так, как оно пишется); игра «Светофор» (сигнализация красной карточкой при услышанной орфограмме); графическое обозначение «опасных мест» в слове («зажечь маячок»); зрительные диктанты, работа с изографами, метаграммами, шарадами.

2. Основные виды орфографических упражнений: списывание (с готового образца, с дополнительными заданиями, творческое, выборочное). Эффективным считается списывание с предварительным устным анализом орфограмм; диктанты (обучающие: предупредительный, комментированный, объяснительный; контрольные). Особое место занимают нестандартные формы: диктант-игра «Кто больше запомнит?», выборочный диктант, диктант-перевод (с белорусского на русский для сопоставления написаний); орфографический разбор (полный и выборочный). Свободное письмо (творческие диктанты, изложения, сочинения малых форм), где навык применяется в условиях, приближенных к естественной речевой деятельности.

3. Приёмы работы в условиях двуязычия: сопоставительные упражнения: группировка слов по языковой принадлежности (русский/белорусский), запись русских эквивалентов к белорусским словам и наоборот; комментирование различий в принципах написания на конкретных примерах (например, трава (рус.) – трава (бел.) при произношении [трава]; лесной (рус.) – лясны (бел.).

4. Коррекционная работа: использование коррекционных листов, включающих правило, образец выполнения, задания для самостоятельной отработки и эталон для самопроверки. Это формирует навык самоанализа и рефлексии учащихся.

Предложим примеры упражнений:

➤ Найди «опасное место»: Прочитай слова: вода, лесной, грибы, дубок. Подчеркни буквы, написание которых нельзя проверить произношением.

➤ Сопоставь и запиши на русском языке. Даны пары: сняжок – ..., зямля – ..., лясны – Запиши русскоязычные варианты слов. Объясни, почему в корне пишется именно эта гласная.

➤ Диктант с выбором: Запиши под диктовку только слова на изучаемое правило (например, с проверяемой безударной гласной в корне).

➤ Творческое задание: Составь и запиши 2-3 предложения о весне, используя слова-помощники: трава, ручей, деревья, птицы. Проверь написание безударных гласных.

Заключение. Формирование орфографических навыков младших школьников – это целенаправленный, длительный и многокомпонентный процесс, успех которого зависит от понимания учителем психологической природы навыка, особенностей начального этапа обучения и специфики языковой ситуации. Систематическое и вариативное применение специальных методов и упражнений, которые учитывают возможность интерференции в условиях русско-белорусского двуязычия, позволяет развить у учащихся орфографическую зоркость, осознанное отношение к письму и устойчивый навык грамотного письма. Предложенные задания имеют практико-ориентированный характер и могут служить основой орфографической работы для молодых педагогов в контексте повышения речевой культуры учащихся.

Список использованных источников:

1. Мачулина, М. А. Особенности работы по формированию орфографического навыка на уроках русского языка в начальной школе / М. А. Мачулина, А. В. Нагаева // Гуманитарный научный журнал. – 2017. – № 1. – С. 23–25.
2. Львов, М. Р. Правописание в начальных классах / М. Р. Львов. – М. : Просвещение, 2000. – 160 с.
3. Лапина, А. В. Развитие орфографической зоркости на уроках русского языка в начальной школе / А. В. Лапина, О. Н. Широков [и др.] // Образовательная среда сегодня: стратегии развития : материалы V Междунар. науч.-практ. конф. – Чебоксары : ЦНС «Интерактив плюс», 2016. – № 1 (5). – С. 24–26.
4. Антонович, Н. М. Развитие орфографической зоркости младших школьников при изучении правописания безударных гласных в корне слова / Н. М. Антонович, А. Л. Ковалева // Чтения Горького : материалы I Всероссийской науч.-практ. конф. с междунар. участием. – Ярославль, 2022. – С. 74–81.
5. Баранов, М. Т. Методика преподавания русского языка в школе: учебное пособие / М. Т. Баранов, Н. А. Ипполитова, Т. А. Ладыженская, М. Р. Львов; под ред. М. Т. Баранова. – М. : Академия, 2001. – 368 с.

А.Ю. РЫМАРЕВА

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

**БЕСЕДЫ ОБ ИСКУССТВЕ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ
ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ
НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА**

Введение. Современная образовательная практика требует от педагогов не только передачи знаний, но и формирования у учащихся активной

позиции в процессе обучения. Особенно это актуально в начальной школе, где закладываются основы познавательной активности, креативности и критического мышления. Одним из эффективных способов достижения этого является знакомство с произведениями искусства. Искусство, обладая уникальной способностью вызывать эмоции и стимулировать воображение, может стать мощным инструментом для развития познавательного интереса и творческой активности у младших школьников.

Цель исследования – раскрыть потенциал бесед об искусстве в формировании познавательной активности учащихся на уроках изобразительного искусства.

Основная часть. В психолого-педагогической науке нет единства в понимании феномена познавательной активности в младшем школьном возрасте. С точки зрения педагогики, определение познавательной активности, которое дано в современном словаре по педагогике - «это свойство личности учащегося, которое проявляется в отношении к содержанию и процессу учения, к эффективному овладению знаниями и способами деятельности за оптимальное время, в мобилизации нравственно-волевых усилий на достижение учебно-познавательной цели» [1, с. 162].

Т.И. Шамова дает наиболее обобщенное определение: познавательная активность – это, во-первых, усиленная интеллектуальная реакция на изучаемый материал, основанная на возникающей познавательной потребности. Во-вторых, серия последовательных и взаимосвязанных умственных действий учащихся (как самостоятельных, так и следующих за действиями учителя), направленных на достижение определенного когнитивного результата [2, с. 63]. «Познавательная активность как свойство личности проявляется и формируется в деятельности», – утверждает Т.И. Шамова [2, с. 65].

В педагогических работах ученые рассматривают её как психическое состояние познающего субъекта, как его личностное образование, выражающее эмоциональный отклик на процесс познания.

М.А. Данилов, понимал под познавательной активностью «живую, энергичную деятельность, направленную на выполнение полученного задания» [3, с. 73].

Познавательная активность учащегося включает в себя участие в деятельности по поиску, приобретению, применению знаний и их обработке.

Для развития познавательной активности необходим поиск дополнительных средств и приемов, стимулирующих развитие общей активности, самостоятельности, личной инициативы и творчества.

Понятие познавательной активности имеет множество трактовок.

Г.И. Щукина [4, с. 17] рассматривала познавательную активность как ценное личностное образование, которое выражается в отношении человека к деятельности. Точка зрения Т.И. Шамовой [2, с. 36] схожа, но она считает, что познавательная активность проявляется в отношении ребенка к предмету и процессу этой деятельности.

В.С. Ильин [5, с. 59] под познавательной активностью понимал сам процесс преодоления ребенком противоречий между постоянно растущими познавательными потребностями и возможностями их удовлетворения, которыми обладает он в данный момент.

По мнению Т.И. Зубковой [6, с. 7] познавательная активность к познанию - характеристика деятельности, ее интенсивность и интегральное личностное образование.

С.И. Осипова определяет познавательную активность как интегративное качество личности, проявляющееся в стремлении к познанию, определяющее устойчивый интерес к поиску новых знаний, готовность к поисковой деятельности, инициативность и самостоятельность в ней, выражающееся в положительных эмоциях и рефлексивном самоуправлении [7, с. 89].

Рассмотрев понятия «активность» и «познавательная активность» в понимании разных авторов, можно сделать вывод, что познавательная активность представляет действие эмоционального отношения учащегося к процессу и результату познания. Это проявляется в желании школьника учиться, преодолевая определенные трудности на пути приобретения знаний, прикладывая наибольшее количество волевых усилий, энергии в умственном труде.

Основа познавательной активности – познавательный интерес – один из самых значимых мотивов учения. Под познавательным интересом понимают особое избирательное, наполненное активным замыслом, сильными эмоциями, устремлениями, отношение личности к окружающему миру, к его объектам, явлениям, процессам [8, с. 125-126].

В активном восприятии и осмыслении изучаемого материала большое значение имеет умение учителя придавать этому материалу увлекательный характер, делать его живым и интересным. Основной задачей учителя при организации эффективного учебно-познавательного процесса является включение в изучаемый материал занимательных моментов, элементов новизны и неизвестности, что способствует развитию познавательного интереса и формированию познавательных потребностей.

В рамках решения цели исследования нами проведен констатирующий эксперимент, целью которого было определение уровня познавательной активности учащихся 4 класса на уроках изобразительного искусства.

Исследование проводилось на базе ГУО «Средняя школа № 1 г. Городка имени И. Х. Баграмяна» в феврале 2025 года. Число участников составило 21 человек.

С целью определения познавательной активности учащихся мы обратились к стандартизированной анкете, разработанной А.А. Горчинской, адаптировав диагностическую методику с учетом специфики учебного предмета «Изобразительное искусство».

Кроме того, анкета была дополнена двумя вопросами, направленными на выявление учебных предпочтений учащихся в отношении интересующего нас учебного предмета.

Первый вопрос заключался в том, чтобы учащиеся начальных классов ранжировали предметы по степени своего интереса (на первом, втором и третьем местах). Как видно из распределения ответов на данный вопрос (представлены в таблице 1), учебный предмет «Изобразительное искусство» относится к числу любимых предметов участников анкетирования.

Таблица 1 – Распределение ответов на вопрос об интересе учащихся к учебным предметам

Учебный предмет	Количество ответов		
	1 место	2 место	3 место
Изобразительное искусство	7	4	2
Математика	5	1	3
Английский язык	3	3	4
Трудовое обучение	1	6	2
Физическая культура и здоровье	5	2	
Русский язык		2	4
Литературное чтение		3	2
Музыка			2
Белорусский язык			1
Человек и мир			1

Результаты ответа на второй вопрос анкеты показали, что деятельность по восприятию произведений изобразительного искусства вызывает у учащихся достаточно высокий интерес наряду с художественно-творческой деятельностью. Распределение ответов на вопрос представлено в таблице 2.

Таблица 2 – Интерес учащихся к различным видам деятельности на уроках изобразительного искусства

Виды деятельности	Количество учащихся		
	Очень интересно	Интересно, но не всегда	Не очень интересно
Рисовать	12	9	
Лепить	10	9	2
Мастерить поделки	14	5	2
Выполнять задания в рабочей тетради	3	12	6
Рассматривать репродукции картин	10	8	3
Узнавать что-то новое об искусстве, о художниках	13	7	1

Выявление уровня познавательной активности учащихся по методике А.А. Горчинской показало следующие результаты: 35% детей продемонстрировали высокий уровень познавательной активности, 55% - средний уровень, 10% - низкий уровень познавательной активности.

Таким образом, результаты проведенного анкетирования позволили диагностировать преимущественно средний уровень познавательной активности учащихся на уроках изобразительного искусства, несмотря высокий интерес учащихся к учебному предмету.

В рамках совершенствования работы на уроках изобразительного искусства нами был разработан цикл бесед о картинах.

Перечень картин был составлен на основе учебной программы по предмету «Изобразительное искусство» [9] и дополнен в соответствии с Приложением 15 к Инструктивно-методическому письму Министерства образования Республики Беларусь «Об организации в 2024/2025 учебном году образовательного процесса при изучении учебных предметов и проведении факультативных занятий при реализации образовательных программ общего среднего образования» [10].

Таким образом перечень произведений дополнился картинами на тему Великой Отечественной войны, произведениями витебских художников, что позволяет глубже познакомить учащихся с уникальным региональным художественным наследием. Кроме того, мы разработали беседы о некоторых картинах, содержащихся в учебном пособии, рекомендованном для работы на уроках изобразительного искусства в 4-м классе.

В общей сложности нами были разработаны беседы по 21 картине: В. Васнецов. «Аленушка»; И. Левитан. «Золотая осень»; Е. Зайцев. «Оборона Брестской крепости»; Ф. Гумен. «Витебск (пятиэтажка)»; И. Хруцкий. «Плоды и птичка»; С. Жуковский. «Ранняя весна. Беседка в парке»; А. Дайнека. «Оборона Севастополя»; Ю. Непринцев. «Отдых после боя»; Г. Кликушин. «Витебск. Мост»; Н. Тихообразов. «Интерьер в имении Лопухиных»; С. Жуковский. «Интерьер в лунном свете»; С. Жуковский. «В старом доме»; С. Жуковский. «Интерьер с самоваром»; П. Явич. «Наташа»; П. Явич. «Портрет М.Ф. Шмырев»; В. Цвирко. «Март»; И. Шишкин. «Сосны, освещенные солнцем»; И. Карасев. «Золотая осень»; В. Васнецов. «Богатыри»; А. Рылов. «В голубом просторе»; М. Чепик. «На Ивана Купала».

Каждая беседа о картинах включает в себя следующие элементы: краткий рассказ, содержащий интересные сведения о художнике и истории создания картины (при наличии такой информации), список вопросов беседы, (в том числе, вопросов проблемного характера) позволяющий совместно с учащимися проанализировать изобразительно-выразительные средства каждого произведения, вопросы, способствующие решению воспитательных задач.

Анализ художественно-выразительных средств также занимает важное место в каждой беседе. Мы уделяем внимание композиции, цветовой па-

литре, использованию света и тени, а также другим элементам, которые помогают предать замысел художника. Это помогает развивать у младших школьников способность к анализу и интерпретации визуальных образов, что является важным навыком в современном мире.

Кроме того, каждая беседа была ориентирована на решение не только образовательных, но и воспитательных задач. Мы стремились сформировать у детей уважение к культуре и искусству своего и близкого русского народа, чувства национальной гордости и патриотизма, развивать эстетический вкус. Обсуждение картин стало не только передачей знаний о художественных произведениях, но и возможностью для детей выразить свои чувства и мысли, делиться впечатлениями и находить собственные интерпретации произведений искусства, что способствует формированию их личностной позиции.

Кроме текстов бесед были разработаны интерактивные игры на онлайн-платформе, направленные на стимулирование познавательной активности младших школьников. Эти игры не только способствуют развитию интереса к учебному материалу, но и могут эффективно использоваться для закрепления знаний о художниках и их произведениях.

Разработка была апробирована на протяжении трех месяцев в ГУО «Средняя школа № 1 г. Городка имени И.Х. Баграмяна».

В ходе реализации разработки учащиеся демонстрировали интерес, активно отвечали на вопросы, участвовали в обсуждении и высказывали мнение о произведениях искусства. Кроме того, мы отметили рост интереса к самостоятельному изучению тем, связанных с художниками и их творчеством.

Заключение. Таким образом познавательная активность понимается нами как интегративное качество личности, проявляющееся в стремлении к познанию, определяющее устойчивый интерес к поиску новых знаний, готовность к поисковой деятельности, инициативность и самостоятельность в ней, выражающееся в положительных эмоциях и рефлексивном самоуправлении. Компонентами, характеризующими структуру познавательной активности, являются: мотивационно-ценностный; когнитивный; деятельностный; рефлексивно-оценочный.

Основу познавательной активности составляет интерес. Формирование познавательных интересов учащихся на уроке изобразительного искусства может происходить по двум основным направлениям: с одной стороны, само содержание учебного предмета содержит в себе эту возможность. С другой стороны, урок изобразительного искусства требует от учителя определенной организации познавательной деятельности учащихся, использования в образовательном процессе активных методов и приемов обучения. Стимулировать познавательную активность на уроке позволяет проблемное изложение материала в ходе проведения бесед об искусстве.

Список использованных источников:

1. Рапацевич, Е. С. Современный словарь по педагогике: словарь / Е. С. Рапацевич. – Минск : Современное слово, 2001. – 927 с.
2. Шамова, Т. И. Активизация учения школьников: монография / Т. И. Шамова. – Москва: Педагогика, 1982. – 208 с.
3. Данилов, М.А. Структурно-системные исследования педагогических явлений и процессов / М.А. Данилов // Советская педагогика. – 1971. – №1. – С. 73-95
4. Щукина, Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе : учеб. пособие / Г.И. Щукина. – Москва : Просвещение, 1979. – 160 с.
5. Ильин, В.С. Формирование личности школьника: целостный процесс : учеб. пособие / В.С. Ильин. – Москва : Педагогика, 1984. – 144 с.
6. Зубкова, Т.И. Формирование познавательной активности слабоуспевающих учащихся начальных классов : автореф. Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Т.И. Зубкова. – Екатеринбург : Уральский государственный университет, 1993. – 21 с.
7. Осипова, С.И. Познавательная активность как объект педагогического анализа / С.И. Осипова, Н.С. Агишева // Гуманизация образования. – 2016. – №2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/poznavatel'naya-aktivnost-kak-obekt-pedagogicheskogo-analiza> (дата обращения: 10.02.2026). – Текст: электронный.
8. Щукина, Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательного интереса учащихся : монография / Г.И. Щукина. – Москва : Просвещение, 1988. – 208 с.
9. Учебная программа по учебному предмету «Изобразительное искусство» для I–IV классов учреждения образования, реализующих образовательные программы общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания : утв. Постановлением М-ва образования Республики Беларусь от 18 авг. 2023 г. – URL: <https://clck.ru/3MQpC5> (дата обращения: 09.04.2025). – Режим доступа: бесплатный. – Текст: электронный.
10. Инструктивно-методическое письмо Министерства образования Республики Беларусь «Об организации в 2024/2025 учебном году образовательного процесса при изучении учебных предметов и проведении факультативных занятий при реализации образовательных программ общего среднего образования» – URL: <https://goo.su/XBx1vmS> (дата обращения: 09.04.2025). – Режим доступа: бесплатный. – Текст: электронный.

А.В. РЯБЦЕВА

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧРЕЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ПО УСТРАНЕНИЮ СОЦИАЛЬНО ОПАСНОГО ПОЛОЖЕНИЯ

Введение. На протяжении истории развития человеческого общества функцию воспитания осуществляет семья как общественная ячейка. Воспитательная роль семьи основывается на безусловной любви к ребенку, его ранней социализации, формировании системы ценностей. Одной из серьезных проблем, вставших в настоящее время перед обществом, является кризис семьи как базового социального института, который проявляется в значительном количестве разводов, наличии семей, находящихся в трудной жизненной ситуации, социально опасном положении [1, с. 47].

Проблема психолого-педагогической поддержки воспитанников учреждений дошкольного образования, обучающихся, оказавшихся в социально опасном положении, и устранения данного положения остается на сегодняшний день достаточно актуальной в системе образования, она требует особого внимания со стороны всех субъектов образовательного процесса [2; 3]. Вышесказанное обусловило цель исследования: изучить деятельность учреждений образования по устранению социально опасного положения.

Основная часть. Статус «социально опасное положение» имеют несовершеннолетние, находящиеся в обстановке, представляющей опасность для их жизни и здоровья или не отвечающей требованиям к их содержанию и воспитанию, а также несовершеннолетние, склонные к девиантному поведению или находящиеся в конфликте с законом [4, с. 17]. Учреждения образования (учреждения дошкольного образования, общеобразовательные школы, колледжи, лицеи, социально-педагогические центры и иные) осуществляют деятельность по устранению социально опасного положения. Одним из учреждений образования, осуществляющих работу по устранению социально опасного положения, является ГУО «Дубровенский социально-педагогический центр».

Цель работы с несовершеннолетними, находящимися в СОП и их семьями, в ГУО «Дубровенский социально-педагогический центр» следующий, – получить полную и всестороннюю информацию о семьях учащихся и принять её для более эффективной помощи семьям, оказавшимся в социально опасном положении. Основные задачи учреждения образования в данном направлении:

- систематический контроль посещаемости детей из семей, находящихся в социально опасном положении;
- периодическая проверка жилищно-коммунальных условий проживания несовершеннолетних;
- поэтапный контроль выполнения родительских обязанностей;
- выявление и составление списка асоциальных семей;
- оказание помощи в освоении учебной программы детям из асоциальных семей;
- оказание помощи асоциальным семьям в обучении и воспитании детей.

Педагог социальный, педагог-психолог в начале и середине учебного года проводят анкетирование «Выявление семей, находящихся в социально опасном положении», посещают семьи, находящихся в социально опасном положении, с целью обследования жилищно-бытовых условий и оказания адресной помощи, составляют карту обследования семьи, анализируют полученную при посещении семей информацию, оформляют аналитическую справку.

Педагог социальный сектора профилактики семейного неблагополучия, социального сиротства обобщает информацию, полученную от педагога социального, педагога - психолога, органов и учреждений системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних и других источников информации (жалобы, заявления участников образовательного процесса и других лиц) по форме.

Педагоги социальные и педагог-психолог обеспечивают ежедневный внешний визуальный осмотр при прибытии обучающихся рассматриваемой категории в образовательное учреждение. При выявлении обучающихся, не посещающих или систематически пропускающих без уважительных причин учебные занятия, принимают меры к выяснению причин, проводят

обследование условий воспитания и проживания обучающегося и его семьи, составляют акт обследования.

При выявлении признаков жестокого обращения родителей с ребенком, о детях, проживающих в условиях, представляющих угрозу их жизни или здоровью, либо препятствующих их нормальному воспитанию, незамедлительно сообщить администрации образовательного учреждения или социальному педагогу для принятия дальнейших мер.

В случае выявления несовершеннолетних, находящихся в социально опасном положении, формируется комиссия в составе педагогических работников учреждения образования (педагог социальный сектора профилактики семейного неблагополучия, педагог социальный, педагог - психолог), участковый инспектор, врача-педиатра, который не позднее следующего дня после получения информации проводит обследование условий жизни и воспитания несовершеннолетнего. Комиссия определяет меры по устранению причин, создающих социально опасное положение несовершеннолетнего, которые записываются в заключение акта обследования условий жизни и воспитания несовершеннолетнего (далее – акт обследования). Определяется дата заседания Совета по профилактике безнадзорности (далее – Совет по профилактике), преступлений и правонарушений по рассмотрению вопроса о признании несовершеннолетнего, находящимся в социально опасном положении.

На заседание Совета по профилактике педагогом социальным учреждения образования готовятся следующие документы:

- результаты социального расследования ситуации в семье несовершеннолетнего;
- акт обследования с мотивированным заключением о необходимости признания несовершеннолетнего находящимся в социально опасном положении и мерами по их устранению;
- проект индивидуального плана защиты прав и законных интересов (далее – план защиты) на каждого несовершеннолетнего, в котором прописываются конкретные мероприятия по устранению причин социально опасного положения несовершеннолетнего с указанием конкретных сроков реализации мероприятий и сроков контроля их реализации;
- документы, подтверждающие социально опасное положение несовершеннолетнего (табель пропусков занятий, акты обследования, медицинские справки, показания детей и соседей, рапорты сотрудников ИДН и РОВД и др.);
- копия свидетельства о рождении ребёнка.

Учреждение образования письменно приглашает представителей всех организаций, участвующих в реализации плана помощи несовершеннолетнему, на заседание Совета. Явку родителей обеспечивают по ходатайству учреждения образования сотрудники РОВД.

Если в семье есть несовершеннолетние дети, которые обучаются в других учреждениях образования, приглашаются представители СППС

данных учреждений на заседание Совета по профилактике и письменно информировать администрацию учреждения образования о необходимости рассмотрения вопроса о признании несовершеннолетних, находящихся в социально опасном положении.

На заседании Совета по профилактике рассматривается ситуация в семье, согласовываются мероприятия, указанные в проекте плана защиты несовершеннолетнего, в который вносятся необходимые коррективы. План защиты несовершеннолетнего подписывается представителями всех организаций, участвующих в его реализации, и утверждается руководителем учреждения образования и согласовывается с председателем районного исполнительного комитета. Копии плана защиты передаются в каждую организацию и являются обязательными для выполнения. Оригинал плана защиты хранится в учреждении образования в личном деле несовершеннолетнего.

Выполнение плана защиты несовершеннолетнего заслушивается ежеквартально на заседании Совета по профилактике с приглашением представителей всех организаций, участвующих в его реализации. В случае отсутствия представителя организация обязана представить в учреждение образования отчет о проделанной работе по реализации плана защиты. Педагог социальный обобщает всю информацию и передает ежеквартально до 1 числа каждого квартала в КДН Дубровенского райисполкома информацию о проделанной работе по восстановлению воспитательного потенциала семьи и выполнению плана защиты, а также информацию об уклонении организаций от выполнения обязанностей или о не предоставлении информации.

С 2020 г. в ГУО «Дубровенский социально-педагогический центр» реализуется проект «Ранняя профилактика социально опасного положения и социального сиротства». Цель проекта – создание системы мер, направленных на снижение рисков социально опасного положения и социального сиротства детей и подростков. В рамках проекта решаются основные задачи:

- разработка и внедрение моделей ранней профилактики социально опасного положения и социального сиротства.
- организация учета детей и семей «группы риска».
- внедрение современных профилактических технологий и услуг для несовершеннолетних и их родителей.

Педагогом-психологом, педагогом социальным осуществляется наблюдение за комфортным пребыванием несовершеннолетнего в ГУО «Дубровенский социально-педагогический центр». Работа с родителями в условиях ГУО «Дубровенский социально-педагогический центр» осуществляется через индивидуальные и групповые формы: индивидуальные беседы профилактического, рефлексивного, просветительского характера, участие в работе консультационного пункта, родительской гостиной «Дети – наше будущее». Данная работа направлена на преодоление накопившихся у родителей эмоциональных проблем, принятие своих детей, по-

иск ресурсов, понимание родителями своей ответственности за будущее ребёнка, оптимизацию детско-родительских отношений. Кроме того, с родителями обсуждаются перспективы развития и воспитания несовершеннолетних, папы и мамы информируются о возрастных и тендерных особенностях детей и подростков.

Специалистами учреждения образования создана программа, цель которой – функционирование и развитие комплекса мер, направленных на устранение социально опасного положения, защиту физического и психического здоровья несовершеннолетних, находящихся в социально опасном положении.

Программа направлена на: привлечение несовершеннолетних, находящихся в социально опасном положении, к активному образу жизни; формирование потребности у несовершеннолетних, находящихся в социально опасном положении, в саморазвитии и самообучении; улучшение общего психологического состояния несовершеннолетних, находящихся в социально опасном положении.

Целевая аудитория: несовершеннолетние, находящиеся в социально опасном положении.

Специалисты учреждения образования проводят следующие программные мероприятия: просмотр видеороликов социально значимого содержания; круглый стол «Нарушение и наказание, нравственно-правовая ответственность» (профилактика противоправного поведения учащихся); ток-шоу «Алкоголь: мифы и реальность» (профилактика вредных привычек и пропаганды ЗОЖ) с участием специалистов наркологического диспансера; круглый стол «Жизненные ценности» (осознание истинных и мнимых жизненных ценностей); анкетирование «Ценностные ориентации»; практикум «Самостоятельность и ответственность – шаг во взрослый мир» (выработка навыков ответственного поведения); круглый стол по профорientации «Сделай свой выбор»; просмотр видеороликов социально значимого содержания учащимися совместно с родителями (по возможности присутствия родителей); диспут «Наркомания – дорога, ведущая вниз...» с участием специалистов центра гигиены и эпидемиологии.

Соответственно, программа включает следующие направления: консультационное, профилактическое, правовое. Программа рассчитана на один год и включает в себя следующие формы работы: воспитательный час, беседа, диспут, семинар-практикум, просмотр видеороликов, круглый стол, анкетирование, ток-шоу.

Заключение. Социально-педагогическая и психологическая служба учреждения образования в целях устранения социально опасного положения организует эффективную помощь несовершеннолетним, находящимся в социально опасном положении, и их семьям, по следующим направлениям: по улучшению морально-психологического климата семьи; по оптимизации структуры семьи; по улучшению положения неполных семей; по повышению престижа института семьи.

Список использованных источников:

1. Зайцева, И. Т. Программа защиты учащихся, находящихся в социально опасном положении / И. Т. Зайцева, Д. В. Павлюченкова // Сацыяльна-педагагічная работа. – 2011. – № 10. – С. 46–54.
2. Кадол, Ф. В. Воспитание чести и достоинства старшеклассников : пособие для педагогов / Ф. В. Кадол. – Минск : Універсітэцкае, 1998. – 208 с.
3. Михайлова, Е. Л. Социально-педагогическая профилактика виктимного поведения подростков в образовательных учреждениях / Е. Л. Михайлова, Д. Н. Грушевский // Веснік Віцебскага дзяржаўнага ўніверсітэта. – 2015. – № 4. – С. 98–104. – URI: <https://rep.vsu.by/handle/123456789/6605>.
4. Капелевич, Т. С. Социально-педагогическая и психологическая работа с семьей как профилактика социального сиротства: Учебно-методическое пособие / Т. С. Капелевич, О. Ю. Дедук. – Минск: РИПО, 2003. – 50 с.

В.М. САВЧЕНКО

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ ПРИ ОЗНАКОМЛЕНИИ ВОСПИТАННИКОВ СРЕДНЕЙ ГРУППЫ С ДОМАШНИМИ ЖИВОТНЫМИ

Введение. Продолжительное время актуальным остается вопрос о совершенствовании системы работы учреждений дошкольного образования по экологическому воспитанию детей, которое предполагает подбор и использование адекватных форм организации, методов и средств воспитания и обучения дошкольников [1]. Игра, являясь ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте способна приблизить нас к решению данной проблемы. Остановим наше внимание на дидактической игре, которая относится к играм с правилами и отличается строго заданными содержанием и порядком действий. Её основная функция – обеспечить решение конкретной учебной задачи при соблюдении установленных норм. Как эффективный педагогический инструмент, подобные игры получили широкое распространение ещё в советской дошкольной практике. Их теоретические основы и методика применения непрерывно совершенствовались вместе с развитием дидактики. Исследования в этой области значительно продвинули понимание роли дидактических игр в обучении, формировании целостной картины мира и развитии умственных и сенсорных процессов у детей средней группы детского сада [2, с. 7].

Цель статьи – рассмотреть систему дидактических игр при ознакомлении воспитанников средней группы с домашними животными.

Основная часть. Экспериментальное исследование по выявлению уровня представлений воспитанников средней группы о домашних животных проводилось на базе Государственного учреждения образования «Детский сад № 62 г. Витебска». В эксперименте принимали участие 2 группы детей среднего дошкольного возраста по 14 человек в каждой.

Экспериментальная работа проводилась в три этапа: констатирующий, формирующий, контрольный. На констатирующем этапе проводилась диагностика уровня сформированности представлений детей средней воз-

растной группы о некоторых домашних животных и их отличительных особенностях. На формирующем этапе была проведена работа по ознакомлению детей средней возрастной группы с домашними животными посредством дидактической игры. На контрольном этапе была проведена повторная диагностика уровня сформированности знаний детей о домашних животных и их отличительных особенностях; выполнен сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента. Диагностика проводилась индивидуально с каждым ребенком. Исследования первого блока проводилось в два этапа. Дидактическая игра «Кто в домике живет» и «Чьи детки». Исследования второго блока проходило в один этап: дидактическая игра «Кто, где живет». Затем была проведена обработка данных. Ответы детей анализировались по следующим критериям: 1 балл – ребенок не справляется с заданием без помощи взрослого; 2 балла – ребенок самостоятелен, но иногда ошибается; 3 балла – ребенок правильно и самостоятельно выполняет работу.

При оценке сформированности критериев использовалась уровневая дифференциация: высокий уровень, средний уровень, низкий уровень. Для высокого уровня представлений характерно: ребенок правильное выполнение всех заданий. Для среднего уровня сформированности представлений о домашних животных характерны некоторые затруднения при ответе. Для низкого уровня характерно выполнение задний при помощи взрослого или неуспешность выполнения заданий.

Анализ результатов исследований показал, что в экспериментальной группе 30% детей средней возрастной группы имеет высокий уровень представлений о домашних животных, 35% – средний уровень представлений и 35% – низкий. В контрольной группе 25% – детей имеют высокий уровень представлений о домашних животных, 40% – средний уровень представлений о домашних животных, и 35% – низкий.

По итогам проведения констатирующего этапа исследования нами был спланирован и организован формирующий этап эксперимента. Он включает в себя проведение серий дидактических игр о домашних животных. В рамках организованной образовательной деятельности дети дошкольного возраста познакомились с домашними животными: изучали их внешний вид, характерные особенности, повадки и звуки. Игровые задания включали имитацию движений животных, поиск парных изображений, а также сопоставление взрослых особей и их детёнышей.

Словесные дидактические игры – прекрасный способ развивать речь, мышление и закреплять знания о домашних животных. Для детей 4-5 лет важно, чтобы игры были динамичными, с элементами загадок и простых правил. Мы провели анализ педагогической литературы и предлагаем следующие серии словесных дидактических игр по формированию представлений о домашних животных у детей среднего возраста.

Таблица 1 – Серия словесных дидактических игр по формированию представлений о домашних животных у детей среднего возраста

Название игры	Цель игры
1. «Кто как голос подаёт?»	Формировать умение ребенка различать голоса домашних животных и животных, подражать им.
2. «Кто чем питается?»	Закрепить представления детей о том, чем питаются разные домашние животные
3. «Чей малыш?»	Закреплять названия детёнышей домашних животных, употреблять их в речи.
4. «Найди лишнее»	Закреплять умение классифицировать животных, выделять признаки, объяснять свой выбор.
5. «Назови ласково»	Упражнять в образовании существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами.
6. «Кто где живёт?»	Формировать представление детей о том, где живут домашние животные.
7. «Волшебный мешочек» (словесный вариант)	Развивать тактильное воображение и умение описывать животное по характерным признакам.
8. «Что кому?»	Формировать представления о пользе домашних животных.
9. «Один – много»	Закреплять умение образовывать существительные множественного числа.
10. «Загадки-описания»	Формировать умение выделять характерные признаки животного, составлять описательный рассказ.

Настольно-печатные дидактические игры – это эффективный и увлекательный способ систематизировать знания детей о домашних животных. Анализ педагогической литературы позволил нам составить и использовать серию настольно-печатных игр по формированию представлений о домашних животных у детей среднего возраста.

Таблица 2 – Серия настольно-печатных игр, направленных на формирование представлений о домашних животных у детей среднего дошкольного возраста

Название игры	Цель игры
1. Лото «Кто на ферме живет?»	Закрепить зрительные образы и названия домашних животных. Упражнять в умении соотносить животное с местом его обитания на ферме.
2. Парные картинки «Найди маму для малыша»	Уточнить и закрепить в речи названия детёнышей домашних животных. Формировать умение устанавливать логическую связь между взрослым животным и его детёнышем.
3. Игра-ассоциация «Что нам дает?»	Формировать представления о пользе домашних животных для человека. Развивать умение устанавливать причинно-следственные связи: человек ухаживает за животным → животное дает ему продукты/помощь.
4. «Накорми животное»	Расширять знания детей о рационе питания разных домашних животных. Развивать логическое мышление и речь.
5. Игра «Четвертый лишний»	Закрепить обобщающее понятие «домашние животные», выделяя дикое животное среди домашних.
6. Разрезные картинки «Собери животное»	Развивать наглядно-образное мышление, зрительное восприятие, умение из частей составлять целое. Закреплять представление о строении тела животного.

7. Настольная игра-«ходилка» «День на ферме»	Обобщить и систематизировать знания о домашних животных в увлекательной игровой форме. Развивать умение действовать по правилам, работать в микрогруппе.

Игры с правилами структурируют деятельность, учат детей самоконтролю и взаимодействию. Работа с педагогической и методической литературой помогла составить серию дидактических игр с четкими правилами по формированию представлений о домашних животных у детей среднего возраста.

Таблица 3 – Серия дидактических игр с четкими правилами по формированию представлений о домашних животных у детей среднего возраста

Название игры	Дидактическая цель игры
1. Игра «Ферма звуков»	Закрепить знания о домашних животных и звукоподражаниях к ним. Развивать слуховое внимание, фонематический слух и быстроту реакции.
2. Игра «Чей домик?»	Формировать умение классифицировать животных по месту обитания. Расширять словарь существительными (конура, свинарник) и использовать предлог «в» (собака живет в конуре).
3. Игра «Кто что любит?»	Формировать умение устанавливать логическую связь между животным и его пищей.
4. Игра «Найди детеныша»	Закрепить в активной речи названия детенышей домашних животных. Тренировать зрительную память и концентрацию внимания.
5. Подвижная игра с правилами «Кошка и котята»	Углублять представления о повадках конкретного домашнего животного (кошки). Учить действовать по сигналу, развивать имитационные движения.

После проведенной работы по формированию у детей представлений о домашних животных посредством использования серий дидактических игр был организован и проведен контрольный этап исследования. Также, как и на констатирующем этапе эксперимента в диагностике было два блока. Все ответы оценивались по тем же критериям. Исследование проводилось с каждым ребенком отдельно. При оценке сформированности выше обозначенных критериев использовалась уровневая дифференциация: высокий уровень, средний уровень, низкий уровень.

По итогам проведенного исследования можем зафиксировать следующие изменения на контрольном этапе эксперимента в экспериментальной группе. Количество детей, имеющих высокий уровень представлений о домашних животных изменилось с 30 % до 40% (увеличилось), со средним уровнем увеличилось с 35 % до 45 %, а детей с низким уровнем представлений о домашних животных уменьшилось с 35% до 15%. При этом отметим, что в контрольной группе также произошли изменения, хотя и не такие заметные. Так, число детей с высоким уровнем представлений о домашних животных выросло с 25% до 35%, с представлениями среднего

уровня не изменилось – 40 %, а количество воспитанников, имеющих низкий уровень уменьшилось с 35% до 25 %.

Полученные данные свидетельствуют, что представления детей экспериментальной группы о домашних животных улучшились по сравнению со представлениями детей средней возрастной группы контрольной группы. На наш взгляд, на это повлияло проведение в экспериментальной группе серии дидактических игр и непосредственной образовательной деятельности о животных. В ходе проведения дидактических игр дети средней возрастной группы закрепляли ранее полученные представления, получали новые и именно это помогло повысить уровень знаний о домашних животных.

Заключение. В результате проведения экспериментальной работы с детьми, анализа констатирующего и итогового этапов эксперимента, обнаружены некоторые различия в объеме знаний о домашних питомцах между экспериментальной и контрольной группами. В группе, где проводилась экспериментальная деятельность, у детей средней возрастной группы был выявлен более высокий уровень сформированности представлений о животных по сравнению с контрольной группой.

Таким образом, полученные данные подтверждают, что дидактическая игра является эффективным средством в ознакомлении детей средней возрастной группы с домашними животными. Организация серий игр и анализ сформированности представлений детей о домашних животных после их проведения показали, что игра благоприятно влияет на формирование представлений о домашних животных у детей средней возрастной группы.

Список использованных источников:

1. Казаручик, Г. Н. Экологическое воспитание детей старшего дошкольного возраста в процессе дидактических игр : Автореферат диссертации на соиск. уч. степ. канд. пед. наук / Г. Н. Казаручик ; УО «Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка». – Мн., 2003. – 21 с. – Электронный ресурс. – Режим доступа <https://rep.vsu.by/handle/123456789/47613>. – Дата доступа: 29.01.2026
2. Ефремова, С. П. Дидактические игры как средство формирования экологической культуры детей среднего дошкольного возраста / С. П. Ефремова, Л. В. Николаева // Концепт. – 2020. – № 10. – 12 с.

Е.С. САДОВСКАЯ

Республика Беларусь, ВГУ имени П.М. Машерова

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Введение. Актуальность исследования особенностей речевой культуры младших школьников обусловлена тем, что основной задачей современной школы является воспитание человека культуры, а именно «...человека думающего и чувствующего, который не только имеет знания, но и умеет использовать эти знания в жизни, который умеет общаться и обладает внутренней культурой» [1, с. 35]. Самой целью начального образования становится формирование речевой культуры, как в бытовой, так

и в общественной жизни школьника. «Цель современного образования не в том, чтобы ученик знал, как можно больше, а в том, чтобы он умел действовать и решать проблемы в любых жизненных ситуациях» [2, с. 5].

Одной из формируемых компетенций младшего школьника, позволяющих решить поставленную задачу, является культура речи и общения.

Этап начальной школы – это этап, на котором учащиеся учатся овладевать нормами устной и письменной речи. Они должны научиться использовать язык в различных ситуациях общения в соответствии с целями и задачами речи. В этом процессе учителя играют ведущую роль. Учителя помогают детям понять требования речевой деятельности, правильно строить предложения и обращать внимание на точность, разнообразие и выразительность их языка в процессе выражения своих идей.

Цель публикации – рассмотреть особенности формирования речевой культуры у младших школьников.

Основная часть. Овладение языком и культурой является одним из важнейших условий развития социально активной личности. Задачи школьного обучения многообразны. Наиболее важными являются умение четко и ясно выражать свои мысли как устно, так и письменно, говорить правильно, иметь хорошо поставленный голос, выражать эмоции с соответствующей интонацией, изучать язык и культуру, а также развивать коммуникативные навыки. Поэтому мы считаем, что развитие языка и культуры является одной из главных задач обучения учащихся на данном этапе [3, с. 378].

Исследования проблемы развивали в своих трудах А.Н. Леонтьев, Л.Р. Лурия, И.А. Зимняя и др. Работа А.А. Леонтьева в области речевой культуры позволила выделить внутреннюю и внешнюю речь и определить различие структур внешней и внутренней речи. Исследовательскую работу по развитию речи младших школьников проводят такие педагоги, как М.Р. Львов, Т.А. Ладыженская, Г.И. Сорокина, М.С. Соловейчик, О.М. Казарцева.

Цель исследования: выявление уровня сформированности речевой культуры у младших школьников.

Задачи практической части исследования:

- разработать показатели и критерии определения уровня формирования речевой культуры у младших школьников на уроках русского языка;
- провести диагностику формирования речевой культуры у младших школьников на уроках русского языка.

Для реализации цели и задач исследования был применен комплекс научно-исследовательских методов. Одним из методов была исследовательская работа, которая проводилась в ГУО «Новкинская средняя школа» агрогородка Новка, в естественных условиях в процессе осуществления учебно-воспитательного процесса. В исследовании принимали участие учащиеся 4 «Б» класса в количестве 13 человек.

Был проведен констатирующий этап практического исследования, который состоял из трех этапов: наблюдение, тестирование по методике по методике «Последовательность событий» А.Н. Бернштейна, анкетирование на определение уровня активного словаря по методике М.И. Лисиной.

В начале исследования, для уточнения уровня и показателей формирования языковой культуры у учащихся младших классов, изучающих русский язык, была проведена оценка с использованием вышеупомянутых методов, а именно: развитие творческого мышления у учащихся младших классов, изучающих русский язык. Критериями формирования языковой культуры у учащихся младших классов, изучающих русский язык, были определены следующие:

- способность находить ответы на вопросы в текстах, анализировать информацию и критически ее оценивать;
- способность использовать активную лексику в общении;
- способность восстанавливать последовательность событий в текстах и логически связывать значения предложений.

На основе соотношения компонентов в структуре внешней деятельности младших школьников, направленных на выявление уровней и показателей сформированности речевой культуры на уроках русского языка, были определены следующие показатели (таблица 1):

Таблица 1 – Показатели уровней формирования речевой культуры у младших школьников на уроках русского языка

Уровни	Показатели
Высокий	– умеет находить материал в тексте на поставленные вопросы, анализировать информацию, критически ее оценивать; – умеет использовать активный словарь в общении; – умеет восстанавливать последовательность событий в тексте, логически связывая предложения по смыслу.
Средний	– умеет находить материал в тексте на поставленные вопросы, анализировать информацию, критически ее оценивать, но при помощи взрослого; – не всегда может использовать активный словарь в общении; – не всегда умеет восстанавливать последовательность событий в тексте, логически связывая предложения по смыслу.
Низкий	– не умеет находить материал в тексте на поставленные вопросы, анализировать информацию, критически ее оценивать; – не умеет использовать активный словарь в общении; – не умеет восстанавливать последовательность событий в тексте, логически связывая предложения по смыслу.

Таким образом, в своем исследовании мы определили методику проведения исследования, рассмотрели критерии, определили показатели уровней формирования речевой культуры младших школьников на уроках русского языка, которые будут применены на этапе диагностирования.

На констатирующем этапе исследования было проведено три этапа эксперимента.

На первом этапе наблюдения было проведено наблюдение за учащимися на уроке русского языка.

Цель наблюдения: выявление уровня сформированности умения анализировать информацию, критически оценивать полученную информацию.

Наблюдение осуществлялось в следующих направлениях: насколько дети умеют находить и анализировать необходимую информацию и критически оценить ее. В ходе наблюдения были получены следующие результаты (таблица 2):

Таблица 2 – Результаты формирования умения находить необходимую информацию, анализировать и критически оценивать информацию

Уровни	Умение находить необходимую информацию		Умение анализировать информацию		Умение критически оценивать полученный материал		Среднее значение	
	чел-к	%	чел-к	%	чел-к	%	чел-к	%
Высокий	7	49	6	43	8	39	6	44
Средний	4	30	4	35	3	26	4	35
Низкий	2	21	3	22	2	22	3	21

Результаты анализа уровня сформированности речевой культуры на уроках русского языка показали, что на высоком уровне находятся 49% учащихся класса, которые умеют находить необходимую информацию. 43% учащихся, которые умеют анализировать информацию. 39% учащихся, которые умеют критически оценивать полученный материал.

На среднем уровне находятся 30% учащихся, которые в достаточной степени умеют находить необходимую информацию, но иногда требуется помощь учителя. 35% учащихся, которые не всегда проявляют умение анализировать информацию. 26% учащихся, которые не всегда умеют критически оценивать полученный материал.

На низком уровне находятся 21% учащихся, которые не умеют находить необходимую информацию; 22% учащихся не умеют анализировать информацию. Не умеют критически оценивать полученный материал – 22%.

На основе полученных данных определен средний результат: на высоком уровне из 13 учащихся находятся 44%, на среднем – 35%, на низком – 21%.

На втором этапе исследования осуществлялось анкетирование учащихся по методике М.И. Лисиной с целью определить активный словарь у младших школьников. В ходе анкетирования были получены следующие результаты (таблица 3):

Таблица 3 – Результаты уровня активного словаря

Уровни	Уровень активного словаря	
	человек	%
Высокий	2	22
Средний	8	52
Низкий	3	26

На третьем этапе исследования осуществлялось тестирование учащихся по методике «Последовательность событий» Н.А. Бернштейна с целью определить логическое мышление, речь и способности к обобщению. В ходе анкетирования были получены следующие результаты (таблица 4):

Таблица 4 – Результаты уровня логичного мышления и способности к обобщению

Уровни	Уровень логического мышления	
	человек	%
Высокий	5	44
Средний	6	49
Низкий	2	7

По результатам проведенных методик исследования был выведен средний показатель сформированности функциональной грамотности у младших школьников (таблица 5):

Таблица 5 – Средний показатель результатов сформированности речевой культуры у младших школьников

Уровни	%
Высокий	33
Средний	37
Низкий	30

Общая характеристика критериев сформированности речевой культуры у младших школьников на уроках русского языка представлена на рисунке:

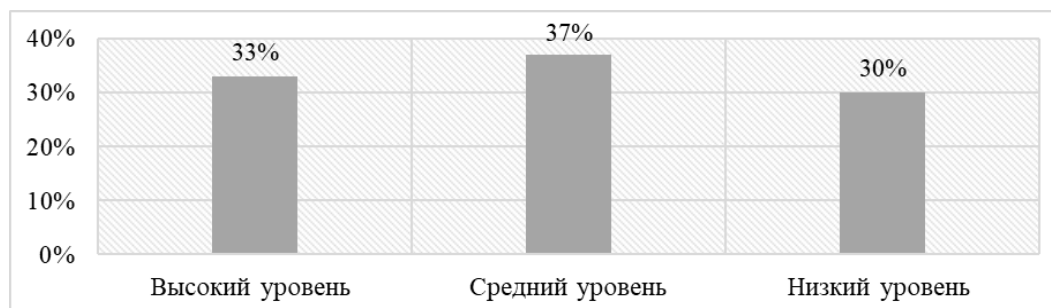


Рисунок – Средний показатель результатов сформированности речевой культуры у младших школьников

Заключение. Таким образом, результаты исследования показали, что на высоком уровне речевой культуры – 33%, на среднем уровне речевой культуры – 37%, на низком уровне речевой культуры – 30% учащихся класса. Следовательно, необходима специальная работа по формированию речевой культуры у младших школьников на уроках русского языка.

На основании данных, полученных в ходе исследования, нами был разработан комплекс упражнений, состоящий из нескольких видов, направленных на формирование речевой культуры у младших школьников.

Список использованных источников:

1. Казарцева, О.М. Культура речевого общения. Теория и практика обучения / О.М. Казарцева. – М. : Флинта, 2008. – 496с.
2. Ахметжанова, Г.В. Современные проблемы теории и практики начального образования [Текст]: монография / [Г. В. Ахметжанова и др.] ; под общ. ред. Г. В. Ахметжановой ; М-во образования и науки Российской Федерации, Тольяттинский гос. ун-т. - Тольятти : Изд-во ТГУ, 2013. - 179 с.
3. Бумаженко, А. И. Изучение особенностей формирования навыков речевой культуры / Бумаженко А. И. // Молодость. Интеллект. Инициатива : материалы X Международной научно-практической конференции студентов и магистрантов, Витебск, 22 апреля 2022 года. – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2022. – С. 377–379.

В.А. СИНЯВСКАЯ

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

Введение. Формирование умения самостоятельно читать и анализировать тексты на первой ступени общего среднего образования – важная задача, решаемая в рамках предмета «Литературное чтение». По мнению А.В. Бергольцевой [1, с. 34], учащиеся из-за влияния медиа всё реже читают книги, заменяя книжную культуру экранами и цифровыми устройствами. Особое внимание необходимо уделять этому вопросу именно на первой ступени общего среднего образования, поскольку он играет ключевую роль в формировании устойчивого интереса к литературе.

Актуальность темы обусловлена и тем, что школа должна создавать основу для универсальных учебных действий, включая работу с текстом, однако на практике отмечается низкая мотивация, слабая техника чтения и несформированность навыков понимания и анализа прочитанного, что затрудняет обучение и развитие учеников.

Цель исследования: теоретически обосновать и выявить особенности формирования читательской самостоятельности на уроках литературного чтения в современном образовательном пространстве.

Объект исследования – читательская самостоятельность обучающихся.

Предметом исследования является особенности формирования читательской самостоятельности обучающихся на первой ступени общего среднего образования.

Практическая значимость данного исследования состоит в том, что разработанные нами теоретические положения и диагностические подходы, ориентированные на оценку степени сформированности читательской самостоятельности, могут быть применены педагогами на первой ступени общего среднего образования при проведении уроков литературного чтения с целью воспитания у учащихся умения самостоятельно работать с текстом.

Основная часть. Вопросы развития читательской самостоятельности представлены в работах авторов: А.В. Бергольцева, О.В. Свистунова, Г.О. Голяш, М.Н. Оморокова, С.И. Гин, О.В. Джежелей, А.А. Абдуллина, Е.В. Рыбакова, М.Г. Качурин, Е.В. Рыбакова, Л.И. Лифинцева, Н.А. Жилич, М.Р. Львов, Г.Р. Мацько, Л.О. Береснева, Н.Н. Светловская, Н.В. Аничкина, Е.В. Никонович, А.В. Хуторской, Т.И. Зиновьева и иных.

Читательская самостоятельность – интегративное качество личности, объединяющее интерес к чтению, умение выбирать литературу, осознанно воспринимать текст и выражать своё мнение.

По мнению О.В. Свистуновой, на первой ступени общего среднего образования дети учатся чувствовать художественные произведения, формулировать собственные взгляды на героев и уважать мнение других [2, с. 44].

М.И. Оморокова пишет в своих работах: «Читательская самостоятельность – это не только страсть к чтению «с душой», но и способность предварительно размышлять о книге, воспринимать её сущность и проводить критическое осмысление после прочтения» [3, с. 105].

Н. Н. Светловская рассматривает читательскую самостоятельность как результат внутренней мотивации и сформированных навыков, позволяющих эффективно удовлетворять личные и социальные потребности в чтении [4, с. 66].

Эффективное формирование читательской самостоятельности обучающихся возможно при соблюдении четырёх педагогических условий: создании положительной мотивации к чтению, работе с произведениями разных жанров, обучении ориентировке в структуре книги и её элементах, а также организации самостоятельной и рефлексивной читательской деятельности.

В рамках настоящей публикации представлены данные эмпирического исследования уровня развития читательской самостоятельности, проведенное в учреждении образования «Средняя школа № 3 г. Витебска им. Л.Н. Белицкого». Участие в исследовании приняли 50 учащихся четвёртых классов: 25 – из 4 «А» класса, выступившего в качестве экспериментальной группы, и 25 – из 4 «Б» класса, являющегося контрольной группой. Оценка

уровня читательской самостоятельности учащихся проводилась по четырем ключевым критериям: личная мотивация к чтению; интерес к книжному чтению; объём и разнообразие читательского кругозора; осведомлённость о структурных элементах книги.

Для выявления уровня читательской самостоятельности учащихся по названным критериям мы выбрали необходимый диагностический материал: тест для определения уровня читательских навыков Н.Г. Малаховой; анкету для определения уровня сформированности читательского интереса Н.Н. Светловской; диагностика для выявления уровня сформированности читательского кругозора И.Б. Ильиновой; тестовые задания для выявления уровня сформированности у обучающихся представлений об элементах книги Л.А. Ефросининой.

На первом этапе учащимся был предложен тест для определения уровня читательских навыков Н.Г. Малаховой, в ходе которого необходимо было ответить на вопросы, выбрав подходящий вариант и присвоив ему соответствующие баллы: низкий уровень чтения соответствовал 2 баллам («Ни разу», «Часто теряю внимание», «Не могу сделать это никогда», «Никогда»); средний уровень – 5 баллов (например, «Иногда», «Чаще частично», «Редко», «Часто затрудняюсь»); высокий уровень – 10 баллов («Всегда», «Полностью», «Постоянно»). По итогам тестирования результаты суммировались, и на основе разработанной шкалы критериев были определены три уровня сформированности читательских навыков: менее 45 баллов – уровень чтения низкий; 45-69 баллов – средний уровень; 70–90 баллов – высокий уровень. Результаты исследования уровней читательских навыков в экспериментальной и контрольной группах отражены на рисунке 1.



Рисунок 1 – Уровень читательских навыков, %

Как показали данные, высокий уровень сформированности читательских навыков зафиксирован у 3 учащихся (12%) экспериментальной группы и у 4 (16%) контрольной. Эти дети умеют читать осмысленно и свободно, демонстрируют полное понимание смысла и содержания текста, способны проводить анализ прочитанного, а также формулировать личную точку зрения. Средний уровень зафиксирован у 16 учащихся (64%) в экспериментальной группе и у 19 (76%) – в контрольной. Уче-

ники владеют основными приемами чтения, хотя допускают неточности и сталкиваются со сложностями при интерпретации смысла текста. Низкий уровень был выявлен у 6 обучающихся (24%) в экспериментальной группе и лишь 2 ученика (8%) – в контрольной. Указанные учащиеся продемонстрировали трудности в восприятии смысла текста, проявляли слабую заинтересованность в чтении. По итогам диагностики установлено, что в обеих группах преобладает средний уровень развития читательской самостоятельности. Однако более высокая степень сформированности навыков зафиксирована в контрольной группе.

На втором этапе мы исследовали уровень сформированности интереса к чтению. Каждому обучающемуся было предложено заполнить специально разработанную анкету, состоящую из 10 вопросов, где на каждый вопрос предлагались три варианта ответа. Каждый вопрос анкеты был привязан к шкале оценки, где: низкий уровень читательского интереса соответствовал 0 баллам (например, «Нет», «Не нравится», «Читаю раз в месяц», «Да, компьютер удобнее и дает больше информации, за ним будущее», «Может человек прожить без книги»); средний уровень – 1 балл (например, «Иногда», «Несколько раз в неделю», «Когда как», «Редко», «По-разному бывает»); высокий уровень – 2 балла (например, «Да», «Читаю самостоятельно с удовольствием» или «Ежедневно», «Есть, указывает название книг»).

По итогам анкетирования результаты суммировались, что позволило получить общую оценку сформированности читательского интереса у каждого обучающегося. На основе разработанной шкалы критериев были определены три уровня сформированности интереса к чтению у учащихся 4-го класса: высокий уровень интереса (16–20 баллов), средний уровень (10–15 баллов), и низкий (0–9 баллов). Результаты проведенного анкетирования представлены на рисунке 2.

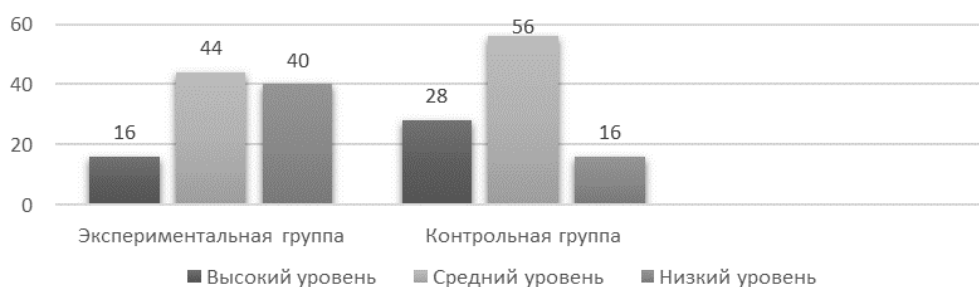


Рисунок 2 – Уровень сформированности читательских интересов, %

Результаты диагностики интереса к чтению: высокий уровень выявлен у 4 учащихся (16%) экспериментальной группы и 7 учащихся (28%) контрольной – они активно читают, знают доступные книги, выбирают литературу самостоятельно, осознают пользу чтения и взаимодействуют с родителями. Средний уровень – у 11 человек (44%) и 14 человек (56%),

соответственно – дети читают регулярно, но нуждаются в контроле, частично понимают значение чтения. Низкий уровень зафиксирован у 10 человек (40%) в экспериментальной и 4 человека (16%) в контрольной группе – отсутствие книг дома, нежелание читать, неосознание пользы, отсутствие общения с родителями. Как показано на рисунке 2, преобладает средний уровень, однако в экспериментальной группе выше доля низких показателей.

Также мы предложили учащимся пройти диагностику И.Б. Ильиной. Цель методики – определить степень осведомлённости учащихся о произведениях, входящих в программу, и их способности приводить примеры из внеурочной литературы. Учащимся предлагалось дать развёрнутые ответы на восемь вопросов. За каждый верный ответ по первым шести пунктам – при указании источника из учебной программы – начислялось 0,5 балла (максимум 5 баллов), при приведении примера за пределами программы – 1 балл (до 5 баллов). Вопросы 7 и 8 оценивались по 1 баллу каждый (максимально – 5 баллов). Итоговая сумма баллов позволяла распределить участников по трем уровням: низкий – 15 и ниже, средний – 16–30, высокий – 31–40. Данные по уровню сформированности читательского кругозора в экспериментальной и контрольной группах отображены на рисунке 3.



Рисунок 3 – Уровень сформированности читательского кругозора, %

Данная диагностика показала, что высокий уровень сформированности интереса к чтению в экспериментальной группе показали 5 обучающихся (20%) и 8 обучающихся (32%) в контрольной группе; средний уровень в экспериментальной группе присутствует у 8 обучающихся (32%) и 7 обучающихся (28%) в контрольной группе; низкий уровень был выявлен в экспериментальной группе у 12 обучающихся (48%) и в контрольной у 10 обучающихся (40%). Согласно результатам диагностики, уровень читательского кругозора в экспериментальной и контрольной группах находится на положительном уровне, тем не менее почти половина учащихся демонстрирует низкий уровень читательского кругозора. Кроме того, установлено, что читательский кругозор большинства детей ограничен рамками

учебной программы; многие из них не занимаются чтением вне школьных требований.

На заключительном этапе для оценки уровня знаний о книге использовалась тестовая методика (по Л.А. Ефросининой). Обучающимся предлагалось ответить на 10 тестовых вопросов, из которых необходимо было выбрать правильный вариант ответа. Учащиеся отвечали на вопросы следующего характера: что поможет тебе выбрать нужное произведение в книге-сборнике? Что поможет тебе быстро выбрать книгу в библиотеке? Как называется часть книги, на которой указаны название произведения и автор? Для чего нужно оглавление книги? и т.д. Каждый правильный ответ в тесте оценивался в 1 балл, максимальный итоговый балл составил 10. На основе суммарных результатов были определены три уровня сформированности навыков работы с книгой: низкий – 0–4 балла, средний – 5–7 баллов, высокий – 8–10 баллов. Данные по уровню знаний об элементах книги представлены на рисунке 4.



Рисунок 4 – Уровень знаний об элементах книги, %

Высокий уровень знаний о структурных элементах книги выявлен у 4 учащихся (16%) в экспериментальной группе и у 7 учащихся (28%) – в контрольной. Средний уровень – 11 учеников (44%) в экспериментальной группе и 12 (48%) – в контрольной. Низкий уровень выявлен у 10 обучающихся (40%) в экспериментальной группе и у 6 учащихся (24%) – в контрольной. Некоторые учащиеся неверно указали, какой элемент книги может помочь определить автора, а также не знают, что такое библиотечный каталог и аннотация. Выявленные результаты методики показывают необходимость целенаправленного формирования в процессе обучения библиографических знаний, в частности знаний об элементах книги, как условия для осуществления самостоятельного и осознанного выбора учащимися книг для чтения.

Обобщённые данные показывают, что у 24% учащихся экспериментального класса уровень читательской самостоятельности находится на низкой стадии против 8% в контрольной группе. Преобладающий уровень – средний (44% в экспериментальной группе и 56% в контрольной). Число учеников с высоким уровнем в контрольной группе превышает по-

казатель в экспериментальной на 12%. Следовательно, уровень читательской самостоятельности в 4«Б» классе значительно выше, чем в 4«А».

Заключение. Развитие читательской самостоятельности на первой ступени общего среднего образования представляет собой одну из важнейших целей преподавания литературного чтения. Эффективная педагогическая деятельность, основанная на использовании разнообразных технологий и приёмов взаимодействия с художественным текстом, способствует повышению интереса к чтению, углублённому пониманию литературных произведений и формированию устойчивой читательской культуры у обучающихся.

Список использованных источников:

1. Бергольцева, А.В. Развитие читательской компетентности младшего школьника при работе над интерактивным текстом / А.В. Бергольцева // Начальная школа. – 2024. – № 12. – С. 34–39.
2. Свистунова, О.В. Как тайное становится явным, или Формирование читательской самостоятельности учащихся начальных классов посредством системной работы с дневником читателя / О.В. Свистунова // Пачатковае навучанне: сям'я, дзіцячы сад, школа. Серыя «У дапамогу педагогу». – 2024. – № 2. – С. 42–47.
3. Колпащикова, Ю.С. Как развивать интерес к чтению у младшего школьника? / Ю.С. Колпащикова, В.А. Рожина // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 29. – С. 104–109.
4. Светловская, Н.Н. Обучение чтению и законы формирования читателя / Н. Н. Светловская // Начальная школа. – 2017. – № 1. – С. 65–68.

У.В. СКРОБОТ

Республика Беларусь, Минск, БГПУ имени М. Танка

КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ И КОМПЕТЕНТНОСТНЫЕ ЗАДАНИЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

Введение. Современное образование смещает акцент с простого усвоения знаний, умений и навыков младшими школьниками на формирование у них компетенций, в том числе математических. Традиционные методы обучения математике, которые направлены в первую очередь на изучение алгоритмов вычислений и обучению решению типовых текстовых задач, зачастую не формируют у младшего школьника способности применять полученные знания в нестандартных или обычных жизненных ситуациях. В результате этого возникает противоречие между наличием у учащегося необходимых для решения поставленной задачи знаний и его неспособностью применить эти знания на практике.

Реализация компетентностного подхода позволяет разрешить это противоречие через использование компетентностно-ориентированных заданий. Они представляют собой специфические задания, которые требуют от ученика задействования знаний, умений и навыков с целью решения построенной на предметном и жизненном материале задачи.

Однако в практике обучения учителя испытывают трудности с распознаванием и составлением компетентностно-ориентированных заданий. Иногда к таким заданиям начинают относить любые текстовые задачи с бытовым сюжетом или только задачи с лишними/недостающими данными. Тем не менее сам по себе бытовой сюжет (или отсутствие некоторых данных) еще не делает задачу компетентностным заданием.

Цель статьи – проанализировать отличия между традиционной текстовой задачей, компетентностно-ориентированным заданием и компетентностным заданием, привести примеры их использования в учебных пособиях по математике.

Основная часть. В публикациях, методических пособиях и дидактических материалах для начальных классов в подавляющем большинстве случаев используется термин «компетентностно-ориентированное задание» (КОЗ). А.Н. Фасоля в своей статье предлагает следующую трактовку компетентностно-ориентированного задания: это «вид учебного задания со специфической структурой, выполнение которого требует задействования имеющихся или освоения новых предметных и общеучебных знаний и умений с целью решения построенной на предметном и жизненном материале проблемной ситуации» [1, с. 8]. Трактовка понятия, которая предложена автором, акцентирует внимание на нескольких особенностях компетентностно-ориентированного задания: специфическая структура, интегрированный характер, и наличие проблемной ситуации.

В связи с этим важно отметить, что компетентностно-ориентированные задания отличаются от традиционных текстовых задач. М.А. Урбан предлагает разграничивать их следующим образом (таблица) [2, с. 5]:

Таблица – Главные отличия компетентностно-ориентированного задания от текстовой задачи в начальном обучении математике

Текстовая задача	Компетентностно-ориентированное задание
Характерна четкая структура текста: условие и вопрос.	Структура может быть «размытой».
Присутствуют все данные, которые необходимы для решения задачи.	Некоторые данные могут отсутствовать или быть представлены в «неявном» виде (данные могут находиться в дополнительных источниках: схемах, таблицах).
Все данные необходимы для решения.	Могут присутствовать «избыточные» данные, которые не нужны для решения.
Существует только один верный ответ	Может быть несколько ответов или отсутствовать верный ответ
Ответ представляет собой числовое данное	Ответ может быть представлен как в виде числового данного, так и в виде нечисловой характеристики (например, при ответах на вопросы вида «достаточно ли?», «хватит ли?»)

На основании данных таблицы 1 проведем сравнение текстовой задачи и компетентностно-ориентированного задания, предложенного в учебном пособии для учащихся 2 класса учреждений общего среднего образования с русским языком обучения авторов Г.Л. Муравьевой М.А. Урбан (рисунок 1) [3].



Рисунок 1 – Пример текстовой задачи и компетентностно-ориентированного задания

В задании № 5 представлена текстовая задача т.к., для нее характерны:

1. Четкая структура: условие (для проведения викторины купили 47 призов. Дети получили 30 призов) и вопрос (сколько призов осталось?).
2. Все данные присутствуют и необходимы для решения (30 и 47).
3. Существует только один верный ответ, он представлен в виде числового данного (17 призов).

В задании № 6 представлен пример компетентностно-ориентированного задания, т.к. для него характерны:

1. Некоторые данные представлены в «неявном» виде: ученику предлагается самостоятельно дополнить задачу данными из рисунка.
2. Ответ представляет собой нечисловую характеристику (ответ на вопрос «хватит ли?»).

Из предложенных выше примеров видно, что структура компетентностно-ориентированного задания является специфичной. В литературе описаны разные подходы к целесообразной структуре компетентностно-ориентированного задания, но, на наш взгляд, наиболее лаконично и в полном объеме она представлена в работе И. Ю. Попович (рисунок 2) [4, с. 48]



Рисунок 2 – Структура компетентностно-ориентированного задания

Важно понимать, что описанная структура показывает перечень всех возможных компонентов компетентностно-ориентированного задания. Однако в отдельном компетентностно-ориентированном задании может один из компонентов отсутствовать (например, задание может быть сформулировано без дополнительных источников или инструмента проверки).

Рассмотрим более подробно структуру компетентностно-ориентированного задания на примере задания из учебного пособия по математике для 2 класса авторов Г.Л. Муравьевой М.А. Урбан (рисунок 3) [3].

7. Алесь и Яна сделали рисунки к условию задачи.

Высота куста сирени — 3 м, куста розы — 1 м.
Высота куста жасмина такая, как сирени и розы вместе.

С.				
Р.				
Ж.				

С.				
Р.				
Ж.				

Кто сделал рисунок правильно?

Рисунок 3 – Пример компетентностно-ориентированного задания

1. Стимул (мотивирует и погружает ученика в контекст задания): ученикам предлагается помочь определить, «кто сделал рисунок правильно». Таким образом ученик ощущает ответственность за результат, который влияет на оценку правильности действий персонажей.

2. Задачная формулировка (указывает на деятельность, необходимую для решения задачи): ученику предлагается сначала ознакомиться с текстом задачи, а после выбрать верный рисунок.

3. Источник (данные, необходимые для решения): ученику предлагается изучить данные представленные в тексте задачи, а после данные, которые представлены на рисунке.

4. Инструмент проверки (критерии оценки): в учебном пособии не представлен, проверка осуществляется учителем в ходе беседы с учащимися.

В ходе исследования был выполнен анализ белорусских учебных пособий по математике для начальных классов с целью выявления в них компетентностно-ориентированных заданий. В научных публикациях нет единого «чек-листа» с критериями для выбора таких заданий, поэтому ключевой для нас была следующая идея: компетентностно-ориентированное задание проверяет не столько знание факта или алгоритма, сколько умение применить это знание в реалистичной (или близкой к реальности) ситуации для решения конкретной практической задачи.

Выполненный анализ показал, что степень выраженности этой идеи в таких заданиях может заметно отличаться. В связи с этим считаем целесообразным использовать вместе с термином «компетентностно-ориентированное задание» термин «компетентностное задание». Будем считать, что компетентностное задание – это высшая, эталонная форма задания компетентностного характера, которая в максимально возможной для учащихся определенного возраста степени моделирует структуру реальной проблемной ситуации и требует для её решения комплексного применения знаний, умений, личного опыта и ценностных установок. Такое задание ставит ученика в условия, максимально приближенные к реальной жизни, где для достижения конкретной цели ему необходимо самостоятельно спланировать и осуществить всю цепочку действий: от анализа ситуации и поиска информации до получения практического результата и его обоснования.

Компетентностно-ориентированное задание – это подготовительная, переходная форма задания, которая целенаправленно развивает отдельные ключевые умения (компоненты компетенции), необходимые для выполнения полноценного компетентностного задания, но ещё не представляет собой целостной модели реальной деятельности. Такое задание, используя элементы реального или близкого к реальности контекста, специально «тренирует» ученика в конкретных умениях, критически важных для формирования компетенций (работа с таблицей, построение модели, выбор верного решения из предложенных), подготавливая его к решению полноценных комплексных задач.

Приведем пример компетентностного задания из учебного пособия для 4-го класса (рисунок 4) [5].

7. Помогите Буратино и Мальвине купить куртку для папы Карло. Используйте данные таблицы.
 У Буратино было в 3 раза больше денег, чем у Мальвины. Когда он дал Мальвине 16 р. 50 к., денег у них стало поровну. Смогут ли Мальвина и Буратино купить куртку для папы Карло за 5 волшебных золотых монет, которые можно приобрести в банке «Золотой ключик»?

Вид монеты	Курс покупки банком волшебных монет	Курс продажи банком волшебных монет
1 волшебная серебряная монета	5 р. 90 к.	6 р.
1 волшебная золотая монета	13 р.	13 р. 20 к.

Рисунок 4 – Пример компетентностно-ориентированного задания

Поясним, почему мы относим данное задание к компетентностному, а не к компетентностно-ориентированному:

1. В задании представлена жизненная (пусть и сказочная) проблемная ситуация.
2. Учащимся необходимо самостоятельно выстраивать способ решения из нескольких этапов.
3. Для решения необходима работа с комплексной информацией (текст + таблица), требующая отбора данных.
4. Конечный продукт — это обоснованное жизненное решение (да/нет), а не просто число.

Это задание выходит за рамки простой «ориентированности». Оно уже формирует комплексную компетенцию — способность применять математические знания для решения практической задачи в условиях неполной прямолинейности, требующей анализа, моделирования и выбора.

Компетентностных заданий в учебных пособиях значительно меньше, чем компетентностно-ориентированных, что связано с тем, что в начальных классах еще только закладываются основы математических знаний и умений.

Заключение. Выполненная работа позволяет сделать выводы:

1. В связи с ориентировкой современного образования на формирование умения учащихся применять полученные знания в жизненных ситуациях, применение учителями на уроках компетентностно-ориентированных и компетентностных заданий является актуальным направлением совершенствования начального обучения математике.
2. Компетентностно-ориентированные задания являются промежуточной формой между традиционной текстовой задачей и компетентностным заданием, отличаются от текстовых задач ориентацией на жизненные ситуации, менее четкой структурой, наличием недостающих или избыточных данных, вариативностью ответов.

3. Компетентностные задания ставят ученика в максимально приближенные к реальной жизни условия, для их выполнения необходимо самостоятельно спланировать и осуществить всю цепочку действий от анализа ситуации и поиска информации до получения практического результата и его обоснования.

4. В учебных пособиях по математике для 1-4 классов есть примеры интересных и полезных для учащихся компетентностно-ориентированных и компетентностных заданий, однако их количество невелико, поэтому важным направлением совершенствования практики обучения является разработка дополнительных дидактических и методических материалов.

Таким образом компетентностно-ориентированные и компетентностные задания являются важным средством обучения и позволяют вооружить учащихся не просто знаниями по математике, но и умением применять их на практике в различных жизненной ситуации.

Список использованных источников:

1. Фасоля, А.Н. Компетентностно ориентированные задачи. Проблемы терминологии, типологии и создания / А.Н. Фасоля. – Текст : непосредственный // География. Все для учителя! – 2015. – № 11 (47). – С. 6-9.
2. Урбан, М. А. Компетентностно-ориентированные задания в начальном обучении математике / М. А. Урбан // Печатковая школа. – 2017. – № 8. – С. 20–25.
3. Муравьева, Г. Л. Математика : учеб. пособие для 2-го кл. учреждений общ. сред. образования с рус. яз. обучения : в 2 ч. / Г. Л. Муравьева, М. А. Урбан. – 2-изд., испр. и доп. – Минск : Нац. ин-т образования, 2025. – Ч. 2. – 136 с.
4. Попович, И. Ю. Технология создания компетентностно-ориентированных заданий / И. Ю. Попович // Начальная школа. – 2014 – № 1 – С.47–54.
5. Муравьева, Г. Л. Математика : учеб. пособие для 4-го кл. учреждений общ. сред. образования с рус. яз. обучения : в 2 ч. / Г. Л. Муравьева, М. А. Урбан. – 2-изд., испр. и доп. – Минск : Нац. ин-т образования, 2022. – Ч. 2. – 136 с.

К.Р. СМОТРИЦКАЯ

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

МЕТОДЫ И ФОРМЫ ПРОФИЛАКТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В УЧРЕЖДЕНИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. В условиях усложнения социальных отношений, роста рисков девиантного поведения, кибербуллинга, употребления психоактивных веществ среди несовершеннолетних, профилактическая деятельность приобретает стратегическое значение. Социальный педагог в образовательном учреждении выступает центральной фигурой, координирующей усилия по предупреждению негативных явлений и созданию благоприятных условий для социализации личности. Профилактика понимается нами как система социальных, образовательных и психолого-педагогических мероприятий, направленных на предупреждение, устранение или нейтрализацию основ-

ных причин и условий, вызывающих различного рода социальные отклонения в поведении детей и молодежи [1].

Эффективность этой работы напрямую зависит от научно обоснованного выбора адекватных методов и организационных форм. Целью данной статьи является анализ методов и форм профилактической работы социального педагога с опорой на теоретические разработки зарубежных и белорусских ученых (М.А. Галагузовой, Л.В. Мардахаева, В.Ш. Масленниковой, А.В. Мудрика, Е.К. Погодиной, М.П. Гурьянова) и с учетом практических требований современной школы. Используются теоретические методы исследования: анализ, синтез, обобщение. Материалом исследования послужили труды ученых по изучаемой проблеме.

Основная часть. Профилактическая работа строится на принципах превентивности, субъектности, комплексности и научности. В ее основе лежит концепция уровней профилактики. Первичная профилактика направлена на широкий контингент детей и подростков и имеет целью предотвращение возникновения проблем, формирование устойчивых защитных факторов (ресурсов личности, поддерживающей среды). Это основной уровень работы социального педагога в учреждении образования. Вторичная профилактика – адресная работа с группами риска, у которых выявлены признаки начинающихся отклонений. Третичная профилактика – реабилитационная работа, направленная на предотвращение рецидивов у детей с уже сформированным девиантным поведением, часто осуществляется во взаимодействии со специализированными службами [1, с. 62].

Проблеме организации социально-педагогической профилактики отклоняющегося поведения, в том числе в условиях интернет-пространства, посвящены работы белорусских исследователей Г.Ф. Бедулиной, Е.К. Погодиной [2; 3].

Анализ источников позволяет выделить четыре группы методов, используемых социальным педагогом в профилактической деятельности: методы психолого-педагогической диагностики, методы формирования сознания и просвещения, методы организации деятельности и формирования социально одобряемой модели поведения, методы стимулирования и регуляции поведения.

На данный момент выявление социально-психологических проблем у учащихся, состоящих на профилактическом учёте, является первым и важным этапом работы каждого социального педагога. Среди диагностических инструментов, используемых социальным педагогом в работе с учащимися, состоящими на учёте, используются тесты Роршаха и методика Люшера. Однако использование проективных методик требует наличия соответствующей квалификации либо привлечения педагога-психолога. О.А. Милькевич в учебном пособии «Методика и технология работы социального педагога. Профилактика детского неблагополучия» (2019) акцен-

тирует внимание на диагностике социального благополучия семьи как ключевом звене раннего выявления неблагополучия [4].

Социальный педагог, как отмечает Л.В. Мардахаев, реализует прежде всего функции первичной и вторичной профилактики, выступая в роли посредника между ребенком и социумом, защитника его прав и организатора социально значимой деятельности. Ключевыми подходами, определяющими выбор методов, являются: системно-деятельностный подход (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев), требующий включения ребенка в активную, осмысленную деятельность; личностно-ориентированный подход (К. Роджерс, И.С. Якиманская), предполагающий учет индивидуальных особенностей, ценностей и опыта ребенка; средовый подход (А.В. Мудрик), ориентированный на преобразование социальной ситуации развития, коррекцию отношений в микросоциуме (семье, классе, группе сверстников) [5].

Методы профилактической деятельности социального педагога – это способы профессионального взаимодействия с ребенком, группой, педагогами, родителями с целью решения профилактических задач. Их можно классифицировать по нескольким основаниям. К методам индивидуальной профилактической работы относится социально-педагогическая диагностика: беседа, интервью, анкетирование, метод экспертной оценки, анализ документов (личных дел, дневников, творческих работ). В ходе работы выявляются дети «группы риска», изучается их социальная ситуация развития. Социально-педагогическое консультирование, индивидуальные беседы, оказание помощи в осознании проблемы, поиск внутренних ресурсов основаны на принципах эмпатии, конфиденциальности, безоценочности. Социальный патронаж, регулярное посещение семьи на дому для наблюдения, оказание консультативной и практической помощи позволяют работать с условиями жизни ребенка (М.А. Галагузова) [6]. Индивидуальная коррекционная программа включает в себя разработку и реализацию совместно с ребенком, родителями, классным руководителем плана действий по преодолению проблем.

Говоря о методах групповой профилактической работы, можно выделить тренинговые методы (социально-психологический тренинг), которые направлены на развитие коммуникативных навыков, уверенности в себе, умения противостоять негативному групповому давлению (тренинги ассертивности, профилактики употребления ПАВ). Метод социально-педагогической драмы (ролевые игры), моделирование проблемных ситуаций позволяют отработать стратегии поведения, развить эмпатию. Дискуссионные методы («круглый стол», дебаты, «мозговой штурм») стимулируют критическое мышление, формируют собственную ценностную позицию по острым социальным вопросам. Метод проектной деятельности, предполагающий организацию коллективной деятельности, направлен на создание социально значимого продукта (социальный проект, акция, спектакль), способствует сплочению, развитию ответственности и лидерских качеств.

Методы работы со средой (педагогическим и родительским коллективом) выделяют следующие: просветительские методы: лекции, семинары, родительские собрания по вопросам возрастной психологии, профилактики девиаций, детско-родительских отношений; методы организационно-деятельностного моделирования: организация работы межведомственного совета профилактики, школьных служб примирения (медиации), что способствует созданию единого профилактического пространства.

Сегодня актуальной становится медиативная и информационно-медийная профилактика. Социальный педагог должен владеть методами работы с цифровыми рисками: проводить беседы о цифровой гигиене, организовывать дискуссии о кибербезопасности, создавать позитивный медиаконтент силами учащихся.

Современная практика демонстрирует расширение спектра форм профилактической работы. Используются традиционные формы – Совет профилактики, индивидуальные беседы, рейды по месту жительства – сохраняют свое значение, однако, в настоящее время актуализируется запрос на инновационные формы сотрудничества.

Е.К. Погодина и Д.И. Богуцкая констатируют рост «цифровых девиаций» среди подростков. Однако традиционные профилактические меры (беседы об опасностях интернета, запреты) демонстрируют низкую эффективность. Для увеличения эффективности этих традиционных мер, можно внедрить методы активной контент-стратегии, включающей в себя создание и распространение позитивного профилактического контента самими обучающимися (киберволонтерство); использование игровых технологий и геймификации в профилактических целях. Как отмечает В.В. Соломатова, игровые технологии обладают значительным «образовательным потенциалом», и этот потенциал должен быть использован в социально-педагогической профилактике [7].

Преобладание контролирующих и санкционирующих мер над поддерживающими и восстановительными снижает мотивацию семей к взаимодействию. В качестве альтернативы, следует рассмотреть вопрос о внедрении восстановительных практик и медиативных технологий в деятельность социального педагога, включение в программу индивидуальной профилактической работы не только мер контроля, но и мер по ресоциализации и восстановлению социального статуса подростка в коллективе сверстников.

Заключение. Профилактическая деятельность социального педагога представляет собой многомерную систему, эффективность которой определяется грамотным сочетанием разнообразных методов и форм. От консервативных, но остающихся фундаментальными методов диагностики и патронажа, до интерактивных тренинговых и проектных технологий – весь арсенал должен использоваться дифференцированно, с учетом

уровня профилактики, возрастных особенностей воспитанников и специфики их социальной ситуации.

Перспективой развития является дальнейшая интеграция усилий социального педагога с другими специалистами (психологами, инспекторами по делам несовершеннолетних, медиками) в рамках сетевого взаимодействия, а также активное освоение технологий онлайн-консультирования и цифровой педагогики для профилактики новых форм социальных рисков. Только системный, научно обоснованный и личностно-ориентированный подход позволяет социальному педагогу выполнять свою главную миссию – создавать условия для безопасной и успешной социализации каждого ребенка.

Список использованных источников:

1. Гурьянова, М.П. О необходимости создания социально-педагогической службы в образовательных организациях / М.П. Гурьянова // Педагогика. – 2019. – № 2. – С. 62-68.
2. Бедулина, Г.Ф. Социально-педагогическая профилактика отклоняющегося поведения: учеб.-метод. комплекс / Г. Ф. Бедулина, Е. К. Погодина. – Минск: БГПУ, 2013. – 216 с.
3. Погодина, Е. К. Особенности деструктивного поведения подростков в интернет-пространстве / Е. К. Погодина, Д. И. Богуцкая // Социально-психологические проблемы современного общества: пути решения (памяти профессора А. П. Орловой) : сб. науч. ст. – Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2022. – С. 372-377. – URI : <https://rep.vsu.by/> (дата обращения: 13.02.2026) – Текст: электронный.
4. Милькевич, О.А. Методика и технология работы социального педагога. Профилактика детского неблагополучия: учеб. пособие для академического бакалавриата / О. А. Милькевич. – М. : Издательство Юрайт, 2019. – 182 с.
5. Мудрик, А.В. Социальная педагогика / А.В. Мудрик. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 200 с.
6. Галагузова, М.А. Социально-педагогическое сопровождение детей группы риска: региональный аспект [Текст] : моногр. / М. А. Галагузова, Ю. Н. Галагузова, Т. С. Дорохова; под общ. ред. М.А. Галагузовой. – М. : ООО «Издательский дом «Ажур»», 2015. – 224 с.
7. Соломатова, В.В Информационные технологии как фактор развития лидерских качеств у студентов – будущих специалистов по социальной работе / В. В. Соломатова // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Сер. Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2010. – Т.16. – С. 245-249.

А.А. СТЕФАНЕНКОВА

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

**СЕКРЕТЫ УСПЕШНОГО ЧИТАТЕЛЯ:
РОЛЬ ВНЕКЛАССНОГО ЧТЕНИЯ
НА I СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Введение. Современное образование ориентировано на развитие личности, способной к самостоятельному мышлению и осознанному выбору. В этом контексте формирование читательской самостоятельности становится одной из приоритетных задач начального образования. Уроки внеклассного чтения – уникальная платформа для развития интереса к литературе, навыков анализа текста и умения выражать собственное мнение.

Основной формой работы с детской книгой являются уроки внеклассного чтения. Это относительно свободные занятия, на которых развиваются читательские интересы, кругозор учеников, их чувства, восприятие художественных образов, воображение и творчество.

Целью публикации является определение путей формирования читательской самостоятельности обучающихся на I ступени общего среднего образования на уроках внеклассного чтения.

Основная часть. Читательская самостоятельность – это не просто умение читать, а способность осознанно подходить к выбору литературы, понимать прочитанное, делать выводы и применять полученные знания. Понятие о читательской самостоятельности появилось среди педагогов, психологов, библиотекарей, методистов, которые рассматривают чтение, как коммуникативную речевую, познавательную деятельность, направленную на восприятие, осмысление, воссоздание и воспроизведение читаемого текста. Читательская самостоятельность включает: способность самостоятельно выбирать литературу; умение осмысленно читать и интерпретировать текст; развитие критического мышления и эмоционального восприятия; формирование устойчивой мотивации к чтению.

«Чтение представляет собой определенный вид речевой практики, отражающий совокупность определенных процедур взаимодействия с письменным текстом в рамках извлечения из него информации и восприятия текста в целом» [1, с. 446].

Цель внеклассного чтения – познакомить учащихся с детской литературой, входящей в круг чтения современного младшего школьника, сформировать интерес к книге, умения и навыки работы с ней, воспитать положительное отношение к самостоятельному чтению.

Сформировать сознательного читателя – сложная задача, стоящая перед учителями первой ступени общего среднего образования. Чтобы научить ребёнка читать, необходимо вооружить его техникой чтения, сформировать правильный механизм восприятия художественного и научно-познавательного текста, научить работать с текстом, выработать соответствующие читательские умения.

По мнению профессора Н.Н. Светловской, «читательская самостоятельность – это личностное свойство, позволяющее читателю при первой необходимости привычно обращаться в мир книг за недостающим ему опытом и минимальными затратами времени и сил находить в этом мире и «присваивать» на максимально доступном ему уровне нужный опыт или устанавливать, что интересующий его опыт пока в книгах не описан» [2, с. 15]. Она выделяла три основных компонента:

1. Потребностно-мотивационный: наличие у ребенка устойчивого желания читать.

2. Содержательно-компонентный: знания о книгах, авторах, умение ориентироваться в мире литературы.

3. Операционно-деятельностный: владение техникой чтения и навыками работы с текстом.

К.Д. Ушинский рассматривал читательскую самостоятельность как «способность читателя понять образцовое произведение и почувствовать его» [3, с. 20]. Более полное, по нашему мнению, определение данному понятию дал Н.А. Рубакин, который рассмотрел читательскую самостоятельность как «личное свойство, которое характеризуется наличием у читателя мотивов, побуждающих его обращаться к книгам, и системы знаний, умений, навыков, дающих ему возможность с наименьшими затратами сил и времени реализовывать свои побуждения в соответствии с общественной и личной необходимостью» [4, с. 182].

А.Н. Леонтьев в своих трудах подчеркивает, что читательская самостоятельность формируется только в процессе самостоятельной читательской деятельности, когда ребенок является не пассивным объектом обучения, а субъектом, активно взаимодействующим с книгой. Задача учителя – организовать эту деятельность так, чтобы она была личностно значимой для ученика.

Исходя из этого, хочется выделить практические рекомендации по улучшению читательской самостоятельности школьников на уроках внеклассного чтения:

1. Планировать внеклассное чтение как системную деятельность, а не эпизодическую.

2. Включать в работу элементы межпредметной интеграции – например, связь с уроками ИЗО, музыки, окружающего мира.

3. Использовать современные технологии – интерактивные платформы, аудиокниги, электронные библиотеки.

4. Привлекать родителей – совместное чтение, обсуждение, участие в литературных мероприятиях.

5. Формировать читательскую среду – уголки чтения, выставки книг, «читательские рейтинги».

Учитель – ключевая фигура в процессе формирования читательской самостоятельности. Его задача – не только организовать процесс, но и вдохновить, направить, поддержать инициативу. Эффективный педагог:

- создаёт эмоционально комфортную атмосферу;
- предлагает разнообразные формы работы;
- учитывает индивидуальные особенности учащихся;
- поощряет самостоятельный выбор и оценку прочитанного;
- формирует культуру чтения и уважения к книге.

М.М. Бахтин в своей концепции «диалогичности» четко раскрывает литературоведческий аспект формирования читательской самостоятельности через диалог читателя с текстом. Ученый подчеркивает, что понимание произведения – это не пассивное усвоение, а активный отклик, «встреча» сознания читателя с сознанием автора и героев. Задания должны быть

направлены на инициирование этого внутреннего диалога. Примерами данного подхода являются следующие задания:

«*Чтение с остановками*». Учитель заранее выбирает ключевые моменты в тексте и делает остановки. На каждой остановке задаются вопросы трех типов: фактические (Что произошло? Кто это сделал?), аналитические (Почему герой так поступил? Что он чувствует?) и прогностические (Как вы думаете, что случится дальше?).

Примером может послужить чтению сказки В. Катаева «Цветик-семицветик» остановки можно сделать после отрывания каждого лепестка. Вопросы: «Какой лепесток оторвала Женя? Зачем? Ты бы на ее месте загадал(а) то же самое? Какой следующий лепесток, по-твоему, она оторвет и что пожелает?».

«*Ролевое интервью*». После прочтения произведения ученики берут на себя роли героев, а «журналисты» (другие ученики или учитель) задают им вопросы.

Пример приведем по рассказу Н. Носова «Фантазеры». «Журналист» спрашивает у «Мишутки»: «Правда ли, что ты съел цельную банку варенья? Ты не боялся, что мама тебя накажет? А почему ты тогда не признался сразу?». Это заставляет ребенка глубже проникнуть в мотивацию и переживания персонажа.

«*Сундук героя*». Ученикам предлагается мысленно «собрать» сундук с вещами, которые, по их мнению, могли бы характеризовать внутренний мир героя. Это могут быть как реальные предметы из текста, так и символические (например, «кусочек храбрости» для трусливого героя).

Пример – сказка Г.-Х. Андерсена «Гадкий утенок». Что мы положим в его сундук? Перо от лебедя (мечта), камень (символ испытаний), зеркальце (чтобы увидеть свое истинное «я»), записку с словом «терпение».

Современные технологии позволяет включить каждого ребенка в активную читательскую деятельность и каждому ученику работать в соответствии со своими возможностями. Так в качестве рефлексии предлагаем организовать работу с читательскими дневниками, которые позволяют обучающимся делиться впечатлениями, высказывать свою точку зрения.

«*Читательский дневник в формате «Лэпбук»*. Лэпбук – это интерактивная самодельная папка с кармашками, мини-книжками, вкладками, где ребенок творчески оформляет свои мысли о книге. Например, после прочтения «Приключений Незнайки» Н. Носова, в лэпбуке могут быть разделы: «Портрет Незнайки» (рисунок + три слова-характеристики), «Карта Цветочного города», «Самый смешной случай» (краткий пересказ), «Что я узнал(а) нового?».

«*Фишбоун (Рыбный скелет)*». Графический органайзер, помогающий анализировать причинно-следственные связи. В «голове» рыбы записывается основная проблема произведения, на верхних «костях» – причины ее возникновения, на нижних – факты и примеры из текста, в «хвосте» –

вывод или решение. Например, при изучении басни И.А. Крылова «Стрекоза и Муравей». Проблема: Стрекоза осталась без еды зимой. Причины: легкомыслие, нежелание трудиться, прожигание жизни. Факты: «Все лето пела», «попрыгунья». Вывод: Нужно заботиться о будущем.

«Эмоциональная карта произведения». Ученик чертит линию времени и отмечает на ней ключевые события книги, подписывая, какие эмоции они у него вызвали (радость, грусть, страх, удивление, гнев). Например, по сказке А. Волкова «Волшебник Изумрудного города». События: «Элли в домике во время урагана» – эмоция «Страх»; «Знакомство со Страшилой – «Любопытство»; «Победа над Людоедом» – «Радость, гордость».

Использование метода «Свободный выбор» является эффективным для развития способности к самостоятельному выбору и аргументации своей позиции, а также глубокому творческому осмыслению произведения. Учителем предоставляется список книг на выбор, включая современные и классические произведения.

«Книжный квилт (лоскутное одеяло)». Класс создает общий плакат-«одеяло» по прочитанным книгам. Каждый ученик получает «лоскуток» (бумажный квадрат), на котором он рисует или пишет самое яркое впечатление от своей книги. Затем все «лоскуты» скрепляются в одно целое, символизируя многообразие читательского опыта.

Пример: на одном лоскутке – рисунок дракона из одной сказки, на другом – цитата из стихотворения, на третьем – схема устройства машины из научно-популярной книги.

«Напиши письмо герою (или от героя)». Это задание углубляет понимание мотивов и переживаний персонажа. Нужно не просто описать событие, а передать эмоции и дать совет.

Пример: после чтения «Серебряного копытца» П. Бажова. «Письмо Даренке от Серебряного копытца»: «Здравствуй, Даренка! Я помню, какая ты добрая и терпеливая. Ты не стала гоняться за мной, а просто радовалась красоте. Спасибо тебе за это...».

«Создание буктрейлера». Буктрейлер – это короткий видеоролик, рекламирующий книгу. Ученики (индивидуально или в группе) создают сценарий, подбирают картинки, музыку и текст, чтобы заинтересовать одноклассников своей книгой, но не раскрыть всю интригу.

Пример: по книге Дж. Родари «Джельсомино в Стране лжецов» можно использовать изображения котов, которые лают, рисунки дворцов из мыла, а в качестве закадрового текста произнести: «Что будет, если в городе, где все обязаны лгать, появится мальчик с волшебным голосом, говорящий только правду?».

Формирование читательской самостоятельности – это не просто обучение чтению, а воспитание личности, способной к осознанному восприятию мира через текст. Уроки внеклассного чтения, при грамотной органи-

зации, становятся мощным инструментом развития мышления, воображения и эмоционального интеллекта младших школьников.

Заключение. Внеклассное чтение на первой ступени общего среднего образования рассматривается не как факультативная деятельность, а как стратегически важный элемент формирования культурной, интеллектуальной и эмоциональной зрелости ученика. Только при условии целенаправленного педагогического сопровождения возможно воспитание самостоятельного читателя – думающего, чувствующего, способного к осознанному выбору и внутреннему диалогу с текстом. Оно формируется постепенно, начиная с первых шагов в чтении, и развивается в условиях благоприятной образовательной среды, где книга воспринимается не как учебный инструмент, а как источник вдохновения, размышлений и личностного роста.

Список использованных источников:

1. Крицкая, Н. В. Культура чтения как часть культуры обучающегося / Н. В. Крицкая // Наука - образованию, производству, экономике : материалы 77-й Региональной научно-практической конференции преподавателей, научных сотрудников и аспирантов, Витебск, 28 февраля 2025 г. – Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2025. – С. 446-448. URL: <https://rep.vsu.by/handle/123456789/46229> (дата обращения: 13.02.2026) – Текст: электронный.
2. Светловская, Н.Н. Обучение чтению и законы формирования читателя / Н.Н. Светловская // Начальная школа. – 2003. – № 1. – С. 11-18.
3. Ушинский, К.Д. О первоначальном преподавании русского языка / К.Д. Ушинский // Избранные педагогические сочинения. Т.2. – М.: Учпедгиз, 2004. – 825 с.
4. Рубакин, Н. А. Избранное в двух томах [Текст] / Н. А. Рубакин. – М.: Книга, 1975. – 224 с.

К.А. ТИМОФЕЕВ, К.А. СИДОРОВА

Российская Федерация, Великий Новгород, НовГУ имени Ярослава Мудрого

**ПАРИТЕТНОЕ НАСТАВНИЧЕСТВО
КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ РЕСУРС
ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ
БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ**

Введение. Современные требования в Российской Федерации к подготовке педагогических кадров обусловлены стратегическими приоритетами государственной политики в области науки и образования. В условиях реализации национального проекта «Наука и университеты» и требований Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования 3++ возрастает потребность в подготовке педагогов-исследователей, способных анализировать практику и проектировать образовательную среду. Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в РФ» рассматривает научную работу студентов как неотъемлемую часть подготовки. В данной парадигме, студенческие научные общества (далее СНО) должны трансформироваться из форм внеучебной активности студентов в ключевой элемент системы воспроизводства научных кадров.

Однако, несмотря на четкий государственный заказ на подготовку специалиста исследовательского типа, потенциал СНО как системного фактора развития исследовательских умений используется не в полной мере. Анализ научных публикаций показывает, что преобладает организационный или исторический анализ деятельности СНО, тогда как его роль как целостного педагогического фактора развития исследовательских умений студентов изучена недостаточно. Научный обзор также выявил существенный дефицит эмпирических исследований, подтверждающих прямую связь между различными формами деятельности СНО и динамикой развития изучаемых нами умений у студентов.

Цель данной публикации – рассмотреть особенности паритетного наставничества как психолого-педагогический ресурс формирования исследовательских умений будущих педагогов.

Основная часть. В работах российских ученых Е.И. Григорьевой и М.Н. Певзнера раскрываются социокультурные условия саморазвития молодежи в рамках деятельности СНО [1, с. 81; 2, с. 128], в то же время, на наш взгляд, недостаточно исследованы психологические механизмы интеграции паритетного наставничества в процесс обучения.

Для эмпирической верификации данных нашего исследования мы опирались на методологическую основу, которая включает: деятельностный подход (А.Н. Леонтьев), теория социального научения (А. Бандура) и концепция зоны ближайшего развития (Л.С. Выготский). К теоретическим методам исследования мы относим: анализ психолого-педагогической литературы, синтез и систематизацию научных данных, а к эмпирическим относится – анкетирование, интервьюирование, наблюдение и сравнительный анализ полученных результатов.

Эмпирическая база исследования представлена деятельностью студенческого научного общества (СНО) «Росток» Педагогического института Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого. Анализ практики данного СНО позволил выявить высокую эффективность системы паритетного наставничества, в которой студенты старших курсов выступают в качестве наставников для младших курсов, создавая условия для преодоления психологических барьеров вхождения в научно-исследовательскую деятельность.

Для теоретического обоснования исследования необходимо уточнить понятийный аппарат. Студенческое научное общество представляет собой многоаспектное явление, являясь одновременно формой студенческого самоуправления, социально-культурной средой и инструментом повышения качества профессиональной подготовки. В рамках исследования мы рассматриваем СНО как *«добровольное, самоуправляемое объединение студентов, осуществляющих научно-исследовательскую деятельность во внеучебное время, которое функционирует как особая, педагогически организованная социально-культурная среда, направленная на активизацию механизмов личностного и профессионального саморазвития»*.

Студенческое научное общества является одним из ключевых факторов формирования исследовательских умений в процессе их научно-исследовательской социализации. Но здесь важно разграничивать понятия учебно-исследовательской (УИРС) и научно-исследовательской деятельности студентов (НИРС). Так как, УИРС является обязательной частью учебного процесса, направленной на освоение студентом алгоритма исследовательского поиска. В то время, как НИРС, реализуемая в формате СНО, носит добровольный, внеучебный характер и направлена на получение нового научного знания. Проведенный теоретико-эмпирический анализ деятельности студенческих научных обществ позволяет констатировать, что паритетное наставничество представляет собой наиболее эффективную педагогическую технологию в контексте организации научно-исследовательской работы студентов. Отличительной особенностью данной модели является отсутствие иерархии, характерной для традиционного наставничества «преподаватель-студент». Как отмечают ученые П.А. Петряков и М.Н. Певзнер, «студенческое наставничество как форма сопровождения учащихся психолого-педагогических классов в условиях развивающей среды вуза создает уникальные условия для преодоления психологических барьеров вхождения в научную деятельность» [3, с. 8].

Паритетное наставничество в СНО обеспечивает снижение психологических барьеров в диаде «старшекурсник-новичок» по сравнению с диадой «преподаватель-студент». Согласно теории социального сравнения по Л. Фестингеру, взаимодействие с человеком, близким по возрасту и статусу, но имеющим более высокий уровень компетентности, создает оптимальные условия для эффективного обучения. Такое взаимодействие формирует у студента-новичка установку на рост, а не на защиту от возможной критики. Ключевым психологическим механизмом является когнитивное сходство между наставником и новичком. В отличие от преподавателя, старшекурсник помнит свои первые шаги в науке, что позволяет ему точнее определять зону ближайшего развития студента и предлагать адекватные стратегии преодоления трудностей. Как отмечают Е.И. Григорьева и Е.И. Панкова, «СНО создает пространство для самоидентификации, самоопределения и саморазвития молодежи, где происходит активизация механизмов личностного и профессионального становления» [4, с. 195].

Паритетное наставничество способствует формированию внутренней мотивации через преемственность опыта. Как показывают исследования В.А. Анисимовой и А.Я. Найна, «характерной особенностью всех исследовательских умений является готовность студента к творческой исследовательской работе, что выводит на первый план творческое отношение к профессии» [5, с. 43]. В свою очередь, исследовательские умения будущего педагога представляют собой сложную педагогическую систему, включающую четыре взаимосвязанных компонента: мотивационно-ценностный компонент, когнитивно-гностический, операционально-деятельностный и коммуникативно-рефлексивный.

Мотивационно-ценностный компонент является побудительной основой исследовательской деятельности и включает наличие устойчивого познавательного интереса, осознанную потребность в исследовательской работе и мотивационно-волевую установку.

Когнитивно-гностический компонент представляет собой систему методологических знаний и интеллектуальных умений: умение видеть и формулировать проблему, определять параметры исследования, выдвигать гипотезу, осуществлять теоретический анализ проблемы. Данный компонент обеспечивает понимание логики научного поиска и методологических основ педагогического исследования.

Операционально-деятельностный компонент включает владение конкретными методами и приемами исследовательской работы: планирование, проведение эксперимента, использование методов анкетирования, наблюдения, тестирования, обработка и интерпретация полученных данных. Этот компонент отвечает за практическое применение теоретических знаний в реальных условиях педагогической деятельности.

Коммуникативно-рефлексивный компонент объединяет умения, связанные с представлением результатов исследования (подготовка докладов, статей) и осмыслением собственной деятельности. Развитие этого компонента является основой для формирования методологической культуры и способности к «педагогической рефлексии».

Паритетное наставничество в СНО создает условия для развития всех компонентов исследовательских умений через поэтапное включение студентов в научную деятельность и создание среды психологического комфорта.

Для верификации выдвигаемых положений нашего исследования нами было проведено эмпирическое исследование в период с сентября 2024 по октябрь 2025 года на базе Педагогического института ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого». В диагностике приняли участие 60 студентов 1-4 курсов педагогических специальностей, сформированных в две группы: экспериментальную (ЭГ, $n=30$) — студенты, являющиеся членами СНО «Росток» Педагогического института, и контрольную (КГ, $n=30$) – студенты, не вовлеченные в деятельность СНО.

Для диагностики уровня исследовательских умений использовался комплексный подход, включающий анкетирование по методике «Мое отношение к экспериментально-исследовательской деятельности» (Ю.А. Казиминова) и тест «Умеете ли Вы?» (по Е.М. Муравьеву).

Анализ иерархии мотивов позволил выявить принципиальные различия в смысловых ориентациях студентов. У 83% респондентов экспериментальной группы доминирует внутренняя мотивация. В ответах студентов СНО «Росток» преобладают формулировки: *«Интерес к самому процессу познания»*, *«Желание внести вклад в науку»*, *«Потребность в самореализации»*. Важно отметить высокий уровень профессиональной мотивации: студенты рассматривают исследовательские умения как неотъемлемый инструмент качественной работы будущего учителя. В контрольной

группе структура мотивации носит преимущественно внешний, прагматический характер (66% респондентов). Доминирующими мотивами выступают: «Получение зачета», «Материальное поощрение (стипендия)» и «Избегание неприятностей». Познавательный интерес выражен слабо (менее 20%) и носит ситуативный характер.

Оценка когнитивно-гностического компонента показала, что студенты экспериментальной группы продемонстрировали высокий уровень системности знаний (средний коэффициент успешности – 0,84). Они безошибочно дифференцируют объект и предмет исследования, грамотно классифицируют методы на эмпирические и теоретические. В контрольной группе знания студентов фрагментарны и поверхностны (средний коэффициент – 0,56). В 60% работ выявлено неумение сформулировать гипотезу, в 45% случаев студенты не способны дифференцировать методы исследования с формами воспитательной работы.

Диагностика операционально-деятельностного компонента выявила, что работы членов СНО «Росток» отличаются выраженным аналитическим характером. В 90% проанализированных текстов представлен глубокий сравнительный анализ литературы, а не простое цитирование. Студенты демонстрируют владение сложными методами (педагогический эксперимент, корреляционный анализ). 85% работ ЭГ не имеют недостатков по библиографическому оформлению. В то же время, большинство работ студентов контрольной группы (около 70%) носит реферативно-компилятивный характер с отсутствием авторской позиции и механическим соединением фрагментов чужих текстов.

Оценка коммуникативно-рефлексивного компонента проводилась методом включенного наблюдения и методикой самооценки. Наблюдение за участием студентов ЭГ в мероприятиях (в т.ч. «Научный баттл», «Педагогический дебют») выявило высокий уровень коммуникативной свободы. Студенты держат зрительный контакт с аудиторией, используют профессиональную лексику, не «читают с листа». 85% членов СНО способны аргументированно отвечать на проблемные вопросы. Для студентов контрольной группы характерна высокая ситуативная тревожность. При публичном выступлении 60% студентов испытывают явный стресс, стремятся минимизировать контакт с аудиторией.

Качественный анализ содержания деятельности СНО «Росток» позволил выявить ключевые педагогические факторы, обеспечившие высокие результаты научно-исследовательской деятельности студентов. Эффективность СНО «Росток» обусловлена реализацией системной модели, включающей три взаимосвязанных блока: образовательно-инструментальный, коммуникативно-состязательный и организационно-сопровождающий.

Образовательно-инструментальный блок включает систему пропедевтических курсов, которые выполняют функцию снятия «операционных барьеров». Курс «Научная статья: от идеи до публикации» дает студентам четкие алгоритмы работы с наукометрическими базами и оформления биб-

лиографического аппарата по ГОСТу. Как отметили респонденты, «Курс дал понимание структуры научного текста. Исчез страх «чистого листа», так как теперь есть четкий алгоритм действий, позволяющий публиковаться уже со 2 курса». Вторым значимым элементом стал курс по риторике «Я – Говорю и Презентую», направленный на развитие навыков невербальной коммуникации.

Коммуникативно-состязательный блок представлен интерактивными форматами, такими как «Научный баттл» – соревнование по представлению научных идей в доступной форме. Педагогический эффект данной формы заключается в необходимости «перевода» сложного научного языка на язык широкой аудитории, что требует от студента глубокого понимания сути своего исследования. Участники интервью подчеркивают, что именно этот формат научил их выделять главное и удерживать внимание слушателей. «На баттле нельзя просто читать текст, нужно «зажечь» зал. Это учит стрессоустойчивости и быстрой реакции на вопросы», – отмечают студенты.

Организационно-сопровождающий блок включает систему паритетного наставничества «равный – равному». Механизм реализации данной формы заключается в закреплении за каждым новым членом СНО (студентом 1-2 курса) опытного тьютора из числа старшекурсников, имеющих опыт публикаций и выступлений на конференциях. Наставник сопровождает студента на всех этапах: от выбора темы до первой публикации. Анализ интервью доказывает, что данная модель снимает психологический барьер иерархии, характерный для диады «студент — преподаватель». Студенты младших курсов не боятся задавать наставнику вопросы, что ускоряет процесс их адаптации в научной среде. *«Наставник буквально вел меня за руку до первой статьи. Без этой поддержки я бы, наверное, бросила науку в самом начале из-за неуверенности»*, – признается респондент.

Проведенный анализ позволяет утверждать, что высокая результативность деятельности СНО «Росток» обусловлена реализацией специфической педагогической модели, которая компенсирует дефициты традиционного обучения. Особенности этой модели включают инструментальную поддержку (студенты получают конкретные алгоритмы действий через спецкурсы), психологический комфорт (система паритетного наставничества создает безопасную среду для развития исследовательских умений) и субъектную позицию студента (интерактивные форматы превращают студента из пассивного слушателя в активного спикера).

Заключение. Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что паритетное наставничество в студенческом научном обществе выступает значимым психолого-педагогическим ресурсом формирования исследовательских умений будущих педагогов. Эмпирические данные свидетельствуют о том, что студенты, вовлеченные в систему паритетного наставничества, демонстрируют более высокий уровень сформированности всех компонентов исследовательских умений по сравнению

с их сверстниками, не участвующими в деятельности СНО. Теоретическая значимость исследования заключается в раскрытии психологических механизмов эффективности паритетного взаимодействия в научно-исследовательской деятельности студентов. Практическая ценность состоит в разработке модели паритетного наставничества, включающей организационно-педагогические условия, этапы вовлечения студентов и методическое сопровождение процесса.

Перспективы дальнейших исследований связаны с изучением долгосрочных эффектов паритетного наставничества, распространением модели на другие направления подготовки и интеграцией паритетного наставничества с цифровыми образовательными технологиями.

Список использованных источников:

1. Григорьева, Е.И. Саморазвитие молодежи в социокультурных условиях функционирования студенческого научного общества / Е.И. Григорьева // Вестник ТГУ. – 2020. – № 187. – С. 80–85.
2. Певзнер, М.Н. Инновационные технологии формирования исследовательской компетентности будущих педагогов / М.Н. Певзнер, К.А. Тимофеев, П.А. Петряков // Человек и образование. – 2025. – № 1(82). – С. 127–142.
3. Петряков, П.А. Студенческое наставничество как эффективная форма сопровождения учащихся психолого-педагогических классов в условиях развивающей среды вуза / П.А. Петряков, М.Н. Певзнер, К.А. Тимофеев // Мир науки. Педагогика и психология. – 2024. – Т. 12, № 4. – С. 1–14.
4. Григорьева, Е.И. Студенческое научное общество как фактор личностно-профессионального саморазвития в социально-культурной сфере / Е.И. Григорьева, Е.И. Панкова // Вестник МГУКИ. – 2017. – № 1 (75). – С. 193–199.
5. Анисимова, В.А. Формирование исследовательских умений студентов вуза / В.А. Анисимова, А.Я. Найн // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2012. – № 14. – С. 41–44.

М.Д. УШАЦКАЯ

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ У ПОДРОСТКОВ

Введение. В современном мире подростки 15-17 лет стоят на пороге взрослой жизни: они учатся в школе, общаются в социальных сетях, пробуют первые шаги в самостоятельности. Под социальной ответственностью нами понимается осознанное отношение личности к своим решениям, действиям и поступкам на основе гуманистических ценностей, доверительного отношения к миру, к деятельности, самому себе и глубокая уверенность в том, что эти решения, действия и поступки принесут пользу себе и другим людям [1, с. 174].

В подростковом возрасте дети часто сталкиваются с соблазнами – от лайков в интернете до конфликтов в компании. Без правильного воспи-

тания это может привести к эгоизму или безразличию. Формирование социальной ответственности помогает подросткам стать добрыми, надёжными людьми, готовыми к жизни в обществе.

Актуальность формирования социальной ответственности у подростков 15-17 лет состоит в то, что в этом возрасте подростки переходят от детства к взрослой жизни, учатся принимать решения и понимать, как их действия влияют на других. Без такой ответственности они могут вырасти эгоистами, которые игнорируют правила общества, или, наоборот, попадать в неприятности из-за импульсивности – например, прогуливать школу, конфликтовать с друзьями или даже нарушать закон.

Целью исследования являлся анализ уровня социальной ответственности у подростков 15-17 лет (9-11 классы) методика «Ответственность у подростков», опросник «Диагностика уровня морально-этической ответственности личности» И.Г. Тимощука.

Основная часть. Подростковый возраст – это затяжной кризисный период перехода от детства к зрелости, самый острый и длительный среди всех возрастных кризисов. (Л.И. Божович) [2]. Она выделяет две фазы: первую (12-15 лет) – ломку старых связей и бурное развитие самосознания, вторую (15-17 лет, ранняя юность) – формирование самоопределения, устойчивых интересов, воли и жизненной позиции перед самостоятельной жизнью. Как отмечает В.С. Мухина, развивающееся самосознание подростка способствует определению его внутренней позиции, в основе которой лежит стремление брать ответственность на себя и отстаивать убеждения [3].

Подростковый период И.С. Кон называл переходом от зависимо опекаемого детства к «самостоятельной и ответственной деятельности взрослого человека» [4, с. 98].

В подростковом возрасте особенно сильно развиваются волевые черты: они учатся упорно идти к цели, не сдаваться перед трудностями и настойчиво преодолевать препятствия. З.И. Лаврентьева обращает внимание, что в этот период подросток способен к отдельной волевой деятельности (он ставит цели, планирует их, осуществляет, рефлексировывает), он способен принимать личную ответственность за свои действия [5].

В эмпирическом исследовании участвовали 45 подростков 15-17 лет (9-11 классы). Респонденты с недостоверными результатами (неполные или противоречивые ответы) исключались из выборки. По методике «Ответственность у подростков» выборка составила: 9 класс – 15 чел., 10 класс – 8 чел., 11 класс – 14 чел. По опроснику «Диагностика уровня морально-этической ответственности личности» И.Г. Тимощука: 9 класс – 12 чел., 10 класс – 9 чел., 11 класс – 12 чел.

Анкетирование проводилось в школьной среде в условиях стандартизированной инструкции. Участникам разъяснялись цель исследования, обеспечивалась анонимность и конфиденциальность данных. Результаты кодировались и переводились в процентное распределение по уровням

(низкий, средний, высокий) для каждой шкалы. Проводился сравнительный анализ динамики показателей по классам обучения.

Таблица 1 – Результаты методики «Ответственность у подростков»

	Шкала поддержка, уровень		
	Низкий	Средний	Высокий
9 класс	10 (66,70%)	3 (20%)	2 (13,30%)
10 класс	4 (50%)	0 (0%)	4 (50%)
11 класс	10 (71,40%)	1 (7,10%)	3 (21,40%)
	Шкала самоконтроль, уровень		
	Низкий	Средний	Высокий
9 класс	7 (46,70%)	3 (20%)	5 (33,30%)
10 класс	2 (25%)	1 (12,50%)	5 (62,50%)
11 класс	7 (50%)	2 (14,30%)	5 (35,70%)
	Шкала совесть, уровень		
	Низкий	Средний	Высокий
9 класс	4 (26,70%)	3 (20%)	8 (53,30%)
10 класс	3 (37,50%)	1 (12,50%)	4 (50%)
11 класс	3 (21,49%)	3 (21,40%)	8 (57,10%)
	Шкала социальная ответственность, уровень		
	Низкий	Средний	Высокий
9 класс	1 (6,7%)	1 (6,7%)	13 (86,60%)
10 класс	0 (0%)	1 (12,50%)	7 (87,50%)
11 класс	0 (0%)	2 (14,30%)	12 (85,70%)
	Шкала забота об окружающей среде, уровень		
	Низкий	Средний	Высокий
9 класс	5 (33,30%)	4 (26,70%)	6 (40%)
10 класс	1 (12,50%)	3 (37,50%)	4 (50%)
11 класс	5 (35,70%)	3 (21,40%)	6 (42,90%)
	Шкала избегание ответственности, уровень		
	Низкий	Средний	Высокий
9 класс	0 (0%)	0 (0%)	15 (100%)
10 класс	2 (25%)	2 (25%)	4 (50%)
11 класс	1 (7,10%)	0 (0%)	13 (92,90%)
	Шкала общий показатель, уровень		
	Низкий	Средний	Высокий
9 класс	7 (46,70%)	3 (20%)	5 (33,30%)
10 класс	2 (25%)	1 (12,50%)	5 (62,50%)
11 класс	7 (50%)	2 (14,30%)	5 (35,70%)

Пройдемся по каждой шкале и сравним результаты классов.

1; Шкала «Поддержка». Низкий уровень: в 9 классе 66,7% – подростки заиклены на своих чувствах, избегают чужих забот. В 10 классе 50% – ра-

циональная позиция, сосредоточены на личных целях. В 11 классе 71,4% – эмоционально вымотаны, думают только об экзаменах (ЦТ, ЦЭ), раздражаются на просьбы.

Средний уровень: в 9 классе 20% – бывают отзывчивыми, но редко берут инициативу. В 10 классе 0% – класс разделён, это вызывает ссоры. В 11 классе 7,1% – единичный случай, ещё остались силы помочь.

Высокий уровень: в 9 классе 13,3% – чуткие, готовы помогать без корысти. В 10 классе 50% – эмпатичные, чувствуют ответственность за класс. В 11 классе 21,4% – редкие «островки» взаимопомощи, но влияние слабое.

К концу школы подростки меньше помогают друг другу из-за стресса и большой нагрузки по учёбе. В 10-м классе половина класса отзывчива и заботится о других, но в 11-м все устают и думают уже только о себе.

2; Шкала «Самоконтроль». На низком уровне: 9 класс – 46,7% – не могут устоять перед соблазнами, откладывают дела, прогуливают, действуют на эмоциях, забывают обещания. 10 класс – 25% – сложно планировать, держать дисциплину, зависят от контроля взрослых. 11 класс – 50% – половина не может планировать, силы на волю истощены экзаменами.

Средний уровень: 9 класс – 20% – нестабильно контролируют себя, в хобби организуются, в учёбе хаос. 10 класс – 12,5% – нестабильны, но справляются в важных делах. 11 класс – 14,3% – держатся из последних сил, организованность неустойчива.

Высокий уровень: 9 класс – 33,3% – дисциплинированы, организованы, целеустремлённые, надёжны. 10 класс – 62,5% – большинство организует себя, ставит цели, надёжны и самостоятельны. 11 класс – 35,7% – сохранили стержень и дисциплину в стрессе.

Самоконтроль подростков слабый и зависит от ситуации. В 10-м классе навыки растут, подростки становятся осознаннее. Но к 11-му классу стресс от экзаменов всё рушит – это происходит из-за усталости.

3; Шкала «Совесьть». На низком уровне: 9 класс – 26,7% – слабо руководствуются принципами, поступки от страха наказания или выгоды, чувство вины отсутствует. 10 класс – 37,5% – действуют из выгоды, страха или похвалы. 11 класс – 21,4% – цель оправдывает средства, списывание, мелкий обман.

Средний уровень: 9 класс – 20% – совесть избирательна, мучаются за большие грехи, оправдывают мелкие. 10 класс – 12,5% – принципы нестабильны, зависят от ситуации. 11 класс – 21,4% – в главных вопросах принципы держатся, в учёбе поддаются.

Высокий уровень: 9 класс – 53,3% – твёрдые моральные принципы, делают правильно без присмотра, жалеют о вреде. 10 класс – 50% – твёрдый «моральный компас», жалеют о проступках. 11 класс – 57,1% – твёрдое моральное ядро, не нарушают принципы в стрессе.

Высокий уровень совести растет с 9-го класса (53,3%) к 11-му (57,1%), низкий снижается (с 26,7% до 21,4%). Большинство подростков имеют твердые принципы, даже в стрессе.

4; Шкала «Социальная ответственность». Низкий уровень: 9 класс – 6,7% – считает общество чужим, «моя хата с краю», берёт, но не отдаёт, обходит правила. 10 класс – 0% – нет отвергающих социальные нормы. 11 класс – 0% – нет откровенно асоциальных.

Средний уровень: 9 класс – 6,7% – отвечает за «своих», общие дела с выгодой или интересом. 10 класс – 12,5% – избирательно принимает социальные обстоятельства. 11 класс – 14,3% – участие минимально или формально.

Высокий уровень: 9 класс – 86,6% – чувствуют долг перед классом, активно участвуют, следят за порядком. 10 класс – 87,5% – зрелая гражданская позиция, осознанно следуют правилам. 11 класс – 85,7% – высокий социальный долг, поддерживают вид «образцового класса».

Можно сказать о том, что высокий уровень социальной ответственности стабилен, т.е. 86,6% в 9-м, 87,5% в 10-м и 85,7% в 11-м – подростки чувствуют долг перед классом и школой. Средний уровень растет с 6,7% до 14,3%, т.е. отвечают за «своих», общие дела делают только с выгодой. А низкий уровень падает до 0% – это говорит о том, что нет асоциальных. А к выпуску и вовсе поддерживают вид «образцового класса».

5; Шкала «Забота об окружающей среде». Низкий уровень: 9 класс – 33,3% – экология далека, нет привычки беречь ресурсы (свет, воду, не мусорить). 10 класс – 12,5% – безразличие к экологическим проблемам. 11 класс – 35,7% – экология раздражающий фон: «сейчас не до этого».

Средний уровень: 9 класс – 26,7% – знают об экологии, привычки противоречивы: субботник, но мусорят. 10 класс – 37,5% – как и в 9 классе. 11 класс – 21,4% – привычки сохранились частично.

Высокий уровень: 9 класс – 40% – соблюдают правила, призывают других. 10 класс – 50% – осознанные устойчивые привычки, личная ответственность. 11 класс – 42,9% – почти половина сохраняет экологические установки.

Можно сказать, что высокий уровень заботы об окружающей среде растет с 40% до 42,9%, т.е. соблюдают правила, чувствуют ответственность. Средний уровень стабилен, т.е. подростки знают, но привычки противоречивы. Низкий колеблется, т.е. проблемы далёкие или «не до этого». Пик осознанности в 10-м классе, без устойчивого роста.

6; Шкала «Избегание ответственности». Низкий уровень: 9 класс – 0% – не склонны избегать ответственность, готовы принимать. 10 класс – 25% – не уклоняются, признают ошибки. 11 класс – 7,1% – высокая склонность уклоняться.

Средний уровень: 9 класс – 0% – ситуативно, от сложности задачи или настроения. 10 класс – 25% – ситуативно. 11 класс – 0%.

Высокий уровень: 9 класс – 100% – низкая склонность к избеганию, готовы признавать ошибки. 10 класс – 50% – половина перекладывает вину, увиливает от обязанностей. 11 класс – 92,9% – большинство не избегают ответственность даже в выгорании.

Высокий уровень избегания ответственности скачет: 100% в 9-м (все берут ответственность), падает до 50% в 10-м (половина увиливает) и растёт до 92,9% в 11-м (большинство держится даже при выгорании). Низкий и средний уровни низкие и нестабильные 0-25%. В 10-м классе пик уклончивости, к выпуску – восстановление готовности отвечать за себя.

7; Общий показатель ответственности. Низкий уровень: 9 класс – 46,7% – ответственность неустойчивая, только в отдельных ситуациях. 10 класс – 25% – как системное качество не сформировано. 11 класс – 50% – чувство ответственности «рассыпалось» от стресса, поведение нестабильно.

Средний уровень: 9 класс – 20% – проявляется нестабильно, в процессе формирования. 10 класс – 12,5% – качество в процессе формирования. 11 класс – 14,3% – удерживается с трудом.

Высокий уровень: 9 класс – 33,3% – надёжны, предсказуемы, самостоятельно регулируют поведение. 10 класс – 62,5% – большинство имеет зрелую ответственность. 11 класс – 35,7% – треть сохранили устойчивую ответственность.

Низкий уровень ответственности скачет: 46,7% в 9-м классе (неустойчиво), падает до 25% в 10-м классе, растёт до 50% в 11-м (рассыпалась от стресса). Средний уровень низкий и стабилен от 20% до 14,3% и формируется с трудом. Высокий уровень стабилен. Пик зрелости в 10-м классе, спад в 11-м из-за стресса.

По результатам методики можно сделать следующий вывод: ответственность у подростков 9-11 классов растёт неравномерно и сильно зависит от стресса. В 9-м классе она нестабильная – много эгоизма, слабый самоконтроль, и поддержка других, но совесть и социальный долг уже закладывается. К 10-му классу приходит пик зрелости: подростки становятся организованными, эмпатичными, чувствуют ответственность за класс и природу, почти все избегают уклончивости. Но в 11-м классе из-за экзаменов и усталости все рушится – половина теряет самоконтроль, игнорирует чужие проблемы, фокусируется только на себе, хотя моральные принципы и долг перед школой держаться крепко. Общий уровень ответственности взлетает в 10-м классе на 62,5% высокого, а в выпускном падает до 35,7%.

В итоге методика показывает, что подростки способны на зрелость, но стресс ее разрушает – нужна помощь с эмоциональной устойчивостью, чтобы сохранить эмпатию и дисциплину до конца школы.

В чем заключается суть опросника ДУМЭОЛП – диагностика уровня морально-этической ответственности личности И.Г. Тимощука?

Опросник ДУМЭОЛП – диагностика уровня морально-этической ответственности личности И.Г. Тимощука – это тест для подростков и взрослых, чтобы понять, насколько человек внутренне готов следовать моральным нормам и брать на себя этическую ответственность [6].

Подростку дают 30 простых утверждений про жизненные ситуации. На каждое нужно отвечать быстро: «да», «нет» или «не знаю». Тест показывает, на сколько твои внутренние ожидания совпадают с моральными нормами – помогать другим, быть честным, уважать правила.

Суть – найти разрыв между идеалом («как должно быть») и реальностью («как я делаю»).

Таблица 2 – Опросник «Диагностика уровня морально-этической ответственности личности» И.Г. Тимощука

Шкала, уровень	Результат
9 класс (15 лет)	
Низкий уровень	1 (8,30%)
Средний уровень	9 (75%)
Высокий уровень	2 (16,70%)
10 класс (16 лет)	
Низкий уровень	1 (11,10%)
Средний уровень	8 (88,90%)
Высокий уровень	0 (0%)
11 класс (17 лет)	
Низкий уровень	1 (8,30%)
Средний уровень	10 (83,30%)
Высокий уровень	1 (8,30%)

Исходя из данных таблицы результат в 9 классе на низком уровне составляет 8,3%. Один ученик ведёт себя по-детски и думает только о себе. Его мораль и поступки зависят от того, что это даст ему прямо сейчас. В 10 классе процент учащихся составляет 11,1%. Один ученик сильно эгоистичен и застрял на этом этапе – для 16 лет это уже задержка в развитии мораль. В 11 же классе – 8,3%. Ситуация аналогична 9 и 10 классу.

В 9-11 классах низкий уровень морального развития держится на 8-11%. Всегда есть один эгоист, который думает только о своей выгоде прямо сейчас. Для подростков 16-17 лет – это отстаивание – они застревают на детской стадии, где мораль зависит от личной пользы. Ситуация не меняется из класса в класс, показывая слабинку в общем росте зрелости.

На среднем уровне процент учащихся в 9 классе составляет 75%. Почти все девятиклассники подстраиваются под правила класса, школы и родителей. Их выбор добра и зла зависит от того, чтобы «быть как все» и выглядеть хорошим учеником или другом. В 10 классе процент учащихся составляет 88,9%. Почти весь класс десятиклассников сидит на уровне «соглашайся со всеми».

и будь лоялен». Подростки знают школьные и общественные правила, ценят свой статус хорошего ученика и стабильность. Следуют нормам ответственно, но из желания поддерживать систему, а не из глубоких личных убеждений. В 11 же классе процент составляет 83,3%. Почти все выпускники держатся на уровне «мораль по правилам общества». Но под стрессом эта конформность становится жёсткой и формальной: они следуют нормам по привычке или чтобы не рисковать и сберечь силы на экзамены.

В 9-11 классах средний уровень морального развития стабильно высокий – 75-88,9%: почти все подростки живут по правилам класса, школы и общество, чтобы «быть как все» и сохранить статус хорошего ученика. Конформность растёт к 10-му классу, достигая пика лояльности системе, но в 11-м под стрессом экзаменов становится формальной и жёсткой – следуют нормам по инерции, чтобы не рисковать и не тратить силы.

На высоком уровне в 9 классе процент учащихся составляет 16,7%. Этот процент учащихся сильно опережает сверстников в развитии. Они умеют принимать самостоятельные и принципиальные решения, часто становятся неформальными моральными лидерами в компании. В 10 классе – 0%. В классе нет учеников с высоким уровнем развития. Это значит, что класс в этом году больше ориентирован на внешние успехи и подстройку под общие правила, что мешает появлению самостоятельных моральных взглядов. В 11 классе процент составляет 8,3%. Только один ученик показывает высокий уровень. Это может указывать на откат морально-этического развития из-за давления обстоятельств.

По мере продвижения по классам наблюдается спад в развитии автономной морали – от лидеров в 9-м к конформности и откату в старших классах.

Исходя из данных опросника можно сделать следующий вывод: в 9-11 классах моральное развитие подростков стоит на месте, т.е. всегда один эгоист думает только о своей выгоде, почти все подстраиваются под правила школы и общества, чтобы быть как все и сохранять статус хорошего ученика, конформность растёт к 10-му классу, а в 11-м под стрессом экзаменов становится жёсткой и формальной. Лидеров с самостоятельными принципами мало – 16,7% в 9-м, ноль в 10-м и 8,3% в 11-м, – они угасают из-за давления и ориентации на внешний успех. Итог: зрелость не растёт, конформность душит автономию, школа не помогает формировать независимые взгляды.

Заключение. Формирование социальной ответственности у подростков достаточно актуальная тема на современном этапе развития. В современном мире подростки 15-17 лет стоят на пороге взрослой жизни: школа, социальные сети, первые шаги самостоятельности. Исследование уровня социальной ответственности (9-11 классы) по методике «Ответственность у подростков» и опроснику «Диагностика уровня морально-этической ответственности личности» И.Г. Тимошука показало средние показатели с проблемами самоконтроля.

Нужны программы воспитания – тренинги, семинары для подростков, родителей, учителей. И отслеживать изменения со временем.

Исследование показало, что социальная ответственность у подростков 15-17 лет формируется неравномерно: пик зрелости приходится на 10-й класс, но в 11-м она падает из-за стресса экзаменов, усталости и фокуса на себе. Методика «Ответственность у подростков» выявила сильные стороны в совести и социальной ответственности (85-87%), но слабости в поддержке других (до 71% низкого уровня, особенно в 11-м классе из-за фокуса на ЦЭ/ЦТ) и самоконтроле (до 50% низкого, разрушается стрессом). Общий показатель высокий лишь у 33-62%, с пиком в 10-м классе, но падает до 35,7 в 11-м – стресс «рассыпает» устойчивость.

Опросник «Диагностика уровня морально-этической ответственности личности» И.Г. Тимощука подтвердил доминирование среднего уровня морально-этической ответственности (75-89%) – конформность по школьным правилам, без роста автономии: лидеры с принципами угасают с 16,7% до 8,3%. Это указывает на кризис: подростки готовы к долгу перед классом и природой, но стресс разрушает эмпатию и волю.

Для помощи подросткам возможно в 10-11 классах внедрить еженедельные занятия по саморегуляции, т.е. дыхательные упражнения, «стоп-сигнал» перед импульсивными решениями. Это поможет укрепить шкалу «Самоконтроль», снизит стресс от экзаменов. Во-вторых, организовывать проекты, т.е. это могут быть субботники, помощь ветеранам, сбор для приютов животных. Это поможет развить «Поддержку» и «Социальную ответственность». В-третьих, еженедельно устраивать круги доверия, т.е. обсуждение ситуаций без осуждений. Это сможет помочь развить «Совесть». В-четвертых, проводить повторную диагностику раз в полгода.

Список использованных источников:

1. Лаврентьева, О.А. Подготовка студентов к формированию социальной ответственности у школьников / О.А. Лаврентьева // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 6. – С. 132-137.
2. Подростковый возраст [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/hrestomatia/51.php (дата обращения: 18.12.2025).
3. Проблема формирования социальной ответственности у подростков в научной литературе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://na-journal.ru/5-2024-pedagogika/12806-problema-formirovaniya-socialnoi-otvetstvennosti-u-podrostkov-v-nauchnoi-literatur...> (дата обращения: 18.12.2025).
4. Кон, И.С. Психология юношеского возраста (Проблемы формирования личности). / И.С. Кон. – Москва : Просвещение, 1979. – 175 с.
5. Лаврентьева, З.И. Социальное развитие личности: педагогический аспект / З.И. Лаврентьева. // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2006. – Т. 12, № 2. – С. 35-41.
6. Тест на изучение морально-этической ответственности личности [Электронный ресурс] : ДУМЭОЛП / И. Г. Тимошук. – Электрон. дан. – Режим доступа: https://r1.nubex.ru/s14567-271/f644_02/%D0%A2%D0%B5%D1%81%D1%82%20%D0%BD%D0%B0%20%D0%B8%D0%B7%D1%83%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5%20%D0%BC%D0%BE%D1%80%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%BE-%D1%8D%D1%82%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%BE%D0%B8%86%20%D0%BE%D1%82%D0%B2%D0%B5%D1%82%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%B8%20%D0%BB%D0%B8%D1%87%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%B8.pdf – (дата обращения: 18.11.2025).

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ФОЛЬКЛОРА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Введение. Развитие устной речи младших школьников является одной из важных задач современного начального образования, поскольку именно в этот период формируются основы речевой культуры, коммуникативной компетентности и языковой личности учащегося. Умение ясно, грамотно и выразительно говорить определяет успешность обучения, качество межличностного взаимодействия и дальнейшее интеллектуальное развитие учащегося. В этой связи поиск эффективных средств речевого развития приобретает особую актуальность.

Одним из таких средств выступают малые фольклорные жанры – скороговорки, пословицы, поговорки, потешки, прибаутки. Они обладают высокой языковой, художественной и воспитательной ценностью, включают богатый лексический материал, ритмическую и интонационную выразительность, что делает их незаменимыми в работе по развитию устной речи. Фольклорные тексты естественны для восприятия учащегося, вызывают эмоциональный отклик, стимулируют речевую активность и способствуют формированию правильного звукопроизношения, расширению словарного запаса, развитию связной речи.

В белорусской педагогике вопросы использования фольклора рассматриваются в работах Е.С. Грабчикова [1], Е.М. Катонova [2], Е.Г. Лузгина [3], однако исследования преимущественно посвящены культурологическому и воспитательному аспектам. Методика применения малых фольклорных жанров именно для развития устной речи младших школьников изучена недостаточно, что определяет научную новизну и практическую значимость настоящего исследования. В теории современного образования разрабатываются вопросы методики развития устной речи младших школьников средствами малых жанров фольклора.

Целью статьи является определение педагогических подходов к использованию фольклора в начальной школе.

Основная часть. Использование фольклора в начальной школе имеет давние традиции и рассматривается как важное средство речевого, нравственного и культурного развития младших школьников. Педагогические подходы к работе с фольклорными текстами строятся на учете возрастных особенностей детей, их потребности в игре, эмоциональной вовлеченности и стремлении к подражанию. Культурологический подход предполагает рассмотрение фольклора как неотъемлемой части национальной культуры и эффективного средства приобщения ребенка к духовным ценностям народа. В условиях современной школы он приобретает особую значимость, поскольку именно через обращение к традициям, устному народно-

му творчеству и культурным символам формируется у младших школьников чувство принадлежности к родной культуре, уважение к ее историческому наследию и ценностным ориентирам. Задачи культурологического подхода заключаются в формировании уважения к традициям, воспитании интереса к национальной истории и культуре, развитии чувства сопричастности к духовному богатству народа. В младшем школьном возрасте эти задачи особенно актуальны, так как учащиеся находятся на этапе становления мировоззрения и активно усваивают ценности, транслируемые через образовательную среду.

Формы работы в рамках культурологического подхода разнообразны и включают знакомство с народными праздниками, использование пословиц и поговорок на уроках, инсценировки сказок и потешек, проведение тематических классных часов. Например, знакомство с календарными праздниками («Купалье», «Дожинки») позволяет учащимся осознать связь человека с природой и трудом, а инсценировка народных сказок способствует развитию творческого воображения и коллективного взаимодействия. Пословицы и поговорки, включенные в уроки языка и чтения, помогают не только обогатить словарный запас, но и донести до ребенка нравственные нормы, закрепленные в народной мудрости.

Эффект культурологического подхода проявляется в воспитании патриотизма, развитии образного мышления и формировании ценностных ориентаций. Через фольклор учащийся получает возможность соприкоснуться с национальной культурой в ее живой, эмоционально насыщенной форме, что способствует формированию устойчивой гражданской идентичности. Кроме того, использование фольклорных текстов в образовательном процессе позволяет интегрировать воспитательные и развивающие задачи: учащийся учится воспринимать художественный образ, осмысливать его содержание и выражать собственное отношение к культурным явлениям.

Итак, культурологический подход к использованию фольклора в начальной школе обеспечивает не только развитие речи, но и формирование духовно-нравственных основ личности. Он способствует созданию целостного воспитательного пространства, где обучение и воспитание органично соединяются с приобщением ребенка к национальной культуре и ее ценностям.

Лингвистический подход предполагает использование фольклорных текстов как ценного материала для развития речи младших школьников, формирования фонематического слуха, дикции, словарного запаса и навыков связного высказывания. В условиях начальной школы он приобретает особую значимость, поскольку именно в этот период закладываются основы речевой культуры и коммуникативной компетентности ребенка.

Задачи данного подхода заключаются в совершенствовании устной речи, развитии способности к построению связных высказываний, формировании правильного звукопроизношения и обогащении словарного запаса.

Фольклорные тексты, благодаря своей краткости, ритмичности и образности, оказываются удобным и эффективным инструментом для решения этих задач.

Формы работы в рамках лингвистического подхода разнообразны. Скороговорки используются для тренировки дикции, развития артикуляционного аппарата и фонематического слуха. Постепенное ускорение темпа произнесения скороговорки способствует формированию четкой дикции и умению управлять речевым дыханием. Например, «Шла Саша по шоссе и сосала сушку» или «Карл у Клары украл кораллы, а Клара у Карла украла кларнет».

Загадки применяются для расширения словарного запаса и развития аналитического мышления. Они побуждают ребенка к поиску ответа, активизируют мыслительные процессы и способствуют формированию умения находить скрытые связи между предметами и явлениями. Например, «Стоит дуб, в нем двенадцать гнезд, в каждом гнезде по четыре яйца» (год).

Пословицы и поговорки используются для формирования логики речи и развития навыков рассуждения. Обсуждение смысла пословицы, приведение примеров из жизни или составление небольшого рассказа по ее содержанию развивает умение строить связные высказывания и аргументировать свою точку зрения. Например, «Ученье – свет, а не ученье – тьма» или «Без труда не вытащишь и рыбку из пруда».

Эффект применения лингвистического подхода проявляется в повышении речевой активности учащихся, развитии их коммуникативных навыков, формировании устойчивой потребности в речевом взаимодействии. Фольклорные тексты позволяют ребенку не только овладеть правильным звукопроизношением и расширить словарный запас, но и научиться выражать свои мысли ясно и последовательно. Кроме того, они способствуют развитию чувства языка, интонационной выразительности и умения воспринимать речь других людей.

Итак, лингвистический подход к использованию фольклора в начальной школе обеспечивает комплексное развитие речи младших школьников. Он сочетает обучение с игрой, делает процесс речевого развития эмоционально привлекательным и доступным, а также формирует основу для дальнейшего успешного обучения и полноценного общения.

Игровой подход основывается на том, что игра является ведущим видом деятельности младшего школьника и естественным способом познания мира. Включение фольклорных текстов в игровые формы обучения позволяет сделать процесс речевого развития эмоционально привлекательным и доступным.

Задачи игрового подхода заключаются в развитии речи через игру, создании положительной мотивации к речевой деятельности, формировании навыков сотрудничества и коммуникативной активности. Формы работы включают речевые игры со скороговорками («Кто быстрее и чище произнесет»), конкурсы загадок («Отгадай первым»), инсценировки потешек

и сказок, театрализованные мини-постановки. Например, инсценировка народной потешки «Сорока-ворона кашу варила» позволяет учащимся одновременно тренировать дикцию, интонацию и коммуникативные навыки в игровой форме.

Эффект игрового подхода проявляется в эмоциональной вовлеченности детей, повышении интереса к речевой деятельности, развитии коммуникативных навыков и способности работать в коллективе. Игра снимает напряжение, делает речевые упражнения естественными и способствует формированию положительного опыта речевого взаимодействия.

Воспитательный подход предполагает использование фольклора как средства нравственного воспитания и формирования моральных норм. Народные тексты содержат богатый воспитательный потенциал, так как в них отражены представления о добре и зле, справедливости, труде, дружбе и взаимопомощи. Задачи воспитательного подхода заключаются в развитии у детей представлений о нравственных ценностях, формировании моральных норм поведения, воспитании уважения к труду и людям. Формы работы включают обсуждение пословиц и поговорок, составление рассказов по их смыслу, проведение тематических классных часов («Пословица – мудрость народа»), включение фольклорных текстов в воспитательные беседы. Например, обсуждение пословицы «Дерево держится корнями, а человек друзьями» помогает учащимся осознать ценность дружбы и взаимопомощи.

Эффект воспитательного подхода проявляется в формировании нравственных ценностей, развитии умения рассуждать и делать выводы, воспитании уважения к традициям и людям. Фольклорные тексты становятся своеобразным «моральным кодексом», доступным и понятным для ребенка. Интегративный подход предполагает включение фольклора в разные учебные предметы и виды деятельности, что обеспечивает комплексное развитие личности ребенка. Фольклорные тексты могут быть использованы на уроках чтения, русского и белорусского языка, математики, природоведения, музыки, изобразительного искусства, а также во внеурочной деятельности. Задачи интегративного подхода заключаются в создании межпредметных связей, формировании целостного восприятия мира, развитии творческих способностей и коммуникативной компетентности.

Формы работы включают использование пословиц на уроках математики («Семь раз отмерь – один раз отрежь»), загадок на уроках природоведения («Без рук, без ног, а ворота открывает» – ключ), песен и потешек на уроках музыки, иллюстраций к сказкам на уроках изобразительного искусства. Во внеурочной деятельности фольклор может быть интегрирован в проекты («Фольклор в нашей семье»), кружки и театральные постановки.

Эффект интегративного подхода проявляется в комплексном развитии личности ребенка, формировании межпредметных связей, целостном восприятии мира и повышении интереса к учебной деятельности. Фольклор становится универсальным инструментом, объединяющим обучение, воспитание и развитие.

Итак, игровые, воспитательные и интегративные подходы дополняют друг друга: первый обеспечивает эмоциональную вовлеченность, второй формирует ценностные ориентиры, третий создает целостное образовательное пространство.

Педагогические подходы к использованию фольклора в начальной школе объединяют культурологический, речевой, игровой, воспитательный и интегративный аспекты. Они позволяют не только развивать устную речь, но и формировать ценностные ориентиры, приобщать детей к национальной культуре, развивать творческое мышление и коммуникативные навыки. Системное использование малых фольклорных жанров делает процесс обучения более живым, эмоционально насыщенным и эффективным.

Заключение. Анализ педагогических подходов показывает, что использование фольклора на I ступени общего среднего образования является многоаспектным и охватывает культурологическое, лингвистическое, игровое, воспитательное и интегративное направления. Каждое из направлений имеет собственные задачи, формы работы и педагогический эффект, однако в совокупности они обеспечивают целостное развитие личности учащегося. Культурологический подход способствует приобщению младших школьников к национальной культуре и духовным ценностям народа. Лингвистический обеспечивает развитие речи, формирование фонематического слуха, дикции и коммуникативной компетентности. Игровой подход делает процесс речевого развития эмоционально привлекательным и естественным, а воспитательный формирует нравственные ориентиры и моральные нормы поведения. Интегративный подход объединяет различные предметные области, создавая целостное образовательное пространство и усиливая межпредметные связи. Фольклорные тексты выступают универсальным педагогическим ресурсом, который одновременно решает задачи обучения, воспитания и развития. Их систематическое использование в начальной школе позволяет не только развивать устную речь, но и формировать ценностные установки, культурную идентичность и коммуникативную компетентность младших школьников.

Список использованных источников:

1. Грабчикова, Е.С. Лингводидактическая система формирования коммуникативных умений учащихся 1-4 классов на основе взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности / Е.С. Грабчикова. – Минск : МГОИПК, 2007. – 203 с.
2. Катонova, Е.М. Методика преподавания русского языка в начальной школе : курс лекций / Е.М. Катонova ; Министерство образования Республики Беларусь, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка. – Минск : [БГПУ], 2005. – 323 с.
3. Лузгина, Е.Г. Словарная работа в начальных классах / Е.Г. Лузгина. – Текст : непосредственный // Пачатковае навучанне: сямья, дзіцячы сад, школа : Навукова-метадычны часопіс. – 2009. – № 12. – С. 56-60.

ПРИМЕНЕНИЕ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАЗВИТИИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ И ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ ОДАРЁННЫХ ШКОЛЬНИКОВ

Введение. Современная система образования ориентирована на выявление и развитие одарённых детей как важного ресурса интеллектуального и культурного потенциала общества. Вместе с тем многочисленные психолого-педагогические исследования указывают на то, что высокий уровень интеллектуального развития одарённых школьников нередко сочетается с эмоциональной уязвимостью, повышенной тревожностью, перфекционизмом и трудностями в социальной адаптации. В условиях преимущественной ориентации образовательного процесса на академические достижения возникает риск одностороннего развития личности, что может негативно отражаться как на эмоциональном благополучии ребёнка, так и на устойчивости его учебной мотивации. В этой связи актуальной становится проблема поиска педагогических средств, обеспечивающих целостное развитие интеллектуальной и эмоциональной сфер одарённых школьников.

Целью данной статьи является теоретический анализ возможностей применения арт-терапевтических технологий в развитии интеллектуальных и эмоциональных качеств одарённых школьников.

Основная часть. В научной литературе одарённость рассматривается как сложное, динамичное образование, включающее совокупность высокоразвитых способностей, мотивационных и личностных характеристик, проявляющихся в определённых видах деятельности. Согласно концепциям отечественных исследователей, одарённые дети отличаются не только высоким уровнем познавательной активности и креативного мышления, но и повышенной эмоциональной чувствительностью, интенсивностью переживаний, нестандартным восприятием окружающей действительности [1]. Эти особенности требуют особых педагогических условий, направленных на поддержку эмоционального благополучия и развитие навыков саморегуляции.

Арт-терапия в педагогическом контексте представляет собой систему методов и приёмов, основанных на использовании различных видов художественно-творческой деятельности с целью развития личности обучающегося. По определению А.И. Копытина, арт-терапия способствует актуализации внутренних ресурсов личности, развитию самосознания и эмоциональной регуляции через символическое и образное выражение опыта. В образовательной среде арт-терапевтические технологии используются не как лечебные, а как развивающие и профилактические средства, созда-

ющие условия для самовыражения, креативного мышления и эмоциональной рефлексии [2].

Анализ научных источников показывает, что творческая деятельность оказывает положительное влияние на интеллектуальные процессы, включая дивергентное мышление, способность к генерации идей и решению нестандартных задач. Исследования в области психологии творчества подтверждают связь художественной активности с развитием когнитивной гибкости и метакогнитивных навыков [3]. В то же время арт-терапевтические формы работы способствуют развитию эмоционального интеллекта, расширению эмоционального словаря и формированию навыков осознанного отношения к собственным переживаниям, что особенно значимо для одарённых школьников, склонных к внутренним конфликтам и эмоциональному напряжению.

В педагогической практике арт-терапевтические технологии реализуются через различные формы художественно-творческой активности. Изотерапия способствует развитию образного мышления, эмоциональной экспрессии и способности к символизации внутреннего опыта. Музыкотерапевтические элементы оказывают влияние на эмоциональный тонус, способствуют снижению тревожности и формированию эмоциональной отзывчивости. Драматерапевтические упражнения развивают коммуникативные навыки, эмпатию и социальное воображение, что важно для социальной адаптации одарённых школьников [4].

Таблица – Влияние арт-терапевтических технологий на интеллектуальные и эмоциональные качества одарённых школьников.

Арт-терапевтическая технология	Направленность интеллектуального развития	Направленность эмоционального развития
Изотерапия (рисование, коллаж, визуальные метафоры).	Развитие образного и дивергентного мышления – формирование творческих способностей, умение мыслить вне шаблонов. Способность к символизации – обучение выражению абстрактных понятий через образы и символы. Креативность – стимулирование оригинальности идей и подходов.	Самовыражение – раскрытие индивидуальных особенностей детей посредством творчества. Эмоциональная осознанность – осознание собственных чувств и переживаний. Снижение внутреннего напряжения – расслабление и уменьшение стресса через творческое выражение.
Музыкотерапия (слушание, импровизация, ритмические упражнения)	Ассоциативное мышление – улучшение умения устанавливать связи между различными звуковыми стимулами и мыслями. Концентрация внимания – повышение уровня сосредоточенности и устойчивости внимания.	Эмоциональная регуляция – управление собственными эмоциями. Стабилизация эмоционального состояния – создание чувства спокойствия и гармонии. Снижение тревожности – преодоление беспокойства и тре-

	Слуховое восприятие – развитие чувствительности к звуковым оттенкам и ритмам.	воги через музыкальные практики.
Драматерапия (ролевые игры, импровизация, сценические этюды)	Когнитивная гибкость – способность легко переключаться между разными ролями и ситуациями. Социальное мышление – понимание поведения окружающих и предсказывание реакций. Воображение – расширение границ фантазии и творческой инициативы.	Эмпатия – сопереживание другим людям и распознавание эмоций. Коммуникативная уверенность – укрепление уверенности в себе при взаимодействии с окружающими. Эмоциональная отзывчивость – реакция на эмоции других участников группы.
Арт-игровые технологии (например, нарисовать самый необычный пейзаж)	Стимуляция познавательной активности – активация интереса к познанию нового и исследованию окружающей среды. Нестандартное решение задач – поощрение творческого подхода к решению проблем. Интеллектуальная активность – поддержка стремления к самостоятельному поиску решений.	Формирование позитивного эмоционального опыта – накопление положительных впечатлений и приятных воспоминаний. Развитие саморегуляции – освоение методов управления собственным поведением и реакциями. Повышение мотивации – усиление желания достигать целей и преодолевать трудности.

Интеграция арт-терапевтических технологий в образовательный процесс предполагает их использование как в урочной, так и во внеурочной деятельности, а также в рамках проектной и междисциплинарной работы. Важным условием эффективности является создание психологически безопасной среды, в которой обучающиеся могут свободно выражать свои чувства и идеи без риска негативной оценки.

Использование арт-терапевтических технологий способствует формированию целостного образовательного пространства, в котором интеллектуальные достижения дополняются развитием эмоциональной зрелости и устойчивости. Это позволяет рассматривать арт-терапию как эффективный педагогический инструмент сопровождения одарённых школьников [5].



Рисунок 1 – Структура влияния арт-терапевтических технологий на развитие личности одарённого школьника

Эффективность арт-терапевтических технологий реализуется через конкретные практики, адаптированные под психологические особенности одарённых учащихся. Ниже представлены примеры упражнений, доказавших свою результативность в развитии интеллектуальной и эмоциональной сфер.

Изотерапия – «Мандала ресурсов». Учащемуся предлагается нарисовать круг (мандалу), разделенный на сегменты, каждый из которых символизирует его сильную сторону, талант или внутренний ресурс (например, «мой острый ум», «моё упорство», «моё воображение»). Это упражнение направлено на рефлекссию, снижение синдрома самозванца и визуализацию внутренней опоры, что важно для перфекционистов.

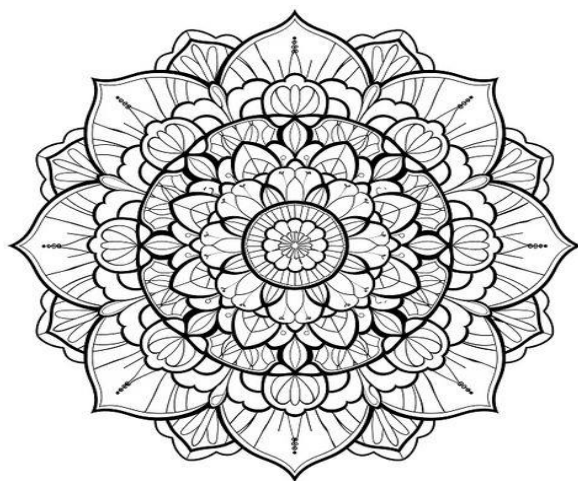


Рисунок 2 – Мандала ресурсов

«Рисование двумя руками». Создание абстрактной композиции или конкретного образа одновременно обеими руками. Техника синхронизирует работу полушарий головного мозга, снижает контроль рационального мышления, способствует генерации нестандартных идей и эмоциональной разрядке.

«Коллаж будущего проекта». Вместо традиционного плана, учащийся создает визуальный коллаж из журнальных вырезок, своих рисунков и символов, отражающий суть, этапы и ожидаемые результаты его исследовательского или творческого проекта. Развивает системное и образное мышление, помогает в целеполагании.

Музыкотерапия – «Звуковая картина эмоции». После обсуждения сложной эмоции (тревога перед олимпиадой, радость открытия, гнев от неудачи) учащимся предлагается подобрать или создать с помощью простых инструментов (или голосом) звуковую композицию, её передающую. Упражнение развивает эмоциональный интеллект и ассоциативное мышление, даёт канал для выражения того, что сложно вербализовать.

«Ритмический диалог». Учащиеся в парах по очереди задают ритм (прохлопывая, постукивая), а партнёр должен его точно повторить и раз-

вить. Это тренирует концентрацию внимания, невербальную коммуникацию и навыки кооперации, что важно для детей, опережающих сверстников в интеллектуальном, но не всегда в социальном плане.

Активное слушание с визуализацией. Под сложную инструментальную музыку (например, классическую или эмбиент) учащимся предлагается нарисовать или описать образы, возникающие в воображении. Это развивает слуховое восприятие, устойчивость внимания и метафорическое мышление [6].

Драматерапия и элементы психодрамы – «Скульптура внутреннего конфликта». Учащийся с помощью других участников группы (которые выступают как «глина») создает «живые скульптуры», отражающие разные части его внутреннего конфликта (например, «часть меня, которая хочет побеждать» и «часть меня, которая боится провала»). Техника позволяет объективировать и проанализировать внутренние противоречия, собственные одарённым детям.

«Роль неодушевлённого предмета». Импровизация, в которой учащийся берет на себя роль своего проекта, формулы, музыкального инструмента или книги. Это упражнение «снимает» с личности прямую ответственность за высказывание, позволяя через метафору обсудить трудности, страхи и ресурсы, связанные с деятельностью.

«Интервью с гением». Учащийся выбирает историческую или культурную личность (ученого, художника), которой восхищается, и готовится ответить на вопросы группы от её имени. Это развивает навыки глубокого погружения в материал, социальное мышление и креативность, укрепляет идентичность через связь с «родственной душой» [7].

Комплексные арт-игровые технологии – «Создание метафорической карты интеллектуального путешествия». Учащимся предлагается нарисовать карту вымышленной страны, где разные территории символизируют этапы обучения, области знания, трудности (как горы или болота) и ресурсы (как оазисы или волшебные инструменты). Проект развивает метакогнитивные навыки, рефлексию учебного пути и стратегическое мышление.

Данные упражнения рекомендуется интегрировать в групповые занятия, тренинги личностного роста или использовать как индивидуальные задания в рамках тьюторского сопровождения одарённых школьников. Их ключевой принцип – отсутствие жестких эстетических критериев и акцент на процессе, а не на результате, что создает безопасную среду для экспериментирования и самовыражения.

Заключение. Арт-терапевтические технологии обладают значительным потенциалом для развития интеллектуальных и эмоциональных качеств одарённых школьников. Их применение способствует гармонизации когнитивной и эмоциональной сфер, развитию креативного мышления, эмоциональной осознанности и социальной чувствительности. Теоретический анализ подтверждает целесообразность включения арт-

терапевтических технологий в образовательные программы для одарённых детей. Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой методических моделей интеграции арт-практик в образовательный процесс и изучением их долгосрочного развивающего эффекта.

Список использованных источников:

1. Савенков, А.И. Детская одаренность как предиктор учебной и жизненной успешности в педагогике и психологии XX века / А.И. Савенков, С.И. Карпова // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2012. №2 (20). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/detskaya-odarennost-kak-prediktor-uchebnoy-i-zhiznennoy-uspeshnosti-v-pedagogike-i-psiologii-xx-veka> (Дата обращения: 04.02.2026).
2. Фролова, О.Н. Развитие детской одарённости в современной образовательной среде / О.Н. Фролова, О.В. Козлова, Д.А. Черепкова // Вестник научных конференций. – 2019. – № 3-2(43). – С. 108-110.
3. Психология и педагогика детской одарённости: коллективная монография / А. Ю. Нагорнова, Л. И. Еремина, А. Р. Акимова [и др.]; отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск: ИП Кеньшенская Виктория Валерьевна (издательство "Зебра"), 2019. – 140 с.
4. Косьяненко, Л.А. Дополнительное образование как фактор реализации детской одарённости / Л.А. Косьяненко // Музыкальное исполнительство и педагогика: история, теория, практика: Сборник статей по материалам очно-заочной IV Международной научно-практической конференции, Курск, 21–22 апреля 2018 года / Редактор-составитель Е.Н. Яковлева. – Курск: Курский государственный университет, 2018. – С. 154-158.
5. Антонова, Т.В. Соотношение когнитивного и эмоционального в психологии детской одарённости / Т.В. Антонова // Образование: традиции и инновации: Материалы XX международной научно-практической конференции, Прага, Чешская республика, 29 апреля 2019 года / Ответственный редактор Н.В. Уварина. – Прага, Чешская республика: World Press, 2019. – С. 9-12.
6. Кирнарская, Д. Структурная модель музыкального таланта и её роль в диагностике детской одарённости / Д. Кирнарская // Искусство в школе. – 2025. – № 1. – С. 2-3.
7. Куриленко, Э.Р. Диагностика и развитие детской одарённости в актёрско-режиссёрском практикуме / Э.Р. Куриленко, А.Д. Асиновский // Сибирский учитель. – 2009. – № 6(66). – С. 19-24.

ХАЙ НА

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

СКАЗКА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. В условиях динамично меняющегося мира, где особую ценность приобретают гибкость мышления, способность к нестандартным решениям и инновациям, развитие творческого потенциала личности становится одной из приоритетных задач образования на самых ранних этапах. Дошкольный возраст признан сензитивным периодом для формирования креативности как фундаментальной способности порождать новые идеи, образы и способы действия.

Сказка как уникальный культурный и психолого-педагогический феномен представляет собой исключительно богатый, но зачастую недооцененный ресурс для решения этой задачи. Она естественна, доступна для детей, имеет комплексное воздействие на личность. При этом, несмотря на широкое использование сказок в учреждениях дошкольного образования,

их потенциал для целенаправленного развития именно творческих способностей зачастую реализуется фрагментарно, без системного подхода, ограничиваясь пассивным слушанием.

Цель статьи: теоретическое обоснование и практическая демонстрация возможностей сказки как средства развития творческого потенциала детей дошкольного возраста. Методы исследования: теоретический анализ литературы; систематизация научных подходов; качественный анализ данных.

Основная часть. Проблема взаимосвязи сказки и творчества изучается в междисциплинарном поле психологии, педагогики, культурологии и филологии. Рассмотрим эти направления более подробно.

Швейцарский психолог К.Г. Юнг и его последователи (М.Л. фон Франц) рассматривали сказку как проекцию архетипов коллективного бессознательного, а ее интерпретацию как путь к творческому самовыражению [5]. Русский психолог Л.С. Выготский показал, как слово, в том числе сказочное, становится основой для построения новых образов [1]. Исследования О.М. Дьяченко были посвящены развитию воображения как основы детского творчества [2].

Известные классики российской и мировой педагогики – К.Д. Ушинский и В.А. Сухомлинский (каждый в своё время) – видели в сказке мощное нравственное и воспитательное средство, которое исключительно способствует духовному и умственному росту. Современные исследователи (О.С. Ушакова, Н.В. Гавриш) разрабатывают методики использования сказки для развития речи и литературного творчества детей [4].

В классических работах культурологии и филологии В.Я. Проппа («Морфология волшебной сказки») и Е.М. Мелетинского (поэтика мифа и сказки) раскрыты универсальная структура и смысловые коды сказки [3].

В современных исследованиях ведётся структурно-семантический анализ сказки, изучение терапевтической и коррекционной функции (сказкотерапия), её роль в когнитивном и речевом развитии. Дальнейшей конкретизации и методической разработки требует аспект целенаправленного развития комплексного творческого потенциала (воображение, гибкость мышления, оригинальность, способность к достраиванию и преобразованию) через системную работу со сказкой. Значимой проблемой является рассмотрение творческого потенциала сказки в развитии детей дошкольного возраста.

Сказка входит в жизнь ребенка с раннего возраста, являясь необходимым этапом психического развития. Она выполняет ключевые функции для формирования творческого мышления: развивает воображение, стимулирует речевое и образное мышление, эмоциональное и социальное развитие, обеспечивает многомерное восприятие окружающего мира и связь с изобразительной деятельностью, формирует нравственные основы личности. Рассмотрим их более подробно.

- Восприятие сказки невозможно без развитого воображения – способности создавать и комбинировать новые образы. Сказка стимулирует переход воображения в активную фантазию, когда дети начинают пересказывать, рассуждать о поступках героев и придумывать собственные варианты сюжета.

- Сказка расширяет представления о мире, обогащает речь готовыми художественными оборотами, знакомит с характерами и поступками, способствуя развитию эмоциональной, образной и связной логической речи.

- Участвуя в инсценировках сказок, дети учатся выражать эмоции, понимать чувства других (эмпатия), работать в команде, распределять роли. Любимая сказка часто помогает ребенку в разрешении внутренних конфликтов.

- Использование сказки в разных видах деятельности, особенно в рисовании, позволяет воздействовать на развитие через слуховой (чтение сказки), зрительный (просмотр иллюстраций) и тактильный (работа с материалами) анализаторы. Сказка предоставляет богатый материал для иллюстраций, позволяя детям визуализировать и отобразить свои впечатления от услышанной истории, что комплексно влияет на творческий потенциал, мелкую моторику и сенсорику [1; 2].

- Закладываемая сказкой вера в торжество добра над злом формирует позитивное отношение к миру и способствует развитию умения преодолевать трудности.

Для реализации указанного потенциала в контексте изобразительной деятельности мы предлагаем трехэтапную модель, интегрирующую работу со сказкой и рисованием.

1. Этап «Погружение и эмоциональное отождествление». Целью является развитие творческого восприятия, эмпатии и формирование внутреннего образа. Для этого используется выразительное чтение сказки; обсуждение характеров и эмоций героев; мультисенсорный подход (звуки, тактильные образцы); техника «зеркало» и т.д. Педагоги практикуют словесное рисование («Представь и опиши...»); создание набросков-эскизов эмоций героев.

2. Этап «Анализ, трансформация и разработка замысла». Главная цель – развитие дивергентного мышления, оригинальности и способности к преобразованию сказочного материала. Приёмами работы выступают: «изменение закона волшебства»; «сказочная мозаика»; «переписывание финала» или добавление нового героя. Связь с рисованием на этом этапе состоит в разработке эскиза к новой, измененной версии сказки; рисование «несуществующего животного» из сказочного леса; создание образа героя с противоположными качествами («добрый Бармалей»).

3. Этап «Продуктивное творческое выражение и рефлексия». Целью становится развитие способности к воплощению замысла в материале и навыков презентации. Для этого применимы приёмы создания иллюстра-

ций к придуманной сказке; рисование «карты сказочной страны»; коллективное создание «книжки-самоделки»; драматизация с предварительным созданием эскизов костюмов или декораций. В рамках рисования это применение разнообразных изобразительных техник; обсуждение детских работ с акцентом на оригинальность замысла и выразительность.

Мы предлагаем методические рекомендации для педагогов, направленные на повышение качества использования сказки в творческом развитии ребёнка дошкольного возраста.

1. Избегайте шаблонов в работе с детьми, поскольку ценность представляет уникальный детский замысел. Вместо исправлений задавайте наводящие вопросы: «Почему у твоего волка такие большие очки?».

2. Совмещайте игру и обучение – используйте сказку как сюжетную основу для игровых заданий («Нарисуем волшебный ключик, чтобы спасти героя»).

3. Учитывайте возрастные особенности. Для детей младшей возрастной группы акцент делается на сенсорном опыте и простых формах. Старшим можно предлагать сложные задачи по трансформации сюжета и комбинированию техник рисования.

4. Создавайте насыщенную среду. В группе следует использовать «сказочный уголок» с книгами, репродукциями иллюстраций разных художников, разнообразными изобразительными материалами.

Проанализируем практические аспекты и результаты реализации трех-этапной модели.

Мы считаем, что разработанная модель не является жесткой схемой, а служит ориентиром для построения педагогического процесса. Ее эффективность подтверждается при выполнении ряда условий, которые выделены на основе анализа психолого-педагогической литературы, реализации предложенной модели в образовательной практике. К ним относятся:

- Интегративность и гибкость. Модель может быть реализована в рамках одного занятия-проекта, растянутого на несколько встреч (например, создание собственной книги сказок), или стать основой для серии занятий по изобразительной деятельности. Этапы могут частично перекрываться или повторяться.

- Принцип диалогичности. На каждом этапе ключевую роль играет диалог между педагогом и детьми, а также между самими детьми. Вопросы должны быть открытыми, побуждающими к размышлению и фантазии: «А что было бы, если...?», «Как мы можем помочь герою другим способом?», «На что похоже это волшебное облако?».

- Опора на личный опыт детей. Успешной трансформации сказочного сюжета способствует связь с реальными переживаниями и интересами ребенка. Например, придумывая нового героя, дети могут наделять его чертами своего домашнего питомца или любимой игрушки.

- Сочетание индивидуальной и коллективной работы. Индивидуальное рисование позволяет проявить личный замысел, а коллективные проекты

(панно, книга, макет сказочной страны) учат согласованию идей, сотрудничеству и дают опыт сотворчества.

Качественные результаты применения модели:

Опытное внедрение данной модели в практику работы с детьми старшего дошкольного возраста (5-7 лет) позволяет отметить следующие позитивные изменения в развитии творческого потенциала:

1. Повышение оригинальности и детализации образов в изобразительной деятельности. Дети переходят от схематичных, стереотипных изображений («стандартный» домик, дерево) к созданию детализированных, эмоционально выразительных и неожиданных образов («дом-тыква с окнами-фонариками», «дерево-плакса с каплями-листочками»).

2. Развитие связной повествовательной речи и способности к сочинению. Активная работа на этапе трансформации сюжета стимулирует детей не только пересказывать, но и придумывать собственные короткие истории, логически выстраивая событийную цепочку и наделяя героев мотивами.

3. Рост познавательной и творческой инициативы. Дети начинают самостоятельно предлагать варианты изменения сказки, задают вопросы о характерах героев, проявляют интерес к разным изобразительным техникам как способам передачи своего замысла («Я хочу нарисовать страшный лес не черной краской, а холодными синими пятнами»).

4. Углубление эмоционального интеллекта. Через отождествление с героями и их рисование дети учатся точнее распознавать и называть сложную гамму чувств (не просто «грусть», а «тоска», «разочарование», «тревожное ожидание»).

При работе над раскрытием творческого потенциала сказок при помощи указанных методов возможно некоторые трудности в работе с детьми.

1. В групповой работе могут выделяться дети с ярко выраженными лидерскими качествами, чьи идеи начинают подавлять идеи других. Для минимизации явления педагогу следует специально создавать ситуации успеха для каждого ребенка («Витя придумал интересного героя, а теперь давайте послушаем, какую волшебную вещь для него изобрела Маша»), используя жеребьевку при распределении ролей или идей.

2. Дети могут увлечься фантазированием, потеряв логическую связь с исходным сюжетом. Особенно это возможно на этапе трансформации. Поэтому важно мягко удерживать рамки задачи, используя наводящие вопросы: «Твой летающий кит очень интересен! А как он оказался в этой сказке о подземном царстве? Может, он туда провалился?».

3. Длительная работа с одной сказкой может привести к потере интереса. Следовательно, необходимо: варьировать формы деятельности, вводить элементы сюрприза (появление «волшебного письма» от героя), переключаться с рисования на лепку, конструирование или драматизацию.

Заключение. Таким образом, научное осмысление и практическая реализация творческого потенциала сказки отвечает актуальным запросам современной педагогики и психологии развития.

Сказка является универсальным и высокоэффективным средством развития творческого потенциала дошкольников, поскольку активизирует воображение, эмоции, мышление и речь в их неразрывной связи. Ее интеграция в занятия по рисованию создает естественную и мотивирующую среду для творческого самовыражения.

Список использованных источников

1. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – СПб.: Союз, 1997. – 96 с.
2. Дьяченко, О.М. Развитие воображения дошкольника / О.М. Дьяченко. – М.: Международный образовательный и психологический колледж, 1996. – 197 с.
3. Пропп, В.Я. Морфология волшебной сказки / В.Я. Пропп. – М.: Лабиринт, 1998. – 512 с.
4. Ушакова, О.С. Развитие речи и творчества дошкольников: Игры, упражнения, конспекты занятий / О.С. Ушакова, Н.В. Гавриш. – М.: ТЦ Сфера, 2007. – 176 с.
5. Юнг, К.Г. Душа и миф: шесть архетипов / К.Г. Юнг. – Минск: Харвест, 2004. – 384 с.

И.М. ХОЛДЕЕВА, В.А. ТИШКОВА
Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

**РАБОТА НАД СОЧИНЕНИЕМ
КАК СПОСОБ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ
ОБУЧАЮЩИХСЯ**

Введение. Современное образование уделяет особое внимание развитию речевой культуры обучающихся на первой ступени общего среднего образования, так как устная и письменная речь являются основными средствами коммуникации и мышления. Формирование грамотной, связной, выразительной речи является приоритетной задачей. Одним из эффективных способов развития культуры речи является работа над сочинениями, которая способствует не только овладению орфографией и пунктуацией, но и формированию навыков логического мышления, творческого воображения и правильной организации мыслей.

Цель данной публикации – рассмотреть особенности работы над сочинением как способа совершенствования культуры речи обучающихся на I ступени общего среднего образования.

Основная часть. Методологическую базу исследования составляют труды отечественных ученых. В процессе написания данной работы были использованы теоретические методы: анализ литературы, синтез и обобщение.

Проблемы в области развития речи обучающихся интересовали таких ученых, как Выготский Л.С., Львов М.Р., Жинкин Н.И. Особенности формирования письменной речи учеников описываются в научных работах Светловской Н.Н., Пертова А.В., Соловейчик М.С. Теоретические и практические вопросы методики обучению написанию сочинения изложены

в трудах Сильченковой Л.С., Кузнецовой М.И., Романичевой Е.С. О влиянии цифровых технологий на письменную речь учеников описывается в статьях Ивановой Е.С., Петрова А.В., Горячева А.В.

Сочинение как вид творческой работы занимает в педагогической практике особое место. «Сочинение – это одно из сильнейших средств, способствующих развитию мысли ученика, росту его социального отношения к жизни» – указывала М.А. Рыбникова. Школьное сочинение представляет собой результат продуктивной речевой деятельности и является, с одной стороны, предметом обучения, с другой – средством достижения конечной цели – формирования коммуникативно-речевых умений обучающихся. Оно позволяет одновременно решать задачи обучения, развития и воспитания учеников, которых учитель вооружает общими умениями: сбор материала, составление рабочего плана сочинения, приведение в порядок и обработка фактического материала.

Т.А. Ладыженской разработана определенная система, в основу которой положена идея развития у обучающихся определенных умений связной речи. Вычленение этих умений позволяет определить критерий, с помощью которого можно установить сложность сочинений и последовательность в работе над ними [1].

На важность системного подхода в обучении написанию сочинения указывает М.Р. Львов. Он выделяет три этапа работы над данным видом творчества: подготовительный, который подразумевает обсуждение тематики и сбор материала; основной – написание черновика и заключительный (редактирование и написание в чистом виде). Ученый подчеркивает при этом обязательно развивать у обучающихся навыки самооценки и самоконтроля [2].

Известный учитель Задунова Т.С. в ряде статей об искусстве написания сочинения подчеркивает огромное методическое значение творческих заданий на совершенствовании культуры письменной речи учеников. Она предлагает использовать различные методы написания сочинений по картинкам, создание текстов из собственного опыта, сочинение сказок или фантастических рассказов. Эти задания не только развивают воображение, но и помогают ученикам осваивать различные жанры письменной речи [3].

В практике обучения написанию сочинения приняты следующие упражнения, которые подразделяются на устные и письменные:

а) устный пересказ прочитанного в различных вариантах: пересказ, близкий к тексту образца; сжатый, выборочный и творческий пересказы; заучивание текстов наизусть и их выразительное чтение;

б) различные текстовые выступления учащихся в связи с чтением и анализом произведений литературы, с изучением языковой теории: развернутые, обобщающие сообщения, доклады, диалоги, обсуждения (преимущественно устные);

в) различные импровизации: рассказы из жизни, сочинение сказок и рассказов, пословиц и загадок, стихотворений и т.п.;

г) сочинения по самостоятельно выбранной или заданной теме, по картинам, по предложенному или самостоятельно составленному плану, по началу и концу, по заданной схеме сюжета;

д) письменные с тщательным редактированием изложения образцовых текстов, с лингвистическим анализом художественных, публицистических, научно-популярных текстов;

е) устные и письменные сочинения разных видов в соответствии с классификацией; отработка особенностей каждого вида, т.е. реализация системы упражнений в связной речи;

ж) отзывы о прочитанном, о спектаклях, статьи, письма дружеские и деловые, документы и т.п. Существует множество видов сочинений, каждый из них имеет свои особенности, цели и структуру:

1; сочинение-рассуждение, цель которого аргументировано выразить мнение по какому-либо вопросу;

2; сочинение-описание, в котором создаётся словесный портрет предмета, человека, места или явления;

3; сочинение-повествование, где события излагаются в определённой последовательности.

Сочинение-рассуждение предполагает изложение собственных мыслей на заданную тему. Это может быть отзыв о прочитанной книге, рассказ о своём отношении к общественному явлению. Для написания сочинения-рассуждения важно рассмотреть проблему с разных сторон и сделать выводы. Примеры тем для таких сообщений: «Что такое дружба?», «Почему важно учиться?», «Зачем нужны домашние животные?».

Сочинение-описание предполагает изображение каких-либо явлений, их признаков, рассуждение о них. Темой описания могут быть внутренние и внешние портреты персонажей, предметы живописи, природа. Примеры тем таких сочинений: «Мой любимый питомец», «Мой сад осенью».

Сочинение-повествование предполагает рассказ о событиях в их временной последовательности. Примеры таких тем сочинений: «Как я провёл летние каникулы», «Мой любимый герой из сказки».

Типология ученических работ на уровне сочинений основывается на следующих критериях:

1) Источники материала: непосредственные (жизненный опыт, наблюдения, исследования и пр.) и опосредованные (книги и вообще печатное слово, картины, театр, учебный процесс и т.п.);

2) Степень самостоятельности учащихся: выбор темы (выбирает тему учитель или ученик индивидуально; организация накопления материала - коллективная или индивидуальная; то же в отношении плана, языковой подготовки, составления текста, его редактирования - всё это делается в коллективном труде или индивидуально).

3) Организация подготовки и выполнения: классная или домашняя работа, подготовка; будет ли записываться или учитель ограничится лишь устным исполнением и пр.;

4) Тип речи (текста): описание, повествование, смешанный тип, с обладанием одного из трёх;

5) Тематика: природа, наша Родина, семья, товарищи, литература и искусство, труд, профессии;

6) Стили: устно-разговорный или письменно-книжный, «деловой», научный, художественный, образный;

7) Жанр: рассказ, очерк, путевые заметки, пейзаж, статья, письмо, пьеса, отзыв, деловые бумаги и др.

Методы обучения написанию сочинения:

1; метод анализ образцов сочинений помогает учащимся познакомиться с успешными примерами написания текстов, что позволяет им лучше понять требования к структуре и содержанию. При изучении образцов внимание уделяется:

- логической последовательности частей текста (введение, основная часть, заключение);
- стилистическим особенностям и языковым средствам, используемым автором;
- способам аргументации и раскрытия темы;
- грамотности и правильности оформления.

Этот метод формирует у учащихся представление о стандартах написания сочинений и служит ориентиром для самостоятельной работы;

2; метод планирования текста - важный этап в процессе написания сочинения, который развивает у учащихся умение логически организовывать материал. Составление плана помогает:

- выделить главные мысли и идеи;
- определить последовательность изложения;
- распределить аргументы и примеры по смысловым блокам;
- избежать повторов и несвязных отступлений.

Этот приём учит структурировать мыслительный процесс, что способствует созданию ясного и связного текста;

3; метод редактирования и переписывания. Редактирование и переписывание – ключевые методы, способствующие развитию самоконтроля и осознанию собственных ошибок. При работе с уже написанным текстом учащиеся:

- исправляют грамматические, орфографические и пунктуационные ошибки;
- улучшают стилистическую выразительность;
- проверяют логику и связность изложения;
- оптимизируют длину предложений и абзацев.

Такой подход не только повышает качество текста, но и формирует у школьников критическое отношение к собственной речи;

4; метод обсуждения написанных сочинений. Обсуждение сочинений в классе способствует улучшению навыков устного и письменного выражения мыслей. В процессе обсуждения:

- учащиеся получают обратную связь по содержанию и стилю;
- учатся аргументированно отстаивать свою позицию;
- развивают умение слушать и воспринимать критику;
- расширяют представления о разных подходах к решению одной и той же задачи.

Этот метод стимулирует коммуникативные навыки и способствует более глубокому пониманию материала. «Применение современных систем на уроках в начальных классах даст возможность учителю внести изменения в традиционные формы обучения и решить самые разнообразные задачи: обеспечить дифференциацию обучения, повысить его наглядность, облегчить контроль знаний, и главное, повысить интерес у ребёнка к предмету» [4, с. 387].

Заключение. Работа над сочинениями – это не просто выполнение учебного задания, а важный педагогический процесс, направленный на формирование и совершенствование культуры речи учащихся. Через систематическое написание, анализ и корректировку текстов развивается умение ясно, логично и выразительно выражать свои мысли. Внедрение разнообразных приёмов и методов работы с сочинениями позволяет эффективно повысить уровень речевой культуры и подготовить учащихся к успешной коммуникации в различных сферах жизни.

Список использованных источников:

1. Ладыженская, Т.А. Система обучения сочинениям в 4–8 классах / Т.А. Ладыженская. – М., 1973. – 367 с.
2. Львов, М.Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах: учебное пособие для студентов учреждений высшего образования / М.Р. Львов, В.Г. Горецкий, О.В. Сосновская. – 10-е изд., стер. – Москва : Академия, 2017. – 461 с.
3. Задунова, Т.И. Искусство писать сочинение / Т.И. Задунова. URL: <https://rus.1sept.ru/article.php?id=200201903> (дата обращения: 15.01.2026).
4. Крицкая, Н. В. Использование современных образовательных сайтов на уроках русского языка в начальных классах / Н. В. Крицкая, Е. Д. Глухова // Наука - образованию, производству, экономике [Электронный ресурс] : материалы 75-й Региональной научно-практической конференции преподавателей, научных сотрудников и аспирантов, Витебск, 3 марта 2023 г. – Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2023. – С. 386-389. URL: <https://rep.vsu.by/handle/123456789/36923> (дата обращения: 15.01.2026).

ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ СКАЗКА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

Введение. В условиях современных экологических вызовов и феномена «природного дефицита» у детей актуализируется поиск эффективных средств формирования экологической культуры с раннего возраста. Среди таких средств особое место занимает экологическая сказка – жанр, находящийся на стыке литературы, экологии и педагогики. Она представляет собой не просто занимательный рассказ, а сложный педагогический инструмент, специально созданный или адаптированный для передачи экологических знаний, ценностей и моделей поведения в форме, адекватной восприятию ребёнка-дошкольника. Изучение экологической сказки как педагогического феномена позволяет понять механизмы её воздействия и оптимизировать использование в образовательном процессе.

Цель статьи – прояснение многомерности сущности экологической сказки; обобщение и обоснование её ключевых функций в образовательном процессе; систематизацию существующих основных классификаций и их оснований; а также краткий обзор её практической ценности и применения в учреждениях дошкольного образования Китая и Беларуси, что должно предоставить педагогам теоретическую основу и практические ориентиры.

В исследовании применяются следующие методы: анализ литературных источников – с акцентом на Россию, Беларусь, Китай философских, педагогических и психологических публикаций об экологической сказке за последнее десятилетие; метод систематизации и обобщения – синтез и структурирование элементов, таких как функции и классификации экологической сказки; сравнительный анализ – предварительное сопоставление и выделение особенностей образовательной практики применения экологических сказок в разных культурных контекстах (Китай, Беларусь).

Основная часть. Исследование экологической сказки является междисциплинарной областью, привлекающей внимание ученых из разных стран. В России и Беларуси сложилась глубокая и непрерывная исследовательская традиция. Н.А. Рыжова заложила основы этой области, определяя экологическую сказку прежде всего через призму интеграции экологического образования и литературного жанра [1]. Последующие исследователи, такие как Л.Б. Поддубская, углубили изучение эмоциональных механизмов влияния сказки на формирование экологического сознания детей [2]. А.Н. Баркова сосредоточилась на методологии интеграции экологической сказки в образовательную программу дошкольного учреждения [3].

В Китае, по мере роста внимания к экологическому образованию, соответствующие исследования также быстро развиваются. Ученые, например, Ли Хуа, сосредотачиваются на локализации создания экологических

сказок и включении в них элементов традиционной культуры [4], а Ван Мин и другие проводят эмпирические исследования влияния сказкотерапии на про-экологическое поведение детей младшего возраста [5]. Современные исследования развиваются преимущественно в следующих направлениях:

- Исследование сущности и ценности: углубление многомерного понимания образовательного потенциала экологической сказки;
- Методологические исследования: разработка педагогических методик, дизайна мероприятий и инструментов оценки эффективности на основе сказки;
- Кросс-культурные исследования: сравнение тем, нарративных моделей и стратегий применения экологических сказок в различных культурных контекстах.

Многоаспектность сущности экологической сказки обуславливает широкий спектр её функций. Анализ работ таких исследователей, как Н.А. Рыжова, Л.Б. Поддубская и А.Н. Баркова, позволяет выделить пять ключевых, взаимосвязанных функций: познавательную, развивающую, воспитательную, компенсаторную, коммуникативную и конативную.

Познавательная функция является базовой. Сказка знакомит детей с миром природы, её явлениями, объектами, закономерностями (сезонные изменения, цепи питания, круговорот воды). Она делает сложные экологические понятия («экосистема», «биоценоз») наглядными и понятными, выступая как своеобразный переводчик научного языка на язык детского восприятия.

Развивающая функция заключается в стимулировании познавательного интереса, воображения, образного и логического мышления. Через сюжетные перипетии и проблемные ситуации сказка учит детей устанавливать причинно-следственные связи, рассуждать, делать выводы, развивая тем самым их интеллектуальный потенциал.

Воспитательная функция направлена на формирование нравственной позиции ребенка по отношению к природе. Через сочувствие и идентификацию с героями у детей развиваются эмпатия, чувство ответственности, желание помогать и защищать. Закладываются основы экологически целесообразного поведения.

Компенсаторная функция приобретает особую значимость в условиях дефицита непосредственного общения с природой. Сказка создает эмоционально насыщенный образ мира, становясь «мостиком» между ребенком и окружающей средой. Она также может мягко нивелировать экологическую тревожность, предлагая позитивные модели разрешения экологических проблем и вселяя конструктивную надежду.

Коммуникативная и конативная (поведенческая) функция проявляется в том, что сказка служит основой для диалога (ребенок – педагог, ребенок – ребенок), обсуждения, выражения собственного мнения. На её основе ор-

ганизуется игровая, театрализованная, проектная деятельность, где усвоенные модели экологически ответственного поведения апробируются и закрепляются на практике.

Разнообразие экологических сказок позволяет классифицировать их по различным основаниям, что помогает педагогу в целенаправленном отборе материала. Представленные ниже классификации являются обобщением подходов, встречающихся в работах ряда исследователей (например, А.Н. Барковой [3] в области методики, а также в трудах, посвященных детской литературе и психологии восприятия).

По источнику/авторству: народные (адаптированные), литературные (авторские), педагогические (созданные воспитателями или совместно с детьми).

По тематическому содержанию: сказки о животных и растениях; о неживой природе и явлениях (вода, ветер, времена года); о взаимоотношениях человека и природы; о глобальных экологических проблемах.

По дидактической направленности (цели): познавательные (передают конкретные знания); воспитывающие (формируют отношение, ценность); проблемные (ставят экологическую дилемму, требующую решения); творческие (стимулируют сочинительство, драматизацию).

По сюжетно-композиционным особенностям: сказки-описания (портрет природы); сказки-путешествия; сказки-детективы (расследование природной «тайны»); сказки-предостережения.

По характеру антропоморфизма: с полным олицетворением природных объектов (они говорят, думают); с частичным олицетворением; с сохранением реалистичных описаний, но сказочным сюжетным обрамлением.

В учреждениях дошкольного образования Китая экологическая сказка активно интегрируется в образовательный процесс, часто с акцентом на национальную специфику. Педагоги используют сказки о местных видах животных (например, большая панда), растениях или экосистемах (бамбуковые леса, река Янцзы), что способствует формированию у детей любви и ответственности за родную природу. Работа со сказкой часто выходит за рамки простого чтения, перерастая в проекты: создание книг-самоделок, инсценировки, экологические акции («Поможем сказочному лесу»), что развивает практические навыки и командную работу.

За последние десятилетия Китай значительно усилил внимание на национальном уровне к экологическому образованию, что отражено в ключевых документах. В «Руководстве по обучению и развитию детей в возрасте 3-6 лет» Министерства образования 2012 года прямо указывается на необходимость воспитания у детей любви к природе, понимания взаимосвязей и формирования основ экологически ответственного поведения. Хотя термин «экологическая сказка» может и не использоваться явно, описанные методы – использование рассказов, метафор, игр и проектной деятельности для объяснения природных явлений – создают благодатную почву для ее применения.

«Стандарты оценки качества дошкольного образования» подчеркивают целостное развитие личности, где нравственное и экологическое воспитание являются неотъемлемыми компонентами. В рамках этой концепции экологические сказки становятся инструментом достижения национальных образовательных целей. На практике это привело к следующим особенностям:

- **Культурная локализация:** учителя активно создают и адаптируют сказки, включая в них национальные природные и культурные символы. Помимо упомянутых историй о гигантских пандах, популярны также истории о золотых обезьянах, аллигаторах Янцзы, деревьях гинкго или о Желтой реке. Это не только экологическое образование, но и патриотическое воспитание, связывающее детей с их родиной.

- **Интеграция с традиционными ценностями:** Многие китайские экологические сказки, явно или неявно, передают конфуцианские и даосские идеи о единстве человечества и природы, уважении ко всем формам жизни и доктрине золотой середины. Таким образом, экологические послания подкрепляются глубокими культурными кодами.

- **Проектный подход:** работа со сказками редко выходит за рамки чтения. Она становится отправной точкой для долгосрочных проектов. Например, после прочтения сказки о загрязненном лесном ручье дети могут участвовать в создании плакатов, моделировании систем очистки воды, выполнении «волонтерской работы» на территории детского сада и даже проведении информационных кампаний для своих родителей. Это воспитывает позитивное чувство гражданственности с раннего возраста.

В Беларуси экологическая сказка традиционно является частью системы экологического воспитания. Она системно включается в тематические недели («Лесные жители», «Вода – источник жизни») и сочетается с непосредственными наблюдениями в природе, экскурсиями, созданием лэпбуков и дидактических игр по мотивам сказок. Особое внимание уделяется сказкам, раскрывающим красоту и хрупкость белорусской природы (болота, леса, озера), воспитывая таким образом патриотизм через экологическую призму.

В учебной программе дошкольного образования Республики Беларусь (2022 г.) прямо предусмотрено использование художественной литературы, в том числе сказок, как средства экологического воспитания детей.

В рамках образовательной области «Ребёнок и природа» ставится задача формирования начал экологической культуры, бережного и ценностного отношения к природе. Программа рекомендует использовать следующие методы и средства, к которым напрямую относится экологическая сказка:

- **Ознакомление с окружающим миром:** Сказки рекомендуются для образного и эмоционального раскрытия тем о животных, растениях, явлениях неживой природы, сезонных изменениях. Они помогают объяснить взаимосвязи в природе в доступной для дошкольника форме.

- **Развитие познавательной деятельности:** Программа поощряет использование сюжетных историй (сказок) для создания проблемных ситуа-

ций, которые стимулируют детей к вопросам, размышлениям, поиску решений экологических дилемм («Как помочь попавшему в беду животному?», «Почему заболела речка?»).

- Воспитание нравственных качеств: Через сказку реализуются задачи воспитания эмпатии, сочувствия ко всему живому, чувства ответственности за свои действия по отношению к природе. Это соответствует направленности программы на формирование морально-этических представлений.

- Реализация календарно-тематического планирования: Конкретные темы недель или проектов, указанные в методических рекомендациях к программе, естественным образом интегрируют экологические сказки как стержневой или сопроводительный материал.

- Интеграция образовательных областей: Работа со сказкой поддерживает интеграцию с другими областями: «Развитие речи», «Искусство», «Ребёнок и общество».

В обеих странах наблюдается тенденция от пассивного восприятия сказки к активной, деятельностной модели работы с ней.

Заключение. Экологическая сказка предстает как комплексный педагогический феномен, обладающий значительным образовательным потенциалом. Её сущность определяется синтезом художественности и научности, направленным на развитие ребенка. Многофункциональность сказки (познавательная, развивающая, воспитательная и др.) позволяет воздействовать на интеллектуальную, эмоциональную и деятельностную сферы дошкольника. Существующие классификации отражают богатство жанра и служат ориентиром для педагога при планировании работы. Грамотное использование экологической сказки, основанное на понимании её природы и функций, способствует не только расширению экологических представлений детей, но и становлению у них основ экологического мировоззрения и культуры.

Список использованных источников:

1. Рыжова, Н.А. Экологическое образование в дошкольных учреждениях: теория и практика / Н.А. Рыжова. – М.: ВЛАДОС, 2015. – 350 с.
2. Поддубская, Л.Б. Формирование экологической культуры старших дошкольников средствами сказки: дис. ... канд. пед. наук / Л.Б. Поддубская. – Минск, 2018. – 220 с.
3. Баркова, А.Н. Экологическая сказка в образовательном процессе детского сада: методический аспект / А.Н. Баркова // Дошкольная педагогика. – 2020. – № 4. – С. 28-32.
4. 李华 (Ли Хуа). Исследование применения экологических сказок в экологическом образовании детей младшего возраста // Исследования дошкольного образования. – 2021. – № 6. – С. 45-49. (на кит. яз.)
5. Wang, M., & Li, X. The Impact of Ecological Fairy Tales on Pro-Environmental Behaviors in Young Children: An Experimental Study in Chinese Kindergartens // Early Childhood Education Journal. – 2022. – Vol. 50. – P. 1123–1133.

РЕАЛИЗАЦИЯ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ НА УРОКАХ «ЧЕЛОВЕК И МИР» КАК ФАКТОР АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Введение. Активизации познавательной деятельности учащихся на занятиях по учебному предмету «Человек и мир» способствуют эффективные методы и приёмы, выступающие как условие успешного обучения. Средств активизации работы на учебных занятиях немало. Грамотное их применение должно стать главным фактором, который определяет, будет ли ребёнок учиться с удовольствием. Ведь несколько больше пользы приносит учебное занятие, вызывающее у учащихся интерес не только зрительный, но и созидательный, связанный с их собственной поисковой, творческой и даже двигательной активностью [1, с. 15].

Цель данной публикации – обосновать особенности активизации познавательной деятельности младших школьников на уроках «Человек и мир» через целенаправленное и системное использование межпредметных связей.

Основная часть. Учебный предмет «Человек и мир» выполняет уникальную интегративную функцию, формируя у учащихся целостный образ окружающей среды, включающей природу, общество и самого человека. Однако традиционное изложение материала порой остается фактологическим и изолированным, что не позволяет в полной мере реализовать его потенциал для развития системного мышления. Это может привести к снижению внутренней мотивации, поверхностному усвоению информации и неумению видеть взаимозависимости в изученных явлениях [2, с. 35].

В этом контексте системная реализация межпредметных связей выступает одним из наиболее эффективных дидактических средств преодоления указанных проблем. Интеграция содержания предмета «Человек и мир» с другими дисциплинами учебного плана начальной школы позволяет:

1. Преодолеть предметную разобщенность и продемонстрировать единство и взаимосвязь процессов в природе и обществе.
2. Повысить познавательный интерес и учебную мотивацию за счет создания ситуаций новизны, поиска и демонстрации практической ценности знаний.
3. Способствовать формированию метапредметных компетенций (анализ, синтез, моделирование, проектное мышление), которые являются основой для непрерывного самообразования.
4. Обеспечить более глубокое и осознанное усвоение материала, поскольку знания, включенные в широкий междисциплинарный контекст, за-

нимают прочное место в индивидуальной картине мира учащегося [3, с. 86].

Разработка и внедрение научно обоснованных методов активизации познавательной деятельности через межпредметные связи в рамках предмета «Человек и мир» является актуальной задачей, соответствующей стратегическим целям национальной системы образования.

Теоретическую основу исследования составляет ряд концепций и подходов, разработанных и адаптированных в рамках педагогической науки:

1. Системно-деятельностный и личностно-ориентированный подходы, заложенные в основу образовательных стандартов Республики Беларусь. Эти подходы предполагают, что развитие личности происходит в процессе активно-преобразующей деятельности, а обучение должно быть направлено на становление субъектности ученика.

2. Концепция познавательного интереса, исследуемая в контексте мотивационного обеспечения учебной деятельности. Внимание к развитию устойчивого интереса как главного двигателя познания является центральным для методик, направленных на активизацию.

3. Теория интеграции содержания образования и межпредметных связей. Данная проблематика глубоко проработана в дидактике, где межпредметные связи рассматриваются как необходимое условие формирования целостных знаний, научного мировоззрения и реализации воспитательного потенциала учебных предметов. Акцент делается на планировании межпредметных связей, определении их типов (фактологические, понятийные, теоретические, методические) и функций.

4. Психологические особенности познавательного развития ученика. Учет переходного характера мышления от наглядно-образного к логическому, роли эмоций и непосредственного опыта ребенка в познании является обязательным условием при проектировании учебных занятий [4, с. 110-115].

На основе синтеза этих подходов активизация познавательной деятельности понимается как целенаправленно организуемый педагогом процесс, в котором учащийся из пассивного усваивателя информации становится активным исследователем, способным устанавливать связи между различными областями знания для решения учебных и практических задач.

Эффективная реализация межпредметных связей требует не эпизодических вкраплений, а продуманного дидактического дизайна, отраженного в календарно-тематическом планировании. Приведем конкретные направления интеграции с примерами [6, с. 26].

1. Связь с языком и литературным чтением. Развитие понятийного аппарата: освоение терминов («экосистема», «осадки», «полезные ископаемые») через работу с их этимологией, составом, подбором синонимов и антонимов, что напрямую связано с уроками языка.

Формирование коммуникативных умений: составление устных и письменных рассказов-описаний природных объектов Беларуси (озеро Нарочь, Беловежская пуца), рассуждений на морально-этические темы («Ответственность человека перед природой»). Использование алгоритмов построения текста, изучаемых на уроках развития речи [7, с. 14].

Использование художественных текстов: привлечение стихов, прозы, фольклора белорусских авторов для эмоционального «погружения» в тему. Анализ, как писатели с помощью художественных средств изображают явления природы, что обогащает восприятие и развивает образное мышление.

2. *Связь с математикой.* Формирование измерительных и вычислительных навыков: проведение практических работ с получением числовых данных (измерение температуры, длины, массы, времени) и их последующей математической обработкой: сравнение, составление таблиц, построение простейших столбчатых диаграмм (например, «Динамика температуры воздуха за неделю»).

Развитие пространственного мышления: работа с планом класса, школьного участка, картой с использованием понятий масштаба и ориентирования. Составление маршрутов, расчет расстояний.

Решение практико-ориентированных задач: экологические задачи с математическим содержанием («Сколько литров воды можно сэкономить, если починить капающий кран?», «Вычисление площади лесного массива по плану»).

3. *Связь с эстетическими дисциплинами (изобразительное искусство, музыка).* Визуализация и творческое осмысление: создание рисунков, схем, коллажей, макетов (например, макет «Мой город – зеленый город»), иллюстрирующих экологические взаимосвязи или природные явления [8, с. 86].

Эмоционально-образное восприятие: прослушивание музыкальных произведений, связанных с темами природы (например, цикл «Времена года» Антонио Вивальди), обсуждение возникающих ассоциаций, создание звуковых образов (шум дождя, леса).

4. *Связь с трудовым обучением.* Проектно-практическая деятельность: изготовление кормушек для птиц, скворечников, создание гербариев, коллекций минералов, участие в озеленении класса или школьного двора. Это соединяет теоретические знания с практическим ручным трудом и воспитывает ответственность.

5. *Комплексные (интегрированные) формы организации обучения.* Интегрированные учебные занятия (уроки): урок-исследование «Свойства воды», урок-путешествие «По заповедным местам Беларуси», где гармонично сочетаются естественнонаучный поиск, географические понятия, работа с литературными источниками и творческие задания.

Тематические проекты: долгосрочный проект «Школьная метеостанция», включающий ежедневные наблюдения, ведение дневника, построе-

ние графиков, оформление стенгазеты с выводами. Такой проект является квинтэссенцией межпредметной интеграции [9, с. 63-66].

Внеурочные мероприятия: экологические акции, викторины «Знатоки родного края», праздники, которые по своей сути требуют мобилизации знаний и умений из разных предметных областей.

Основные выводы работы:

1. Теоретическая и практическая ценность межпредметных связей подтверждена. Их системное использование на уроках «Человек и мир» качественно меняет характер познавательной деятельности, трансформируя ее из репродуктивной в поисково-исследовательскую и проектную.

2. Активизация носит многогранный характер. Наблюдается рост:

➤ Мотивационного компонента: появляется устойчивый интерес к содержанию предмета и процессу познания в целом.

➤ Интеллектуальной активности: развивается способность к установлению причинно-следственных и междисциплинарных связей, формируется системное, экологическое мышление.

➤ Практической активности и самостоятельности: повышается инициативность в проведении наблюдений, опытов, сборе информации и ее творческом представлении.

3. Ключевым условием успешности является продуманное педагогическое проектирование. Межпредметные связи должны быть не случайным элементом, а обязательной составляющей технологической карты урока, логически вписанной в его цели.

4. Наиболее эффективными формами являются проблемные ситуации, эвристические беседы, практические и лабораторные работы с межпредметным содержанием, а также долгосрочные проекты, позволяющие комплексно раскрыть тему.

5. Реализация межпредметных связей напрямую способствует достижению целей учебной программы по предмету «Человек и мир», а также формированию ключевых компетенций, обозначенных в образовательных стандартах Республики Беларусь, таких как умение учиться, работать с информацией, сотрудничать и решать проблемы [10].

Заключение. Целенаправленная реализация межпредметных связей на уроках «Человек и мир» является мощным рычагом для активизации познавательной деятельности младших школьников. Она превращает изучение окружающего мира в увлекательный процесс открытия его внутренних связей, воспитывая не просто знающего, но и мыслящего, творческого гражданина, осознающего свою связь с природой и культурой родной страны.

Список использованных источников:

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании. – Минск: Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь, 2022.

2. Учебная программа для учреждений общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания. «Человек и мир», I–IV классы. – Минск: Нац. ин-т образования, 2022.

3. Качан, Л.Г. Акты́візацыя пазнавальнай дзейнасці малодшых школьнікаў / Л.Г. Качан. – Мінск: БДПУ, 2010. – 159 с.

4. Пунчик, В.Н. Методика преподавания интегрированного курса «Человек и мир» в начальных классах: пособие для педагогов учреждений общего среднего образования / В.Н. Пунчик, А.А. Смотрицкая. – Минск: Сэр-Вит, 2020. – 208 с.

5. Смотрицкая, А.А. Формирование экологических понятий у младших школьников в процессе изучения предмета «Человек и мир» / А.А. Смотрицкая // Пачатковая школа. – 2019. – № 7. – С. 38–42.

6. Лапо, П.Ф. Міжпрадметныя сувязі пры вывучэнні прыродазнаўчых дысцыплін / П.Ф. Лапо // Народная асвета. – 2018. – № 4. – С. 25–29.

7. Журба, А.В. Интеграция содержания образования на I ступени общего среднего образования: теория и практика / А.В. Журба // Веснік адукацыі. – 2021. – № 3. – С. 11–16.

8. Антонова, О.Е. Развитие познавательного интереса младших школьников на уроках «Человек и мир» / О.Е. Антонова // Пачатковая школа. – 2020. – № 10. – С. 45–49.

9. Стражев, В.И. Методы и приемы активизации учебно-познавательной деятельности учащихся: пособие для педагогов / В.И. Стражев, Л.Г. Качан. – Минск: Адукацыя і выхаванне, 2015. – 176 с.

10. Концепция учебного предмета «Человек и мир» [Электронный ресурс] // Национальный образовательный портал. – Режим доступа: <http://adu.by>. – Дата доступа: 10.01.2026.

ЦИНЬ СЮЙХУН

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ТЕАТРАЛЬНО-ИГРОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДЛЯ ДЕТЕЙ 5–7 ЛЕТ В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ

Введение. 5-7 лет – критический период для развития языка у детей. Их словарный запас не только быстро увеличивается, но и они начинают строить более сложные предложения и выражать более богатые мысли и эмоции. В этом контексте театральная-игровая деятельность как эффективное воспитательное средство играет важную роль в развитии связной речи детей.

Целью данной статьи является изучение того, как способствовать развитию связной речи у детей в возрасте 5-7 лет, организуя театральную и игровую деятельность.

Основная часть. Драматизация и игры являются естественным способом обучения для детей, особенно для детей в возрасте 5-7 лет. Такие занятия могут не только стимулировать воображение, но и способствовать развитию языкового выражения, социального взаимодействия и эмоционального управления. В дошкольном образовании драматизация и игры широко используются в разработке учебных материалов, поскольку они соответствуют особенностям обучения детей и могут способствовать всестороннему развитию в развлекательной форме. Рассматривая образовательный потенциал данных эффективных форм организации обучения, мы опираемся на ряд важнейших моментов.

1. Теоретические основы развития языка.

2. Согласно соответствующим исследованиям в области психологии и лингвистики, языковые способности детей в возрасте 5-7 лет находятся на этапе быстрого развития. Они начинают усваивать больше грамматических правил, их словарный запас значительно увеличивается, и они могут составлять более длинные предложения и абзацы.

3. Образовательная ценность драматической деятельности.

4. Театральные занятия стимулируют воображение и творческие способности детей, а также способствуют развитию навыков языкового выражения и общения. С помощью ролевых игр и рассказывания историй дети могут изучать и использовать язык на практике.

5. Образовательная роль игровой деятельности.

Игровые занятия – это не только способ развлечься для детей, но и важный способ обучения и развития. С помощью игр дети могут изучать и использовать язык во взаимодействии, улучшая связность и логику языкового выражения.

Теоретическую основу приемов драматизации и игры мы можем увидеть в социокультурной теории Л.С. Выготского. Выготский подчеркивал центральную роль социального взаимодействия в когнитивном развитии детей. Он считал, что драматические и ролевые игры (например, «игра в дом») предоставляют детям возможности обучения в «зоне ближайшего развития», позволяя им превзойти свой текущий уровень способностей в подражании и взаимодействии. Например, когда дети играют во врачей или продавцов, они используют более сложные языковые и поведенческие модели, и эта ролевая игра способствует развитию их социального познания [1].

Теория когнитивного развития Жана Пиаже опирается на то, что автор классифицировал детей в возрасте 5-7 лет как дооперациональную стадию, а характеристикой мышления этой стадии является преобладание символических игр (ролевых игр). Драматические занятия как раз соответствуют этой когнитивной характеристике детей. Благодаря ролевой игре, дети могут понимать различные социальные роли и развивать предварительное логическое мышление [2].

Психологи, такие, как Эрик Х. Эриксон, считают, что игры являются доминирующей деятельностью детей дошкольного возраста и их основным способом исследования мира, выражения эмоций и установления социальных отношений. Драматические игры (например, рассказывание историй и ситуационное моделирование) особенно полезны для детей, чтобы развивать эмоциональное выражение и социальные навыки [3].

Таким образом, теоретической основой для организации драматических и игровых занятий воспитанников учреждений дошкольного образования являются социокультурная теория Л.С. Выготского (акцент на преобладающей роли социального взаимодействия в развитии познавательной сферы ребенка); теория когнитивного развития Жана Пиаже (основной характеристикой мышления дооперациональной стадии являются символические, т.е. ролевые игры; позиционирование игры как доминирующей деятельности детей, что позволяет сделать социализацию детей более эффективной и адаптированной для детей данной возрастной группы).

Опираясь на анализ теоретических оснований, изложенных выше, мы можем предложить следующие организационные стратегии для разработки

и внедрения в образовательный процесс драматических и игровых занятий для детей в возрасте 5-7 лет.

1. Создание насыщенной игровой среды

- Зона ролевых игр: создайте тематические уголки, такие, как «кукольный домик», «маленькая больница», «супермаркет», «парикмахерская, и предоставьте костюмы и реквизит для поддержки самостоятельных игр детей.

- Использование природных материалов: открытые материалы, такие, как строительные блоки (например, кусочки дерева, коры, еловые и сосновые шишки, кусочки ткани, картон и другое, чтобы стимулировать творческое воображение детей.

2. Эффективное руководство со стороны педагогов

- Наблюдение и своевременное вмешательство: педагоги должны сначала наблюдать за игровыми предпочтениями детей, а затем естественным образом, ненавязчиво участвовать в ролевой идентичности (например, «клиент» или «пациент»), чтобы избежать чрезмерного вмешательства.

- Постановка вопросов для расширения мышления: поощряйте глубокое мышление детей с помощью открытых вопросов («Что будет дальше?» «Что, по-вашему, сделает этот персонаж?»).

3. Объединение интересов и жизненного опыта детей

- Выбор темы: начните с ситуаций, которые знакомы детям, например, «День в детском саду», «Поход в зоопарк», «Прогулка в парке», а затем постепенно вводите более сложные темы (например, «Маленький защитник окружающей среды»).

- Адаптация истории: поощряйте детей адаптировать и изменять классические сказки (например, «Три поросенка», «Волк и семеро козлят») и создавать новые концовки или придумывать других персонажей.

4. Совместная поддержка семьи и школы

- Игры в драматические постановки в формате «родители-дети»: родители могут участвовать в семейных ролевых играх (например, «Семейный обед», «Семейный вечер»), чтобы улучшить взаимодействие родителей и детей.

- Обмен историями: поощряйте детей пересказывать драматические постановки, в которых они участвовали в регламентированной и нерегламентированной деятельности в детском саду, членам своих семей, соседям, сверстникам, чтобы закрепить навыки речевого выражения.

Остановимся на роли драматической деятельности в развитии связной речи воспитанников 5-7 лет.

- Ролевые игры. Ролевые игры в драматических постановках могут помочь детям понять особенности языка и поведенческие характеристики разных персонажей, тем самым обогащая их языковой репертуар и улучшая разнообразие языковых выражений.

- Интерпретация сюжета. Разыгрывая сюжеты историй, дети могут изучать и использовать язык в реальных операциях, развивая такие характеристики устной речи, как связность и логику языкового выражения.

- Взаимодействие и сотрудничество. Театральная деятельность обычно требует сотрудничества и взаимодействия между детьми, что помогает им научиться слушать других, адекватно реагировать на поведение участников, а также улучшить свои навыки языкового общения.

Роль игры в развитии связной речи.

- Языковые игры. Языковые игры, такие, как игры на составление цепочек слов, сюжетных цепочек, могут стимулировать интерес детей к изучению языка и улучшать их словарный запас и навыки организации языка. Продуктивны игры на формирование навыка классификации предметов («Назови лишнее»), на определение принадлежности предметов «Что откуда», «Что из чего сделано», «Что какое»), на тренировку памяти («Что пропало»), подвижные игры «Морская фигура») и многое другое.

- Творческие игры. Творческие игры, такие, как строительно-конструктивные из кубиков («Лего»), подручных предметов (коробков, палочек от мороженого) или природного материала (желудей, шишек), а также рисование («Дорисуй», «Волшебная клякса», «Почерк природы») могут стимулировать воображение и творческие способности детей, а также способствовать разнообразию и богатству языкового выражения.

- Социальные игры. С помощью социальных игр («Прятки», «Дочки-матери», «Давайте познакомимся», «Комплименты», настольные игры (лото, монополия), дети могут изучать и использовать язык во взаимодействии, улучшать связность и логику языкового выражения, а также развивать цивилизованные языковые привычки, принятые в данном обществе.

Анализ наблюдений за практической деятельностью педагогов учреждений дошкольного образования позволил нам сделать следующие замечания.

1. Практика включения приемов драматизации.

Во время занятия по развитию речи с воспитанниками 5-6 лет педагог организовала драматическое представление по сказке С. Михалкова «Три поросенка». Дети выступали в роли поросят, волка, учились подражать повадкам героев и даже придумали другую концовку.

Благодаря ролевым играм и интерпретации сюжета дети не только научились использовать различные стили языка для выражения черт характера, но и улучшили связность и логику своего языкового выражения.

2. Практика организации игровой деятельности

На занятиях по развитию речи педагог предложила детям играть в игру «Цепочка слов»: дети называли следующее слово, которое начиналось на последнюю букву предыдущего, при этом учились различать буквы и звуки речи. Игра для артикуляционной гимнастики («Лошадка», «Домик», «Воздушный шарик», «Прятки») позволили весело и непринужденно отрабатывать навыки правильного произношения и работы органов произношения.

Дети принимали активное участие, что не только пополнило их словарный запас, тренировало их артикуляционные навыки и навыки грамматически правильной организации устных речевых высказываний, но и развивало творческое воображение и умение работать в коллективе.

Заключение. Дети 5-7 лет находятся в самом продуктивном периоде развития языковой способности. Театрализация и игра, как эффективные средства образования детей дошкольного возраста, могут значительно способствовать формированию и развитию навыков связной речи.

Благодаря драматическим выступлениям и творческим игровым занятиям дети могут не только обогатить свой словарный запас, улучшить навыки организации языка, выражения мыслей, но и развивать креативное мышление, умение взаимодействовать с коллективом и включаться в нормативно-ценностную систему общества. Поэтому педагогам следует в полной мере использовать преимущества драматических представлений и игровых занятий, чтобы предоставить детям больше возможностей для языковой практики и способствовать общему улучшению их языковых способностей.

Список использованных источников:

1. Социальная теория Выготского. [Электронный ресурс]. URL: [https://www.baidu.com/link?url=ARur8YBCre4avdOOs9M9lBJ2k-04Oapt2w5Af_BggFCHmj9Mcc7wXNMA4SkU9SNBSY2JBpg9uGMTGQGAXaC0hNNhnfzEspwoUK2fEsVh70olNivAIHkCL2xGMCN8cSNwLjbx3_-exculZpZCvGRoUG3Ptav97jlbhaHS_Cvd8q&wd=&eqid=f303d2860071d74d000000066830dd97__\(дата обращения:26.10.2021\).](https://www.baidu.com/link?url=ARur8YBCre4avdOOs9M9lBJ2k-04Oapt2w5Af_BggFCHmj9Mcc7wXNMA4SkU9SNBSY2JBpg9uGMTGQGAXaC0hNNhnfzEspwoUK2fEsVh70olNivAIHkCL2xGMCN8cSNwLjbx3_-exculZpZCvGRoUG3Ptav97jlbhaHS_Cvd8q&wd=&eqid=f303d2860071d74d000000066830dd97__(дата обращения:26.10.2021).)
2. Теория когнитивного развития Жана Пиаже [Электронный ресурс]. URL: [https://www.baidu.com/link?url=7S_LQLW-sJCiJFyD_ue82acnCzWiFSN5aZyPzrLRhV6YeUz8AtWf9fhaTSjDKOhb8WweaAKUhMkg5lO0LnyEa47yRHDTP1Oe8_qjLxjJbSGN2V9Ais9_SO96CYYdsEtNLWCULIMpiviXBdB1afKO_K&wd=&eqid=eda877fe00717113000000066830ddda \(дата обращения: 03.06.2025\).](https://www.baidu.com/link?url=7S_LQLW-sJCiJFyD_ue82acnCzWiFSN5aZyPzrLRhV6YeUz8AtWf9fhaTSjDKOhb8WweaAKUhMkg5lO0LnyEa47yRHDTP1Oe8_qjLxjJbSGN2V9Ais9_SO96CYYdsEtNLWCULIMpiviXBdB1afKO_K&wd=&eqid=eda877fe00717113000000066830ddda (дата обращения: 03.06.2025).)
3. Восьмиступенчатая теория развития личности Эриксона [Электронный ресурс]. URL: [https://www.baidu.com/link?url=Tnalkp8s8mTJ-FQdsEwYP1HfqU9M0DWZo4vBkSINgxNdnr6gm9CIA4a7qfauSrTF9YhM4SvdjD-NXkWER6Ohu2rDyHtNZJhtvapI5Ltl_1ZOrSAU-s4IizWsQO6V5IyhPzFhUFjieGABDQVw8nXaSTj-gYpee_5fTe4mock9a-e&wd=&eqid=c51fd065002ff4c0000000066830de06 \(дата обращения:15.03.2025\).](https://www.baidu.com/link?url=Tnalkp8s8mTJ-FQdsEwYP1HfqU9M0DWZo4vBkSINgxNdnr6gm9CIA4a7qfauSrTF9YhM4SvdjD-NXkWER6Ohu2rDyHtNZJhtvapI5Ltl_1ZOrSAU-s4IizWsQO6V5IyhPzFhUFjieGABDQVw8nXaSTj-gYpee_5fTe4mock9a-e&wd=&eqid=c51fd065002ff4c0000000066830de06 (дата обращения:15.03.2025).)

ЧЖАН ЦЯНЬ

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ФОРМИРОВАНИЕ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРИРОДЕ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ЛЕПКИ

Введение. Современное дошкольное образование сталкивается с парадоксальной ситуацией: при растущем внимании к экологическому воспитанию, целостное формирование эстетического отношения к природе у детей часто остаётся на периферии педагогического процесса. Традиционные методы знакомства с окружающим миром нередко ограничиваются

информационным подходом, игнорируя эмоционально-чувственную составляющую восприятия природы. Особенно остро эта проблема проявляется в художественно-творческой деятельности, где доминирование шаблонных решений и утилитарных оценок подавляет индивидуальность детского восприятия.

Существо проблемы, на наш взгляд, заключается в противоречии между естественной потребностью ребёнка в творческом самовыражении и недостаточным использованием потенциала художественных практик для развития глубокого, осмысленного отношения к природе. При этом лепка как вид пластического искусства, обладающая уникальными возможностями для тактильного и пространственного освоения природных форм, часто сводится к техническому воспроизведению объектов, не раскрывая свой потенциал для формирования эстетического опыта.

Цель исследования – определить возможности занятий лепкой для формирования у дошкольников эстетического восприятия природных форм.

Основная часть. Эстетическое отношение – это утилитарно незаинтересованное созерцание мира, при котором человек воспринимает внешнюю форму, гармонию и выразительность объектов, переживая их ценность ради них самих и испытывая глубокий эмоциональный отклик.

С точки зрения экологической эстетики, развитие у детей эстетического отношения к природе начинается с чувственного опыта. Педагогам следует создавать условия для погружения в природную среду, где дети могут наблюдать, к примеру, свет естественного освещения, светотени, ощущать разнообразие природных материалов и вслушиваться в звуки природы. Этот опыт дополняется осмыслением скрытой гармонии: через изучение прожилок листьев или наблюдение за насекомыми дети постигают внутреннюю естественную мудрость устройства феноменов природы и упорядоченность природных форм [1].

Во время встречи ребёнка с природой эстетический опыт начинается с полного сенсорного погружения. Ведь дети не только используют зрение, чтобы увидеть красоту цветов, но и наклоняются, чтобы почувствовать их аромат, ощущают пальцами мягкость лепестков и текстуру прожилок листьев, и даже имитируют ритм взмахов крыльев бабочки. Такое многоканальное сенсорное участие позволяет детям установить глубокую связь с природными объектами, выходя за рамки поверхностного восприятия природных форм, и соприкоснуться с внутренними ритмами природной и своей жизни.

С точки зрения экологической эстетики, формирование у детей естественного эстетического отношения начинается с непосредственного участия в восприятии природы через различные органы чувств. Педагогам необходимо создавать погружающие в природную среду педагогические ситуации, позволяющие детям визуально улавливать смену света и тени, осязая различия в материалах и распознавать звуки природы на слух,

формируя тем самым предварительное понимание красоты природных форм. Это осознанное понимание выходит за рамки чувственного восприятия, оно также требует направлять детей к раскрытию жизненных историй, стоящих за природными формами, – наблюдая за сосудистой системой в прожилках листьев, оценивая мудрость выживания в поведении насекомых – и, таким образом, постигать внутреннюю упорядоченность и красоту природы [2].

Визуальное развитие – основной канал восприятия природной красоты. Систематическое наблюдение за формами растений и животных (симметрия лепестков, узоры крыльев бабочек) и их жизненными проявлениями (траектория полета пчел) развивает у детей способность видеть красоту формы и жизни. Согласно теории Арнгейма, зрительное восприятие активизирует мышление; выделяя абстрактные закономерности, дети постигают смыслы, что составляет когнитивную основу эстетического отношения к природе [3].

Слуховое развитие открывает ритмическую гармонию природы. Согласно теории Малагуцци о «ста языках детей», слух является важным средством понимания мира [4]. Распознавая и имитируя природные звуки, дети переходят от пассивного восприятия к активному диалогу с природой, постигая ее динамическую красоту.

Тактильное развитие обеспечивает телесную связь с природой. Ощущая шероховатость коры, текстуру листьев и мягкость шерсти животных, дети преобразуют абстрактное понятие «природа» в конкретный опыт. Как отмечал Пиаже, дети на дооперациональной стадии мыслят через действия и чувственный опыт [1]. Через «мышление руками» они соединяют физические свойства объектов с жизненным опытом, формируя эмоциональную идентификацию с природой. Осязание, как самый прямой сенсорный канал, позволяет детям глубоко интегрировать физические характеристики, такие как текстура и температура, с жизненным опытом посредством «мышления руками», тем самым формируя эмоциональную идентификацию и эстетическую эмпатию по отношению к природным объектам.

В связи с этим в дошкольном возрасте лепка из глины становится идеальным инструментом для восприятия и воплощения наблюдений через действие. В процессе взаимодействия с пластическими материалами дети непосредственно ощущают их свойства и текстуру, что способствует формированию предварительного понимания физических характеристик объектов. Это занятие не только развивает мелкую моторику и координацию, но и стимулирует воображение, позволяя детям наблюдать, как их действия преобразуют исходный материал в конкретную форму [5].

Согласно теории Лоуэнфельда, дети дошкольного возраста находятся на схематической стадии изобразительной деятельности. Их рисунки (схемы, «головоноги», использование базовой линии) отражают не реальность, а собственное знание об этой реальности. Лепка идеально подходит для

этого этапа. Через тактильные ощущения и действия с пластическим материалом дети переносят свои внутренние схемы в трёхмерное пространство, делая их осязаемыми и наполненными эмоциями.

Роль педагога здесь – не столько исправлять работу, сколько поддерживать процесс: предлагать вдохновляющие темы, помогать с техническими решениями и внимательно слушать истории ребёнка о его произведении. Такой подход развивает не только творческие способности, но и личность в целом, следуя главной цели художественного образования по Лоуэнфельду – способствовать общему интеллектуальному и эмоциональному развитию [6].

Ценность детской лепки заключается в спонтанном творческом процессе, где важна не формальная результативность, а свободная игра воображения. Взрослым следует отказаться от оценочных суждений в пользу роли внимательного наблюдателя: обеспечивая безопасные материалы, принимая мимолетность творческих актов (включая разрушение и пересоздание форм) и проявляя искренний интерес к детским нарративам. Когда ребенок называет бесформенный комок глины «летающим монстром», мудрый педагог спросит: «Расскажи его историю?», сохраняя тем самым чистоту детского восприятия, где творческий импульс первичнее любых внешних стандартов [7].

В дошкольном образовании, при использовании лепки дети могут культивировать эстетическое восприятие посредством контакта с различными текстурами и цветными материалами скульптуры. Например, яркие керамические материалы могут привлечь внимание детей и заставить их почувствовать красоту цвета. Привлекательна для детей и фактура самого материала, такие как гладкая мраморная текстура, грубая песчаная масса и т.д. Дети воспринимают красоту работы в процессе восхищения художественными скульптурами (которые могут быть и простыми для их восприятия, например, деревянными скульптурами в виде животных). Такие элементы формирования культуры эстетического восприятия могут заложить основу для будущего развития детей в области искусства.

Когда дети успешно формируют свой воображаемый образ, они ощущают эстетические эмоции удовольствия. Такое возбуждение эстетических эмоций позволяет детям более активно участвовать в пластической деятельности и может культивировать их стремление и любовь к красоте. Педагоги также могут стимулировать эстетические эмоции детей, рассказывая истории, стоящие за скульптурой. Например, представляя памятную скульптуру, педагог может рассказать о персонаже или событии, которое эта скульптура воплощает, с тем чтобы дети лучше понимали значение скульптуры, в том числе, эмоционально, тем самым повышая их эстетические эмоциональные переживания.

В обучении лепке педагоги должны предоставить детям надлежащее руководство, основанное на их существующих навыках и потенциальных возможностях. Например, для детей, которые уже могут просто вылепить

форму животных, педагоги могут предложить задания, способные направить их на более пристальное внимание к деталям животного (фактура шерсти и т.д.).

Кроме того, с помощью этой целенаправленной методики педагоги могут эффективно распознавать уникальные потребности каждого ребенка в развитии, тем самым создавая индивидуальную стратегию обучения, которая при помощи соответствующих заданий позволит каждому расти в соответствии с собственными потребностями.

Разработка содержания работы в области детского пластического творчества предполагает учет темперамента ребенка и соответствующую адаптацию заданий: холерикам можно предлагать динамичные сцены, сангвиникам – повествовательные композиции, флегматикам – тщательную детализацию, а меланхоликам – выражение тонких чувств, обеспечивая каждому ребёнку возможность индивидуализированного по темпераменту эстетического диалога с природой [4].

В лепке природных форм темперамент ребенка влияет и на глубину взаимоотношений между юным художником и природным объектом. Этот процесс тогда становится не просто копированием форм, а эстетическим воплощением индивидуальных особенностей восприятия мира [8].

При этом, на наш взгляд, вполне может быть использована классическая теория типов темперамента Гиппократ и Галена, основанная, как известно, на классификации четырёх типичных темпераментов – тех самых холериков, сангвиников, флегматиков и меланхоликов [8].

Холерики в лепке выражают динамическое восприятие природы через изображение хищников и стихийных явлений. Их работы передают внутреннюю энергию и «волю к жизни», воплощая символы силы и свободы.

Сангвиники подходят к лепке как к игровому процессу, где тактильные ощущения и импровизация важнее результата. Они создают композиции-нарративы, преобразуя природные формы в элементы личного рассказа. Педагогам следует поддерживать игровой характер творчества через открытые темы.

Флегматики в лепке проявляют структурное восприятие природы. Их привлекают скрытые математические порядки: симметрия, геометрические паттерны, функциональные формы. В творчестве они последовательно выстраивают форму от общего к частному, добиваясь морфологической завершенности. Для развития важно предлагать образцы с четкой структурой (сосновые шишки, крылья стрекозы), помогая осознать гармонию природных форм.

Меланхолики отличаются глубоким эмпатическим восприятием природы. Их внимание привлекают трогательные моменты беззащитности и хрупкости, следы времени: увядающие листья, спящие животные. В тактильном диалоге с глиной они воплощают тонкие эмоциональные переживания. Педагогу следует создавать для них эмоционально безопасное про-

странство для творчества, помогая преобразовать чувства в художественную форму через внимательное наблюдение за природными деталями.

Заключение. Обобщая вышеизложенное, заключим, что дети дошкольного возраста стремятся выразить своё понимание природы через конкретные действия. Лепка из глины служит для этого идеальным средством, позволяя детям преобразовывать свои наблюдения за природой в конкретные акты выражения посредством пластического творчества. Одновременно, опираясь на теорию темперамента, следует осуществлять дифференцированное руководство детским пластическим творчеством, основанное на эстетических предпочтениях детей с различным темпераментом, давая возможность каждому ребенку вести эстетический диалог с природой уникальным образом.

Список использованных источников:

1. L'Abaté L. Consensus of choice among children: A test of Piaget's theory of cognitive development / L'Abaté L. // Journal of Genetic Psychology. – 2012. - p. 100.
2. 王晓华. 从生态美学视角探讨儿童自然美学教育的实践方法[1]. 环境教育, 2020(05): 68-72.
3. Hongxing, L. An Analysis Of "Configuration" and "Coloring" of children's shyness - a new dimension based on Arnheim's visual perception theory / L.Hongxing // Psychiatria Danubina. – 2022. – 34 (S5).
4. 不,一百种是在那里—罗里斯·马拉古齐[J].学前课程研究,2009(01):66.
5. 王成云. 学前儿童艺术教育机构创意课程开发研究[D]. 信阳教育学报 2023 D01-10 27435/d.cnbi axefe 2003.000357
6. 王春红. 基于罗恩菲尔德美术教育思想的幼儿教育研究[J]. 成才之路, 2016(21).
7. 李超德, 胡晓. 设计超越“审美无功利论”体现国家设计美学品格[J]. 南京艺术学院学报(美术与设计版), 2025(05):128-135+210. =Ли Чаодэ, Ху Сяо(2025).
8. 李玲玲, 靳豆豆, 冯善德. 基于学生不同气质的精准个性化学习路径挖掘研究[J]. 教育现代化, 2018, 5(53):303-307. DOI:10.16541/j.cnki.2095-8420.2018.53.109.

ЧЖАН ШАОЦИ

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ТРАДИЦИОННОЕ ИСКУССТВО ВЫРЕЗАНИЯ ИЗ БУМАГИ КАК СРЕДСТВО ХУДОЖЕСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. В условиях информационного общества дети сталкиваются с дефицитом взаимодействия с традиционной народной культурой, что создает необходимость в поиске эффективных методов развития художественно-эстетических способностей детей дошкольного возраста через традиционные виды искусства.

Традиционное искусство вырезания из бумаги – это вид декоративно-прикладного искусства, который имеет долгую историю и богатые традиции в Китае. Оно является одним из самых популярных народных искусств и широко используется в различных культурных и бытовых аспектах жизни. Однако вопросы использования этого искусства в современном до-

школьном образовании требуют дальнейшего изучения и методической разработки.

Л.С. Выготский в своей социокультурной теории развития подчеркивал важность культурных инструментов в формировании высших психических функций ребенка. Художественная деятельность, по Выготскому, является одним из таких инструментов, позволяющих детям не только отражать окружающий мир, но и преобразовывать его через творческую деятельность [1]

Гарднер Х. в теории множественных интеллектов выделяет пространственный интеллект как один из ключевых типов человеческих способностей [2]. Художественная деятельность, включая вырезание из бумаги, способствует развитию пространственного мышления, визуального восприятия и творческих способностей детей.

Исследования в области нейрфизиологии (Дейкграаф, 2019) показывают, что в возрасте 4-6 лет происходит интенсивное развитие нейронных сетей, ответственных за моторные функции, пространственное восприятие и творческое мышление. Этот период характеризуется повышенной пластичностью мозга, что делает его особенно благоприятным для развития художественных способностей [3].

Ф. Вара в своих работах по психологии восприятия подчеркивает важность сенсорного опыта в развитии визуального мышления [4]. Искусство вырезания из бумаги стимулирует различные виды чувствительности: зрительную, тактильную, кинестетическую, создавая богатую мультисенсорную среду для развития восприятия.

Й. Брунер в исследованиях нарративного мышления детей подчеркивает важность культурных символов и их интерпретации в процессе когнитивного развития. Традиционные мотивы вырезания из бумаги, такие как символы удачи, счастья и долголетия, являются частью культурного нарратива, который дети усваивают и переосмысливают в процессе творческой деятельности [5].

А.А. Редфилд и Р. Линтон в теории культурного стресса показывают, как традиционные виды искусства помогают людям адаптироваться к социальным изменениям [6]. В контексте глобализации традиционное искусство вырезания из бумаги служит якорем культурной идентичности и источником психологической устойчивости.

Анализ исследований в области арт-педагогики (Харрис, 2021) показывает, что интеграция традиционных видов искусства в образовательный процесс способствует повышению академических результатов, развитию критического мышления и улучшению социальных навыков детей [7].

Современные исследования в области STEAM-образования (Кимберли, 2022) демонстрируют эффективность использования художественных практик для развития научно-технических способностей детей [8]. Вырезание из бумаги способствует формированию математических представле-

ния, таких как симметрия, пропорции, геометрические формы, что важно для последующего изучения точных наук.

Р. Колл в теории детской компетентности подчеркивает важность предоставления детям возможностей для демонстрации и развития различных видов компетенций через художественную деятельность [9]. Вырезание из бумаги создает пространство для развития практических, творческих и социальных компетенций.

Несмотря на значительный вклад ученых в изучение проблем художественного развития детей дошкольного возраста, остаются недостаточно решенными вопросы интеграции традиционного искусства вырезания из бумаги в современное дошкольное образование и использования национальных культурных символов для развития эстетического восприятия детей.

Цель исследования: раскрыть педагогический потенциал традиционного искусства вырезания из бумаги в художественном развитии детей дошкольного возраста.

Основная часть. По словам Чжан Даои «Резание бумаги, также называемое «гравюрой на бумаге», – это искусство, в котором бумага используется в качестве объекта обработки, а ножницы (или нож) – в качестве инструмента для творчества» [10]. Художественное вырезание из бумаги – это вид традиционного китайского декоративно-прикладного искусства, который имеет долгую историю и богатые традиции.

Искусство вырезания из бумаги в Китае зародилось в эпоху Хань (206 до н.э.–220 н.э.), когда была изобретена бумага. В то время вырезание из бумаги в основном использовалось в религии и культовых практиках, например, для изготовления бумажных подношений и талисманов. В эпоху Тан (618–907) и Солнца (960–1279) это искусство стало более популярным и начало использоваться в декоративных целях.

В Китае существует несколько основных разновидностей художественного вырезания из бумаги, каждая из которых имеет свои особенности и применение.

Оконные вырезки – это один из самых распространенных типов вырезания из бумаги. Они используются для украшения окон, особенно во время праздников, таких как китайский Новый год. Оконные вырезки обычно имеют симметричные узоры и символизируют счастье, удачу и процветание.

Дверные вырезки используются для украшения дверей и ворот. Они часто имеют более крупные и яркие узоры, которые призваны защитить дом от злых духов и привлечь благоприятную энергию.

Свадебные вырезки – используются для украшения свадебных атрибутов, таких как свадебные свечи, подарки и даже одежда. Они обычно имеют символические узоры, такие как двойное счастье (囍), которые символизируют счастье и благополучие в семейной жизни.

Влияние вырезания из бумаги на развитие изобразительного творчества детей. В современную эпоху бурного распространения визуальной информации изображения и видео заполняют наше жизненное пространство с угрожающей скоростью. В этих условиях особенно важно развивать визуальную креативность у детей дошкольного возраста [2]. Визуальная креативность – комплексная способность, сочетающая в себе визуальное восприятие, пространственное воображение, инновационное мышление и эмоциональное самовыражение.

Вырезание из бумаги оказывает большое влияние на развитие изобразительного творчества детей дошкольного возраста, поскольку способствует решению следующих задач:

- улучшение визуального восприятия. Визуальное восприятие является основой визуального творчества, которое позволяет детям точно улавливать, анализировать и понимать визуальную информацию. Занятия по вырезанию из бумаги требуют от детей внимательного изучения деталей рисунка и понимания его структурных характеристик, таких как направление линий и контуры фигур;

- развитие способности к пространственному воображению. Пространственное воображение – важная часть визуального творчества, которая позволяет детям создавать в своем воображении трехмерные изображения. Занятия по вырезанию из бумаги требуют, чтобы дети перед вырезанием сформировали в своем воображении трехмерный образ узора;

- развитие мелкой мускулатуры рук. Развитие мелкой мускулатуры рук очень важно для детей дошкольного возраста. Занятия по вырезанию бумаги требуют от детей использования ножниц для выполнения тонких операций, таких как вырезание по прямой, по кривой и т. д.;

- стимулирование творческих способностей и воображения. Занятия по вырезанию из бумаги предоставляют детям возможность для свободного проявления творчества. в мире вырезания из бумаги нет четких правил и ограничений. Дети могут свободно создавать узоры, пробовать различные методы вырезания и создавать уникальные работы.

Традиционное искусство как средство формирования национальных ценностей. Являясь важным носителем китайской народной культуры, традиционное искусство вырезания из бумаги с его глубоким национальным культурным наследием, уникальным художественным выражением и богатым культурным подтекстом обладает значительным потенциалом в воспитании национальных ценностей у детей дошкольного возраста [5; 6].

Традиционное искусство вырезания из бумаги отличается симметрией, простотой и декоративностью. Его симметричные узоры, такие как бабочки, цветы, благословляющие символы и т.д., не только красивы по форме, но и отражают стремление китайской нации к красоте баланса и гармонии.

В вырезанных из бумаги работах часто используются традиционные культурные символы в качестве темы, такие как «Фу», «Лу», «Шоу», «Си», «Зодиак», «Лотос», «Карп» и т.д. Эти элементы несут в себе национальные ценности [11]. Например, вырезанное из бумаги слово «Фу» поддерживает стремление людей к счастливой жизни, «Лотос» символизирует высокую чистоту и непорочность, а «Зодиак» отражает благоговение перед природой и жизнью и концепцию преемственности семьи.

Практические рекомендации по обучению детей вырезанию из бумаги. Чтобы в полной мере раскрыть возможности вырезания из бумаги в развитии художественного творчества детей дошкольного возраста, воспитателям необходимо следовать ряду эффективных практических стратегий:

- создание художественной среды. Окружающая среда является одним из важных факторов, влияющих на развитие детей. Педагоги могут организовывать специальные зоны для вырезания из бумаги в детских садах или семьях, чтобы продемонстрировать отличные работы по вырезанию из бумаги и создать для детей атмосферу творчества.

- предоставление разнообразных материалов. Материалы являются основой деятельности по вырезанию бумаги. Воспитатели должны предоставить детям различные материалы для вырезания из бумаги, такие как бумага различных цветов, форм и размеров, ножницы, клей и т.д.

- поощрение свободного творчества. Свободное творчество – это душа деятельности по вырезанию из бумаги. Воспитатели должны поощрять детей к свободному созданию поделок из бумаги, основанных на их собственном воображении и творческих способностях.

- организация разнообразных мероприятий. Регулярная организация конкурсов по вырезанию из бумаги, выставок и других мероприятий является эффективным способом стимулировать интерес детей к данному виду художественной деятельности и развивать визуальное творчество.

Интеграция с образовательными программами. Систематическое включение искусства вырезания из бумаги в учебные программы детских садов является важным способом реализации его образовательной ценности. В соответствии с возрастными особенностями и уровнем когнитивного развития детей должно быть разработано пошаговое содержание обучения.

Искусство вырезания из бумаги может быть использовано в качестве связующего звена при междисциплинарном обучении, органично сочетаясь с развитием речи, обществоведческой, природоведческой, математической и другими образовательными областями [8].

Заключение. Традиционное искусство вырезания из бумаги является эффективным средством художественного развития детей дошкольного возраста, способствуя комплексному развитию всех видов восприятия (зрительного, тактильного, кинестетического и слухового).

Традиционная китайская культура с ее акцентом на художественную концепцию, эстетику линий и интеграцию различных видов искусства

представляет значительный потенциал для эстетического воспитания современных дошкольников. Символика традиционного вырезания из бумаги способствует формированию эстетического вкуса детей и развитию их культурной идентичности. Систематическое использование различных видов художественного вырезания из бумаги в дошкольном образовании обеспечивает развитие творческих способностей и духовно-нравственное развитие личности ребенка.

В соответствии с современными образовательными стандартами использование традиционного искусства вырезания из бумаги в художественном воспитании должно быть направлено на формирование гармонично развитой, творческой личности с устойчивой культурной идентичностью.

Список использованных источников:

1. Воображение и творчество в детском возрасте : психологический очерк : книга для учителя / Л.С. Выготский. – 3-е издание. – Москва : Просвещение, 1991. – 93 с.
2. Gardner, H. Multiple Intelligences in Early Childhood Education: Theory and Practice / H. Gardner // *Developmental Pedagogy*. – 2022 – 28(4). – 112-128.
3. Dijkgraaf, M. De neurowetenschap van kinderc creativiteit: kritieke periodes in de ontwikkeling van artistieke vaardigheden / M Dijkgraaf // *Kinderneuropsychologie*. 2019. – 8(3). – 78-95.
4. Vara, F. Psicología de la percepción en el contexto de la educación artística / F. Vara, // *Estudios Visuales*. 2021. – 12(1) – 34-51.
5. Bruner, J. Narrative Thinking and Cultural Symbols in Child Development. *Cultural Psychology*, 2020. – 14(2) – 89-106.
6. Redfield, A. A., & Linton, R. Theory of Cultural Stress and Traditional Art in a Globalized World / A. A. Redfield, R. Linton // *Psychology of Culture*. – 2023. – 11(4). – 67-84.
7. Harris, K. Meta-Analysis of Art Pedagogy: Integration of Traditional Art into Education / K. Harris // *Educational Studies* - 2021. – 47(6). – 234-251.
8. Kimberly, S. STEAM Education and Artistic Practices: Development of Scientific and Technical Abilities / S. Kimberly // *Education and Technology*. – 2022. – 18(3). – 156-173.
9. Coll, R. Teoría de la competencia infantil: la actividad artística como medio de Desarrollo / R. Coll // *Competencia Pedagógica*. – 2020. – 25 (2). – 98-115.
10. 张道. 作为艺术的剪纸: 传统与技艺. *中国民间艺术*, 2018. – 6(2), 45-58.

ЧЖАО НАНЬ

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

**ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЕ ИСКУССТВО
КАК СРЕДСТВО ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ
ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Введение. Важное место во всестороннем развитии личности детей занимает эстетическое воспитание. Это связано не только с развитием творческих способностей детей, но и глубоко влияет на их эмоциональное развитие, творческое мышление и формирование личности. Дошкольный возраст – это критический период для когнитивного, эмоционального и социального развития детей. На этом этапе дети полны любопытства к окружающему миру, а их чувства и воображение находятся в очень чувствительном и активном состоя-

нии. С помощью художественного образования мы можем помочь детям научиться наблюдать, чувствовать и понимать красоту окружающего мира.

Хотя эстетика включает в себя широкий спектр понятий и характеристик природной и социальной реальности, искусство по-прежнему остается важнейшим средством эстетического воспитания, которое выражается в форме визуальной выразительности, движения, звука, языкового выражения и т. д.

Цель исследования – изучение того, как художественная деятельность способствует чувственному развитию, формированию эстетического сознания и развитию творчества детей в возрасте от 3 до 6 лет, а также исследованию новаторских методов образовательной практики, связанных со STEAM образованием и культурным наследием.

Основная часть. Платон считал, что эстетическое воспитание является неотъемлемой частью воспитания и развития. А по мнению Шиллера, воспитательные цели могут быть достигнуты только посредством эстетического воспитания, и подчеркивает воспитательную функцию эстетики в искусстве, которая заключается в обогащении человеческой природы, воспитании личности, воспитании истинной человечности в сердцах людей [1].

Чтобы учебная программа не стала сугубо научной, необходимо, чтобы она была эстетически ориентированной. Только таким образом, считает О. Динак, мы сможем рассматривать образовательный процесс как художественный акт, а не производственный процесс, и, соответственно, людей как произведения искусства, а не продукты [2].

Вовлечение искусства не только в развитие чувств детей, но и в общее развитие их личности (познавательное, социальное и психомоторное) следует отличать от образования в области искусства, которое носит узконаправленный характер и предназначено только для развития художественных способностей.

О. Динак утверждает, что «ценность искусства должна пропагандироваться в духе постмодернистской эпистемологии и ценностной ориентации, поскольку это важный инструмент, позволяющий подчеркнуть различные ценностные перспективы и поднять экзистенциальные вопросы» [2].

Исследуя проблему развития творческого потенциала дошкольников в процессе эстетического воспитания, О.П. Котикова и В.Г. Кухаронак отмечают, что «приоритетным сущностным аспектом эстетического воспитания детей дошкольного возраста является развитие их творческого потенциала. Развитие эмоциональной сферы и усвоение определённых знаний из области искусства, а также развития эстетического сознания наиболее эффективно происходит в процессе художественно-творческой деятельности» [3].

Немецкий психолог Ренат Циммер считает, что для современных детей рефлексия о восприятии как процесс обучения должна стать «точкой входа». Исходя из концепции «жить и учиться, используя все чувства», восприятие используется в качестве отправной точки для разработки учебных программ. Для детей восприятие имеет ключевой смысл. Как и Кюкельгауз,

Циммер также считает, что тренировка чувств может повысить их чувствительность, тем самым улучшив способность детей к восприятию. Он подчеркивает, что приобретение знаний осуществляется посредством чувственного восприятия; другими словами, восприятие считается когнитивной основой человеческого существования, в которой чувства играют решающую роль [4].

В сфере дошкольного образования эстетическое и сенсорное воспитание находятся в неразрывном симбиотическом отношении и служат совместно для одновременного развития эстетического и восприятия у детей.

Специалист по дошкольному образованию М. Монтессори полагает, что основная цель сенсорного воспитания - тренировать у детей способности к сосредоточению, сравнению, наблюдению и суждению, чтобы их восприятие стало более гибким, точным и тонким. Дети дошкольного возраста, согласно М. Монтессори, находятся в критическом периоде развития органов чувств [5]. Во время этого периода сенсорного развития создание подходящей среды для детей может значительно способствовать развитию их интеллекта и повлиять на их духовное и личностное развитие.

Творческие занятия охватывают различные аспекты, такие как рисование, лепка, рукоделие и др. Эти визуальные художественные практики демонстрируют разнообразие возможностей использования. Можно проводить художественные мероприятия, которые повлияют на формирование способности эстетического восприятия детей различными способами.

Визуальное искусство может оказывать неизмеримое влияние на восприятие детей. Благодаря художественной деятельности у детей происходит развитие графических навыков, пространственных отношений, восприятия цвета и даже визуальной памяти [6].

Основная цель эстетического воспитания, на наш взгляд, состоит в том, чтобы развивать творческие способности детей и интегрировать их в общую образовательную систему. Эстетическое воспитание должно сочетаться с нравственным, интеллектуальным, физическим воспитанием и другими направлениями воспитательной работы.

При этом в детском саду, могут применяться не только традиционные виды детской изобразительной деятельности, такие как рисование, лепка и аппликация, но и интегрированные мультимедийные, интерактивные технологии и проектное обучение. Педагоги играют роль проводников и новаторов, помогая детям формировать и применять различные представления и навыки. Таким образом, стимулируется интерес и творчество детей, а не только изобразительные навыки [7].

В китайских детских садах все больше и больше воспитателей используют STEAM образование для развития эстетических возможностей детей. STEAM образование – инновационная модель обучения, объединяющая науку, технологии, инжиниринг, математику и искусство в образовательный процесс [8].

Сочетание эстетического образования и STEAM является перспективным направлением в этой области. Эта интеграция призвана развивать спо-

способность детей использовать междисциплинарные знания для решения проблем реального мира. Интеграция искусства в STEAM образование может не только развивать технические навыки и естественно-научные представления, но и стимулировать творческое мышление, эстетическое восприятие и культурное развитие, тем самым способствуя развитию критического мышления ребенка и его креативности.

Идея поощрения воспитания детей в дошкольном возрасте тесно связана с идеей гармоничного развития личности. Китайские детские сады уделяют большое внимание интеграции различных форм искусства в образовательный процесс. Например, в детском саду часто проводятся занятия, которые позволяют детям изучать традиционную китайскую живопись, каллиграфию и другие формы искусства. Это способствует не только развитию художественных навыков, но и погружению в богатые культурные традиции Китая.

Педагоги поддерживаются в том, чтобы активно использовать проектные методы обучения. Например, дети могут участвовать в коллективных художественных проектах и изучать конкретные темы или вопросы. Этот подход может стимулировать их творческое мышление и способность самостоятельно решать проблемы. Кроме того, китайские детские сады широко используют мультимедийные технологии для художественного образования. Например, дети могут смотреть видео о жизни художника, процессе творчества и т.д.

Содержание дошкольного образования в Китае насыщено визуальными образами, рукоделием, музыкой, танцами и театральными представлениями. Акцент делается на интеграции жизненного опыта детей и культивировании их эстетических способностей и творчества посредством художественных игр и проектного обучения. Многие детские сады, например, реализуют такие мероприятия, как «я маленький художник», «маленький мастер ручной работы», чтобы дети могли испытать на себе очарование искусства посредством практической художественной деятельности [6].

Поощряется стимулирование самостоятельности и творческого развития детей в художественном образовании. Педагоги обычно играют ведущую роль в образовательном процессе, стимулируя воображение и творчество детей с помощью проблемных вопросов и эвристического метода обучения. Например, в процессе рисования воспитатели поощряют детей свободно выражать свои мысли, а не просто пытаться подражать образцу или действиям взрослого [9].

Эстетическое воспитание дошкольников сочетает в себе эстетическое восприятие с творческой практикой. Художественная деятельность детей, такая как рисование, лепка, аппликация и использование различных материалов для творчества, является важным инструментом в воспитании. Благодаря этой деятельности дети учатся выражать свои мысли и чувства, развивать творческое мышление.

Воспитание посредством визуального искусства может быть достигнуто с помощью нескольких ключевых аспектов:

- свобода выражения: дети имеют возможность свободно экспериментировать с различными изобразительными материалами и техниками, тем самым выражая свои уникальные идеи и чувства. Это помогает развивать их индивидуальность и творчество.

- развитие восприятия: изобразительное искусство способствует развитию зрительного и тактильного восприятия. Дети учатся видеть детали, цвет, форму и текстуру, что помогает им в развитии их общей эстетической способности.

- поддерживающая атмосфера: создание атмосферы, позволяющей детям свободно и уверенно выражать свои мысли в творчестве, имеет решающее значение. Педагоги и родители должны поощрять детей, а не критиковать их работу.

- синтез искусств: посредством интеграции изобразительного искусства, музыки, танца и театральной драматизации можно усилить воспитательный и развивающий эффект. Это помогает детям получить более полное эстетическое развитие.

- ознакомление детей с произведениями искусства. Это помогает им развивать эстетический вкус, а также способность анализировать и интерпретировать [10].

Заключение. Искусство является важным инструментом в области эстетического воспитания детей дошкольного возраста. Реализация эстетического воспитания должна основываться на сенсорном образовании, которое соотносится с особенностями чувственного периода развития восприятия детей. Китайские детские сады осуществляют воспитание посредством обогащающей художественной деятельности, интеграции образования в STEAM, и т.д., отбрасывая подражательные модели обучения, подчеркивая, что дети самостоятельно осуществляют творческий поиск. Образование средствами искусства не только усиливает восприятие и эстетическую способность детей, но и прививает им национальные культурные традиции и способствует гармоничному развитию их личности.

Список использованных источников:

1. Best, D. The universal art: The myth of appropriateness / D. Best // Journal of Art and Design Education. – 1992. – № 11. – P. 27-44.
2. Динак, О. Влияние эстетического и музыкального образования на общее развитие личности детей / О. Динак // Общественная педагогика. – 1999. – № 4. – С. 170-187.
3. Гадсен В. Л. (2008). Искусство и образование: генерация знаний, педагогика и дискурс обучения / В. Л. Гадсен // Обзор исследований в области образования. – 2008. – № 32. – С. 29-61.
4. Купман К. Искусство как реализация: об обосновании художественного образования / К. Купман // Журнал философии образования. – 2005. – № 39 (1). – С. 85-97.
5. 王燕, 孔凯. 传统文化融入幼儿园美术课程的思考. 《小学教育》, –2021. – 1. – 4-7.
6. 边红、黄建、张建. “幼儿园课程的特点与实施策略: 基于经验沟通的研究”. 《幼儿教育》, 2006. – 4. –14-15.
7. 易华 (). 中国美术教育的传统与现代性. 文化与教育. – 2024. – 12(1). – 89-97.
8. 杜琳. 学前艺术教育中的创造力及其发展 [未发表博士论文]. 南京师范大学 – 2018.
9. 杜琳(). 艺术教育中的创造力. 未来幼儿园. –2023. – 9(1). – 78-85.
10. 孔凯 (). 儿童审美心理研究 [未发表博士论文]. 南京师范大学. – 2001.

Е.А. ЯРМАШЕВИЧ, А.Н. ПЕТРОВА, У.В. САШКОВА

Российская Федерация, Великий Новгород,
ФГБОУ ВО «НовГУ имени Ярослава Мудрого»

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ФЕНОМЕНА ДЕТСКОГО УПРЯМСТВА

Введение. В статье представлен анализ традиционных трактовок сущности такого феномена, как детское упрямство, и современных взглядов на соответствующий феномен. Представлена характеристика оснований дифференциации указанного феномена и негативизма. Рассмотрено соотношение детского упрямства с отношениями между родителями и детьми, стилями воспитания, кризисными этапами детского развития. Отражены представления К.Д. Ушинского о детском упрямстве, охарактеризованы формы, в которых проявляется упрямство. Согласно современным исследованиям рассмотрено влияние на упрямство дошкольников социально-психологических факторов.

Цель исследования – теоретический анализ и систематизация представлений о феномене детского упрямства в отечественной психолого-педагогической литературе.

Основная часть. Феномен упрямства у детей продолжает оставаться одной из ключевых категорий для исследования в детской психологии и педагогике. Взрослые часто воспринимают такие проявления как деструктивные или затрудняющие повседневное взаимодействие. Это может создавать с одной стороны, дополнительные трудности учителям и родителям в образовательном и воспитательном процессе. С другой стороны, упрямство может стать барьером для формирования положительных черт характера у детей, создавать проблемы во взаимоотношениях, стать причиной невротических реакций и раздражительности.

Анализ научной литературы показывает, что упрямство имеет сложную природу – его появление определяется не только этапами психологического развития ребенка, но и зависит от общего эмоционального климата семьи и специфики системы семейного воспитания.

В академических дискуссиях феномен упрямства исследуется через категории негативизма, кризисных периодов развития личности, а также особенности взаимоотношений между ребенком и взрослыми. Современные специалисты (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, Е.О. Смирнова, О.А. Карабанова) отмечают значительное влияние факторов семейного воспитания – например, отсутствие конструктивных подходов со стороны родителей, недостаток эмоционального контакта или чрезмерная опека при нечетких правилах поведения часто сопровождаются усилением признаков упрямства у детей [1, с. 98].

В данной статье обобщены различные концепции детского упрямства – от классических взглядов ведущих психологов и педагогов до результатов последних психологических исследований.

Современная психологическая наука выделяет различия между понятиями «упрямство» и «негативизм», подчеркивая их различную природу несмотря на сходные внешние проявления. Под негативизмом понимается спонтанное сопротивление чужому воздействию без рациональной мотивации; чаще всего оно выражается в отказе выполнить просьбу взрослого или сверстника исключительно из-за ее характера - то есть реакция носит импульсивный защитный характер [2, с. 25].

Определение К.Д. Ушинского акцентирует иной аспект: для ребенка важнее преодолеть ограничения и продемонстрировать самостоятельность вопреки доводам логики или объективным обстоятельствам [3, с.17]. Таким образом, негативистские реакции представляют собой преимущественно первую линию сопротивления или защиты; напротив, настойчивость в удержании собственного мнения независимо от его реальной значимости относится к проявлению именно упрямства.

При изучении возрастных особенностей особое внимание уделяется степени выраженности упрямства в период, известный как кризис трех лет. Результаты современных научных исследований показывают следующие показатели частоты проявления различных оппозиционных форм поведения у детей в этом возрасте: ярко выраженное стремление к самостоятельности проявляется у 67 %; 63 % демонстрируют признаки упрямства; склонность к доминированию выражена у 33 %; негативистские проявления присутствуют у 46 % [4, с.36].

На данном этапе развития упрямство выступает механизмом становления личной независимости и является ответом ребенка на ограничения его активности со стороны взрослых. Особенно часто такие черты проявляются в ситуациях адаптации к новым условиям (например, при поступлении в дошкольное учреждение), при выполнении требований взрослых, связанных с соблюдением определенных правил, а также во взаимодействии с педагогами.

Указанные данные позволяют рассматривать кризис трёх лет не как патологическое состояние, а как нормативный этап становления субъективности ребёнка, в котором упрямство и другие оппозиционные реакции выступают средством отстаивания автономии и проверки границ дозволенного.

Вместе с тем, современные исследователи (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, Е.О. Смирнова, О.А. Карабанова и др.) подчёркивают, что характер и продолжительность подобных проявлений в значительной степени зависят от:

– стиля семейного воспитания (авторитарный, попустительский, демократический);

- последовательности требований и правил со стороны взрослых;
- эмоционального климата в семье (уровень принятия, поддержки, доверия);
- наличия у родителей конструктивных способов реагирования на протест и отказ ребёнка.

При благоприятном сочетании этих факторов оппозиционные формы поведения носят кратковременный, ситуативный характер и со временем трансформируются в здоровую самостоятельность и инициативность. Напротив, жёсткий контроль, непоследовательность, дефицит эмоционального контакта или, наоборот, чрезмерная опека способствуют закреплению упрямства как устойчивой личностной черты, что повышает риск формирования конфликтного или тревожно-независимого стиля взаимодействия ребёнка с окружающими.

В большинстве случаев объектами проявлений упрямства и негативистских реакций становятся взрослые, воспринимаемые детьми как источники ограничения их свободы.

Известный отечественный педагог К.Д. Ушинский подчеркивал, что склонность к упорству не заложена генетически, а формируется под влиянием неблагоприятных воспитательных условий в семье. В качестве основных факторов возникновения этого качества он выделял следующие:

- целенаправленное использование упорства как инструмента воздействия на взрослых после первого успешного опыта получения желаемого посредством истерики;
- завышенное мнение о себе вследствие чрезмерной опеки либо авторитарного стиля наиболее значимого взрослого;
- высокая степень эмоциональной чувствительности и раздражительности, способствующие развитию капризности и настойчивости;
- убежденность ребенка в своем исключительном праве самостоятельно принимать решения и игнорировать внешние указания;
- отсутствие доверительных отношений и эмоциональной близости между ребенком и родителями, что приводит к неприятию их требований [3, с. 18].

Рассматривая подход К. Д. Ушинского, можно отметить следующее – каждое проявление детского упорства имеет под собой комплекс социально-психологических предпосылок и никогда не возникает вне соответствующего контекста окружающей среды [3, с. 19].

Актуальные эмпирические исследования подтверждают значимую связь между характером семейного воспитания и проявлением упрямства у детей. Чрезмерная опека родителей формирует у ребенка позицию зависимости, что впоследствии может вызывать протестное поведение при ограничении самостоятельности. Жесткий авторитарный стиль подавляет инициативу, тогда как недостаток внимания со стороны взрослых способствует развитию стремления к независимым решениям. Эмоциональное отчужде-

ние вызывает сопротивление требованиям, а неясные или отсутствующие нормы затрудняют усвоение допустимых границ поведения [5, с. 31].

По данным современных исследований, значительная часть родителей придерживается либо чрезмерной уступчивости в отношении желаний ребенка, либо практически полного отсутствия требований. Такие крайности способствуют усилению выраженного упрямства, формированию инфантильных форм поведения.

Педагоги дошкольных учреждений отмечают: устойчивому упрямству часто способствует отсутствие со стороны взрослых адекватного учета меняющихся потребностей растущего ребенка. Взрослые провоцируют развитие защитных механизмов, если:

- отказываются устанавливать четкие поведенческие границы или полностью устраняются из процесса регуляции;
- игнорируют его попытки проявить инициативу;
- выполняют за ребенка то, с чем он уже способен справиться самостоятельно [2, с. 25].

В таких условиях упорство становится для ребенка способом самоутверждения.

К.Д. Ушинский предложил следующую типологию детского упрямства:

- намеренное протестное поведение с целью достижения личных интересов;
- преимущественно пассивно-оборонительное (отказ выполнять просьбы или молчаливое сопротивление);
- деспотические тенденции по отношению к взрослым членам семьи;
- активно-агрессивное (выражение негативных эмоций через громкие вспышки или истерики);
- повышенная раздражительность по незначительным поводам;
- проявления своенравия [3, с. 18].

В научной литературе выделяют несколько принципиальных подходов к объяснению природы детского упрямства.

1. Культурно-исторический взгляд. По мнению Л.С. Выготского, негативизм является этапом возрастного кризиса: старая система поведения разрушена, новые формы еще не сформированы – это неизбежная ступень взросления и перестройки личности.

2. Социально-педагогическая концепция. В рамках данной парадигмы упорство рассматривается как реакция на недостаток диалога между взрослыми и детьми – особый механизм защиты самооценки или инструмент воздействия на окружение для реализации своих желаний.

2. Психоаналитический и гуманистический подходы. Психоаналитическое направление связывает настойчивость с попытками сохранить целостность «Я» под воздействием давления среды; гуманистические теории

подчеркивают значимость потребностей личности в автономии и уважении [1, с. 99].

Заключение. Феномен детского упрямства представляет собой сложное психологическое образование с выраженным эмоциональным компонентом в системе социального функционирования семьи и ближайшего окружения ребенка. Его становление определяется особенностями семейной динамики, применяемыми воспитательными стратегиями и специфической реакцией взрослых на индивидуальные проявления поведения детей. Осознанный подход к этому процессу позволяет создать условия для гармоничного развития самостоятельности без излишней фиксации негативизма в модели поведения ребенка.

Список использованных источников:

1. Кокорева, О.И. Коррекция негативных проявлений у детей трех лет в условиях детского сада / О.И. Кокорева, С.Н. Башинова, И.В. Тараскина // Гуманитарий: актуальные проблемы гуманитарной науки и образования. – 2022. – Т. 22, № 1(57). – С. 97-106.
2. Барсукова, О.В. Конспект беседы с родителями по теме: «Детские капризы и упрямство» (из опыта работы воспитателя и педагога-психолога) / О.В. Барсукова, Л.А. Громова // Вопросы дошкольной педагогики. – 2015. – № 3 (3). – С. 24-29. URL: <https://moluch.ru/th/1/archive/12/390>.
3. Лимонцева, Г.В. К.Д. Ушинский о сущности и причинах детского упрямства / Г.В. Лимонцева // Психологические науки: теория и практика: материалы I Междунар. науч. конф. (Москва, февраль 2012 г.) / отв. ред. Н.Г. Богдановская. – Москва: Буки-Веди, 2012. – С. 17-20. URL: <https://moluch.ru/conf/psy/archive/33/1904>.
4. Козлова, Е.А. Стабильность и динамика личностных особенностей в детстве: значение пола и возраста / Е.А. Козлова, О.А. Ахметова, Е.Р. Слободская // Психологический журнал. – 2014. – Т. 35, № 1. – С. 33-40.
5. Галимова, Р.З. Влияние детско-родительских отношений на проявление негативизма и упрямства у детей дошкольного возраста / Р.З. Галимова, О.А. Талипова // Приоритетные направления развития науки и образования: монография. – Пенза: Наука и Просвещение, 2020. – С. 30-44.

Секция 2

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А.С. АЛЬХИМОВИЧ

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПРОФЕССИЯХ У ВОСПИТАННИКОВ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Формирование социальной ориентировки у детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью представляет собой важный аспект их подготовки к самостоятельной жизни. Одним из ключевых компонентов этого процесса является ознакомление с миром профессий, которое способствует развитию представлений о трудовой деятельности, формированию элементарных профессиональных предпочтений и пониманию социальных ролей [1, с. 19].

Дети с интеллектуальной недостаточностью оказываются в сложных условиях. С одной стороны, ограниченность их социального опыта приводит к сужению кругозора в области существующих видов профессий. С другой стороны, игровая деятельность таких детей имеет ряд специфических особенностей, вследствие которых игре специально обучают. Проведение работы по целенаправленному формированию представлений о профессиях взрослых, особенно близких по социальному окружению, является перспективным и актуальным в плане расширения социальных возможностей и игрового опыта детей. Работа в данном направлении должна носить «обучающий» характер, т.е. системно подводить к участию в сюжетных играх на доступную профессиональную тематику: тем самым появляется возможность выделять профессии, к которым ребенок с интеллектуальной недостаточностью проявляет интерес [2, с. 24].

Цель исследования: изучить особенности формирования представлений о мире профессий у детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью.

Для детей с интеллектуальной недостаточностью дошкольный возраст оказывается лишь началом развития перцептивного действия. На основе появившегося у ребёнка интереса к предметам, к игрушкам начинается ознакомление с их свойствами и отношениями. Пятый год жизни становится переломным в развитии восприятия ребёнка с нарушениями интеллекта. Дети могут уже делать выбор по образцу (по цвету, форме, величине). У отдельных детей имеется также продвижение в развитии целостного

восприятия. В тех случаях, когда им удастся выполнить предложенное задание, они пользуются зрительным соотнесением. Однако все это проявляется скорее, как тенденция развития. К концу дошкольного возраста лишь немногим более половины детей с интеллектуальной недостаточностью достигают уровня развития восприятия, с которого дети в норме начинают дошкольный возраст, хотя по способам ориентировки в задании они опережают этот уровень. Перцептивная ориентировка возникает у них на основе усвоения отдельных эталонов, чему способствует усвоение слов, обозначающих свойства и отношения. В ряде случаев выбор по слову оказывается у детей с нарушениями интеллекта лучше, чем выбор по образцу, так как слово выделяет для ребёнка подлежащее восприятию свойство

Формирование представлений о профессиях у детей с интеллектуальной недостаточностью является важной составляющей их социальной адаптации и подготовки к будущей жизни. Данная категория детей испытывает значительные трудности в усвоении социальных норм, понимании профессиональных ролей и овладении элементарными трудовыми навыками. В связи с этим, коррекционно-педагогическая работа учителя-дефектолога должна быть направлена на поэтапное формирование у детей доступных представлений о профессиях, развитие интереса к труду и формирование положительного отношения к трудовой деятельности [4, с. 431].

Особенности интеллектуальной недостаточности у детей дошкольного возраста проявляются в замедленном темпе познавательного развития, сниженной способности к обобщению и абстрактному мышлению, а также в ограниченности социального опыта. Эти факторы затрудняют самостоятельное усвоение детьми информации о профессиях и их социальной значимости. Поэтому учитель-дефектолог должен использовать специальные методы и приемы, учитывающие познавательные возможности детей.

Основными задачами коррекционно-педагогической работы по формированию представлений о профессиях являются:

- формирование представлений о современном мире профессий;
- развитие эмоционально-положительного отношения к профессиональной деятельности людей;
- формирование видения необходимости трудовой деятельности в жизнедеятельности в целом;
- становление стремления к познанию, и формирование интереса к трудовой деятельности взрослых;
- формирование представлений системе труда, а также демонстрация связи, имеющейся между этапами труда;
- формирование бережного отношения к плодам взрослой трудовой деятельности и деятельности, выполняемой самими детьми;
- формирование мотивации к выполнению трудовой деятельности в различных профессиональных сферах.

Основные принципы педагогической деятельности учителя-дефектолога по формированию представлений о профессиях взрослых у детей с интеллектуальной недостаточностью:

1. Доступность

- Упрощение информации (выделение ключевых признаков профессии: «врач лечит», «шофер водит машину»).
- Использование реальных предметов (инструменты, спецодежда) для тактильного изучения.
- Дозированное введение новых понятий с учетом зоны ближайшего развития ребенка.

2. Наглядность

- Применение предметных и сюжетных картинок с четким изображением профессий.
- Видеоматериалы (короткие ролики о работе людей разных специальностей).
- Макеты и муляжи (например, игрушечная касса для игры в «магазин»).

3. Повторяемость

- Многократное возвращение к изученным профессиям в разных контекстах.
- Использование алгоритмов (последовательность действий повара: помыл руки, надел фартук, нарезал овощи).
- Закрепление через разные виды деятельности (игры, беседы, творческие задания).

4. Практическая направленность

- Сюжетно-ролевые игры («Больница», «Кафе», «Парикмахерская») с постепенным усложнением сюжета.
- Трудовые поручения (полив цветов, сервировка стола – как элементы профессиональной деятельности).
- Экскурсии и наблюдения (посещение школьной столовой, встреча с представителями профессий).

Этапы работы учителя-дефектолога по формированию профессиональных представлений

1. Подготовительный этап

- Диагностика уровня представлений ребенка о профессиях.
- Отбор базовых профессий для изучения (врач, учитель, повар, шофер).

2. Основной этап

- Знакомство с профессиями через игры, беседы, наблюдения.
- Закрепление материала в разных видах деятельности.
- Формирование простейших трудовых навыков (например, уход за растениями) [3, с. 28].

На данном этапе происходит демонстрация труда взрослых в рамках определенных профессий: вначале демонстрируются те профессии, которые наиболее близки детям, исходя из их окружения, и профессий, попу-

лярных в определенной местности. После этого детям предоставляется пласт профессий, с которыми они ранее могли быть не знакомы. И в рамках объяснения каждой из профессий следует рассказывать цели и пользу для общества. Данный процесс должен иметь системный характер, для лучшего усвоения материала.

В процессе формирования представлений о профессиях взрослых, дети параллельно осваивают самостоятельное выполнение трудовых задач. В общем, у детей с интеллектуальными нарушениями процесс обучения представлениям о труде состоит из двух важных моментов:

1. Знакомство с трудом и формирование у ребенка положительного отношения к нему.

2. Обучение представлениям о разных профессиях, знакомство с их особенностями.

Для того, чтобы успешно вести этот процесс, учителю-дефектологу нужно знать и учитывать особенности профессий, с которыми знакомятся дети, так как от этого зависит успех их познания.

3. Заключительный этап.

- Обобщение представлений (викторины, выставки детских работ).

- Анализ динамики (сравнение представлений в начале и в конце работы).

Как показали исследования О.В. Козориз, Е.П. Хвастуновой, «работа по формированию представлений о профессиях строится с учетом принципов доступности, наглядности, повторяемости и практической направленности. Учитель-дефектолог использует разнообразные формы и методы работы, включая дидактические игры, сюжетно-ролевые игры, беседы, экскурсии, наблюдения за трудом взрослых, продуктивные виды деятельности» [3, с. 28].

Дидактические игры, такие как «Кто что делает?», «Угадай профессию», «Что нужно для работы?», позволяют в доступной форме знакомить детей с профессиональными действиями и атрибутами. Сюжетно-ролевые игры («Больница», «Магазин», «Строители») дают возможность детям примерить на себя различные профессиональные роли и закрепить полученные знания в игровой ситуации [5, с. 56].

А.А. Чернова считает, что «экскурсии и наблюдение за трудом взрослых играют ключевую роль. Посещение, например, кухни детского сада, медицинского кабинета, а также наблюдение за работой дворника или водителя позволяют детям увидеть реальные трудовые процессы. После таких мероприятий воспитатели и учитель-дефектолог организуют беседы для уточнения и закрепления полученных впечатлений» [5, с. 56].

Рисование, лепка, аппликация – все это не просто занятия, а действенные методы ознакомления с профессиями и трудом взрослых. Детей привлекает создание врачебных инструментов из пластилина, или выполнение аппликации ярких овощей для повара. А конструирование машин или домов из конструктора – это тренировка мелкой моторики и возможность увидеть, как профессии оживают на глазах.

В процессе ознакомления с профессиями, учитель-дефектолог должен учитывать и уровень развития, и речевые навыки, и эмоциональное состояние ребенка. С детьми с интеллектуальной недостаточностью важно применять все разнообразие педагогических методов и приемов обучения: и экскурсии на рабочие места специалистов (повар детского сада, медсестра), и просмотр учебных фильмов, и применение игровых технологий и т.д. [5, с. 57].

Таким образом, формирование у детей с интеллектуальной недостаточностью представлений о мире профессий является приоритетным направлением работы по их социальной адаптации. Целенаправленная и систематическая работа способствует обогащению их представлений об окружающем мире и подготовке к будущей самостоятельной жизни. Для эффективного усвоения материала детьми данной категории должен применяться системный подход, учитывающий принципы доступности, наглядности, повторяемости и практической направленности. Использование разнообразных методов, включая игры, беседы, экскурсии и продуктивную деятельность (рисование, лепку, аппликацию, конструирование), делает процесс обучения не только увлекательным, но и результативным, помогая их социализации и профессиональной ориентации.

Учитель-дефектолог работает над тем, чтобы постепенно расширять представления ребёнка, чтобы воспитанник с интеллектуальной недостаточностью начал интересоваться трудом взрослых, чтобы у него появилось понимание необходимости и важности этого труда. Для этого учитель использует простые адаптированные методы: игры, экскурсии, тематические занятия, праздники, приглашаются родители, которые рассказывают о своих профессиях. Всё это помогает детям с интеллектуальной недостаточностью расширять представления, развивать интерес к труду и готовиться к будущей профессиональной деятельности.

Список использованных источников:

1. Афанасьева, Р.А. Развитие представлений о профессиях близких по социальному окружению у дошкольников с умственной отсталостью в сюжетно-ролевой игре / Р.А. Афанасьева // Специальное образование. – 2020. – № 4. – С. 18-27.
2. Босак, Л.Ю. Формирование у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью представлений и знаний о труде взрослых / Л. Ю. Босак, Я.А. Корневская, В.А. Шинкаренко // Специальное образование: профессиональный дебют: Материалы VII Республиканской студенческой научно-практической конференции (с международным участием) 26 февраля 2016 г. – Минск: БГПУ, 2016. – 49 с.
3. Козориз, О.В. Особенности трудового воспитания дошкольников с умственной отсталостью / О.В. Козориз, Е.П. Хвастунова // Студенческий электронный журнал «Стриж». – 2021. – № 2-1 (37). – С. 27-30.
4. Фуряева, Т.В. Особенности формирования профессионально-трудовых представлений у старших дошкольников с легкой умственной отсталостью / Т.В. Фуряева, Е.А. Шутикова // Культура, наука, образование: проблемы и перспективы. Материалы IX Международной научно-практической конференции / Отв. редактор Д.А. Погоньшев – Нижневартовск: Нижневартовский государственный университет, 2021. – С. 430-437.
5. Чернова, А.А. Формирование представлений о труде взрослых у детей дошкольного возраста / А.А. Чернова // Педагогическое мастерство: материалы X Междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2017 г.). – М.: Буки-Веди, 2017. – С. 55-57.

О.А. АНИСЬКОВИЧ, Ю.С. ОРШАНСКАЯ
Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

**КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА
ПО ЭМОЦИОНАЛЬНОМУ РАЗВИТИЮ УЧАЩИХСЯ
С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ
УМЕРЕННОЙ СТЕПЕНИ**

Проблемой изучения подходов и содержания коррекционной работы с учащимися с умеренной интеллектуальной недостаточностью занимались С.Д. Забрамная, А.Р. Маллер, Г.В. Цикото, Т.В. Лисовская, В.А. Шинкаренко, И.Г. Власенко, Е.П. Кузьмичева, Т.В. Розанова, М.Н. Гассиева и др. По их мнению, данная педагогическая деятельность с детьми указанной категории должна рассматриваться как система специального обучения и воспитания детей, объединяющая в себе медицинские, педагогические, психологические мероприятия, которые способствуют совершенствованию психических и физических функций, сохранной сенсорной сферы и нейродинамических механизмов компенсации дефекта, а также преодолению отклонений в их развитии [1].

В условиях школьного обучения содержание коррекционно-развивающей работы предполагает, в том числе, развитие основных составляющих эмоциональной сферы, а также освоение сферы межличностных отношений через формирование навыков просоциального поведения и основных этических норм [2].

Проблемой развития эмоциональной сферы у учащихся с умеренной интеллектуальной недостаточностью занимались В.И. Лубовский, В.Г. Петрова, С.Я. Рубинштейн, А.Р. Маллер, С.Д. Забрамная, И.И. Мамайчук, И.В. Белякова, Е.А. Лемех, О.Е. Шаповалова и др.

А.Р. Маллер подчеркивал, что у детей с интеллектуальной недостаточностью умеренной степени существенно изменена эмоциональная сфера: отсутствие инициативы и самостоятельности, импульсивность реакций на внешние впечатления, необдуманность действий, легкая внушаемость [3]. С.Д. Забрамная отмечала, что эмоциональная сфера учащихся с умеренной интеллектуальной недостаточностью характеризуется незрелостью и недоразвитием, наблюдается склонность к полярным, лишенным тонких оттенков эмоциям, неустойчивость, быстрые и резкие изменения, у некоторых же наблюдается затянутость, инертность эмоциональных реакций [4]. С.Я. Рубинштейн характеризовала чувства детей рассматриваемой категории как недостаточно дифференцированные, полюсные, в некоторой степени неадекватные.

Исследования О.Е. Шаповаловой показали, что у учащихся с умеренной интеллектуальной недостаточностью слабо выражена мимика и пантомимика, поэтому они не всегда передают информацию окружающим

о своих эмоциональных переживаниях и отношениях, эмоциональная сфера характеризуется ограниченностью в выражении переживаний, нарушением понимания эмоциональных состояний окружающих [5].

Таким образом, своеобразие эмоционального компонента психики учащихся с умеренной степенью интеллектуальной недостаточности проявляется во всех его параметрах, исходя из этого реализация потенциальных возможностей развития эмоциональной сферы лиц данной категории, их личности в целом требует проведения коррекционно-развивающих занятий по развитию эмоциональной сферы.

Цель – составить цикл коррекционных упражнений по формированию эмоциональной сферы учащихся с интеллектуальной недостаточностью с учетом ее характерных особенностей.

Коррекционная работа по эмоциональному развитию детей с умеренной интеллектуальной недостаточностью в условиях второго отделения специальной школы осуществляется учителем-дефектологом на специально организованных коррекционных занятиях «Развитие эмоций» в соответствии с учебным планом. Данные коррекционные занятия построены на основе предметно-практической деятельности учащихся, реализуются через систему специальных упражнений, включают большое количество практических, игровых упражнений, а также образовательные ситуации [6].

Основной целью коррекционных занятий по программе «Развитие эмоций» является коррекция и развитие эмоциональной сферы учащихся с умеренной степенью интеллектуальной недостаточностью, способствующие максимально возможной социальной адаптации лиц данной категории.

В соответствии с целью коррекционных занятий по программе «Развитие эмоций» были определены следующие задачи:

- развитие адекватного эмоционального реагирования через обогащение спектра сенсорных ощущений;
- формирование навыка понимания своих эмоциональных состояний и состояний других людей;
- формирование навыка адекватного проявления своих эмоций в связи с предметом, событием и в ситуациях социального взаимодействия;
- формирование навыков управления своими эмоциями и социально приемлемого взаимодействия;
- формирование представлений о нравственных качествах человека;
- формирование навыка релаксации.

Этапность работы по развитию эмоциональной сферы учащихся с интеллектуальной недостаточностью умеренной степени:

1. Этап изучения эмоциональной сферы каждого учащегося. Может использоваться специальное наблюдение и/или диагностическая дидактическая игра. Внимание обращается на поведение учащегося в различных видах деятельности, в том числе во взаимодействии с другими детьми, на восприятие окружающей действительности, на преобладающие пережива-

ния и настроения. По результатам диагностики определяется содержание дальнейшей работы.

2. Установление положительных межличностных отношений путем использования специальных средств и видов деятельности, создающих положительный эмоциональный фон.

3. Развитие эмоциональной сферы, включающее формирование адекватного эмоционального реагирования, навыков распознавания и выражения базальных эмоций с помощью паралингвистических характеристик эмоций; обогащение эмоционального опыта через социальное взаимодействие; формирование этических норм и нравственных качеств в ходе практического взаимодействия с другими людьми.

4. Практический опыт самого учащегося через включение в содержательную совместную деятельность с другими детьми и взрослыми.

5. Формирование навыков релаксации.

Исходя из полученных в результате анализа психолого-педагогической литературы и программ учебного плана II отделения специальной школы, школы-интерната для учащихся с интеллектуальной недостаточностью, нами были разработаны практические рекомендации по использованию специальных упражнений и психокоррекционных игр, направленных на развитие эмоциональной сферы учащихся с умеренной интеллектуальной недостаточностью на коррекционных занятиях «Развитие эмоций». Данные игры и упражнения могут быть использованы учителем-дефектологом как фронтально, так и в рамках реализации дифференцированного и индивидуального подходов к обучению и развитию данной категории учащихся.

Содержание рекомендуемых упражнений и психокоррекционных игр основывается на научно-методических разработках авторов (А.К. Аксенова, Н.Г. Андреева, Т.В. Болотова, Н.И. Бумаженко, А.Н. Гринько, Т.В. Демьяненко, А.А. Катаева, Р.И. Лалаева, Т.Л. Лещинская, Т.В. Лисовская, А.Р. Маллер, В.И. Олешкевич, О.Х. Серединская, Л.П. Уфимцева, Г.В. Цикото и др.).

Отсутствие или недостаточная сформированность у детей с умеренной интеллектуальной недостаточностью вербальных навыков не позволяет эффективно использовать по отношению к ним коррекционные методы, которые почти полностью основаны на проговаривании, как это имеет место в психокоррекции учащихся с нормотипичным развитием. Учащиеся с умеренной интеллектуальной недостаточностью не могут свободно описывать свои чувства, затрудняются в понимании и выражении своих переживаний. Одним из вариантов проведения коррекционно-развивающей работы с рассматриваемой категорией детей являются упражнения и игры различного типа.

Приведем примеры некоторых упражнений в соответствии с коррекционными задачами коррекционно-педагогической деятельности

Упражнения на формирование знаний об основных эмоциях:

«Радость – грусть (горе)»: педагог предлагает продемонстрировать учащимся следующие эпизоды: «Мне подарили подарок. Я очень рад!», «Сломалась любимая игрушка. У расстроился».

«Страх, спокойствие»: учащиеся изображают мальчика, которого испугала собака. Затем нужно изобразить этого же мальчика, но уже не боящегося собаки, так как пришел папа и прогнал ее.

Упражнения, направленные на формирование адекватного эмоционального реагирования, навыков распознавания и выражения основных эмоций, эмоциональных состояний, их дифференциацию:

«Смех – плач»: педагог демонстрирует следующие эмоциональные состояния: смех и плач, подкрепляя это фразами: «Мне смешно, я смеюсь», «Мне плохо, я плачу». Учащийся должен повторить эти выразительные движения.

«Удивление (интерес)»: педагог имитирует эмоциональное состояние удивления, учащиеся за ним повторяют. Затем нужно найти, среди всех предоставленных карточек с изображением эмоциональных состояний, и показать карточку с изображенным на лице человека удивлением. В конце упражнения выполняется аппликация «Удивленное лицо» из уже заранее подготовленных форм.

Упражнения на развитие понимания и правильного использования выразительных движений рук:

«Приветствие, прощание» - упражнение направлено на формирование у учащихся правильного использования движений рук при приветствии и прощании. Педагог совместно с учащимися разыгрывает ряд этюдов, суть которых заключается в том, чтобы показать, как правильно и в каких ситуациях нужно использовать движения приветствия и прощания.

«У меня болит ...» - упражнение помогает учащимся сформировать понятие и правильное использование жестов при болевых симптомах. Педагог показывает учащимся ряд сюжетных картинок, на которых изображены дети: мальчик Никита, у которого болит рука; мальчик Паша, который поранил ногу; девочка Настя, у которой болит живот и др. После того, как учащиеся рассмотрели данные картинки, им предлагается представить себя на месте одного из этих персонажей и показать место, которое у них болит.

Упражнения на снятие психоэмоционального напряжения:

«Наши щечки» – упражнение направлено на снятие психоэмоционального напряжения посредством дыхательной техники. Педагог предлагает учащимся набрать воздух, при этом, сильно надув щеки, задержать дыхание и медленно выдохнуть воздух, представляя задувание свечи. Данное упражнение повторяется 3-4 раза.

«Снеговик»: педагог предлагает учащимся представить, что они снеговики, которые тают: учащиеся постепенно расслабляют мышцы головы, рук, туловища и ног.

Психогимнастические упражнения (этюды), в основе которых находится овладение навыками управления эмоциональной сферы, а также развитие способности понимать, осознавать как свои, так и чужие эмоции:

«Соленый чай»: педагог предлагает учащемуся представить будто тот выпил соленый чай, показать это при помощи мимики и пантомимики. После этого учащийся должен назвать демонстрируемую эмоцию.

«Про Таню»: педагог читает учащемуся всем известное стихотворение про девочку Таню, которая уронила мяч в реку. Просит показать, как девочка расстроилась и как обрадовалась, когда мяч достали из реки.

Упражнения, направленные на знакомство с нравственными качествами и моральными чертами характера человека:

«Лаковый, злой»: учащимся предлагается разыграть этюды, где они должны изобразить злого или ласкового человека. Педагог рассказывает учащимся об основных правилах доброты: помогай маленькими, старым, попавшим в беду и др.

«Честный, лжец»: педагог знакомит учащихся с такими моральными чертами характера человека, как правдивость и ложь. Учащиеся разыгрывают ряд этюдов на данные моральные черты характера.

Нами также были разработаны общие психолого-педагогические рекомендации по развитию эмоциональной сферы детей с умеренной интеллектуальной недостаточностью на коррекционных занятиях «Развитие эмоций»:

- Общим правилом проведения любой коррекционной работы является доброжелательность. От эмоциональной обстановки, в которой проводится работа, зависит её эффективность, поэтому необходимо создавать атмосферу эмоционального комфорта.

- Учить ребёнка адекватным формам реагирования на определённые ситуации жизни.

- Содействовать динамизму эмоций, возникновению разнообразных положительных переживаний.

- Включать разнообразные игры, упражнения, этюды, пантомимы и другие средства, методы социально-культурной деятельности, направленные на эмоциональное развитие учащихся с умеренной интеллектуальной недостаточностью.

- Все действия педагога и детей необходимо оречевлять и показывать.

- Развивать умения понимать эмоциональные состояния, распознавать проявляющиеся эмоции; анализировать причины, вызывающие определённые эмоциональные состояния; анализировать собственное эмоциональное состояние.

- Педагогу следует выражать своё отношение к происходящему, вместе с детьми огорчаться, радоваться, удивляться, сопереживать и т.д.

– Развивать рефлекссию у детей, т.е. осознание собственных эмоциональных состояний и развитие контроля над отрицательными эмоциями.

Таким образом, при проведении коррекционных занятий «Развитие эмоций» с учащимися второго отделения специальной школы, могут быть использованы психокоррекционные игры и специальные упражнения, направленные на развитие эмоциональной сферы, так как через игровую деятельность дети с умеренной степенью интеллектуальной недостаточности намного лучше усваивают предлагаемый материал.

Данные методические рекомендации по развитию эмоциональной сферы учащихся с умеренной интеллектуальной недостаточностью на коррекционных занятиях «Развитие эмоций» учебного плана второго отделения специальной школы являются самостоятельным и перспективным направлением психолого-педагогического сопровождения данной категории детей.

Список использованных источников:

1. Маллер, А.Р. Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии / А.Р. Маллер. – М.: Аркти, 2005. – 176 с.
2. Бумаженко, Н. И. Особенности эмоциональной сферы младших школьников с интеллектуальной недостаточностью / Н. И. Бумаженко, М. В. Швед, Е. В. Галдобенко // Веснік Віцебскага дзяржаўнага ўніверсітэта. – 2015. – № 5. – С. 64–68. – URL: <https://rep.vsu.by/handle/123456789/8508>
3. Маллер, А.Р. Пути компенсации нарушений у детей с выраженной интеллектуальной недостаточностью / А.Р. Маллер // Мастер-класс. – 2019. – № 8. – С. 44-50.
4. Забрамная, С.Д. Вопросы изучения детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью / С.Д. Забрамная, Т.Н. Исаева // Особые дети в обществе: Сборник научных докладов и тезисов выступлений участников I Всероссийского съезда дефектологов. 26–28 октября 2015 г. – М.: АНО «НМЦ «СУВАГ», 2015. – 280 с. – С. 85-88.
5. Шаповалова, О.Е. Проявление школьниками с нарушением интеллекта позитивных и негативных переживаний в учебной деятельности / О.Е. Шаповалова, А. Коржаева // Казанская наука. – 2015. – № 5. – С. 194-196.
6. Программа коррекционных занятий «Развитие эмоций» для I–IX классов второго отделения вспомогательной школы (вспомогательной школы-интерната). – Мн., 2017. – 33 с. - URL: <https://adu.by/tu/homeru/obrazovatelnyj-protsess/spetsialnoe-obrazovanie?format=html&ysclid=mknt4q68lk302816769>.

К.Р. АНИЧКИНА-ЛОПАТИНА

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

**ФОРМИРОВАНИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ
УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ
ПОСРЕДСТВОМ НАГЛЯДНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ**

Связная речь, представляет собой развернутое, цельное, самостоятельно построенное высказывание. Ее ключевая характеристика – логическая последовательность, которая обеспечивает понятное и завершенное выражение сложной идеи, описания, рассуждения или повествования. Она служит инструментом для глубокого раскрытия темы, а не просто констатации фактов; является высшим достижением речевого развития человека.

В онтогенезе становление связной речи характеризуется последовательной сменой ведущих форм: начальный этап опирается на диалог, а завершается формированием монологической речи, для которой свойственны смысловая целостность, структурная развернутость и преднамеренное планирование высказывания.

Для учащихся с тяжелыми нарушениями речи (ТНР), такими как общее недоразвитие речи (ОНР) I-II уровня, алалия, афазия, дизартрия, заикание, ринололия, ее становление выступает одновременно, и центральной целью, и сложнейшей практической задачей коррекционного обучения.

Трудности у этой категории детей носят системный характер. Учащиеся с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) демонстрируют низкий уровень формирования всех компонентов речевой системы – фонетики, лексики и грамматики; при этом рецептивная способность (понимание обращенной речи) обычно близка к возрастной норме, тогда как продуктивная, развернутая фразовая речь сформирована недостаточно.

Формирование связной, логичной и грамматически правильной речи является центральной задачей коррекционного обучения детей с ТНР. Трудности в развитии связной речи у детей с ТНР носят системный характер: страдает не только звуковая сторона, но и лексико-грамматический строй, а главное – способность к смысловому программированию и оформлению речевого сообщения. Традиционные методы обучения часто оказываются недостаточно эффективными из-за сниженной речевой активности, бедности словаря и трудностей в построении внутреннего плана высказывания. В этой связи наглядные методы обучения выступают не просто вспомогательным средством, а основополагающим дидактическим инструментом и катализатором, который помогает ребенку преодолеть барьер между мыслью и словом.

Цель исследования – теоретический анализ особенности формирования связной речи учащихся с тяжелыми нарушениями речи посредством наглядных методов обучения.

Согласно позиции А.Г. Зикеева, овладение связной речью является результатом не стихийного, а организованного обучения. Центральным вектором этого процесса автор видит в последовательной смене речевых форм: от опоры на диалог и контекст ситуации к построению самостоятельного, развернутого монологического высказывания [1, с. 48].

Для детей с ТНР характерно неравномерное развитие психических процессов: часто наглядно-образное и наглядно-действенное мышление является более сохранным, по сравнению с вербально-логическим. Наше исследование на базе ГУО «Средняя школа № 26 г. Витебска» показало, что опора на визуальный канал восприятия позволяет обойти нарушенные или несформированные речевые механизмы, создавая прочную связь между образом, действием и словом. Наглядность выполняет ряд критически важных функций:

1) Мотивационно-стимулирующая. Снижают психологическое напряжение ребенка с ТНР, превращают сложную речевую задачу в доступную и интересную игру, активизируя познавательный интерес и внимание.

2) Информационно-компенсаторная. Визуальный образ дублирует, конкретизирует и часто заменяет словесную инструкцию, делая задачу понятной; служит внешним программирующим устройством для построения фразы или текста, обеспечивая многоканальность восприятия (зрительный, кинестетический, слуховой анализаторы).

3) Смыслообразующая. Конкретизируют тему высказывания, предотвращают соскальзывание на побочные ассоциации, создают конкретную ситуацию общения, делают речь осмысленной.

4) Структурирующая. Задают четкий план-алгоритм высказывания, которому нужно следовать (например, последовательность картинок или символов), который со временем интериоризируется (переходит во внутренний план)

Как отмечает Л.М. Фридман, понятие наглядности выходит за рамки исключительно визуального восприятия и включает опору на все органы чувств. Поскольку чувства взаимосвязаны, комплексная информация, одновременно воспринятая через слух и зрение, усиливает остроту восприятия и способствует ее более прочному запоминанию. По мнению автора, в педагогике выделяют два ключевых подхода к наглядности. С одной стороны, это дидактический принцип, требующий использования чувственного опыта в обучении. С другой стороны – свойство самой информации, отражающее доступность и понятность ее образов для познающего субъекта [2, с. 9].

Л.А. Григорович и Т.Д. Марциновская относят к наглядным те методы, где главную роль играет демонстрация. Учащиеся осваивают материал не только со слов учителя, но прежде всего через работу с плакатами, моделями, видеороликами и другим оборудованием, которое делает информацию зримой и осязаемой [3, с. 147].

А.А. Сотник выделила следующие виды наглядности:

1) Предметная наглядность (реальные предметы, игрушки). Позволяет оперировать конкретными объектами, что особенно важно на начальных этапах. Составление описательного рассказа с опорой на реальный фрукт или игрушку («Это яблоко. Оно круглое, красное, сладкое») активизирует сенсорный опыт.

2) Изобразительная наглядность (картинки, серии сюжетных картинок, фотографии, пиктограммы, символы):

а) Одиночная сюжетная картина. Стимулирует составление рассказа-описания или рассказа по воображению. Педагог помогает с помощью вопросов, выстроенных по определенной схеме (Кто? Что делает? Какой? Куда?).

б) Серии картинок (от 2 до 6 и более). Ключевой метод для формирования навыка логического построения повествования. Ученик учится уста-

навливать причинно-следственные и временные связи («Сначала..., потом..., затем..., наконец...»), что является основой сюжетного рассказа.

в) Пиктограммы и мнемотаблицы. Специфический и высокоэффективный вид символической наглядности. Предметы, действия, признаки и даже грамматические категории обозначаются условными знаками. Ребенок, составляя рассказ, опирается не на абстрактные понятия, а на зрительные символы, что значительно облегчает запоминание и воспроизведение текста, особенно стихотворений или описаний.

3) Действенная (динамическая) наглядность (инсценировки, театрализация, демонстрация действий, видео). Позволяет «оживить» ситуацию. Просмотр короткого видеосюжета или разыгрывание сценки с помощью кукольного театра делает речь эмоционально окрашенной, помогает усвоить диалогическую речь и глагольную лексику [4, с. 146].

Формирование связной речи – процесс поступательный. Использование наглядности также должно подчиняться принципу «от простого к сложному». Н.К. Белякова выделяет основные этапы работы с использованием наглядных методов при формировании связной речи у детей с ТНР:

1) Подготовительный этап. Накопление пассивного и активного словаря, работа над пониманием простых вопросов. Используются предметы, одиночные картинки. На этом этапе происходит демонстрация и совместное обследование наглядного материала; активное манипулирование предметами или картинками (разложить по порядку, выбрать героя и т.д.).

2) Этап формирования фразы и простого высказывания. Данный этап предусматривает:

– Составление высказывания с опорой на наглядность при максимальной помощи педагога (совместное проговаривание, отраженная речь).

– Составление предложений по демонстрируемому действию, по предметной или сюжетной картинке. Вводятся схемы-подсказки («Кто? Что делает? Где?»).

3) Этап обучения рассказыванию. В рамках этого этапа дети выполняют следующие задания:

– описание предмета по предметно-схематическому плану-опоре (цвет, форма, размер, части, материал);

– составление рассказа по серии картинок (сначала с помощью взрослого, затем самостоятельно);

– пересказ с опорой на картинный или пиктографический план;

– творческий рассказ по картине или серии картин, где наглядность служит лишь отправной точкой для воображения [5, с. 91].

И.М. Осмоловская определила основные принципы эффективного использования наглядных методов при формировании связной речи у детей с ТНР:

1. Принцип дозированности и доступности. Наглядный материал должен быть понятен, не перегружен деталями. Количество новых элементов строго дозируется.

2. Принцип активности и деятельностного подхода. Ребенок не должен быть пассивным наблюдателем. Его необходимо вовлекать в манипуляции с предметами, расстановку картинок, выбор символов.

3. Принцип речевого сопровождения. Любое действие с наглядным материалом должно сопровождаться речью педагога, а затем и самого ребенка (сначала с помощью, затем самостоятельно).

4. Принцип постепенного «сворачивания» наглядности. По мере усвоения навыков внешние опоры уменьшаются (например, убираются 1-2 символа из мнемотаблицы), чтобы стимулировать переход к внутреннему плану [6, с. 79].

Как считает Н.Н. Баль, ключевая роль наглядных методов в коррекции связной речи у данной категории учащихся объясняется их компенсаторной функцией. Эти методы, задействуя зрительно-пространственное и двигательное восприятие, восполняют недостаток речевого общения и восприятия, тем самым преодолевая коммуникативный барьер. Это, в свою очередь, приводит к целому ряду положительных эффектов: облегчению смысловой организации высказывания, активизации словаря, улучшению памяти и логики повествования, что в совокупности формирует способность к связной монологической речи [7, с. 45].

Согласно О.Е. Грибовой, применение наглядных опор трансформирует деятельность детей, переводя ее в зрительно-речевую плоскость. Это дает им возможность «увидеть» структуру речи, что способствует формированию аналитико-синтетических умений на основе наглядного материала. В качестве примера автор приводит типовые задания: после прослушивания рассказа и рассматривания набора серийных картинок, дети выбирают подходящую к тексту серию. Также практикуются упражнения на восстановление порядка картин по сюжету: нахождение места пропущенного изображения, выявление и исправление логических несоответствий в последовательности и, наконец, самостоятельное составление повествования по правильно разложенным картинкам [8, с. 440].

Таким образом, наглядные методы обучения представляют собой неотъемлемый и мощный компонент системы коррекционной работы по формированию связной речи у детей с тяжелыми нарушениями речи. Они являются тем мостом, который соединяет нарушенную речевую функцию с сохраненными процессами наглядно-образного и наглядно-действенного мышления. От предмета и картинки к схеме, а от схемы – к самостоятельному, развернутому высказыванию – таков логичный путь, который помогает ребенку преодолеть речевой дефект.

Наглядные методы при формировании связной речи у детей с ТНР способствуют: уменьшению объема речевой информации, которую необхо-

димо обработать; повышению интереса и мотивации к занятию; созданию конкретной основы для построения смысловых и синтаксических конструкций; стимулированию речепорождения через зрительное представление сюжета.

Грамотное, систематическое и творческое применение различных видов наглядности (от реалистичных изображений до абстрактных пиктограмм) позволяет не только развить техническую сторону речи, но и вернуть ребенку с ТНР ключевое средство коммуникации, познания мира и самореализации – ясную, связную и осмысленную речь. Успех в этой работе напрямую зависит от умения педагога адаптировать методы наглядности к индивидуальным возможностям каждого ученика, последовательно и терпеливо ведя его от внешней опоры к внутренней свободе слова.

Важно помнить, что развитие связной речи – это не просто учебная задача, а путь к социализации ребенка. Каждое освоенное умение – пересказать событие, описать предмет, объяснить свое желание – делает его мир шире, а коммуникацию эффективнее. Таким образом, целенаправленная работа в этом направлении не только корректирует речевой дефект, но и открывает перед ребенком с ТНР возможности для полноценного обучения, общения и личностного роста, закладывая основу для его будущей успешной жизни в обществе.

Список использованных источников:

1. Зикеев, А.Г. Специальная педагогика. Развитие речи учащихся: учебное пособие для студентов вузов / А.Г. Зикеев. – М.: Академия, 2005. – 200 с.
2. Фридман, Л.М. Наглядность и моделирование в обучении / Л.М. Фридман. – М.: Знание, 1984. – 80 с.
3. Григорович, Л.А. Педагогика и психология: Учеб. пособие / Л.А. Григорович, Т.Д. Марцинковская. – М.: ИНТРА, 2023 – 480 с.
4. Сотник А.А. Основные функции, виды и значение наглядного метода / А.А. Сотник // Вестник Московской международной академии. – 2024. – № 1. – С. 146-152.
5. Белякова, Н.К. Использование наглядности в коррекционной работе для детей с тяжелыми нарушениями речи / Н.К. Белякова // Наука без границ. – 2017. – № 11 (16). – С. 91-95.
6. Осмоловская, И. М. Наглядные методы обучения: Учеб. пособие / И.М. Осмоловская. – М.: ИНТРА, 2023. – 183 с.
7. Баль, Н.Н. Современные подходы к определению содержания и методики коррекционных занятий с младшими школьниками с тяжелыми нарушениями речи / Н.Н. Баль // Специальная адукацыя. – 2014. – № 3. – С. 43-47.
8. Грибова, О.Е. Особенности становления процессов понимания текста у детей с тяжелыми нарушениями речи / О.Е. Грибова. – М.: АСОУ, 2019. – 204 с.

**ВОЗДЕЙСТВИЕ УРОКОВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ
НА РАЗВИТИЕ ДВИГАТЕЛЬНЫХ КАЧЕСТВ
У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ
В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Физическая развитие, характеризуется, в том числе, уровнем развития основных физических качеств (сила, быстрота, выносливость, ловкость, гибкость) и степенью сформированности жизненно важных двигательных навыков. Регулярные физические упражнения, тренирующие быстроту и координацию движений, нужно рассматривать не только как средство всестороннего физического развития, но и как средство коррекции недостатков центральной нервной системы.

Целью настоящего исследования являлась оценка влияния специально подобранных коррекционно-развивающих игр и игровых упражнений на развитие двигательных качеств детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью.

Экспериментальная часть исследования проводилась на базе государственного учреждения образования "Специальная школа № 26 г. Витебска". В процессе исследования мы обращали внимание и вели наблюдение за эмоциональным поведением и состоянием детей с интеллектуальной недостаточностью, в особенности, когда они знакомились с неизвестными для них предметами, новыми двигательными действиями (физическими упражнениями). Данный метод исследования способствовал выявлению активности и интереса детей по отношению к выполнению физических упражнений. Мы также наблюдали, как они справлялись с предложенной дозировкой и физической нагрузкой во время занятия, как у них изменялось поведение и настроение в зависимости от использования разных воспитательных приёмов.

Контрольные испытания (тесты). В исследовательской работе у детей с интеллектуальной недостаточностью экспериментальной группы и контрольной группы определяли развитие физической подготовленности, используя следующие тесты.

Тест «Прыжки на двух ногах с продвижением вперёд»: является важным инструментом для оценки моторных навыков у детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью. Он позволяет оценить силу нижних конечностей, координацию, равновесие и общую двигательную эффективность. Процедура тестирования адаптируется с учётом индивидуальных особенностей и когнитивных возможностей каждого ребёнка.

Подготовка: отмечается прямая линия на полу длиной 3 – 5 метров.

Ребёнку демонстрируется правильная техника выполнения прыжков на двух ногах с продвижением вперёд. Важно объяснить задание простыми и понятными словами, используя при необходимости визуальные подсказки или физическую поддержку.

Выполнение: ребёнку предлагается начать прыгать на двух ногах от стартовой линии, стараясь продвигаться вперёд по прямой линии как можно дальше. На протяжении всего теста необходимо поддерживать ребёнка позитивными комментариями и поощрением.

Регистрация результатов: фиксируется общее количество прыжков, необходимое для преодоления дистанции, время, затраченное на выполнение теста, и стабильность выполнения (например, количество потерь равновесия).

На основе полученных данных делается вывод об уровне развития моторных навыков ребёнка. Результаты теста используются для разработки индивидуальных программ коррекционной работы, направленных на улучшение силы, координации и равновесия.

Важно помнить, что при проведении теста у детей с интеллектуальной недостаточностью необходимо проявлять терпение, понимание и индивидуальный подход, чтобы создать комфортную и поддерживающую атмосферу.

Тест «Сгибание и разгибание рук в упоре лёжа»: является важным инструментом для оценки силы и выносливости мышц верхнего плечевого пояса у детей младшего школьного возраста, особенно у детей с интеллектуальной недостаточностью. Правильная оценка физических возможностей позволяет разработать индивидуальные программы коррекционной работы, направленные на улучшение двигательных навыков и общей физической подготовки. Процедура тестирования адаптируется с учётом особенностей развития и когнитивных способностей каждого ребёнка, чтобы обеспечить комфортную и эффективную оценку.

Подготовка: обеспечивается чистая и безопасная поверхность для выполнения упражнения (например, коврик для фитнеса). Ребёнку демонстрируется правильная техника выполнения отжиманий: упор лёжа, тело вытянуто в прямую линию от головы до пяток, руки на ширине плеч. Важно модифицировать упражнение, если это необходимо, например, отжимания от стены или от колен, чтобы соответствовать физическим возможностям ребёнка.

Инструкция: объяснение задания должно быть простым и понятным. Основной акцент делается на том, чтобы ребёнок опускался как можно ниже, сгибая руки в локтях, и затем возвращался в исходное положение. Важно подчеркнуть, что нужно стараться выполнить как можно больше повторений с правильной техникой.

Выполнение: ребёнку предлагается выполнить максимальное количество отжиманий с соблюдением правильной техники. Наблюдатель внимательно следит за выполнением упражнения, корректируя, если необходимо, положение тела и темп. Важно поощрять ребёнка и поддерживать его на протяжении всего теста.

Регистрация результатов: записывается количество правильно выполненных отжиманий. Если ребёнок не может выполнить ни одного полного отжимания, отмечается, что он не смог выполнить тест.

На основе полученных данных оценивается уровень развития силы и выносливости мышц верхнего плечевого пояса. Результаты теста используются для разработки индивидуальных программ коррекционной работы, направленных на улучшение физической подготовки ребёнка. Важно помнить, что основной целью является поддержание положительного отношения к физическим упражнениям и стимулирование дальнейшего развития.

Анализ результатов количественной обработки данных физического развития детей младшего школьного возраста показал, что наряду со значительным количеством детей, имеющих «средний», «выше среднего», «ниже среднего» уровни развития всего тела, роста и окружности грудной клетки (от 42,86 % до 64,29 %), не менее существенное количество наблюдаемых (от 35,71 % до 57,15 %) имели «очень высокий», «низкий» и «очень низкий» уровни развития этих показателей.

Соотношение результатов измерений, существенно отклоняющихся от уровней нормативного развития у разных антропометрических показателей, отличается.

Наиболее распространённым показателем с уровнями развития, «очень высокий», «низкий» и «очень низкий» оказалась окружность грудной клетки (57,15 %). Не менее высокую распространённость на таких же уровнях получили результаты измерения длины тела (роста) у детей.

Наблюдаемые у этой группы детей отклонения данных показателей от возрастных уровней, характеризующих антропометрическое развитие ребёнка в конкретном паспортном возрасте, указывает на имеющиеся проблемы как в физическом развитии в целом, так и связанных с ними показателей.

Подводя итог проведённого исследования физической подготовленности детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью, следует отметить неоднородность выявленных результатов, обусловленную гетерогенностью данной группы испытуемых, различиями в этиологии и степени выраженности интеллектуального дефекта, а также влиянием сопутствующих нарушений.

Тем не менее, общие закономерности прослеживаются достаточно чётко. Результаты исследования однозначно указывают на значительное отставание в развитии основных двигательных качеств, таких как сила, ловкость, координация, быстрота и выносливость, по сравнению с детьми,

не имеющими интеллектуальных нарушений. Эти отставания проявляются в худших показателях выполнения тестовых заданий, характеризующих каждое из вышеперечисленных качеств. Важным аспектом является выявление специфических трудностей, связанных с выполнением определённых двигательных заданий. Например, тесты, требующие сложной координации и точного соблюдения техники (например, ходьба по линии, отжимания), вызывают наибольшие затруднения. Также отмечается быстрая утомляемость и снижение мотивации к продолжению деятельности, что указывает на необходимость индивидуального подхода и адаптации тренировочных программ.

В целом, анализ результатов подтверждает необходимость разработки и внедрения специализированных коррекционных программ, направленных на повышение уровня физической подготовленности детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью. Эти программы должны учитывать индивидуальные особенности каждого ребёнка, включать разнообразные и интересные упражнения, а также предусматривать постоянный контроль и корректировку в зависимости от динамики прогресса.

В образовательной и воспитательной работе с детьми с интеллектуальной недостаточностью особое место занимают подвижные игры, как вид физического развития, наиболее доступный данной категории детей. Наряду с психическими недостатками у многих детей с интеллектуальной недостаточностью имеются и физические: нарушения координации движений, они быстро устают.

Общее физическое развитие отстаёт от нормы. В подвижные игры могут быть включены как основные движения, так и некоторые специальные упражнения, в том числе элементы корригирующей гимнастики, способствующие укреплению и развитию отдельных групп мышц, улучшению осанки и т.д. Необходимо, чтобы работа по совершенствованию двигательной-моторной сферы начиналась как можно раньше, что возможно именно в игровой деятельности, в подвижной игре.

Подвижные игры – средство активного отдыха детей после занятий. Игры, проводимые в свободное от уроков время, помогают воспитателю организовать досуг детей с большей пользой для них. Подвижные игры должны соответствовать психическому и физическому развитию детей, их интеллекту, накопленным навыкам. Чтобы подобрать необходимую игру, необходимо учитывать возможности детей того или иного класса, их положительные и отрицательные стороны. Только при этих условиях игра вызовет у детей бодрое, радостное настроение, положительные эмоции.

Оборудование для игры готовят заранее. Приходится не только хорошо представлять себе ход игры, но и учитывать возможные отклонения от него. Желательно участие в игре всех учащихся класса. Но если игра носит соревновательный характер и требует от детей более интенсивных уси-

лий, то детей, переведённых по заключению медиков в подготовительную группу, от данной игры надо освобождать и подключать их к судейству. В игре соревновательного характера (эстафеты) детей делят на команды, равные по физическому развитию и способностям, чтобы не вызвать ссор, обид. Объясняя игру, стараются вызвать у детей интерес к ней. Это можно сделать, используя ряд целенаправленных вопросов, объясняя, какие качества развивает эта игра. Рассказывая содержание игры, необходимо объяснить мотивы персонажей, правила игры. Объяснения делают доступным языком, по возможности, кратко, внимание заостряют только на существенных моментах. Детали уточняются постепенно, в процессе игры или после проведения её в первый раз. Победителя называет учитель (воспитатель) во избежание конфликта между детьми. Непосредственное участие учителя в игре придаёт ей живость, делает её эмоциональнее, поддерживает интерес к игре, поощряет играющих. Руководя игрой, следует помнить о задачах коррекции, всячески поддерживать самостоятельность и инициативу детей. Пассивных детей включают в активные действия, легко возбудимых, быстро отвлекаемых – в действия, требующие внимания и выдержки, волевых качеств, умения сознательно управлять своими движениями. Продолжительность игры длится обычно от 5 до 15 мин. Повторяя старые и предлагая детям новые игры, нужно стараться улучшить их проведение. Только при условии прочного усвоения проводимых с детьми игр у детей с интеллектуальной недостаточностью будут формироваться двигательные умения и навыки, развиваться интерес к игре, коллективной деятельности.

Игра имеет глубокое воспитательное влияние, она способствует развитию всех сторон человеческой личности, она организует детей, повышает их самостоятельность. Игра способствует формированию правильных взаимоотношений между детьми: умению вместе играть, согласовывать свои интересы с интересами коллектива, помогать друг другу и радоваться успеху товарища. Игры создают возможность формирования положительных черт личности, правдивости, упражняют детей в моральных поступках, помогают формированию морального опыта.

Список использованных источников:

1. Литош, Н. Л. Адаптивная физическая культура. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями в развитии / Н. Л. Литош. – М. : СпортАкадемПресс, 2021. – 140 с.
2. Аксёнова, О. Э. Специальная педагогика : учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / О. Э. Аксёнова, Н. М. Назарова, Л. Б. Халилова. – М. : Академия, 2019. – 400 с.
3. Баряева, Л. Б. Интегративная модель математического образования дошкольников с особыми образовательными потребностями / Л. Б. Баряева, О. П. Гаврилушкина, Н. Н. Яковлева. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2020. – 200 с.
4. Беляева, А. В. Физическое воспитание детей с нарушениями интеллекта : методические рекомендации / А. В. Беляева, В. И. Григорьев. – СПб. : Детство-Пресс, 2022. – 112 с.
5. Выготский, Л. С. Психология развития ребёнка / Л. С. Выготский. – М. : Смысл, Эксмо, 2023. – 736 с.
6. Громова, О. Е. Методика формирования начального детского лексикона у детей с общим недоразвитием речи / О. Е. Громова. – М. : ТЦ Сфера, 2021. – 176 с.
7. Дмитриев, А. А. Физическая культура в специальном образовании : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. А. Дмитриев. – М. : Академия, 2019. – 176 с.

8. Екжанова, Е. А. Развитие двигательной сферы детей с нарушением интеллекта : коррекционно-развивающие занятия / Е. А. Екжанова. – М. : Айрис-пресс, 2020. – 160 с.
9. Забрамная, С. Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей / С. Д. Забрамная. – М. : Владос, 2021. – 112 с.
10. Змановский, Ю. Ф. Физическое воспитание детей от 3 до 7 лет : пособие для педагогов дошкольных учреждений / Ю. Ф. Змановский. – М. : Медицина, 2020. – 128 с.

М.Н. БОНДАРЕВА, С.М. ЛАДНОВА
Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

СОЗДАНИЕ АДАПТИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИХ ЧТЕНИЮ

Особенности организации адаптивной развивающей предметно-пространственной среды для обучения учащихся с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС) рассматриваются в трудах О.С. Никольской, А.В. Хаустова, О.В. Загуменной, Н.Я. Семаго, П.Л. Богорад, О.Ю. Светлаковой, Н.А. Никоновой и др.

Создание адаптивной предметно-пространственной среды включает:

– *адаптацию среды к особенностям и потребностям детей с РАС*, что предполагает выбор и организацию особого рабочего места для ребенка с РАС в классе, визуальное выделение рабочего места при необходимости; создание комфортной сенсорной среды; использование специальных материалов и оборудования (специальной балансирующей подушки, наушников и пр.); возможность проведения части учебного занятия на фитболе и т.п.; удаление из зоны видимости предметов, вызывающих у ребенка с РАС дезадаптивное поведение; создание особого речевого режима на учебных занятиях (замедление темпа речи для упрощения переработки информации и предотвращения у него сенсорной перегрузки) [1].

– *визуализацию среды* (использование визуальных подсказок и расписаний для демонстрации распорядка целого дня, расписания учебных занятий, порядка выполнения заданий, порядка действий при выполнении режимных моментов и т.д.).

– *наличие в адаптивном пространстве средств коммуникации*, позволяющих ребенку с РАС и окружающим его людям общаться (коммуникативные доски, коммуникативные альбомы и т.д.).

– *зонирование пространства для реализации определенных видов деятельности* (учебная, двигательная, игровая, сенсорная зоны, уголок уединения и др.).

– *тьюторское сопровождение ребенка с РАС* [2].

Цель – проанализировать подходы к созданию адаптивной образовательной среды при обучении чтению учащихся с РАС.

При освоении учащимися с РАС навыков чтения возникают объективные трудности, связанные со спецификой когнитивных процессов, обеспечивающих процесс чтения и осмысления прочитанного. К.А. Тихонова подчеркивает, что, при всем разнообразии трудностей чтения у детей с РАС, наиболее общими являются проблемы понимания прочитанного. Для учащихся рассматриваемой категории характерно механическое декодирование графем, что усугубляет трудности понимания прочитанного, таким образом процесс чтения перестает быть способом взаимодействия с текстом с целью извлечения и построения смысла [3]. Следовательно, на самом начальном этапе обучения чтению нужно ориентировать учащихся на поиск смысла, разрабатывая специальные методические приемы, нацеленные на развитие определенных навыков, несформированность которых приводит к нарушению понимания.

Детям с РАС трудно запоминать и различать графемы, что обусловлено несовершенным зрительным гнозисом и недостаточным уровнем развития пространственных представлений. С трудом формируется навык слияния букв в слоги из-за низкого уровня развития звуко-буквенного анализа и синтеза, фонематических процессов и мелодико-интонационной стороны речи. На уровне слогов дети допускают перестановки и замены букв, вызванные дефицитами в области зрительного восприятия, внимания и пространственных представлений. Также данный тип ошибок напрямую связан с повышенной утомляемостью и истощаемостью ребенка с РАС, с недостаточным уровнем сформированности корковых функций контроля, программирования и анализа [4].

При чтении слов учащиеся рассматриваемой категории допускают специфические ошибки в виде перестановки и замены не только букв, но и слогов, пропускают слоги или буквы. Достаточно распространены неверное выделение голосом ударного слога, пропуск окончаний, чтение по догадке.

На уровне чтения предложений, учащиеся с РАС часто переставляют местами слова или пропускают их, не соблюдают интонацию, не понимают прочитанное и не могут подобрать к прочитанному подходящую картинку. Им трудно ответить на вопросы к предложениям. Как следствие, возникают ошибки и на уровне текста.

К типичным затруднениям у учащихся с РАС при работе с текстом или предложением можно отнести:

- неумение найти начало и конец текста, предложения;
- неумение найти ответы на вопросы по тексту в самом тексте либо в предложении;
- сложности с нахождением правильного ответа при опоре на серию картин;

– сложности восприятием сюжетных иллюстраций к тексту и/или предложению;

– затруднения при ответе на вопрос по картинке (затрудняются быстро и правильно подобрать нужное слово, наиболее трудно реализуется в речи глагольная лексика).

Таким образом, перед педагогами встает задача подбора методического материала для обучения детей с РАС чтению, с учетом всех дефицитов и особых образовательных потребностей данной категории детей.

В настоящее время имеется достаточное количество методик обучения чтению. Это и традиционная, ставшая классической методика, в основе которой лежит фонетический метод, когда ребенок знакомится со звуком и соотносит звук с буквой. Также разработаны авторские методики обучения чтению (Н.А. Зайцев, Е.Н. Бахтина, П.В. Тюленев, Е.В. Чаплыгин и др.).

Обучая чтению детей с РАС, применяют и методы звукового (фонетического), складного, глобального чтения. Чаще всего используют фонетический метод, который подходит детям старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Востребованным у семей и педагогов является метод глобального чтения, при котором единицей восприятия становится целое слово.

Для детей с РАС также используется методика «Личный букварь» (авторы – Н.Б. Лаврентьева, М.М. Либлинг, О.И. Кукушкина). Она подходит детям с РАС, пользующимся речью и прошедшим подготовительный этап обучения учебному поведению. Оптимальный возраст детей при использовании этой методики – 5-7 лет. Обучение строится индивидуально на принципе от общего к частному, от смысла к технике. Для каждого ребенка создается личный букварь, предполагается особая последовательность в изучении букв, направленная на их осмысленное усвоение. В практике педагогов всегда начинать обучение с буквы Я, с букв, составляющих имя ребенка. К недостаткам методики относят ее трудоемкость в исполнении и возможность использовать ее только индивидуально [5].

В основе пособия «Занимательный букварь» Т.С. Резниченко, включающего рабочие тетради, аудиокурс и хрестоматию, лежит обучение слоговому и глобальному чтению, что допускает ее использование при обучении детей с РАС. Весь материал распределен по темам, в каждой теме содержатся задания, направленные на запоминание визуального и акустического образа букв, слогов, слов.

При обучении чтению учащихся с РАС также используют «Слоговые таблицы» по методике А.Н. Корнева, которые были разработаны автором для детей с дислексией. Основной прием, применяемый при работе с таблицами, формулируется как: «Называние – поиск – прочтение». Все таблицы представляют единую систему для автоматизации и расширения «оперативной единицы чтения» (ОПЕЧ). В тех случаях, когда алфавит усвоен, основные усилия сосредотачиваются на формировании и автоматизации

навыков слогового слияния или чтения целыми словами. На начальном этапе работы, используя тест оперативных единиц чтения (ТОПЕЧ), определяются оперативные единицы чтения, которыми ребенок владеет на автоматизированном уровне. Коррекционную работу после короткого вводного курса с уже освоенным типом слогов начинают со следующего по сложности уровня [6].

Учитывая, что дети с РАС, не овладевшие навыком слияния слогов, пытаются угадывать нужный слог, опираясь на смысловой и звуковой контекст, что приводит к большому количеству ошибок, целесообразным на начальных этапах обучения чтению становится использование преимущественно слогового материала. В таком случае угадывание становится невозможным: при выполнении задания ребенок с РАС вынужден опираться только на навык слогового слияния.

На начальных этапах формирования навыков чтения текстов рекомендуется использовать небольшие по объему рассказы (не более 10 коротких нераспространенных предложений). Такие тексты должны представлять собой небольшие истории без переносного смысла, метафор и неологизмов. Это делает текстовый материал более доступным, так как, у учащихся с РАС есть трудности в понимании смысла слов, их взаимосвязей в предложении, следовательно, затруднено понимание содержания текста в целом [7].

Изучение каждого текста, как правило, рассчитано на одно учебное занятие. Однако, количество часов, затрачиваемых на анализ рассказа, может варьироваться в зависимости от сложности нарушений конкретных учащихся с РАС. В случае необходимости, большой рассказ, содержащий более 12 предложений, разбивается по частям и изучается в течение 2-3 уроков.

К специфике работы над стихотворением можно отнести смысловой разбор каждой строчки, соотнесение их с иллюстрацией, проработку каждого предложения для усвоения смысла содержания.

В работе над текстами может использоваться несколько вариантов заданий:

- По каждому предложению задается 2-3 вопроса для уточнения смысла.

- Учащиеся выполняют задания на соотнесение глагольной лексики с картинками.

- Предлагаются тексты для пересказа. Рассказ разбирается на протяжении двух учебных занятий, дети с РАС повторяют пройденный материал при выполнении домашнего задания. На третьем уроке осуществляется закрепление: раскладывая картинки по принципу «что в начале? - что потом? - что в конце?». Далее по картинному плану учащиеся пересказывают текст.

- Различные варианты работы с тестовой формой: нахождение нужного ответа из трех-четырех предложенных вариантов; нахождение нужной иллюстрации к тексту или предложению; поиск «четвертого лишнего» в рамках заданий по прочитанному рассказу.

Приведем пример этапов работы по обучению чтению на примере бланковой методики (на примере изучения буквы «А»):

1. Покажи картинки, названные педагогом: автобус, арбуз, аист, ангел, арка.

2. Покажи съедобное на картинке. Покажи несъедобное на картинке. Покажи птицу.

3. Покажи, что нужно шоферу. Найди предмет, под которым проходят. Покажи живые и неживые предметы.

4. Учимся задавать вопросы и отвечать на них: «Кто это?» (аист); «Что это?» (арбуз). *Задание:* обведи красным карандашом предметы, отвечающие на вопрос «кто?», синим — на вопрос «что?».

5. Выдели голосом звук «А» (в предложенных ранее словах, утрированно произносим сопряженно и отраженно звук «А»).

6. Педагог просит ребенка произносить «А» и одновременно выкладывать букву «А», при этом взрослый договаривает слово 1): а - ист, а - рбуз и т.д.

7. Читай, как плачет ребенок.

8. Читаем букву «А», изменяя силу голоса (тихо, громко).

9. Конструируем букву из кубиков «Лего», мозаики, из счетных палочек, спичек, стикеров, полосок цветной бумаги, из пластилина, фасоли, камешков, конфет, ниток, веревочек и т.д. Выполнять задание можно с визуальной опорой на образец буквы «А» и без зрительной опоры.

10. Читай букву «А», называя предметы так, чтобы получилось предложение. Анализируем грамматическую конструкцию. Можно менять предметы на бланке, исходя из специфических интересов ребенка. Или подбирать предметные картинки, опираясь на список предметов — подкрепителей.

11. Допиши букву «А» со зрительной опорой и без нее.

12. Работа с зашумленными изображениями буквы «А».

13. Найди букву «А» среди других букв и обведи красным карандашом.

Можно использовать разные языковые коды (в частности, буквенного при чтении, графического при письме) в течение одного учебного занятия, что способствует улучшению скорости обработки текстовой информации. Например, в конце задания по анализу текста, учащиеся должны свой устный ответ записать письменно.

Проводя работу по обучению чтению, также решаются задачи развития коммуникативных навыков и социального взаимодействия, расширения представлений ребенка с РАС об окружающем мире и о себе. Адаптируя материал для чтения и способы его подачи, нужно ориентироваться на принцип индивидуализации, наглядности и упрощения инструкций. Так, необходимо подавать материал от простого к сложному, упрощать инструкции (простые инструкции в виде повторяющегося алгоритма), подкреплять вербальные инструкции визуальными опорами, использовать иг-

ровые приемы в работе, учитывать конкретные особенности развития сенсорной и когнитивной сферы детей с РАС, подбирать материал с опорой на специфические интересы ребенка.

Таким образом, при формировании навыков чтения у учащихся с РАС важно учитывать специфику развития их эмоционально-волевой сферы, особенности нейродинамических процессов, познавательной активности. Важнейшим инструментом при обучении детей с РАС является постоянное стимулирование речевой и познавательной деятельности, произвольного внимания. Тренируя у учащегося с РАС навык осознанного чтения, мы развиваем не только привычку думать, интеллектуальные способности, мотивацию к речевому общению, но и формируем новый поведенческий стереотип.

Учет особых образовательных потребностей учащихся с РАС и создание соответствующей адаптивной среды является важнейшим условием осуществления качественной коррекционной работы при обучении их навыкам чтения.

Список использованных источников:

1. Хаустов А.В., Богорад П.Л., Загуменная О.В и др. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие / Под общ. ред. А.В. Хаустова. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. - 125 с.
2. Семаго Н.Я. Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с РАС / Н.Я. Семаго, Е.А. Соломахина // Аутизм и нарушения развития. - 2017. - Том 15. - № 1. - С. 4-14.
3. Тихонова, К.А. Обучение чтению младших школьников с РАС и интеллектуальными нарушениями на уроке «Чтение и развитие речи» / К.А. Тихонова // Аутизм и нарушения развития. - 2018. - Том 16. - № 2. - С. 38-41.
4. Никонова, Н.А. Обучение чтению детей с РАС / Н.А. Никонова, Ю.Б. Павлова // Аутизм и нарушения развития. - 2020. - Т. 18. - № 2. - С. 70—76.
5. Либлинг, М.М. Личный букварь»: метод обучения чтению детей с расстройствами аутистического спектра / М.М. Либлинг // Специальное образование и социокультурная интеграция – 2018: Сб. науч. ст. / Под ред. О.Е. Нестеровой, Р.М. Шамионова, Е.С. Пяткиной, Ю.В. Селивановой, М.Д. Коноваловой. М.: Перо. – 2018. – С. 564-572.
6. Корнев, А.Н. Формирование сенсомоторных механизмов продукции слога на начальном этапе усвоения чтения / А.Н. Корнев // Педиатр. – 2014. – Т 5. – № 4. – С. 85-94.
7. Хаустов, А.В. Адаптация учебных заданий для детей с расстройствами аутистического спектра: [начало] / А.В. Хаустов, О.В. Загуменная // Аутизм и нарушения развития. - 2016. - Т 14. - № 1. - С. 27-37.
8. Хаустов, А.В. Адаптация учебных заданий для детей с расстройствами аутистического спектра: [окончание] / А.В. Хаустов, О.В. Загуменная // Аутизм и нарушения развития. - 2016. - Т 14. - № 2. - С. 20-28.

НАГЛЯДНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Наиболее распространенными видами речевых нарушений в дошкольном возрасте являются дислалия, стертая дизартрия и общее недоразвитие речи. Одним из условий эффективной коррекционно-педагогической работы с детьми с речевыми нарушениями является грамотный подбор методов, которые будут учитывать особенности их развития и восприятия, а также будут способствовать устранению не только непосредственно речевых нарушений, но и других причин прямо или косвенно мешающих речевому развитию данной категории детей.

На каждом из этапов логопедической работы эффективность овладения правильными речевыми навыками обеспечивается соответствующей группой методов. К таким методам относятся практические методы логопедического воздействия (упражнения, игры, моделирование), наглядные и словесные методы.

Метод моделирования относится к наглядным методам коррекционно-педагогической работы и рассматривается как процесс применения наглядных моделей (Л.А. Венгер, О.М. Дьяченко). Данная методика нашла отражение в работах Д.Б. Эльконина, Л.А. Венгера, Н.А. Ветлугиной, Н.Н. Поддьякова и др. В основе метода лежит принцип замещения: реальный объект ребенок замещает другим предметом, его изображением, каким-либо условным знаком.

По определению В.В. Давыдова, моделирование – это продукт сложной познавательной деятельности, включающей, прежде всего мыслительную переработку исходного чувственного материала [1]. С. Лоренсо, Л.М. Хализеева, С.И. Бойко подчеркивали, что наглядные модели, для детей дошкольного возраста, являются именно той формой выделения и обозначения отношений, которая им доступна [2]. Овладение наглядным моделированием является одним из важнейших путей формирования наглядно-образного мышления детей дошкольного возраста, что приводит к качественной перестройке мыслительных процессов, формированию элементов более высоких способов ориентировки в окружающем.

Наглядное моделирование используется при нарушенных представлениях ребенка о цвете, форме, величине, при развитии фонематического восприятия, развитии звукового анализа и синтеза, при закреплении правильного произношения, расширении словарного запаса, изучении грамматического строя речи и связной речи. Использование наглядных моделей помогает детям с речевыми нарушениями в формировании лексико-

грамматических категорий путем практических, целенаправленных действий, способствует прочному усвоению элементарных закономерностей языка, и, конечно, развитию связной речи.

Метод наглядного моделирования традиционно рассматривается как наиболее эффективное коррекционное средство при работе с детьми со стертой дизартрией, фонетико-фонематическим недоразвитием речи и общим недоразвитием речи. Данный метод позволяет ребенку зрительно представить абстрактные понятия (звук, слово, текст), научиться работать с ними.

Моделирование состоит из следующих этапов: усвоение и анализ сенсорного материала, перевод его на знаково-символический язык, работа с моделью. Формирование навыков наглядного моделирования происходит в определенной последовательности с постоянным повышением доли самостоятельного участия дошкольников.

При развитии навыков наглядного моделирования решаются следующие дидактические задачи: знакомство с графическим способом представления информации, развитие умения дешифровки модели, формирование навыка самостоятельного моделирования. В логопедической работе моделирование выступает как определенный метод познания с одной стороны, а с другой – как программа для анализа новых явлений.

К наглядным средствам применяются следующие требования: они должны быть хорошо видны всем, подбираться в соответствии с возрастом и индивидуальными особенностями ребенка, соответствовать задачам данного этапа коррекционной работы.

Цель – проанализировать возможности использования различных вариантов наглядного моделирования на коррекционных занятиях в пункте коррекционно-педагогической помощи в учреждениях дошкольного образования.

Первые модели, с которыми сталкиваются дети в процессе формирования и коррекции произносительной стороны речи – это модели таких понятий, как «звук», «слог», «слово», «предложение». Чаще всего для их обозначения используют геометрические фигуры. По мере углубления знаний и представлений детей дошкольного возраста о звуках, вводятся дополнительные цветовые и условные обозначения. Например, зеленый треугольник – елочка, серый кружок – мышонок.

Помочь детям дошкольного возраста усвоить звуки помогают два вида моделей: профили артикуляции и символы звуков. Профили артикуляции, являющиеся по своей сути схемами, в основном используются для демонстрации правильного уклада при исправлении звукопроизношения.

Один из вариантов графического изображения фонем был предложен Т.А. Ткаченко. При выборе условных обозначений для гласных, основным признаком явилось положение губ при артикулировании конкретного звука. Цвет символов выбран в соответствии с традиционными обозначениями звуков: гласные звуки – красные, согласные – синий. Это сделано для того,

чтобы соотнести предложенную систему символов со школьной звуковой символикой. Автор определила, что если временно одни символы (буквы) заменить другими, то они будут: легко запоминаться детьми; быстро воспроизводиться; логически связанными со звуковыми аналогом; усиливать звуковое восприятие ребенка путем дополнительной опоры на различные анализаторы. Следовательно, такой подход улучшит усвоение навыков звукового анализа и облегчит детям дошкольного возраста подготовку к обучению грамоте.

Вызывает интерес система графического изображения фонем, предложенная В.М. Акименко. Для построения моделей гласных звуков учитывалось: участие или неучастие губ, вибрация голосовых связок, свободный проход выдыхаемого воздуха через ротовую щель. Для моделей согласных звуков: наличие или отсутствие вибрации голосовых связок, способ артикуляции, место артикуляции, наличие или отсутствие дополнительного подъема спинки языка к твердому небу, место резонирования.

Значение этих моделей в том, что они наглядно отражают положение органов артикуляционного аппарата в момент произнесения звука, соответствуют характеристике конкретного звука и замещают артикуляционный уклад при коррекции звукопроизношения. Данные модели легко классифицируются по всем видам нарушенного произношения звуков, поэтому хорошо узнаваемы. Это дает возможность легко их запомнить и правильно провести коррекционную работу.

Основываясь на методических разработках авторов Е.В. Жулиной, И.В. Лебедевой, А.С. Соколовой [3], Е.В. Куциной, Л.А. Лукьяновой [4], В.А. Кныш, Н.В. Волжаниной, О.А. Самыловой, Н.В. Бакиной [5], С.И. Бойко [2], Е.Ю. Бухтаяровой [6], Е.В. Чухачевой, И.Е. Крамаревой, Н.А. Козьминых, В.В. Корнеевой [7], Е.А. Першиной, Е.А. Глушковой, Я.Б. Карнауховой, Е.Н. Малаховой и др., нами были разработаны серии наглядных моделей по некоторым направлениям коррекционно-педагогической работы с детьми дошкольного возраста с речевыми нарушениями различных нозологических групп.

Для формирования правильного звукопроизношения и навыков звукового анализа слова на коррекционных занятиях можно использовать комплексы артикуляционной гимнастики, которые способствуют укреплению мышц артикуляционного аппарата. Данные комплексы направлены на развитие подвижности и дифференцированности движений органов участвующих в речевом процессе. Например, упражнение «Прятки с пчелкой». Ребенку предлагают открывать ячейку и выполнять артикуляционное упражнение, которое там спрятано.

С целью закрепления правильного произношения звука в речи необходимо его автоматизировать в слогах. Для этого нами разработаны различные игровые задания с наглядным моделированием. Например, задание «Отсчитай-ка» для закрепления правильного произношения звука [з] в пря-

мых и обратных слогах. Так, ребенок загибает пальцы каждой ладошки поочередно и проговаривает слоги: АТ-АЗ-АЗ-АЗ-АЗ, ЗА-ЗА-ЗА-ЗА-ЗА, УЗ-УЗ-УЗ-УЗ, ЗУ-ЗУ-ЗУ-ЗУ-ЗУ и так далее. Второй вариант: ребенок чередует левую руку (АЗ) - правую руку (ЗА) и так далее (такой способ автоматизации, можно применять как пальчиковую гимнастику, а также параллельно закреплять правая-левая рука).

Одним из самых сложных заданий для детей с общим недоразвитием речи является составление предложений. Как показывает практика, воспитанники указанной категории успешнее осваивают данный навык, если в коррекционной работе используются различные модели. Простая схема, состоящая из нескольких опорных картинок, позволяет смоделировать предложения. Например, с помощью схемы ребенку предлагается составить рассказ «Зима», «Дети идут в школу» и др.

Дети дошкольного возраста с речевыми нарушениями с удовольствием разгадывают загадки, оформленные в виде кроссенса. В данной наглядной модели изображения расставлены так, что каждая картинка имеет связь с предыдущей и последующей, а центральная объединяет по смыслу сразу все. Применение данной модели эффективно способствует расширению опыта детей в познании окружающего мира и стимулирует интерес к его дальнейшему изучению (знакомство с животными, растениям или изучение природных явлений, времен года). Демонстрация моделей данного типа помогает более эффективно обобщать и систематизировать уже имеющиеся у ребенка знания о природе и окружающем мире в целом.

Следует подчеркнуть, что разработанные наглядные модели многофункциональны. В зависимости от задач коррекционного занятия, с помощью них можно развивать и лексико-грамматическую сторону речи, и ориентировку в пространстве. Например, дать задание согласовать числительное с существительным, образовать форму падежа имен существительных, сделать звуковой анализ слова или задание на закрепление понятий «вверх», «вниз», «вправо», «влево».

Для заучивания стихотворений, обучения пересказу, составления рассказов, а также для запоминания правил и различных последовательностей можно использовать мнемотаблицы. Это схемы, состоящие из последовательно расположенных изображений-символов, в которых зашифровано содержание текстов (сказки, стихотворения). Благодаря такому приему ребенок дошкольного возраста с речевыми нарушениями может воспринимать информацию не только на слух, но и при помощи зрительных образов. Например, при заучивании стихотворения «Петушок нашел мешок. А в мешке лежал горшок. А в горшке горошек и немного крошек» воспитаннику предлагается серия последовательных картинок, причем последовательность действий подчеркивается стрелками в соответствующем направлении: изображение петуха; картинка «мешок»; карточка с изображением мешка и глиняного горшка (причем от мешка к горшку – стрелка);

изображение глиняного горшка, от которого двумя стрелками обозначено содержимое – крошки и горох. Данные наглядные модели могут найти широкое применение как на индивидуальных, так и на подгрупповых коррекционных занятиях.

Таким образом, использование наглядного моделирования на занятиях в пунктах коррекционно-педагогической помощи в учреждении дошкольного образования, оказывает положительное влияние на развитие речевых процессов у детей с нарушениями речи различных нозологических групп, внимания, памяти, мышления, познавательного интереса к процессу обучения.

Практика подтверждает, что использование метода моделирования в коррекции речи позволяет более целенаправленно и эффективно развивать все компоненты речи у детей дошкольного возраста. Введение наглядных моделей в процесс обучения содействует закреплению понимания значений частей речи и грамматических категорий, развитию понимания логико-грамматических конструкций и целостности речевого высказывания.

Применение данного метода позволяет развивать у детей дошкольного возраста умения добывать информацию, проводить исследование, делать сравнения, составлять чёткий внутренний план умственных действий, речевого высказывания, формулировать и высказывать суждения, делать умозаключения.

Систематическое и последовательное применение на занятиях материала в виде графических схем, моделей, мнемотаблиц, знаков, символов, позволит повысить эффективность коррекционно-педагогической работы по преодолению недостатков речевого развития детей дошкольного возраста в условиях пункта коррекционно-педагогической помощи в учреждении дошкольного образования.

Список использованных источников:

1. Давыдов, В.В. Учебная деятельность и моделирование / В.В. Давыдов, А.У. Варданян - Ер.: Луйс, 1981. - 220 с.
2. Бойко, С.И. Теоретико-методологическое обоснование использования средств наглядного моделирования в работе логопеда с детьми с общим недоразвитием речи / С.И. Бойко // Проблемы педагогики. – 2017. – № 2 (25). – С. 61-66.
3. Жулина, Е.В. Использование наглядного моделирования в коррекции нарушений атрибутивной лексики у старших дошкольников с общим недоразвитием речи / Е.В. Жулина, И.В. Лебедева, А.С. Соколова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 72-1. – С. 92-95.
4. Лукьянова, Л.А. Наглядно-игровые модели для развития и коррекции речи: практическое пособие для педагогов учреждений, обеспечивающих получение дошкольного образования / Л.А. Лукьянова. Т.В. Пятница. – Мозырь: Белый Ветер, 2010. – 73 с.
5. Бакина, Н. В. Наглядное моделирование как средство развития связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи / Н.В. Бакина // Концепт. – 2017. – № S2. – С. 19-26.
6. Бухтаярова, Е.Ю. Наглядное моделирование как средство обучения старших дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи составлению творческих рассказов / Е.Ю. Бухтаярова // Развитие образования. – 2020. – № 1 (7). – С. 35-40.
7. Козьминых, Н.А. Наглядность и наглядное моделирование в коррекционной работе учителя-логопеда / Н.А. Козьминых, В.В. Корнеева // Информационно-коммуникационные технологии в педагогическом образовании. – 2016. – № 8. – С. 140-145.

ОСОБЕННОСТИ ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОЙ ИСПОЛНЕННОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ

В современном мире размываются традиционные ценности, в результате чего современный человек живет в своеобразном ценностном вакууме. Понимание, переживание разлома между действительной ценностью и смыслом жизни и их конкретными проявлениями в окружающем нас социальном пространстве являются источником тяжелой психологической травмы современного человека. В XXI веке, веке информационных технологий, веке стремительного развития техники, господства общества потребления и массовой культуры и зачастую века «обезличивания» самого индивида, некоторые люди наполнены чувством внутренней опустошенности, которое возникает от ощущения абсолютной бессмысленности жизни (экзистенциального вакуума). Экзистенциальный вакуум может повлечь за собой особые невротические расстройства, которые обусловлены муками совести, столкновением моральных принципов и, не в последнюю очередь, разочарованием в жизни. Хронический экзистенциальный невроз как диагноз нашего времени проявляется, в том числе, в неуклонном росте числа людей, которые безразличны, равнодушны к окружающей действительности, крупнейшим мировоззренческим вопросам, борьбе мировоззрений и ценностей, что неизбежно ведет к утрате себя [1].

Одним из основных экзистенциальных понятий, отражающим важнейшие стороны существования человека, является категория «экзистенциальная исполненность». Постановка вопроса о смысле жизни и определенный ответ на него уже задают ответственное отношение к своему бытию, создают ситуацию экзистенциального уникального и неповторимого выбора той или иной жизненной стратегии, того или иного пути реализации себя в мире [2].

Л.Р. Правдина, О.С. Васильева, Э.В. Гаус подчеркивают, что уровень выраженности экзистенциальной исполненности показывает, много ли осмысленного в жизни человека, живет ли он с внутренним согласием, соответствуют ли его сущности его решения и поступки. Понятие экзистенциальной исполненности описывает качество жизни человека, в отличие от общеупотребительного «счастья» как хорошего самочувствия, отсутствия страдания и боли в сочетании с полнотой желаний и жаждой жизни. Экзистенциальная исполненность определяется соответствием решений и действий человека его внутренней сущности, отсутствием разрыва между тем, как живет человек и тем, как он полагает, как следует жить [3].

Специальность «Специальное и инклюзивное образование» относится к группе помогающих профессий, центральной задачей которых является оказание поддержки и помощи другим людям в различных аспектах их жизни.

Профессия «специальный педагог», которую осваивают студенты, обучающиеся по данному направлению, предполагает оказание психологической, социальной и педагогической поддержки, что, в свою очередь, предполагает определенную сформированность у них системы личностных смыслов, экзистенциальной исполненности и осмысленности собственной жизни.

Цель – изучить особенности экзистенциальной реальности лиц юношеского возраста, выбравших для профессионального обучения помогающую профессию.

Экспериментальное изучение особенностей субъективно ощущаемой осмысленности жизни у будущих специальных педагогов было проведено на базе педагогического факультета ВГУ имени П.М. Машерова. Выборка исследования составила 20 студентов в возрасте 17-19 лет, обучающихся по специальности «Специальное и инклюзивное образование» (их них 19 девушек и 1 юноша). В качестве метода исследования была использована методика «Шкала экзистенции А. Лэнгле и К. Орглер» [4].

Интерпретация полученных ответов позволила сделать следующие выводы.

У 35% испытуемых выявился низкий показатель по субшкале *SD* - *Самодистанцирование*, что означает отсутствие дистанции по отношению к самому себе. Это может быть обусловлено незрелостью, но, как правило, причиной этого являются какие-то формы внутреннего смятения (из-за конфликтов, посттравматического состояния) или внутренняя фиксация на чем-то (при хронических дефицитах, неудовлетворенных потребностях). В 65% случаев был диагностирован средний показатель по данной шкале. Данные показатели свидетельствуют об обладании самодистанцированием, способности отодвинуть при необходимости свои желания и чувства, чтобы взглянуть на ситуацию с некоторой дистанцией, не реагируя на случайные стимулы, внутренне освобождаясь от предубеждений и желаний.

Низкие показатели по субшкале *ST* – *Самотрансценденция* были получены 15% респондентов, это свидетельствует об их эмоциональной уплощенности и скудности в отношениях с миром и людьми. Жизнь у таких людей бедна чувствами, преимущественно деловита и функциональна.

Только у 5% от общего количества испытуемых был выявлен высокий показатель по данной шкале. Люди данной категории располагают свободно доступной эмоциональностью. Доверяя своим чувствам, человек может легко интуитивно постигать ситуации и сопереживать другим людям (высокая способность к эмпатии). Это делает его готовым к встрече с новым – к самотрансценденции как выходу за пределы себя.

Соответственно, у 80% испытуемых средние показатели по субшкале «*Самотрансценденция*». У них происходит процесс обогащения эмоционального внутреннего мира, для них характерна внутренняя способность чувствовать ценностные основания и на них ориентироваться.

Количественный и качественный анализ результатов по субшкале *F* – *Свобода* показал, что к низким показателям можно отнести 20% испытуе-

мых, которым, согласно интерпретации методики, сложно принимать решения, у них присутствует нерешительность и неуверенность в собственных решениях. Имеется слабость в связи с необходимостью решиться из-за неуверенности, страха перед возможными последствиями. Например, из-за страха сделать ошибки тревожный человек не решается ни на что. Например, он лучше подчинится решению другого, чем сам будет что-то решать.

У 10% студентов оказались высокие показатели по данной шкале, что свидетельствует об имеющейся у них склонности к оценивающему, критичному и доминантному поведению, которое сопровождается непереносимостью любых ограничений и отвращением к постоянным отношениям.

У остальных 70% респондентов, со средними показателями, наблюдается динамика ясности и прочности в формировании суждений и нахождении решений. Чем выше показатель, тем легче находятся возможности для действия и принимаются решения.

Согласно данным, полученным по субшкале *V – Ответственность* только у 5% испытуемых выявлены низкие показатели, что характеризует их как людей, которые не чувствуют персональной включенности в жизнь.

Высокие показатели по данной субшкале выявлены не были. В 95% случаев преобладают средние показатели, что означает наличие процесса роста ответственности и включенности. Респонденты данной части экспериментальной группы больше затронуты соотносением с жизнью и придерживаются обязательного, заботливого обхождения с ней.

Анализ суммарных показателей по итогам выполнения методики «Шкала экзистенции А. Лэнгле и К. Орглер» позволил сделать следующие выводы.

Показатель *P – Персональность*: Низкий показатель персональности был выявлен у 15% студентов, что указывает на их закрытость. Низкий показатель связан с повышенной готовностью психосоматически реагировать на нагрузки. Испытуемых с высоким показателем по данному показателю выявлено не было. У 85% респондентов – средние показатели персональности, характеризующие наличие у них процесса увеличения «открытости в отношении мира» и в отношении обхождения с самим собой. Открытость становится более доступной.

Низкие результаты по показателю *E – Экзистенциальность* продемонстрировали 20% студентов, что указывает на такой образ жизни, в котором решения принимаются с трудом и есть бездействие. На данный образ жизни влияет: неуверенность в принятии решений, неуверенность в «экзистенциальном месте» («мое ли это место?»), необязательность, сдержанность, незнание того, что нужно делать, малая способность выдерживать нагрузки, чувствительность к помехам, склонность начинать действовать на основании внешних побуждающих причин без внутреннего соотношения.

Средний показатель экзистенциальности был отмечен в 75% случаев. У данной части участников экспериментального исследования отмечается положительная динамика возрастания степени решимости и ответственно-

сти за жизнь. Человек стремится устроить свой мир и свою жизнь. Тем самым жизнь получает исполнение и становится более аутентичной. Субъективной свободе придается относительно высокая значимость, благодаря чему человек иногда приобретает нарциссические тенденции.

Только у 5% из общего количества испытуемых имеется четкое, связанное с собственным решением, деятельное отношение к миру. Благодаря хорошему ориентированию в конкретных контекстах и уверенности в собственном решении, лица указанной категории, реально могут что-то важное воплотить в жизнь, опираясь на тщательность и последовательность исполнения решения, а также на понимание долга перед самим собой. Экзистенциальный шаг из себя в мир ощущается как аутентичный: человек снова обнаруживает себя в действии и вступает за собственное решение.

Общий показатель – *G-показатель* на низком уровне был диагностирован у 20% участников экспериментального исследования, что указывает на неисполненную экзистенцию. Закрытость (зацикленность на себе и эмоциональная неспособность к диалогу), нерешительность и стесненность (отсутствие ответственной включенности в жизнь) отражаются в низких значениях общей экзистенциальной исполненности.

Внутренняя открытость, согласно средним показателям по данной шкале, растет у 75% испытуемых и даёт им возможность идти к запросам и предложениям внешнего мира.

5% респондентов уже на данный период жизни чувствует себя очень открытыми, доступными, восприимчивыми, решительными, ясными и готовыми к действию (высокий показатель).

У 100% участников экспериментальной группы показатели $SD < ST$. Данное соотношение свидетельствует о сильном эмоциональном переживании. Часто эти теплые люди, которые создают большую близость, но у них есть тенденция к незащитности и к отсутствию способности к отграничению, также и по отношению к себе самим, характерна большая готовность помогать.

У 75% математические показатели по субшкале $F <$ показателей по субшкале V . У лиц данной категории присутствует чувство долга, они придерживаются заданного и обязательного, что ведет к чувству несвободы. У 25% испытуемых было выявлено следующее соотношение – $F > V$. Данный вариант демонстрирует их креативность в нахождении возможностей жить и действовать.

Таким образом, для будущих специальных педагогов характерно стремление к обладанию самодистанцированием, в большинстве случаев у них есть способности отодвинуть при необходимости свои желания и чувства, чтобы взглянуть на ситуацию с некоторой дистанцией, не реагируя на случайные стимулы, внутренне освобождаясь от предубеждений и желаний. У них происходит процесс обогащения эмоционального внутреннего мира, для них характерна внутренняя способность чувствовать ценностные основания и на них ориентироваться.

У большинства студентов, обучающихся по специальности «Специальное и инклюзивное образование», наблюдается динамика ясности и прочности в формировании суждений и нахождении решений. Для них характерно наличие процесса роста ответственности и включенности, они больше затронуты соотнесением с жизнью и придерживаются обязательного, заботливого обхождения с ней.

К характерной особенности сформированности экзистенциальной реальности у лиц юношеского возраста можно отнести наличие у них процесса увеличения «открытости в отношении мира» и в отношении обхождения с самим собой, открытость становится более доступной. Отмечается положительная динамика возрастания степени решимости и ответственности за жизнь: человек стремится устроить свой мир и свою жизнь, тем самым жизнь получает исполнение и становится более аутентичной.

Формирующаяся внутренняя открытость даёт будущим специальным педагогам возможность идти к запросам и предложениям внешнего мира. Они характеризуются сильными эмоциональными переживаниями. Они создают большую близость, но у них есть тенденция к незащитности и к отсутствию способности к отграничению, также и по отношению к себе самим. При этом у них присутствует чувство долга, они придерживаются заданного и обязательного, что ведет к чувству несвободы, склонны отставлять себя и подавлять.

Выбор помогающей профессии для обучения в ВУЗе является определенным отражением системы личностных смыслов.

Следует отметить, что большинство будущих специальных педагогов считают себя сильной личностью, способной построить свою жизнь в соответствии со своими целями и в целом считают, что люди способны контролировать свою жизнь и свободно принимать решения.

Таким образом, у обучающихся юношеского возраста по специальности «Специальное и инклюзивное образование» активно формируется экзистенциальная реальность, на формирование которой влияет процесс обучения по специальности, относящейся к помогающей профессии.

Список использованных источников:

1. Чувашова, Д.Г. Особенности профессионально-этической направленности студентов «помогающих» профессий / Д.Г. Чувашова, В.В. Артамонова // Общество: социология, психология, педагогика. – 2022. – № 8 (100). – С. 119-124.
2. Веселова, Е.К. Социокультурные и мировоззренческие аспекты подготовки специалистов помогающих профессий / Е.К. Веселова, М.Я. Дворецкая // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2019. – Т 25. – № 3. – С. 129-135.
3. Правдина, Л. Р. Экзистенциальная исполненность как фактор профессионального здоровья / Л.Р. Правдина, О.С. Васильева, Э.В. Гаус // Инженерный вестник Дона. – 2015. – Т 37. – № 3. – С. 187.
4. Лэнгле, А., Шкала экзистенции (Existenzskala) / А. Лэнгле, К. Орглер // Экзистенциальный анализ. – 2009. – № 1. – С. 141-170.

**ДИАГНОСТИКА ПРЕДПОСЫЛОК ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ
У ДОШКОЛЬНИКОВ С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ
НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

Введение. Под предпосылками обучения грамоте в дошкольном возрасте понимают совокупность речевых, когнитивных и мотивационных компонентов, формирующих основу для успешного овладения чтением и письмом в начальной школе. К ним относятся: сформированность звукопроизношения, развитие фонематического восприятия, способность к звуковому и слоговому анализу и синтезу, начальная ориентировка в буквенной системе, а также интерес к книге и осознание функций письменной речи. Эти компоненты не являются формальными «знаниями», но представляют собой психологическую и речевую готовность ребёнка к усвоению принципов звукобуквенного кода.

Современные требования к дошкольной подготовке предполагают не только общее развитие ребёнка, но и целенаправленное формирование предпосылок к овладению грамотой. Однако у значительной части детей с речевыми нарушениями этот процесс протекает с трудностями, особенно в случае фонетико-фонематического недоразвития (ФФНР). Несмотря на сохранённый интеллект и слух, такие дети сталкиваются с выраженной несформированностью фонематических процессов – способности различать, анализировать и синтезировать звуки родного языка, что напрямую затрудняет усвоение принципов звукобуквенного анализа [6, 7].

Актуальность и постановка проблемы.

Проблема заключается в том, что дефициты в области фонематического восприятия и звукового анализа, характерные для ФФНР, создают высокий риск возникновения специфических трудностей при обучении чтению и письму – дислексии и дисграфии [2,5]. При этом традиционные подходы к диагностике готовности к школе зачастую фокусируются на общем уровне развития и недостаточно учитывают структуру речевых нарушений. В результате коррекционная работа начинается с опозданием или оказывается недостаточно адресной. Особенно остро эта проблема проявляется в условиях массового дошкольного образования, где индивидуальные особенности детей с ФФНР могут быть недооценены. Таким образом, проблема исследования состоит в необходимости разработки и применения диагностического инструментария, который бы не только выявлял уровень сформированности предпосылок грамотности у дошкольников с ФФНР, но и позволял строить дифференцированную коррекционную программу на основе индивидуального профиля ребёнка.

Цель исследования – описать и обосновать диагностический подход к оценке предпосылок обучения грамоте у старших дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи, основанный на системе словесных игр, и проанализировать полученные данные на примере двух детей с целью выявления их сильных и слабых сторон как основы для последующей диагностики.

Своевременная коррекционно-развивающая работа невозможна без тщательной диагностики, позволяющей выявить как общие закономерности, так и индивидуальные особенности ребёнка. Целью данной статьи является описание диагностического подхода к оценке предпосылок обучения грамоте у старших дошкольников с ФФНР, основанного на системе словесных игр и упражнений, а также анализ полученных данных на примере двух детей.

Теоретико-методологические основы диагностики

Диагностика готовности к обучению грамоте у детей с ФФНР должна быть комплексной и учитывать как речевые, так и когнитивные и мотивационные компоненты. В отечественной логопедии широко используются методики Т.Б. Филичевой и Г.В. Чиркиной, а также Т.А. Ткаченко, которые предлагают дифференцированный подход к обследованию фонематического восприятия, звукопроизношения и операций звукового анализа [3, 8]. Эти методики легли в основу авторского диагностического инструментария, адаптированного под цели настоящего исследования.

Под «предпосылками обучения грамоте» в данном контексте понимаются:

- сформированность звукопроизношения и артикуляционной базы;
- уровень развития фонематического слуха и восприятия;
- способность к звуковому и слоговому анализу и синтезу;
- начальная ориентировка в буквенном ряде;
- мотивационная готовность к чтению и письму.

Диагностика предпосылок грамотности у детей с ФФНР должна быть ориентирована не только на актуальный уровень развития, но и на потенциальные возможности ребёнка при педагогической поддержке, что соответствует концепции зоны ближайшего развития, предложенной Л.С. Выготским [1].

Организация и методика диагностики

Эмпирическое исследование проводилось на базе муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Гимназия» г. Валдай, дошкольное отделение «Дельфин». В выборку вошли два ребёнка старшего дошкольного возраста (6-7 лет), посещающих логопедическую группу компенсирующего вида. Оба ребёнка имели заключение территориальной психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК) по профилю ФФНР; слух и интеллект находились в пределах возрастной нормы, что позволяло рассматривать выявленные трудности как преимущественно речевые.

Диагностика проводилась индивидуально в первой половине дня в логопедическом кабинете. Перед началом работы педагог создавал эмоционально комфортную обстановку: беседовал с ребёнком, предлагал выбрать игрушку или картинку, включал короткую разминку. Это способствовало снижению тревожности и установлению доверительного контакта.

Инструкции формулировались кратко и однотипно; при необходимости допускалось их перефразирование без подсказки ответа. При признаках утомления делалась пауза (физкультминутка, пальчиковая игра). Родители были заранее информированы о целях диагностики; результаты обсуждались с ними в обобщённой форме и использовались исключительно для планирования индивидуальной коррекции.

Диагностический комплекс включал четыре блока заданий, соответствующих ключевым компонентам предпосылок грамотности:

Звукопроизношение и артикуляционная база: повторение слогов и слов с целевыми звуками ([с], [з], [ш], [ж], [р], [л]); называние предметных картинок; выполнение элементов артикуляционной гимнастики.

Фонематическое восприятие: игры «Поймай звук» (реакция на заданный звук в ряду слогов/слов) и «Разложи картинки» (сортировка изображений по звуковым оппозициям, например, [ш]–[с]).

Звуковой и слоговой анализ и синтез: выделение первого/последнего звука в слове; определение позиции звука; составление слова из последовательности звуков; деление слова на слоги.

Ориентировка в буквах и мотивационная готовность: беседа о книгах и чтении; узнавание букв (в первую очередь имени); соотнесение букв со звуками в простых случаях.

По каждому блоку применялась трёхуровневая шкала оценивания:

– Высокий уровень (3 балла) – самостоятельное и точное выполнение заданий, понимание инструкции, устойчивый интерес.

– Средний уровень (2 балла) – выполнение с незначительными ошибками, требует повторения инструкции или лёгкой помощи.

– Низкий уровень (1 балл) – значительные затруднения, многочисленные ошибки, необходимость постоянной поддержки.

Итоговый профиль каждого ребёнка описывался по блокам без суммирования баллов, что позволило сохранить структурный подход к анализу дефицита.

Характеристика участников и результаты диагностики

Ребёнок 1 (Миша, 6 лет 3 мес.)

Посещает логопедическую группу второй год. Контактен, активен, легко включается в игру, но склонен к поспешным ответам. Звукопроизношение частично нарушено: искажения [р], смещения шипящих и свистящих ([ш]–[с], [ж]–[з]), упрощения согласных стечений. Фонематическое восприятие развито частично: справляется с простыми оппозициями, но ошибается в сложных. Интерес к буквам проявляет: знает буквы своего

имени, «читает» по картинкам. Однако звуковой анализ вызывает затруднения.

Ребёнок 2 (Лена, 6 лет 7 мес.)

Посещает логопедическую группу первый год. Стеснительна, замедленный темп работы, требует повторения инструкций. Звукопроизношение грубо нарушено: замены ([ш]→[с], [р]→[л]), пропуски звуков, нарушения слоговой структуры. Фонематическое восприятие выражено снижено: не различает близкие фонемы, с трудом выделяет звук в слове. Словарный запас ограничен. Буквы почти не знает, интерес к чтению пассивный.

Результаты диагностики представлены в обобщённой форме в таблице.

Таблица – Уровни сформированности предпосылок обучения грамоте у детей с ФФНР

Диагностический блок	Содержание заданий (кратко)	Ребёнок 1	Ребёнок 2
1. Звукопроизношение и артикуляционная база	Повторение слогов и слов с целевыми звуками, артикуляция	2	1
2. Фонематическое восприятие	Игры «Поймай звук», «Разложи картинки», различение фонем	2	1
3. Звуковой и слоговой анализ и синтез	Выделение звука, позиционный анализ, слоговой анализ, синтез	2	1
4. Ориентировка в буквах и мотивационная готовность	Узнавание букв, понимание смысла чтения, интерес к книгам	2	1

Анализ показал, что у Миши наблюдается средний уровень готовности к обучению грамоте: имеются частично сформированные навыки, но выражены зоны риска – нестабильное звукопроизношение, недостаточная дифференциация близких фонем, трудности в звуковом анализе. У Лены выявлен низкий уровень по всем параметрам: сочетание грубых нарушений звукопроизношения, слабого фонематического восприятия и несформированности операций звукового анализа и синтеза указывает на высокий риск неуспешного овладения письмом и чтением.

Тем не менее, оба ребёнка проявляли положительную мотивацию к совместной деятельности, что создаёт благоприятные условия для коррекционной работы.

Выводы

Полученные данные подтверждают положения современной логопедии о том, что ФФНР непосредственно влияет на формирование предпосылок грамотности [6, 7]. Даже при относительно небольшой выборке удалось выявить типичные для этого нарушения трудности: смешения и искажения звуков, недостаточность фонематического слуха, слабость операций звукового анализа и синтеза.

Использование адаптированного диагностического комплекса, основанного на методических подходах Т.Б. Филичевой и Т.А. Ткаченко [6,7], позволяет не только выявить уровень сформированности ключевых компо-

нентов готовности к грамоте, но и минимизировать тревожность ребёнка, обеспечивая достоверность получаемых данных.

Центральное место в диагностике занимают такие направления, как оценка звукопроизношения, фонематического восприятия, операций звукового и слогового анализа и синтеза, а также начальной ориентировки в буквенном ряде. Особое значение придаётся не количественной оценке, а качественному анализу способов выполнения заданий, типичных ошибок и стратегий, используемых ребёнком. Такой подход соответствует принципам деятельностной диагностики, ориентированной на процесс, а не на конечный результат [1].

Важно подчеркнуть, что диагностика в контексте ФФНР не является разовым мероприятием. Она выполняет прогностическую функцию: выявленные трудности в области фонематического восприятия и звукового анализа служат сигналом к необходимости своевременного логопедического вмешательства. При этом диагностический инструментарий должен быть гибким – допускать адаптацию под возраст, эмоциональное состояние и индивидуальные особенности ребёнка, сохраняя при этом научную обоснованность.

Таким образом, своевременная диагностика предпосылок грамотности у дошкольников с ФФНР – это не просто констатация дефицита, а важнейший этап педагогического сопровождения, позволяющий спланировать целенаправленную и адресную работу по подготовке ребёнка к успешному овладению чтением и письмом. Только на основе тщательно проведённой диагностики возможно предупреждение школьных трудностей и формирование устойчивой основы для дальнейшего речевого и когнитивного развития.

Список использованных источников:

1. Выготский, Л. С. Педология школьного возраста / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1996. – 240 с.
2. Ковшиков, В. А. Нарушения письменной речи у детей: диагностика и коррекция / В. А. Ковшиков. – СПб. : Речь, 2020. – 185 с.
3. Лалаева, Р. И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников / Р. И. Лалаева. – М. : Владос, 2018. – 223 с.
4. Лопатина, Л. В. Формирование предпосылок грамоты у дошкольников с ОНР и ФФНР / Л. В. Лопатина // Логопед в детском саду. – 2021. – № 4. – С. 12–18.
5. Новиковская, О. А. Подготовка к обучению грамоте детей с речевыми нарушениями / О. А. Новиковская. – М. : АРКТИ, 2019. – 160 с.
6. Филичева, Т. Б. Программа логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи у детей / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – М. : Просвещение, 2020. – 208 с.
7. Ткаченко, Т. А. Развитие речи у дошкольников: диагностика и коррекция / Т. А. Ткаченко. – М. : ВЛАДОС, 2017. – 144 с.
8. Ярмоленко, А. В. Фонематическое восприятие как основа успешного овладения грамотой / А. В. Ярмоленко // Дефектология. – 2022. – № 2. – С. 45–52.

СПЕЦИФИКА РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Современные исследования указывают на значительный рост распространенности расстройств аутистического спектра (РАС). По данным Всемирной организации здравоохранения, сегодня аутизм диагностируется у каждого 36-го ребенка, что делает его одной из самых актуальных проблем в сфере образования, медицины и социальной адаптации. В связи с этим изучение познавательных процессов у детей с РАС приобретает особую значимость, поскольку именно эти процессы лежат в основе их обучения, социализации и интеграции в общество [2].

На данный момент этиологические факторы РАС изучены недостаточно, но, многие авторы выделяют ведущую роль наследственной отягощенности, как один из факторов риска развития аутистических расстройств. Также, отмечается, что данные нарушения нередко возникают вследствие мозговой дисфункции (органическое поражение головного мозга), инфекции в пренатальный период развития и т.д. Однако для определения роли средовых факторов в развитии аутистических расстройств у детей всё ещё недостаточно данных [2].

Познавательные процессы, такие как восприятие, внимание, память, мышление и речь, у детей с РАС имеют специфические особенности, которые отличают их от нормотипичного развития. Нарушения восприятия могут проявляться в виде гипер- или гипочувствительности к сенсорным стимулам, трудностях интеграции информации от разных анализаторов. Как показывает опыт нашего исследования, особенности внимания выражаются в избирательной концентрации, рассеянности или ригидном фокусировании на отдельных деталях. Память у детей с РАС часто отличается механическим запоминанием информации при слабой способности к ее осмыслению и применению. Мышление обычно характеризуется склонностью к стереотипным действиям, трудностями абстрагирования и обобщения. Кроме того, у многих детей с РАС наблюдаются речевые нарушения – от задержки речевого развития до эхолалии и своеобразного использования языка [3].

Цель данной работы: изучить особенности и структуру познавательных процессов у детей младшего школьного возраста с РАС.

Познавательное развитие детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра (РАС) имеет ряд особенностей, обусловленных спецификой их восприятия, мышления и социального взаимодействия. Изучение этой проблемы требует комплексного анализа совре-

менных исследований и теоретических подходов, раскрывающих как общие закономерности познавательного развития, так и его уникальные проявления при РАС [4, с. 6].

В ходе анализа поведения детей данной категории было выявлено, что у многих лиц с расстройствами аутистического спектра ярко проявляются нарушения приёма и переработки информации, вследствие чего наблюдается недостаточность знаний об окружающем их мире, о базовых навыках и умениях. Такие познавательные особенности, как невозможность мгновенно анализировать информацию внешнего мира и трудности выстраивания своей деятельности объясняются нарушением психической сферы. Традиционным считается специфический профиль, в котором наблюдаются значительно более низкие показатели вербального IQ (VIQ), в сравнении с невербальным (NVIQ). Результаты исследований в области познавательного развития детей и подростков с РАС показывают, что испытуемые чаще всего успешно справляются с заданиями, связанными с пространственным мышлением, а пробы, направленные на изучение состояния лексического запаса, возможности пользоваться словообразованием и словоизменением вызывают значительные затруднения.

Состояние процесса восприятия детей с описываемой нозологией изучали следующие исследователи: Айрес Э.Дж., Мэш Э., Вольф Д., Нейсон Б. и др. Мэш Э. и Вольф Д. подчёркивают, что еще в раннем детстве можно наблюдать трудности зрительного восприятия, такие дети фиксируют взгляд на объекте вдвое короче, чем их сверстники с нормотипичным развитием [3].

Нередко дети воспринимают особые сенсорные эталоны, а именно их могут привлекать определенные части и характеристика объектов (например, колесо у транспорта). Айрес Дж. отмечает тот факт, что такие особенности негативно влияют на эмоциональную и познавательную сферу ребёнка. Такое сосредоточение на отдельных признаках предметов нередко приводит к раннему закреплению знаний о цветах, формах и размерах объектов. Нейсон Б. подчёркивает, что восприятие может быть фрагментарным и нередко наблюдается так называемая сенсорная перегрузка (сильное воздействие на чувственные системы). Сенсорные различия, классифицируемые в рамках ограниченной или повторяющейся поведенческой сферы, по оценкам, испытывают 96,8% людей с РАС. Громова М.О., Горбачевская Н.Л. и др. в ходе своего исследования, приходят к выводу о том, что сенсорные особенности характерны для детей с РАС вне зависимости от уровня их интеллектуального развития [3].

Состояние мыслительных операций у данной категории детей также вариативно и имеет свои специфические особенности, исследованием описываемой проблемы занимались Hobson P.R., Ziermans T., Swaab H., Stockmann A. и др. Различные исследования в области психологических наук подтверждают тот факт, что у детей с РАС имеют место трудности

с установлением логических связей, а также они с трудом переносят приобретённые навыки из уже знакомого типа ситуаций на иной. Дети с аутистическими расстройствами могут иметь трудности процесса обобщения и нарушения целенаправленности мышления. Зарубежные авторы имеют различные взгляды на состояние мышления у детей с РАС. Так, Hobson P.R. отмечает, что детям свойственна именно буквальная форма мышления, которая сконцентрирована именно на физическом мире и материальных объектах, способность к абстракции недоступна. Ziermans T., Swaab H., Stockmann A. приходят к выводу о том, что дети и подростки с РАС имеют формальные нарушения мышления, которые проявляются в наличии слабых взаимосвязей между познавательными навыками, помогающими координировать все звенья в цепочке речемыслительной деятельности [5].

Важными характеристиками функционирования познавательной сферы у такой категории детей являются специфические особенности внимания, их изучением занимались Мастюкова Е.М., Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. и др. Сочетание недостаточности общего внимания с повышенной сенсорной и эмоциональной чувствительностью обуславливает критический уровень активного внимания. Мастюкова Е.М. акцентирует внимание на том, в основе нарушения внимания лежит колебание психической активности, что проявляется в быстрой истощаемости интеллектуальных процессов. При некоторых осложнённых вариантах таких расстройств внимание сосредотачивается только на короткий период времени, чаще всего дети демонстрируют «полевые реакции». Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. отмечают трудности произвольного внимания. Они провели исследование, в результате которого была выявлена умеренная корреляция исполнительного внимания с социальными навыками и ограниченным поведением. Такая взаимосвязь может означать, что целенаправленное поведение играет важную роль в социальных взаимодействиях и во время стереотипного поведения. Работа с такими обучающимися обычно строится с организации простых форм поведения в силу того, что у детей ярко проявляются трудности концентрации как зрительного, так и слухового внимания. Устойчивость внимания находится на крайне низком уровне [4, с. 7].

У обучающихся младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра наблюдается сосредоточение внимания на вербальных стимулах, а предметный зрительный гнозис развит недостаточно. Вследствие нарушений в работе правого полушария головного мозга, а также его заднелобных отделов, отмечается недостаточность контроля произвольных действий. Некоторые авторы подчёркивают, что сосредоточение внимания на определённые стимулы и особая избирательность восприятия является частой особенностью сенсорной сферы детей с таким нарушением.

Нередко у детей с РАС отмечается хорошая механическая память, что отражено в работах О.С. Никольской. Обучающиеся могут запоминать

большие объёмы информации, но, характерно возникновение проблем при актуализации знаний, если вопрос задан в непривычном виде. Часто аутичные дети точно воспроизводят различную графическую информацию (схемы, написание слов и т.д.). Зарубежные исследователи придерживаются мнения о том, что скорость обработки информации и рабочая память являются преобладающими трудностями в области исполнительных функций у детей с РАС. О.С. Никольская отмечает, что у некоторых детей с расстройствами аутистического спектра сильной стороной становится старательность, отличная память и любознательность [4, с. 7].

Анализом состояния речевой сферы у детей с РАС занимались С. Довбня, Т. Морозова, А.В. Хаустов, D.A. Rahmawati, E. Sudarwati и др. Для детей с расстройствами характерны речевые трудности: от полного отсутствия речи до незначительных нарушений речевой деятельности. Нередко такие дети имеют мутизм, они могут производить различные вокализации вне коммуникативной ситуации. С. Довбня, Т. Морозова отмечают, что такие дети могут рано начинать говорить, то речь не всегда несет коммуникативную функцию.

В ходе анализа было выявлено, что наиболее ярко трудности в овладении речью проявляются в возрасте трёх лет. Одной из самых характерных особенностей речевой деятельности детей с РАС выступает наличие эхолалий (повторение слов и целых фраз за собеседником). Одни авторы считают, что наличие эхолалий является показателем трудностей адаптации ребёнка, другие же утверждают, что их наличие помогает детям контролировать свое поведение и сохранять социальный контакт, когда ребёнку не хватает коммуникативного опыта. У детей могут присутствовать эхолалии, телеграфный стиль речи, часто дети говорят о себе во втором и третьем лице. Наиболее частым нарушением выступает невозможность использования личных местоимений и различных форм глаголов. Дети используют ограниченный набор фраз и штампов, им трудно применять речь в незнакомой для них обстановке, формы речевых высказываний меняются с трудом. С.В. Андреева акцентирует внимание на том, что обучающиеся с РАС воспринимают слова гештальтно, соотнося с конкретной ситуацией, а не предметом или действием [1, с. 64].

У многих детей с РАС можно отметить наличие в речи сложных вербальных ритуалов, что представляет собой устойчивую цепочку высказываний или слов, применяемых в определённых ситуациях общения.

Такие паттерны могут служить как средство для снятия напряжения и стресса или как способ самовыражения.

Вербальные ритуалы у таких детей напоминают таковые при обсессивно-компульсивном расстройстве, следует различать эти проявления.

В редких случаях у детей и подростков отмечается большой активный и пассивный словарный запас, они активно используют сложные высказывания, но, с ними трудно вести диалог. Важно отметить, что при таком ва-

рианте развития речевой функции, пропускается стадия ситуативной речи, дети сразу переходят на монолог. Транслируемая информация будет понятна собеседнику только в том случае, если он хорошо разбирается в теме, которая интересна ребёнку [5].

Исследователи в области педагогической науки отмечают, что примерно четверть детей с расстройствами аутистического спектра приобретают некоторые навыки речи, но, в период с 1,5 до 2 лет утрачивают их. Такой регресс может протекать как спонтанно, так и последовательно, нередко вместе с утратой речевых навыков дети перестают использовать неречевые средства коммуникации (жесты, мимика, зрительный контакт). Причины такого отката в развитии речевых навыков пока не установлены в современной науке. Также, описанные трудности могут совмещаться с уже возникшими особенностями ребёнка, которые свойственны детям с РАС.

Характеристики просодической стороны речи у детей с расстройствами аутистического спектра практически недоступны для анализа, у обучающихся имеет место невозможность адекватно распознавать такие эмоциональные характеристики голоса собеседника как, мелодический рисунок, громкость, высота и полётность. Экспрессивная речь людей с аутистическими расстройствами может быть специфичной (необычное использование темпа, ударений и интонации) [1, с. 65].

Чаще же состояние голоса у лиц с РАС характеризуется как «бедное» по своему эмоциональному оттенку, громкость и темп речи сохраняются на одном и том же уровне, что придаёт некоторую монотонность звучания. В редких случаях, когда используется интонационно-выразительная окраска речи, у таких детей отмечается негармоничное и необычное применение просодических компонентов, а именно голос может быть неестественно громким или наблюдается частая смена высотно-тембральных характеристик. Наибольшие трудности выявляются у людей с расстройствами аутистического спектра в понимании и использовании интонационных ударений, то есть выделения определенных слов или словосочетаний в предложении. Взаимосвязь модели психического с проблемами в использовании мелодических средств не вызывает сомнений

Таким образом, познавательное развитие при РАС характеризуется неравномерностью. Нарушение развития когнитивной деятельности возникает из-за серьёзных проблем в состоянии аффективной сферы. Можно выделить следующие особенности развития познавательной сферы: нарушения приёма и переработки информации, трудности установления причинно-следственных связей, особая избирательность восприятия, критический уровень активного внимания, наличие речевых трудностей (чаще всего возникновение эхолалий), проблемы актуализации знаний.

Данные о специфических характеристиках психического состояния и о предметно-практическом опыте обучающихся необходима специалистам психолого-педагогического сопровождения для составления эффек-

тивной программы развития такого ребёнка и его интеграции в социум. Для обеспечения индивидуального подхода в рамках обучения таких детей необходимо учитывать выраженность симптомов нарушения высших психических функций.

Список использованных источников:

1. Андреева, С.В. Понимание речи детьми с расстройствами аутистического спектра / С.В. Андреева // Специальное образование. – 2024. – № 2 (74). – С. 63-89.
2. Веденина, М.Ю. Особенности психического развития детей с аутизмом / М.Ю. Веленина, О.С. Никольская // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2014. – № 18. – [Электронный ресурс] – URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-18/osobennosti-psicheskogo-razvitiya-detej-s-146> (Дата доступа: 07.11.2025).
3. Крылова, Е.В. Особенности познавательной сферы детей с расстройствами аутистического спектра: теоретический анализ / Е.В. Крылова, М.С. Петрова // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. 2025. – № 03 (104). – [Электронный ресурс] – URL: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/osobennosti-poznavatelnoj-sfery-detej-s-rasstrojstvami-a-utisticheskogo-spektra-teoreticheskij-analiz.html> (Дата доступа: 03.12.2025).
4. Литвинова, А.О. Когнитивные нарушения у детей с расстройствами аутистического спектра / А.О. Литвинова, Ю.Н. Прямова, Ю.И. Чеснокова // Педагогическое мастерство: материалы XIII Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2021 г.). – Казань: Молодой ученый, 2021. – С. 5-7.
5. Ziermans T. Formal Thought Disorder and Executive Functioning in Children and Adolescents with Autism Spectrum Disorder: Old Leads and New Avenues / T. Ziermans, H. Swaab, A. Stockmann, S. van Rijn, E. de Bruin. Journal of Autism and Developmental Disorders, 2017, vol. 47, no. 6, pp. 1756-1768. – [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/28342165> (дата доступа: 26.11.2025)

М.В. ЕЛИЗАРОВА

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К КОРРЕКЦИИ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Речевое развитие признается краеугольным камнем целостного психического становления ребенка дошкольного возраста. Речь выступает не только ключевым инструментом коммуникации, но и фундаментом для формирования мышления, произвольной регуляции поведения и успешной социальной адаптации. В современной образовательной реальности отмечается устойчивая тенденция к увеличению числа детей дошкольного возраста с различными отклонениями в речевом развитии, что превращает проблему их эффективной коррекции в одну из наиболее актуальных задач специальной педагогики и логопедии [1].

Любое речевое нарушение, имеющее полиморфную этиологию (сочетание биологических и социальных факторов), носит системный характер. Оно неизбежно влечет за собой риски возникновения вторичных и третичных отклонений: трудностей в познавательной деятельности (внимание, память, словесно-логическое мышление), особенностей эмоционально-волевой сферы (тревожность, неуверенность, негативизм), а также барьеров в социальном взаимодействии. Следовательно, организация коррекции

онно-педагогической помощи таким детям требует не просто «исправления произношения», а целостного, научно обоснованного педагогического воздействия, направленного на преодоление первичного дефекта и профилактику сопутствующих нарушений.

Цель исследования – на основе теоретического анализа и систематизации современных научных представлений выявить и обосновать ключевые компоненты системного подхода к коррекции речевых нарушений у детей дошкольного возраста.

Методологическую базу исследования составили фундаментальные труды классиков отечественной логопедии и психологии (Л.С. Выготский, Р.Е. Левина, А.Н. Гвоздев и др.), а также современные научные публикации по коррекционной педагогике. В работе использован комплекс теоретических методов: анализ, синтез, обобщение и систематизация психолого-педагогической литературы.

Речевое развитие понимается как закономерный, поэтапный процесс качественных изменений в овладении ребенком родным языком, формирование речевых навыков и умений. Наиболее детальная периодизация, основанная на формировании фонетики, лексики и грамматики, принадлежит А.Н. Гвоздеву. Согласно его исследованиям, усвоение звуковой системы в норме завершается к 3 годам 2 месяцам, а к 8 годам ребенок овладевает всей сложной системой морфологии и синтаксиса, включая исключения. Таким образом, дошкольный возраст является сензитивным периодом для становления всех сторон речи [2].

Отклонения от нормативного пути могут быть обусловлены комплексом причин, действующих в различные периоды развития ребенка:

- Перинатальный (дородовой) период: интоксикации, гипоксия плода, заболевания и вредные привычки матери.
- Натальный (момент рождения) период: родовая травма, асфиксия.
- Постнатальный (послеродовой) период: биологические факторы (черепно-мозговые травмы, нейроинфекции, наследственность) и социальные факторы (депривация, неправильные методы воспитания, конфликтная семейная среда, многоязычие) [3].

Данный полиморфизм причин обуславливает разнообразие клинических проявлений речевых нарушений и необходимость их строгой классификации для выбора адекватной коррекционной стратегии.

Современная логопедия предлагает целостный взгляд на структуру речевого дефекта благодаря наличию двух взаимодополняющих классификаций. Каждая из них рассматривает нарушение под особым углом, что в совокупности позволяет осуществить всестороннюю диагностику и определить стратегию коррекционного воздействия.

Клинико-педагогическая классификация фокусируется на психолингвистических и анатомо-физиологических механизмах, лежащих в основе нарушения. Она систематизирует речевую патологию, исходя из того, какое

звено речевой функциональной системы оказалось нарушенным. В рамках данной классификации нарушения традиционно подразделяются на две обширные категории:

1; Нарушения устной речи. В этой группе, в свою очередь, выделяются:

– Нарушения фонационного (внешнего) оформления высказывания, к которым относятся расстройства голосообразования (дисфония), темпа (брадилалия, тахилалия), плавности (заикание), звукопроизношения (дислалия, ринолалия, дизартрия).

– Нарушения структурно-семантического (внутреннего) оформления, представляющие собой системные расстройства, затрагивающие смысловую и грамматическую организацию речи. К ним относят алалию (недоразвитие речи при сохранном слухе и интеллекте) и афазию (распад уже сформировавшейся речи).

2; Нарушения письменной речи, включающие дислексию (нарушение чтения), дисграфию (нарушение письма) и дизорфографию.

В то время как клинико-педагогическая классификация описывает механизм и форму нарушения, психолого-педагогическая классификация, разработанная Р.Е. Левиной, ориентирована непосредственно на цели и задачи коррекционно-воспитательного процесса [4]. Она рассматривает речевой дефект с точки зрения педагогического воздействия, что делает её ключевым инструментом при комплектовании логопедических групп и планировании фронтальной работы. В данной классификации нарушения подразделяются следующим образом:

1; Нарушения средств общения. Эта группа объединяет расстройства, при которых у ребенка недостаточно сформированы языковые и речевые средства. Сюда входят:

– Фонетико-фонематическое недоразвитие (ФФН), характеризующееся дефектами звукопроизношения и недостаточностью фонематического восприятия.

– Общее недоразвитие речи (ОНР) – наиболее сложный и системный дефект, при котором отмечается недоразвитие всех компонентов речевой системы: звуковой и смысловой сторон.

2; Нарушение в применении средств общения. В данную категорию входит заикание, которое рассматривается как расстройство коммуникативной функции речи при относительно сохраненных языковых средствах.

Таким образом, взаимодополняющий характер этих классификаций обеспечивает многоуровневый анализ речевого нарушения: от понимания его клинической природы до определения конкретных педагогических путей его преодоления.

Общее недоразвитие речи, в свою очередь, имеет уровневое строение (I, II, III, IV уровни) и различные клинические варианты (неосложненный, осложненный, связанный с моторной алалией) [3, 5]. Именно ОНР, в силу

своей системности и высокой распространенности, требует наиболее комплексного, длительного и педагогически выверенного коррекционного воздействия, интегрирующего усилия различных специалистов и семьи.

Методическая основа коррекционной работы строится на синтезе проверенных временем педагогических методов и инновационных технологий. Выбор и комбинация средств подчинены принципу индивидуализации и определяются структурой дефекта, этапом коррекции, возрастными и личностными особенностями ребенка.

Классические педагогические методы, будучи адаптированы к специфике логопедической работы, приобретают особую, целенаправленную модификацию, подчиняясь единой цели – преодолению речевого нарушения. Их применение строится не изолированно, а в системе, где каждый метод решает конкретные задачи коррекционного процесса.

Так, практические методы становятся основой для формирования моторных и сенсорных предпосылок речи. К ним относятся специальные упражнения, нацеленные на развитие артикуляционной, дыхательной и голосовой моторики, а также такие виды деятельности, как конструирование и моделирование, которые способствуют развитию пространственных представлений и логического мышления, тесно связанных с речевым программированием.

Для обеспечения доступности и наглядности учебного материала активно задействуются наглядные методы. Они реализуются через демонстрацию правильной артикуляции, предъявление предметных и сюжетных картинок, а также использование различных схем, символов и графических опор, которые помогают ребенку структурировать речевую информацию и удерживать в памяти программное содержание высказывания.

Наряду с этим, сохраняют свою значимость словесные методы, которые в коррекционном контексте наполняются специфическим содержанием. Рассказ, беседа и чтение используются здесь не как самоцель, а как инструменты для решения конкретных речевых задач: целенаправленного обогащения словарного запаса, усвоения грамматических закономерностей языка и развития связной монологической речи.

Центральное место в коррекционном процессе дошкольников занимает игровой метод. Игра является естественной, ведущей деятельностью, обеспечивающей высокую мотивацию и создающей условия для непроизвольного усвоения речевых навыков [6]. Через дидактические, сюжетно-ролевые и логоритмические игры решаются задачи развития фонематического восприятия, лексико-грамматического строя, связной речи, а также коррекции поведенческих и эмоциональных трудностей.

Продолжая линию на комплексность, следует отметить, что традиционные методы в современной логопедии обогащаются и усиливаются за счет внедрения инновационных технологий. Последние не просто дополняют классический арсенал, а качественно преобразуют коррекционно-

развивающий процесс, обеспечивая полимодальность воздействия – одновременную стимуляцию различных каналов восприятия и анализаторных систем ребенка. Это позволяет преодолевать специфические трудности, характерные для детей с речевыми нарушениями, через наиболее сохраненные и мотивирующие для них пути.

Наиболее значимые группы таких технологий включают:

1; Телесно-ориентированные технологии (логопедический массаж, биоэнергопластика, кинезитерапия), основная задача которых заключается в нормализации мышечного тонуса артикуляционного аппарата и развитии общей, мелкой и ручной моторики. Их применение создает прочную соматическую и кинестетическую основу для формирования четкого, координированного звукопроизношения.

2; Арт-терапевтические и игровые технологии (песочная терапия, сказкотерапия, психогимнастика). Данные подходы нацелены на коррекцию эмоционально-волевой и коммуникативной сфер. Они помогают снизить тревожность, преодолеть речевой негативизм, развить воображение и создать психологически безопасную ситуацию для речевого общения, что особенно ценно в работе с детьми, страдающими заиканием или алалией.

3; Когнитивно-ориентированные технологии (мнемотехника, наглядное моделирование с помощью схем и мнемотаблиц). Эти методы направлены на опосредование и структурирование речевой деятельности. Они облегчают процессы запоминания лексического и грамматического материала, помогают планировать программу высказывания и выстраивать его последовательность, что является ключевым направлением в коррекции общего недоразвития речи [7].

4; Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), реализуемые через специализированные компьютерные программы, интерактивные игры и мультимедийные презентации. Их преимущество заключается в возможности индивидуализировать содержание и темп обучения, обеспечить яркую наглядность и моментальную обратную связь, что значительно повышает познавательную активность и мотивацию ребенка к занятиям [8].

Таким образом, в основе современной коррекционно-педагогической практики лежит системный подход. Он находит своё воплощение в её комплексности и полимодальности. Эффективность преодоления речевого нарушения достигается не за счёт одного метода, а благодаря их научно обоснованному сочетанию в единую систему, обеспечивающую одновременное воздействие на сенсорную, моторную, когнитивную и эмоциональную сферы ребенка.

Проведенный теоретический анализ позволяет сформулировать следующие выводы:

Речевое развитие является системообразующим фактором общего психического генеза ребенка дошкольного возраста. Нарушения речи, имеющие сложную биолого-социальную этиологию, носят системный ха-

рактик, негативно влияя на познавательную деятельность, эмоционально-волевую сферу и социальную адаптацию.

Современные классификации речевых нарушений (клинико-педагогическая и психолого-педагогическая) обеспечивают многоаспектный анализ структуры дефекта, что является необходимым условием для дифференциации коррекционного подхода. Общее недоразвитие речи выделяется как наиболее сложное и педагогически значимое нарушение, требующее комплексного, долговременного воздействия.

Методическим ядром эффективной коррекционно-педагогической помощи выступает интеграция классических методов (практических, наглядных, словесных) с широким спектром инновационных технологий (от телесно-ориентированных до информационно-коммуникационных). Принцип индивидуализации и опора на игровую деятельность как ведущую форму обучения являются обязательными условиями успешности работы.

Ключевой характеристикой современного подхода является его комплексный и полимодальный характер, направленный на одновременное развитие и коррекцию всех взаимосвязанных компонентов: моторной базы речи, фонематических процессов, лексико-грамматического строя, связной речи и коммуникативной компетенции в целом.

Полученные теоретические положения создают научный фундамент для проектирования конкретных коррекционно-развивающих программ. Однако их максимальная эффективность может быть реализована только в условиях единого коррекционно-развивающего пространства, что объективно требует перехода к исследованию моделей эффективного партнерского взаимодействия специалистов учреждения дошкольного образования и семьи ребенка.

Список использованных источников:

1. Жукова, Н.С. Логопедия: основы теории и практики / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – М.: Эксмо, 2024. – 408 с.
2. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н. Гвоздев. – М.: Сфера, 2007. – 470 с.
3. Мастюкова, Е.М. Ребенок с отклонениями в развитии: Ранняя диагностика и коррекция / Е.М. Мастюкова. – М.: ИНФРА-М, 2015. – 95 с.
4. Левина, Р.Е. Основы теории и практики логопедии / Р.Е. Левина. – М.: Академия, 2018. – 379 с.
5. Филичева, Т.Б. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение: учеб. пособие / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова. – М.: Гном-Пресс, 1999. – 274 с.
6. Эльконин, Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – М.: Владос, 2025. – 384 с.
7. Науменко, О.А. Наглядное моделирование как средство формирования связного высказывания у старших дошкольников с общим недоразвитием речи / О.А. Науменко, С.Л. Ананенко // Специальная адукация. – 2009. – № 3. – С. 31–37.
8. Лынская, М.И. Информационные технологии в работе с безречевыми детьми / М.И. Лынская // Логопед. – 2023. – № 3. – С. 12–17.

**ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ РЕЧИ
У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ**

Речь является важнейшим элементом в жизни человека, который позволяет общаться, выражать мысли и желания. У воспитанников учреждений дошкольного образования, которые имеют интеллектуальную недостаточность, речь развивается тяжелее и дольше, чем у нормально развивающихся детей. В младенчестве у них может не быть лепета и гуления. Зачастую первые слова они начинают произносить после четырех лет. Словарный запас таких детей беден, речь недостаточно выразительна, неправильно ставятся ударения в словах.

Для детей с интеллектуальной недостаточностью характерно наличие различного рода сопутствующих нарушений: двигательных, сенсорных, психических, речевых. Практика специального обучения и воспитания отмечает, что данные нарушения значительно затрудняют процесс обучения детей с интеллектуальной недостаточностью [1, с. 460].

Исследования таких специалистов как М.С. Певзнер, Л.А. Данилова, Н.Г. Морозова, Р.А. Каше, В.Г. Петрова, Р.И. Лалаева, Н.Ф. Гнездилова, М.А. Савченко, В.А. Власова, А.А. Смирнова, Р.А. Юрова, М.А. Александровская, Д.И. Орлова, В.И. Бельтукова и др. позволяют сформировать представление о том, что преобладающее большинство детей с интеллектуальной недостаточностью имеют нарушения речи различных типов. Несмотря на то, что особенности коррекции речи у нормально развивающихся детей изучены и широко освещены в литературе, то такая тема как особенности речевых нарушений и их коррекции у детей с интеллектуальной недостаточностью в отечественной литературе разработана недостаточно.

Изучением особенностей речевого развития детей с интеллектуальными нарушениями занимались: А.К. Аксенова, Л.С. Выготский, О.М. Коваленко, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, С.Я. Рубинштейн, М.А. Савченко, Е.Ф. Собонович, Е.А. Стребелева, М.Е. Хватцев и другие исследователи.

У детей с интеллектуальной недостаточностью нарушения речи характеризуются сложностью симптоматики и патогенеза, обусловлены слабостью замыкательной функции коры головного мозга, слабостью процессов активного внутреннего торможения, инертностью нервных процессов, склонностью к охранительному торможению; недоразвитием второй сигнальной системы, нарушением взаимодействия первой и второй сигнальной системы [2, с. 112].

У детей данной категории наблюдается задержка появления первых слов. Замедленно протекает процесс овладения фразовой речью. Переход от употребления отдельных слов к построению двусловного предложения значительно растягивается (по сравнению с их нормально развивающимися сверстниками). При относительно хорошей способности к пониманию обращённой речи отмечается недоразвитие навыков экспрессивной речи, что затрудняет возможность общения, установления коммуникативных связей с окружающими людьми. Речевые возможности детей с интеллектуальной недостаточностью характеризуется стойким фонетическим недоразвитием, преобладании в словарном запасе имён существительных с конкретным значением, недостаточным употреблением слов, обозначающих действия, признаки и отношения.

Дети дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью обладают разным уровнем речевого развития: одни дети способны участвовать в элементарных беседах на бытовые темы, другие обладают достаточным речевым запасом только для сообщения о своих основных потребностях, некоторым не удаётся овладеть навыками речевого высказывания совсем.

В случаях затруднения в усвоении навыков устной речи становится необходимым использование альтернативных средств коммуникации.

Несформированность речевой деятельности проявляется в недостаточной мотивации и снижении потребности общения с помощью речи, нарушении операций планирования речевого высказывания, реализации речевой деятельности и контроля над речью.

Все речевые нарушения детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью можно разделить на две группы.

Первая – недоразвитие речи выступает симптомом интеллектуальной недостаточности. Из-за того, что у ребенка плохо сформированы познавательные процессы, такие как внимание, восприятия, память, мышление, нет необходимого уровня контроля за речью. За счет этого происходит нарушение в формировании фонематической и лексико-грамматической сторон речи.

Вторая группа включает в себя любые речевые нарушения не как проявление умственной отсталости, а дополнительно к ней без причинно-следственной соотнесенности речевой и интеллектуальной неполноценности.

У воспитанников с интеллектуальной недостаточностью нарушены или не сформированы в достаточной мере все компоненты речевой деятельности. К ним относятся затруднение понимания обращенной речи, бедный словарный запас, несформированность фонематического слуха и восприятия, нарушение произносительной стороны речи (из-за общего моторного недоразвития), речь полна аграмматизмов, фрагментарна, нарушена логика высказываний [3, с. 184].

Недостатки фонематического слуха усугубляются замедленным темпом развития артикуляции. Правильное различие звуков на слух зачастую способствует правильности произношения, а правильность собственного произношения, способствует лучшему различению звуков на слух. При патологии корковой деятельности и замедленном образовании межанализаторных связей возникает противоположная зависимость.

В норме развитие речи в онтогенезе проходит 4 этапа: подготовительный, преддошкольный, дошкольный и школьный. Каждый из которых является достаточно важным и состоит из нескольких периодов. Так, например, в подготовительный этап, который проходит в первый год жизни закладывается основа речевой функции. В это время ребенок проходит несколько важных стадий:

- Крик и плач (0–2 месяца). Это первые звуковые сигналы ребенка, они выражают дискомфорт или потребности.
- Гуление (2–3 месяца). В это время появляются протяжные гласноподобные звуки: «а-а-а», «у-у-у». Ребенок как бы «играет» со своим голосом, выражает положительные эмоции.
- Лепет (4–7 месяцев). В этот период возникают слоги: «ба-ба», «ма-ма», «та-та», формируется способность к звукоподражанию.
- Лепетные слова (7–12 месяцев). К году у ребенка появляются первые слова, чаще всего это «мама», «папа», «баба», развивается понимание речи [4, с. 160].

Для детей с интеллектуальной недостаточностью уже на данном этапе характерны нарушения и отставания. Часто отмечаются пропуски каких-либо этапов развития речи. Так, например, комплекс оживления, который характерен для детей 2-3 месяцев у детей с интеллектуальной недостаточностью или другими речевыми нарушениями слабо выражен или отсутствует полностью. Другие эмоционально-мимические и голосовые реакции на все окружающие стимулы отсутствуют или выражаются крайне бедно. Младенец с речевым недоразвитием часто не отличает мать, не дает ориентировочной реакции на новое лицо, не рассматривает окружающие предметы. Предметно-действенное общение со взрослым не развивается, обычно отсутствуют выразительные мимические и голосовые реакции. Ребенок затрудняется в захвате игрушки и взаимодействии со взрослым [5, с. 270].

Ребенок с интеллектуальной недостаточностью отстает в развитии речи с первых месяцев жизни, с годами отставание лишь прогрессирует.

На преддошкольном этапе у нормально развивающихся детей начинается становление активной стороны речи. Словарный запас ребёнка продолжает расти, происходит уточнение значения слов, но порой слова употребляются не в том значении, в котором нужно. К началу 3-го года жизни у ребёнка начинает формироваться грамматический строй речи. Сначала ребёнок использует по одному слову, для обозначения предмета или просьбы. Позже начинают формироваться словосочетания и предложения.

К концу третьего года жизни начинается развитие монологической речи. Ребёнок может рассказать про ситуации, которые с ним произошли, описать картинки, пересказать знакомые сказки или рассказы. Дети же с интеллектуальной недостаточностью часто в этом возрасте еще не подражают речи взрослого, услышанные слова не соединяются с предметами и действиями. Дети не обращают внимания на многие предметы и не запоминают их названий. Речь таких детей в раннем возрасте не может служить ни средством общения, ни средством передачи ребенку общественного опыта. Речь не выполняет функцию регуляции действий ребенка.

Третий этап – дошкольный (от 3 до 7 лет). Начинают появляться в активной речи словапонятия: одежда, посуда, игрушки и т. д. Ребёнок начинает использовать притяжательные местоимения (моя, твой), притяжательные прилагательные (мамин, папин). Использует глаголы, существительные, местоимения. Составляет простые предложения. К концу дошкольного этапа составляет рассказ, используя несколько предложений, которые объединены общим смыслом. Правильно строит предложения с точки зрения грамматики.

К началу дошкольного возраста у ребенка с умственной отсталостью не сформированы предпосылки речевого развития. Первые слова появляются намного позднее трех лет, отстает также и появление фразовой речи. Часто дети с интеллектуальной не начинают говорить к четырем-пяти годам.

Последний, школьный этап характеризуется полным овладением звукобуквенным анализом, усваиванием грамматических правил и появлением письменной речи. Для детей с интеллектуальной недостаточностью данный этап в полной мере не доступен никогда [6, с. 17].

Недоразвитие речи у детей с интеллектуальной недостаточностью может быть обусловлено формирующимися нестойкими дифференцировочными условными связями в области слухового анализатора. Нарушения фонематической стороны речи приводит к тому, что дети плохо различают акустически сходные звуки, особенно согласные, заменяют отдельных звуков другими, что затрудняет звуковой анализ слова. Из-за слабости фонематического анализа ребенок с интеллектуальной недостаточностью плохо различает на слух окончания слов, что препятствует усвоению грамматических форм родного языка. У большинства детей с нарушением интеллекта (50-60%) наблюдается нарушений фонетической стороны речи. У детей чаще нарушаются артикуляторно сложные звуки – это свистящие, шипящие звуки, звуки [Л] и [Р]. Наряду с искаженным произношением звуков отмечается большое количество замен. Замены зачастую вариативны, т.е. один и тот же звук ребёнок с нарушением интеллекта в одном случае может произнести правильно, а в другом – искаженно или пропустить звук [7, с. 126].

При интеллектуальных нарушениях у детей, по определению С.Я. Рубинштейн, отмечается бедность словарного запаса, неточность упо-

требления слов, трудности актуализации словаря, пассивный словарь преобладает над активным, при этом он с трудом актуализируется; происходит нарушение процесса организации семантических полей. Для того, чтобы активизировать пассивный словарь необходимо задать ребенку наводящие вопросы; так как дети не знают названий многих предметов, частей предметов, многие слова не становятся понятиями. По выражению И.М. Сеченова, слово остается для ребенка с интеллектуальной недостаточностью известное время не понятием, а лишь «кличкой», наименованием нескольких предметов. Затем происходит постепенное уточнение его значения. У умственно отсталых детей переход от слов – «клик» к словам – понятиям совершается очень долго и с большим трудом [8, с. 287].

Рассмотрев и изучив нормы развития речи в онтогенезе и развитие речи у детей с интеллектуальной недостаточностью можно сделать вывод, что развитие речи у детей с интеллектуальной недостаточностью начинает отставать с самого начала – с первых этапов. И далее темпы отставания лишь нарастают. Для таких детей характерны аграмматизмы, нарушения предложно-падежных конструкций, нарушения согласования прилагательных и существительных, не правильно поставленные ударения. В словаре детей с нарушением интеллекта преобладают существительные с конкретным значением, нет слов обобщающего характера, мало прилагательных, наречий, наблюдаются замены слов по семантическому сходству.

Без специально организованного обучения речь дошкольников с умственной отсталостью не будет развиваться. Все то, что дети без особенностей в развитии усваивает произвольно, в процессе общения и игры, дети с интеллектуальной недостаточностью могут усвоить только в процессе долгого и упорного обучения. Следует отметить, что не всегда является возможным приблизить уровень развития речи к норме. Это зависит от характера первичного нарушения, от структуры дефекта, от компенсаторных возможностей данного ребенка с конкретным нарушением.

Список использованных источников:

1. Специальная психология / В.И. Лубовский, Т.В. Розанова, Л.И. Солнцева; под ред. В.И. Лубовского. – М.: Академия, 2007. – 460 с.
2. Забрамная, С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей / С.Д. Забрамная. – М.: Просвещение. – 2007. – 112 с.
3. Лалаева, Р.И. Нарушение устной речи и система их коррекции у умственно отсталых школьников: кн. для логопеда / Р.И. Лалаева. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2008. – 184 с.
4. Лалаева, Р.И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – СПб.: СОЮЗ, 1999. – 160 с.
5. Арушанова, А.Г. Речь и речевое общение детей 3-7 лет / А.Г. Арушанова; Центр «Дошк. Детство» им. А.В. Запорожца. – М.: Мозаика-Синтез, 1999. – 270 с.
6. Богатая О.Ф. Речевое развитие детей дошкольного возраста с интеллектуальными нарушениями / О.Ф. Богатая. – М.: «Сургутский государственный педагогический университет», 2002. – 17 с.
7. Авдеева И.Н. Онтогенез и дизонтогенез речевого развития : учебно-методическое пособие / И.Н. Авдеева, Н. Н. Мурованая, Ю. Ю. Курбангалиева ; под ред. Ю.Ю. Курбангалиевой ; Севастопольский государственный университет, Гуманитарно-педагогический университет. – Севастополь : СевГУ, 2024 – 126 с.
8. Ушакова, О.С. Методика развития речи детей дошкольного возраста / О.С. Ушакова, Е.М. Струнина. – М.: ВЛАДОС, 2009. – 287 с.

ДИАГНОСТИКА СФОРМИРОВАННОСТИ НАВЫКА ПЕРЕСКАЗА У ВТОРОКЛАССНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ II УРОВНЯ

Понятие пересказ носит междисциплинарный характер. Под пересказом понимается: связное изложение прослушанного текста; средство развития речи на основе образца; осмысленное воспроизведение текста в устной речи; сложная деятельность, в которой активно участвует мышление ребенка, его память, воображение.

В логопедии по мнению Алексеевой М.М. [1] пересказ – это осмысленное воспроизведение литературного образца в устной речи.

Роль пересказов высоко оценивалась в классической педагогике. Вопросы обучения пересказу детей школьного возраста раскрыты в работах Е.И. Тихеевой, А.М. Пеньевской, Р.И. Габовой, А.М. Бородич и др. Авторы подчеркивают значение пересказа для умственного, нравственного, эстетического воспитания детей, для развития речи.

Трудности овладения навыком связной речи и, в частности, навыком пересказа, у детей с различными нарушениями речи (общим недоразвитием речи, дизартрией, алалией, заиканием и другими) описаны в работах В.К. Воробьевой, В.П. Глухова, Н.С. Жуковой, Т.Б. Филичевой и др. Исследования ученых показали, что нарушения в развитии связного высказывания затрудняют общение ребёнка с окружающими, создают преграду для правильного формирования познавательных процессов и оказывают влияние на всю психическую деятельность и эмоционально-волевую сферу, что впоследствии приводит к нарушениям в формировании гармоничной личности и отражается на школьном обучении.

Несмотря на достаточное количество исследований по данной проблеме, вопросы развития навыка пересказа у детей с общим недоразвитием речи раскрыты в специальной литературе недостаточно. Этими факторами обусловлена актуальность и востребованность темы нашего исследования.

Общее недоразвитие речи (ОНР) – форма речевой аномалии, у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом, при которой нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся как к звуковой, так и к смысловой сторонам речи [44, с. 49].

Согласно классификации Р.Е. Левиной [2] существует три уровня речевого недоразвития:

I уровень характеризуется полным отсутствием общеупотребительной речи;

На II уровне отмечается появление начальных форм общеупотребительной речи;

III уровень предполагает наличие развёрнутой речи с элементами фонетико-фонематического и лексико-грамматического недоразвития.

В 2000 году Т.Б. Филичева [3] расширила классификацию и добавила четвёртый уровень общего недоразвития речи.

Цель исследования – диагностика детей с общим недоразвитием речи II уровня.

Дети со вторым уровнем общего недоразвития речи (ОНР) демонстрируют более сложные речевые конструкции, но при этом их речевые нарушения очень выражены. Этот этап развития речи в литературе называют "начатками общеупотребительной речи". Хотя словарный запас детей расширяется, но слова часто искажаются, так как нарушено звукопроизношение. Главное отличие от первого уровня – появление двух- и трехсловных фраз. Однако грамматические связи между словами в предложении еще не сформированы, что приводит к многочисленным ошибкам (аграмматизмам). К началу школьного обучения у таких детей, как правило, формируется простая речь, но она остается бедной по словарю и изобилует аграмматизмами. Основная трудность для них заключается в освоении навыка пересказа.

Для обследования были подобраны методики для диагностики особенностей пересказа у детей младшего школьного возраста. Мы использовали методики Фотековой Т.А. [4]. В методике использованы речевые пробы, предложенные Р.И. Лалаевой (1988) и Е.В. Мальцевой (1991).

В рамках методики детям предлагаются два задания повышенной сложности: сочинение рассказа по иллюстрациям и пересказ. Эти задания, оцениваемые по 15 баллов каждое (итого 30 баллов за блок), являются комплексными и позволяют всесторонне оценить речевое развитие, выявляя нарушения на разных уровнях. Важно, что пересказ не только проверяет слухоречевую память, но и косвенно отражает уровень развития мышления, поскольку логичность изложения и понимание причинно-следственных связей являются его неотъемлемыми составляющими.

Предлагаемая методика направлена на выявление актуального уровня связной речи ребенка, поэтому задания не предусматривают оказания помощи.

Задание 1. Составление рассказа по серии сюжетных картинок «Бобик и рыбалка» (четыре картинки).

Инструкция: посмотри на эти картинки, постарайся расположить их по порядку и составь рассказ.

Задание 2. Пересказ прослушанного текста

Инструкция: сейчас я прочту тебе небольшой рассказ, слушай внимательно, запоминай и приготовься пересказывать.

В нашей методике используется короткий текст из пособия И.Н. Садовниковой [5].

ГОРОШИНЫ

В одном стручке сидели горошины. Прошла неделя. Стручок раскрылся. Горошины весело покатались на ладонь мальчику. Мальчик зарядил горохом ружье и выстрелил. Три горошины залетели на крышу. Там их склевывали голуби. Одна горошина закатилась в канаву. Она дала росток. Скоро он зазеленел и стал кудрявым кустом гороха.

Рассказ предъявляется не более 2-х раз. Критерии оценки одинаковые для двух заданий.

1; Критерий смысловой целостности:

5 баллов – рассказ и пересказ соответствует ситуации, имеет все смысловые звенья, расположенные в правильной последовательности;

2,5 балла – допущено незначительное искажение ситуации, неправильно воспроизведение причинно-следственных связей или отсутствие связующих звеньев;

1 балл – выпадение смысловых звеньев. Существенное искажение смысла;

0 баллов – отсутствует описание ситуации.

2; Критерий лексико-грамматического оформления высказывания:

5 баллов – рассказ и пересказ оформлен грамматически правильно с адекватным использованием лексических средств;

2,5 балла – рассказ и пересказ составлен без аграмматизмов, но наблюдается стереотипность грамматического оформления, единичные случаи поиска слов или неточное словоупотребление;

1 балл – встречаются аграмматизмы, далекие словесные замены, неадекватное использование лексических средств;

0 баллов – рассказ и пересказ не доступен.

3; Критерий самостоятельности выполнения задания: 5 баллов – самостоятельное выполнение задания;

2,5 балла – минимальная помощь;

1 балл – составление рассказа и пересказа по наводящим вопросам; 0 баллов – невыполнение задания даже при наличии помощи.

Всего за два задания можно набрать 30 баллов.

Исследование проводится в Российской Федерации, г. Великий Новгород, Государственное областное бюджетное общеобразовательное учреждение «Адаптированная школа-интернат № 4», ул. Ломоносова 18, к. 4. В учреждении проводится обучение и воспитание детей с нарушениями слуха и тяжёлыми нарушениями речи.

В исследовании участвуют 6 детей, которые учатся во 2 классе для детей с тяжёлыми нарушениями речи.

У детей по результатам Психолого-медико-педагогической комиссии поставлено нарушение - Общее недоразвитие речи II уровня.

Результаты диагностики сформированности навыка пересказа у младших школьников с общим недоразвитием речи II уровня представлены в таблице.

Таблица – Диагностика сформированности навыка пересказа у младших школьников с общим недоразвитием речи II уровня.

Имя ребёнка	Задание 1	Задание 2
Даниил	Смысловая целостность: 5 баллов. Рассказ соответствует предложенным картинкам, присутствуют все смысловые звенья. Лексико-грамматическое оформление высказывания: 2,5 балла. В рассказе наблюдается стереотипности оформления. Слова в предложениях повторяются, не заменяются синонимами: «И кошка ушла. И кошка взяла ведро. А собака поймала рыбу. А собака перевернула сапог.» Самостоятельность выполнения задания: 2,5 балла. Минимальная помощь логопеда в раскладывании картинок. Количество баллов: 10 б.	Смысловая целостность: 5 баллов. Пересказ соответствует прочитанному тексту, имеет все смысловые звенья. Лексико-грамматическое оформление высказывания: 1 балл. Часто встречаются аграмматизмы: «После недели они развились. Три горошки попали на крышу. Их сжювали голуби. Она стала зеленеть и стала горошкой (предполагалось: Стала кустом гороха)» Самостоятельность выполнения задания: 2,5 балла. Ребёнок затруднился начать пересказ. В процессе пересказа ребёнку задавались уточняющие вопросы. Количество баллов: 8,5 б.
Надежда	Смысловая целостность: 2, 5 балла. Не всегда правильное воспроизведение причинно-следственных связей. Лексико-грамматическое оформление высказывания: 1 балл. В рассказе присутствуют аграмматизмы: «Был там собачка и кошка. А он поймал собачка был сапог. И там было вот так рыбка.» Самостоятельность выполнения задания: 2,5 балла. Помощь педагога в расположении картинок в правильной последовательности. Количество баллов: 6 б.	Смысловая целостность: 2,5 балла. Искажение ситуации. Добавление ситуаций, которых не было в предложенном тексте. Лексико-грамматическое оформление высказывания: 1 балл. В пересказе встречаются аграмматизмы, стереотипность грамматического оформления: «И потом она упала мальчику на ладошке. И потом он пошёл стрелять. И запульнул её в крышу.» Самостоятельность выполнения задания: 1 балл. Составление пересказа по наводящим вопросам. Количество баллов: 4,5 б.
Матвей	Смысловая целостность: 5 б. Лексико-грамматическое оформление высказывания: 2,5 б. Неточное употребление слов. Самостоятельность выполнения задания: 5б. Количество баллов: 12,5 б.	Смысловая целостность: 2,5 б. Допущено незначительное искажение ситуации. Ребенок неправильно назвал предмет из которого стрелял мальчик и место, куда залетела горошина. Лексико-грамматическое оформление высказывания: 5 б. Самостоятельность выполнения задания: 2,5 б. Минимальная помощь логопеда в пересказе. Количество баллов: 10 б.
Максим	Смысловая целостность: 2,5 балла. Незначительно искажение ситуации. Лексико-грамматическое оформление высказывания: 2,5 балла.	Смысловая целостность: 2,5 балла. Добавление смысловых звеньев, которых не было в представленном тексте.

	Стереотипность грамматического оформления: «И кошечка пришла. И он рыбачит. И она пошла.» Самостоятельность выполнения задания: 1 балл. Составление рассказа по наводящим вопросам. Количество баллов: 6 б.	Лексико-грамматическое оформление высказывания: 1 балл. Присутствуют аграмматизмы: «Было горох. Полетели на крышу горох. Самостоятельность выполнения задания: 1 балла. Пересказ по наводящим вопросам. Количество баллов: 4,5 б.
Никита	Смысловая целостность: 2,5 балла. Неправильное воспроизведение причинно-следственных связей. Лексико-грамматическое оформление высказывания: 5 баллов. Самостоятельность выполнения задания: 2,5 балла. Минимальная помощь логопеда в правильном расположении картинок. Количество баллов: 10 б.	Смысловая целостность: 5 баллов. Лексико-грамматическое оформление высказывания: 2,5 балла. Неточное словоупотребление: «В стручке родились горошины» Самостоятельность выполнения задания: 5 баллов. Количество баллов: 12,5 б.
Александр	Смысловая целостность: 5 баллов. Лексико-грамматическое оформление высказывания: 2,5 балла. Стереотипность оформления высказывания. И котик пришёл. И коту он сделал замечания. И котик ушёл. Самостоятельность выполнения задания: 5 баллов. Количество баллов: 12,5 б.	Смысловая целостность: 2,5 балла. Незначительное искажение ситуации. Лексико-грамматическое оформление высказывания: 2, 5 балла. Стереотипность оформления высказывания. Самостоятельность выполнения задания: 2, 5 балла. Минимальная помощь логопеда. Количество баллов: 7, 5 б.

По результатам диагностики, по количеству баллов можно сделать вывод, что из связной речи у детей младшего школьного с общим недоразвитием речи II уровня больше нарушен навык пересказа.

Чаще всего дети не могли пересказать полностью представленный текст без наводящих вопросов. Большое затруднение вызывает то, как начать свой рассказ. Так же у детей чаще всего грамматически неправильно построены предложения, не связаны слова в предложении. Стереотипность оформления высказывания есть у все шести детей.

Таким образом, у младших школьников с ОНР II уровня мало сформирован навык пересказа. Для формирования данного умения в работе мы будем использовать наглядность и тетрализованные игры.

Список использованных источников:

1. Алексеева М.М., Яшина Б.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. - 3-е изд., стереотип. - М.: Издательский центр «Академия», 2000. - 400 с.
2. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии / [Р. Е. Левина и др.]; под ред. Р. Е. Левиной. - Репр. изд. - Москва: Альянс, 2013. - 366 с.
3. Филичева Т.Б. и др. Основы логопедии: Учеб. пособие для студентов пед ин-тов по специальности «Педагогика и психология (дошк.)» /Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина. М., 1989. С. 115
4. Фотекова Т.А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников.[Текст]/ Т.А. Фотекова - М.: АРКТИ, 2010.-87с.
5. Садовникова И.Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма. Пособие для логопедов, учителей, психологов дошкольных учреждений и школ различных типов. — М.: АРКТИ, 2005 — 400 с: ил.

**ДИАГНОСТИКА
УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**

Термин «речевая коммуникация» рассматривается в мультидисциплинарном поле: лингвистике, психологии, педагогике и др.

В лингвистике коммуникацию понимают, как одну из сторон взаимодействия людей в процессе их деятельности. «Коммуникация есть необходимое и специфическое условие жизни человека в обществе. Общение «провоцируется» проблемной ситуацией и начинается с того, что человек испытывает какую-либо потребность, обычно лежащую за пределами собственно общения, в сфере той деятельности, которую это общение обслуживает.» - считает лингвист Красных В.В. [1].

Обратимся к психологии. В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, Б.Ф. Ломова определяют коммуникацию как «взаимодействие двух или более людей, состоящее в обмене между ними информацией познавательного или аффективно-оценочного характера.» [2].

В педагогике же коммуникация «определяется как «передача информации» от человека к человеку. Общение (коммуникация) может осуществляться как в процессе любой деятельности, напр. производственной, так и при помощи специализированной формы –речевой деятельности или другой деятельности, использующей знаки.» [3].

Леонтьев А.А. понимает коммуникацию как «процесс или процессы, осуществляющиеся внутри определенной социальной общности – группы, коллектива, общества в целом, процессы, по своей сущности не межиндивидуальные, а социальные. Они возникают в силу общественной потребности, общественной необходимости.» [4].

Таким образом, в рамках психологии, лингвистики и педагогики установлено, что общение и коммуникация являются неотъемлемыми компонентами человеческого бытия. Они играют центральную роль в межличностном взаимодействии, выходя за рамки простого обмена информацией. Эти процессы удовлетворяют фундаментальные потребности человека в социализации и взаимопонимании. Коммуникация, таким образом, выступает не только как механизм передачи данных, но и как инструмент формирования связей и построения отношений, обогащающих индивидуальный опыт.

Коммуникация формируется у ребенка постепенно. Процесс овладения коммуникацией изучается в разных науках: психология, педагогика, психолингвистика и др. Процесс становления коммуникации изучали мно-

гие специалисты - Цейтлин С.Н., Лисина М.Н., Щерба Л.В., Кипхард Э., Зиннхубер Х. и др.

У многих нейротипичных детей наблюдаются трудности в коммуникации, в то время как у детей с ограниченными возможностями здоровья коммуникация является одной из основных проблем. В своем исследовании мы изучали речевую коммуникацию младших школьников с расстройствами аутистического спектра.

Понимание поведенческих особенностей, свойственных детям с расстройствами аутистического спектра (РАС), начало формироваться в начале XX века, но лишь к середине столетия эта область стала предметом систематического научного исследования.

Значительный прорыв произошел в 1940-х годах, когда Лео Каннер и Ганс Аспергер независимо друг от друга представили свои работы, описывающие детей с выраженными трудностями в социальном взаимодействии и коммуникации. Л. Каннер ввел в научный оборот термин "ранний детский аутизм", тогда как Г. Аспергер описал клинический синдром, впоследствии названный его именем – синдром Аспергера (характеризующийся как высокофункциональный аутизм).

Эти ранние труды стали фундаментом для идентификации и первоначальной классификации уникальных поведенческих особенностей у детей с РАС.

В 1950-х годах диагностика РАС основывалась преимущественно на клинических наблюдениях, однако часто такие дети ошибочно диагностировались как страдающие шизофренией или другими психическими заболеваниями.

Расстройства аутистического спектра обширная и многочисленная группа расстройств. Стоит отметить, что у всех детей симптомы проявляются по-разному и нет двух одинаковых детей с расстройствами аутистического спектра. Единственное что их объединяет это триада аутизма, то есть 3 основных симптома, которые также проявляются у каждого в разной степени.

Разберем особенности развития детей с расстройствами аутистического спектра по классификации МКБ-10 [5].

В МКБ-10 представлена триада аутизма:

1. Нарушения социального взаимодействия
2. Качественные нарушения коммуникации
3. Ограниченные, повторяющиеся и стереотипные паттерны поведения, интересов и активностей

Трудности развития социальных навыков и соответственно социального взаимодействия относят к одному из ключевых дефицитов РАС. Дети с расстройствами аутистического спектра, так же, как и нейротипичные дети нуждаются в коммуникации, общении и друзьях. И одной из задач коррекционной работы с ребёнком с РАС – помочь ему настроить успешное общение с окружающими его людьми – семьёй, одноклассниками, учителями.

У детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) формирование навыков общения происходит иначе, чем у их сверстников, развивающихся без отклонений. Обычно процесс развития коммуникации у таких детей начинается позже и протекает медленнее, зачастую с неровностями, которые выражаются в задержках или неравном развитии в разных областях.

Трудности в коммуникации часто приводят к тому, что ребенок добивается желаемого или отказывается от неприятного для себя при помощи нежелательного поведения – убегает, кричит, швыряет предметы на пол и т. п. Раньше считалось, что дети с РАС не стремятся к коммуникации, так как она неприятна и болезненна для них. Современные исследования показывают, что дети с РАС очень хотят общаться, просто не всегда знают, как это делать [6].

В задачи исследования, которое проводилось на базе МАОУ «СОШ № 16» города Великого Новгорода входило:

- изучить теоретические подходы к вопросам изучения расстройств аутистического спектра;
- подобрать диагностику по выявлению актуального уровня сформированности речевой коммуникации детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра;
- провести исследование сформированности речевой коммуникации детей с расстройствами аутистического спектра;
- проанализировать результаты обследования;

Для оценки уровня сформированности коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра и определения целей обучения мы использовали опросник «Оценка коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра», разработанный на базе методики «Оценка социальных и коммуникативных навыков для детей с аутизмом» (Quill, Bracken, Fair, Fiore, 2002). Мы опрашивали учителя, который работает с детьми. Всего в исследовании участвовало 4 детей.

В опросник входят критерии, по которым оцениваются навыки ребенка. Каждый критерий оценивается по шкале от 0 до 2, где «0» – навык не сформирован, «1» – сформирован частично и «2» – сформирован полностью. Критерии делятся на несколько блоков:

1. Формирование умений выражать просьбы/требования

Эта категория оценивает способность ребенка просить повторение действий, выбирать предметы, запрашивать еду, игрушки и другие ресурсы, а также требовать выполнения любимых занятий и обращаться за помощью.

2. Формирование социальной ответной реакции

Здесь оцениваются способности ребенка откликаться на собственное имя, выражать отказ или согласие, отвечать на приветствия и личные вопросы.

3. Формирование умений называть, комментировать и описывать предметы, людей, действия, события

Категория фокусируется на способности давать комментарии на неожиданные события, называть объекты, персонажи, собственные вещи, знакомиться с людьми, описывать местоположение объектов, их свойства, прошедшие и будущие события.

4. Формирование умений привлекать внимание и задавать вопросы

Оценивается умение привлечь внимание другого человека, задать вопросы о предметах, людях, действиях, местоположении и времени.

5. Формирование умений выражать эмоции, чувства; сообщать о них

Рассматривается выражение эмоций, таких как радость, грусть, страх, гнев, боль, усталость, недовольство и удовлетворение.

6. Формирование социального поведения

Анализируются социальные взаимодействия, такие как участие в играх, проявление вежливости, готовность делиться, проявлять привязанность, оказывать помощь и утешение.

7. Формирование диалоговых навыков

Категории включают инициацию диалога, поддержание беседы, завершение разговоров и соблюдение правил общения.

По результатам диагностики 2 детей имеют средний уровень речевой коммуникации и 2 – низкий уровень.

У детей с низким уровнем речевой коммуникации были выявлены следующие трудности:

1. Недостаточное развитие навыков привлечения внимания и постановки вопросов.

2. Низкий уровень социальной интеграции и социального поведения.

3. Ограниченная способность выразить свои потребности и желания словами.

4. Сложности в выражении эмоций и налаживании межличностных контактов.

5. Трудности в выполнении простейших заданий и установлении контакта с окружающими.

При проведении коррекционной работы с этими детьми необходимо поддерживать активное педагогическое сопровождение. Важно создать условия для закрепления навыков общения в игровых формах деятельности, а также стимулировать речевую активность.

У детей со средним уровнем речевой коммуникации были выявлены следующие проблемы:

1. Отсутствие четких навыков завершения диалога и соблюдения правил разговора.

2. Некоторое отставание в описании прошедших и будущих событий.

Для этой группы детей важно поддерживать имеющиеся успехи путем организации ситуаций обмена опытом и улучшения выразительности

речи. И обратить дополнительное внимание к формированию полного спектра коммуникативных навыков.

Диагностика показала значительную разницу в уровнях развития речевой коммуникации у четырех обследованных детей. Дети демонстрируют разные уровни успеха и затруднений, что подчеркивает необходимость индивидуального подхода к каждому ученику и своевременной профессиональной поддержки. В соответствии с результатами диагностики будет выстроен коррекционный маршрут для детей для совершенствования навыков речевой коммуникации.

Список использованных источников:

1. Красных, В.В. Основы психолингвистики и теории коммуникации /В.В.Красных. - М.: ИТДГК «ГНОзис», 2001. – 270 с.
2. Психологический словарь / под ред. В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, Б.Ф. Ломова и др. - М.: Педагогика, 1983. – 440 с.
3. Большая советская энциклопедия [Текст]: (В 30-ти т.) / ред. А.М. Прохоров. - 3-е изд. Т.12: - М.: 1973 - 623 с.
4. Леонтьев, А.А. Педагогическое общение /А.А.Леонтьев. -М.; Нальчик, 2004. – 93 с.
5. МКБ-10 [Электронный ресурс] // МКБ 10 - Международная классификация болезней 10-го пересмотра: [сайт]. — URL: <https://mkb-10.com/> (дата обращения: 10.02.2026).
6. Глебик, О.В. Особенности коммуникации детей с РАС / Глебик О.В., Мазец Ю.В. [Электронный ресурс] // Государственное учреждение образования "Волковысский районный центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации": [сайт]. — URL: <https://ckroir-volkovysk.by/roditelyam/stranichka-pedagoga-psihologa/osobennosti-kommunikacii-detej-sras.html> (дата обращения: 10.02.2026).

О.М. ЗВЕРКОВИЧ

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

**ВЫЯВЛЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ
КОММУНИКАТИВНОЙ СФЕРЫ ВОСПИТАННИКОВ
С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ
КАК ЭТАП ОБОСНОВАНИЯ НЕОБХОДИМОСТИ
СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ**

В современной коррекционной педагогике проблема социализации детей с интеллектуальной недостаточностью занимает центральное место. Одним из ключевых факторов успешной интеграции таких детей в общество является уровень развития их коммуникативных навыков. Общение для ребёнка с интеллектуальной недостаточностью – это не только средство передачи информации, но и важнейшее условие коррекции его познавательной деятельности и эмоционально-волевой сферы.

Практика показывает, что у данной категории воспитанников процесс формирования коммуникативных умений протекает крайне медленно и специфично: наблюдается низкая потребность в общении с окружающими, неумение ориентироваться в ситуации взаимодействия, трудности в понимании вербальных и невербальных сигналов сверстников. Традици-

онных методов обучения часто оказывается недостаточно для преодоления этих барьеров. В связи с этим возникает необходимость поиска наиболее эффективных средств коррекционного воздействия [1, с. 116]. Сюжетно-ролевая игра, являясь ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте и сохраняя свою значимость в младшем школьном возрасте. Для детей с особенностями психофизического развития, она обладает уникальным потенциалом. Сюжетно-ролевая игра позволяет моделировать социальные отношения в доступной для ребёнка форме, однако её использование как системного средства развития коммуникации при интеллектуальной недостаточности остаётся недостаточно методически проработанным, что и определяет актуальность данной работы.

Проблема развития коммуникативной сферы и игровой деятельности детей с интеллектуальной недостаточностью рассматривалась в трудах классиков дефектологии, таких как Л.С. Выготский, Л.В. Занков. Значительный вклад в изучение особенностей общения детей с интеллектуальной недостаточностью внесли Н.Н. Иванова, О.К. Агавелян и Д.И. Бойков. Вопросы формирования социальных навыков и игровой деятельности у детей с интеллектуальной недостаточностью глубоко прорабатывались в работах А.Н. Коноплевой, Т.Л. Лещинской, В.А. Шинкаренко, М.Е. Скивицкой. Исследователи подчёркивали, что для детей с интеллектуальной недостаточностью характерно «безлюдье» игры и фрагментарность коммуникативных актов, что требует специального обучения игровым действиям как средству общения.

Цель исследования – обосновать необходимость применения сюжетно-ролевой игры как инструмента целенаправленного развития коммуникативных навыков у воспитанников с интеллектуальной недостаточностью.

В качестве основного материала для изучения теоретических и прикладных аспектов организации игровой деятельности воспитанников с интеллектуальной недостаточностью был проведён анализ современных нормативных правовых актов, учебных программ и научно-методических трудов в области специального образования и коррекционной педагогики. В числе основных методов исследования были выделены: теоретический анализ, синтез и обобщение сведений научной литературы; экспериментальное исследование, представленное констатирующим этапом. В его основе – методика «Диагностика развития общения со сверстниками» (авторы И.А. Орлова, В.М. Холмогорова), адаптированная для работы с детьми с интеллектуальной недостаточностью.

Теоретический фундамент изучения коммуникативной сферы при интеллектуальной недостаточности базируется на культурно-исторической концепции, согласно которой психическое развитие ребёнка происходит в процессе усвоения социального опыта. Ведущую роль в этом процессе занимает игровая деятельность. Как отмечал Л. С. Выготский, игра создаёт «зону ближайшего развития», в которой ребёнок всегда на голову выше

своего обычного поведения, поскольку игровые правила и роли вынуждают его к осознанному взаимодействию и саморегуляции [2, с. 225].

Для воспитанников с интеллектуальной недостаточностью характерно глубокое своеобразие развития всех компонентов коммуникации. Дефицитность когнитивных функций и эмоциональной сферы приводит к тому, что потребность в общении со сверстниками у таких детей остаётся слабо-выраженной. Согласно исследованиям в области коррекционной педагогики, дети с интеллектуальной недостаточностью часто не воспринимают сверстника как партнёра по взаимодействию, проявляя «социальную слепоту» или ограничиваясь примитивными манипуляциями [3, с. 73].

Особую роль в коррекции этих нарушений играет именно сюжетно-ролевая игра, так как она является естественной формой моделирования межличностных отношений. Через принятие на себя социальной роли (врача, продавца, водителя) ребёнок вынужден использовать вербальные и невербальные средства коммуникации, согласовывать свои действия с действиями других участников и следовать правилам игры. Однако, как указывают исследователи, при интеллектуальной недостаточности игра сама по себе не достигает высших этапов развития без специального педагогического руководства [4, с. 45].

Исследователи белорусской дефектологической школы подчёркивают, что формирование коммуникативных навыков через сюжетно-ролевую игру должно учитывать принцип поэтапности: от обучения простейшим игровым действиям – к полноценному ролевому диалогу. В процессе игры создаются условия для преодоления «коммуникативной инертности», развития эмпатии и способности к сопереживанию сверстнику, что является критически важным для социальной адаптации [5, с. 115]. Таким образом, сюжетно-ролевая игра выступает не просто как досуг, а как специфический тренажёр социальных навыков, где в безопасной, условной среде ребёнок учится конструктивному взаимодействию, что и послужило основанием для проведения данного эксперимента.

Основой эмпирического этапа нашего исследования послужил констатирующий эксперимент, направленный на изучение актуального состояния коммуникативной сферы воспитанников. В оригинальном виде методика «Диагностика развития общения со сверстниками» (авторы И.А. Орлова, В.М. Холмогорова) предназначена и направлена на выявление уровня сформированности коммуникативных навыков в процессе индивидуального наблюдения. Она предполагает оценку таких параметров, как интерес к сверстнику, инициативность и чувствительность к воздействиям партнёра и т. д. [6, с. 15]

Учитывая специфику психофизического развития обследуемого контингента, для проведения данного этапа эксперимента был использован адаптированный нами вариант данной методики, предназначенный для детей 5 – 7 лет с интеллектуальной недостаточностью. Целью данной моди-

фикации являлось выявление доступного уровня коммуникативного взаимодействия в естественных и специально созданных ситуациях, таких как свободная игра, занятие или совместное использование одной игрушки.

В ходе проведения эксперимента оценка осуществлялась по следующим ключевым критериям:

- интерес к сверстнику: оценивалась способность ребёнка фиксировать взгляд на другом, попытки подойти или дотронуться до партнёра;
- инициативность: фиксировались попытки привлечь внимание доступными способами – через вокализации, заглядывание в лицо или протягивание предметов;
- чувствительность (реактивность): анализировалось наличие любой ответной реакции на действия другого ребёнка, включая эмоциональный отклик и подражание;
- просоциальные действия: определялась готовность ребёнка к «параллельной игре», отсутствие выраженной агрессии и способность передать предмет сверстнику по просьбе взрослого;
- средства общения: изучались экспрессивно-мимические реакции (контакт глаз, жесты) и состояние активной речи (от звукоподражаний до простых фраз).

Для регистрации данных использовался адаптированный протокол, где каждое проявление оценивалось по шкале от 0 до 3 баллов (в параметре «речь» – до 4 баллов). Количественные результаты соотносились с качественными уровнями социализации: от низкого («ребёнок закрыт для общения») до высокого («активный интерес»).

В эмпирическом этапе приняли участие 20 воспитанников, имеющие диагноз "интеллектуальная недостаточность". Методика использовалась на базе ГУО «Специальный детский сад № 1 г. Витебск», ГУО «Детский сад № 45 "Мозаика" г. Витебск», ГУО «Детский сад № 61 "Крошка" г. Витебск», ГУО «Детский сад № 104 "Сказка" г. Витебск». Были получены следующие результаты, которые представлены в Таблице.

Таблица — Результаты проведения адаптированной методики «Диагностика развития общения со сверстниками»

Параметр наблюдения	0 баллов	1 балл	2 балла	3 балла	4 балла
Интерес к сверстнику	4	11	4	1	
Инициативность	6	9	4	1	
Чувствительность (реактивность)	1	14	5	0	
Просоциальные действия	0	14	6	0	
Экспрессивно-мимические средства	4	13	3		
Активная речь	2	12	3	3	0

На основе данных констатирующего эксперимента, проведённого по адаптированной методике И.А. Орловой и В.М. Холмогоровой, и количественного анализа результатов обследования воспитанников с интеллекту-

альной недостаточностью (в количестве 20 человек), можно сделать следующие выводы о доступном уровне их коммуникативных навыков:

1. *Интерес к сверстнику*: у большинства детей (55 %, 11 чел.) интерес носил кратковременный характер – фиксация взгляда длилась не более 1 – 2 секунды, после чего внимание быстро истощалось. Лишь один ребёнок (5 %) проявлял активный интерес, сопровождающийся попытками подойти и проявить желания по взаимодействию со сверстником.

2. *Инициативность*: это один из наиболее дефицитарных параметров. У 6 детей (30 %) инициатива в общении полностью отсутствовала, а у 9 воспитанников (45 %) она проявлялась только при механическом побуждении взрослым. Самостоятельные попытки вовлечь сверстника в активность были зафиксированы лишь в единичном случае (5 %).

3. *Чувствительность*: подавляющее число воспитанников (70 %, 14 чел.) реагировали только на сильные раздражители, такие как толчок или крик, проявляя пассивное подчинение. Активное подражание действиям сверстника (уровень 3 балла) не выявлено ни у одного ребёнка.

4. *Просоциальные действия*: преобладающим поведением (70 %, 14 чел.) являлось «параллельное» нахождение рядом, при котором ребёнок не делился игрушками и не вступал во взаимодействие. Только 6 воспитанников (30 %) были способны передать предмет по просьбе взрослого или играть общим предметом без явного конфликта.

5. *Экспрессивно-мимические средства общения*: у большинства (65 %, 13 чел.) эмоции были слабо дифференцированы, мимика – маловыразительна. У 4 детей (20 %) лицо оставалось маскообразным на протяжении всего наблюдения.

6. *Активная речь*: основным средством коммуникации являлись недифференцированные звуки и вскрики (60 %, 12 чел.) или лепетные слова (15 %, 3 чел.). Простая фразовая речь не являлась основным средством коммуникации.

Наблюдение, проведённое нами по данной методике, показало, что для большинства обследованных воспитанников характерен низкий уровень коммуникации, при котором они остаются фактически «закрытыми» для общения со сверстниками. Сверстник зачастую не воспринимается ими как полноценный партнёр, а взаимодействие возможно преимущественно на уровне удовлетворения физиологических нужд при участии взрослого.

Таким образом, полученные данные свидетельствуют о том, что коммуникативные навыки при интеллектуальной недостаточности не формируются спонтанно. Выявленная «коммуникативная инертность» и преобладание пассивных форм поведения обосновывают необходимость использования определённых средств и методов, которые будут способствовать развитию данных коммуникативных навыков у воспитанников с интеллектуальными нарушениями. Достижению этой цели будет способствовать игровое воздействие на основе сюжетно-ролевых игр, которые помогут пере-

вести детей с уровня «параллельного нахождения» к элементарному активному взаимодействию.

Список использованных источников:

1. Шипицына, Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта / Л. М. Шипицына. – СПб.: Речь, 2005. – 477 с.
2. Выготский, Л. С. Психология развития ребёнка / Л. С. Выготский // ЭКСМО. – М.: Смысл, 2005. – 509 с.
3. Иванова, Н. Н. Учебно-методическое пособие для студентов, обучающихся по специальности «Специальная дошкольная педагогика и психология» / Н. Н. Иванова, Л. А. Боровцова, С. Н. Исаева и др.; Под ред. Н. Н. Ивановой. – Тамбов: ТГУ им. Г. Р. Державина, 2009. – 175 с.
4. Лещинская, Т. Л. Коррекционная работа в процессе обучения детей с интеллектуальной недостаточностью : учеб.-метод. пособие / Т. Л. Лещинская. – Минск: БГПУ, 2019. – 120 с.
5. Скивицкая, М. Е. Формирование социально-коммуникативных умений у учащихся с интеллектуальной недостаточностью / М. Е. Скивицкая // Актуальные вопросы инклюзивного образования. – Минск: БГПУ им. М. Танка, 2021. – С. 110 – 118.
6. Смирнова, О. Е. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция / О. Е. Смирнова. – Москва: ВЛАДОС, 2005. – 158 с.

С.А. ЗОРКО

Республика Беларусь, Орша, ГУО «Детский сад № 26 г. Орши»

К.И. КИСЕЛЬ

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДЛОЖНО-ПАДЕЖНЫХ КОНСТРУКЦИЙ У ВОСПИТАННИКОВ 4–5 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДА НАГЛЯДНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ

Своевременное формирование грамматического компонента языковой системы является условием полноценного общего и речевого развития ребёнка. В структуре общего недоразвития речи (ОНР) у детей выделяется стойкое нарушение усвоения грамматического строя языка. Практика работы учреждений дошкольного образования показывает, что у воспитанников с общим недоразвитием речи (ОНР) отмечаются трудности понимания падежей и предлогов и их неправильное употребление в синтаксических конструкциях [1; 3].

Проблема поиска новых методов и технологий формирования предположно-падежных конструкций у воспитанников с ОНР остаётся актуальной. Одной из методик, с помощью которых можно воздействовать на процесс усвоения предположно-падежных конструкций, является наглядное моделирование. Научные исследования и практика подтверждают, что наглядные модели могут быть доступной детям дошкольного возраста формой выделения и обозначения отношений [2; 4; 5; 6].

Актуальность использования наглядного моделирования в работе с воспитанниками с ОНР состоит в том, что: 1) метод наглядного моделирования вызывает интерес у воспитанников с ОНР и помогает решить проблему утомляемости; 2) использование символической аналогии оптимизирует процесс запоминания и усвоения материала; 3) применение графической аналогии позволяет научить детей видеть главное, систематизировать знания.

Таким образом, важно изучать особенности и закономерности формирования предложно-падежных конструкций у воспитанников с ОНР. Необходимы методические разработки по формированию предложно-падежных конструкций у воспитанников с ОНР с использованием метода наглядного моделирования.

Основная часть. Выделяют два основных фактора, облегчающих процесс становления речи. Первый (по мнению С.Л. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина) – это наглядность. Второй (по мнению Л.С. Выготского) – создание внутреннего плана высказывания. В современной научно-педагогической литературе моделирование рассматривается как процесс применения наглядных моделей (Л.А. Венгер, О.М. Дьяченко и др.).

Метод наглядного моделирования помогает ребёнку зрительно представить абстрактные понятия: звук, слово, предложение, текст, научиться работать с ними. Это важно для детей дошкольного возраста, так как наглядный материал они усваивают лучше вербального (Т.В. Егорова; А.Н. Леонтьев).

Опорные схемы позволяют задействовать для решения познавательных задач зрительную, двигательную, ассоциативную память. Использование заместителей и наглядных моделей развивает умственные способности детей дошкольного возраста. Моделью служит объект, который «замещает» другой объект с определённой целью. Можно создавать и использовать разные модели объекта: образные, знаковые, смешанные, натурные.

В коррекционно-образовательной работе наглядное моделирование можно рассматривать как метод познания и как программу для восприятия, осмысления и анализа новых явлений.

Применение наглядных моделей в работе с воспитанниками с ОНР способствует: обогащению активного словаря; закреплению навыков словообразования; коррекции звукопроизношения; формированию и совершенствованию умения использовать в речи различные синтаксические конструкции; развитию связной речи.

В процессе работы по формированию предложно-падежных конструкций у воспитанников с ОНР посредством использования метода наглядного моделирования решались следующие задачи: развитие пространственного восприятия, пространственных представлений, зрительно-пространственного анализа и синтеза; формирование представления о лексическом и грамматическом значении предлога как средства выражения

связи между словами в словосочетании; автоматизация пространственных предлогов в речевой практике; формирование навыков наглядного моделирования в определённой последовательности с постоянным повышением самостоятельного участия детей.

В ходе исследования проводились занятия по формированию предложно-падежных конструкций в речи воспитанников с ОНР с использованием наглядного моделирования.

В работе по формированию навыка понимания и использования предложно-падежных конструкций соблюдались этапы: 1) формирование навыка понимания используемых в речи предложно-падежных конструкций; 2) по формированию навыков употребления предложно-падежных конструкций во фразовой речи.

На *первом этапе* решалась задача развития понимания зависимости падежной формы имени существительного от предлога. Для этого проводилась одновременная работа над предлогами и над падежами.

Последовательность работы над предложными конструкциями была следующей: 1) уточнение понимания смыслового значения предлогов в речи; 2) дифференциация значений предлогов.

Ознакомление воспитанников с предлогами проводилось в определённом порядке: 1) предлоги, отражающие местоположение предмета (в, на, у, под, над, перед, за, около, между); 2) предлоги, определяющие направление движения (из, к, от, по, с (со), до, через); 3) сложные предлоги (из-за, из-под).

На *первом этапе работы* было важно закрепить у воспитанников представление о предлогах не только с помощью слухоречевой памяти, но и зрительно. Для этого значение предлогов уточнялось с помощью графической схемы (рисунок).

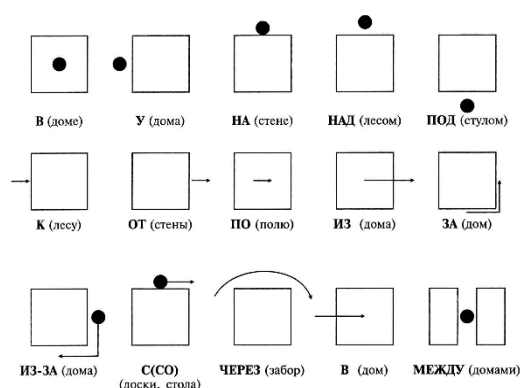


Рисунок – Графическая схема предлогов

Графические схемы помогали воспитанникам с ОНР наглядно представить конкретный предлог. На последующих этапах работы они вспоминали сначала картинку, а затем – предлог. Использование графического об-

раза предлога способствовало более быстрому пониманию значения предлога и его запоминанию.

Чтобы воспитанники лучше усвоили смысловое значение предлога, им объясняли понятие каждого предлога, *например*, использование предлога - в - связано с ситуацией, когда предмет находится внутри чего-нибудь (игрушка в коробке); использование предлога - за - — с ситуацией, когда предмет находится позади чего-либо (игрушка за коробкой); использование предлога - перед - — с ситуацией, когда предмет находится впереди чего-то (игрушка перед коробкой).

Для закрепления смыслового значения предлога использовались игры с предметами. В процессе игры воспитанникам давались следующие инструкции («Положи игрушку в коробку»; «Около коробки»; «На коробку»). Их внимание обращалось на различное расположение предметов в пространстве. Выполняемые с предметами действия представлялись наглядно — с помощью опорных картинок. Лексические значения предлогов (место нахождения объекта, направление движения) отрабатывались в ходе упражнений («Где утёнок?», «Куда направляется утёнок?»), дидактических игр («Разложи игрушки по местам»). Для усвоения навыка дифференциации предлогов использовались задания на выбор предлога (упражнения, сочетающие использование графического образа предлога и сюжетной картинки).

Нарушение употребления предложно-падежных конструкций проявлялось и в неправильном употреблении падежных окончаний. Поэтому проводилась одновременная работа над правильным оформлением окончаний в предложных конструкциях.

В процессе работы с падежными конструкциями выдерживался определённый порядок формирования падежных форм: винительный падеж — родительный падеж — дательный падеж — предложный падеж — творительный падеж. После усвоения двух окончаний, относящихся к определённому падежу, переходили к их дифференциации.

В игре с предметами дифференцировали: 1) окончания одного падежа, *например*, окончания винительного падежа: дай машину, дай слона, дай мел; 2) окончания одного слова по падежам.

Сначала работали одновременно с двумя падежами, в дальнейшем — с несколькими падежами.

Подбирали существительные, окончания которых стояли под ударением, звучали чётко.

На *втором этапе работы* закрепляли употребление предложно-падежных конструкций во фразовой речи.

Число грамматических ошибок значительно возрастало, когда воспитанники начинали пользоваться предложениями. Причиной ошибок было отсутствие умения одновременно контролировать содержание предложения и его форму. Наглядное моделирование позволяло преодолеть страх

перед составлением предложений. Наличие схемы облегчало воспитанникам задачу применения предложно-падежных конструкций в предложениях. Работа над предложно-падежными конструкциями осуществлялась в игровой форме.

Коррекционно-развивающие игры и упражнения включались в подгрупповые занятия по формированию лексико-грамматических средств языка и связной речи, в совместную деятельность при выполнении домашних заданий с родителями.

С родителями воспитанников проводились консультации. На них рассматривались такие вопросы: система работы с воспитанниками с ОНР на современном этапе; педагогическая характеристика воспитанников с ОНР; формирование предложно-падежных конструкций у воспитанников 4-5 лет с ОНР; использование метода наглядного моделирования в работе над предложно-падежными конструкциями. Разработанные консультации включали информационный (теоретический) раздел, практическую часть: демонстрацию игр, рекомендации для родителей.

Использовались интерактивные методы: работа в малых группах; ролевые и деловые игры и др., способствующие повышению активности родителей в работе, направленной на овладение предложно-падежными конструкциями воспитанниками с ОНР.

Заключение. В результате системной работы по формированию предложно-падежных конструкций посредством использования метода наглядного моделирования воспитанники 4 – 5 лет с общим недоразвитием речи стали лучше понимать выраженные предложениями пространственные отношения предметов, повысился уровень сформированности предложно-падежных конструкций в их речи. Планомерное поэтапное формирование предложно-падежных конструкций в специально организованных условиях (с применением метода наглядного моделирования) способствовало коррекции фонетической стороны речи, фонематических процессов, лексико-грамматического строя речи у воспитанников с ОНР, повышению их речевой активности. С помощью схем и моделей дети учились преодолевать затруднения, а переживаемые при этом положительные эмоции придавали им уверенность в своих силах. Кроме того, усвершенствовались психические процессы: память, внимание, мышление.

Интерактивные консультации показали общую готовность родителей к участию в работе, направленной на овладение предложно-падежными конструкциями воспитанниками с ОНР. Консультации для большинства родителей оказались полезными, затрагивающими важные вопросы обучения и воспитания воспитанников с ОНР. Было много вопросов, связанных с использованием метода наглядного моделирования, на которые родители получили ответы.

Список использованных источников:

- 1 Бойко, С.И. Теоретико-методологическое обоснование использования средств наглядного моделирования в работе логопеда с детьми с общим недоразвитием речи / С. И. Бойко // Проблемы педагогики. – 2017. – № 2. – С. 61 – 66.
- 2 Кагордина, А.А. Формирование предложно-падежных конструкций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи посредством наглядного моделирования / А. А. Кагордина // Молодёжная наука : тенденции развития. – [Электронный ресурс]. – URL: <https://molnaukaelsu.ru/issue/2019-2/1568986435/> (Дата обращения: 29.01.2026).
- 3 Мали, Н. А. Наглядное моделирование как средство формирования предложно-падежных конструкций на логопедических занятиях : выпускная квалификационная работа / Н. А. Мали [Электронный ресурс]. – URL: http://elib.pnzgu.ru/library_doc/404767 (Дата обращения: 22.01.2026).
- 4 Манкевич, А. С. Наглядное моделирование как метод обучения детей дошкольного возраста / А. С. Манкевич // Вестник ВО ИРО. – № 3 (12). – 2024. – С. 32 – 34.
- 5 Нищева, Н. В. Конспекты подгрупповых логопедических занятий в группе компенсирующей направленности ДОО для детей с тяжёлыми нарушениями речи с 4 до 5 лет (средняя группа) / Н. В. Нищева. – СПб. : Издательство «Детство-Пресс», 2019. – 496 с.
- 6 Панфиленко, Г. И. Наглядное моделирование как эффективное средство развития речи детей / Г. И. Панфиленко, Л. В. Кудрина, Н. П. Кислинская, Г. Е. Лагоша // Актуальные вопросы современной педагогики : материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Уфа, март 2015 г.) [Электронный ресурс]. – Уфа : Лето, 2015. – С. 74 – 77. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/148/7514/> (дата обращения: 28.05.2025).

В.А. ЗУЁНОК

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ ПОСРЕДСТВОМ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Образование и развитие детей, имеющих ограниченные возможности здоровья, – актуальная проблема для современного общества. Среди этих детей выделяется категория с интеллектуальной недостаточностью, для которых создание специальных условий обучения является обязательным требованием, а не рекомендацией, в силу значительных препятствий в освоении стандартной программы. В результате органических нарушений центральной нервной системы у этих детей страдает их познавательная деятельность.

Познавательная деятельность детей с интеллектуальной недостаточностью характеризуется рядом особенностей: сниженной познавательной активностью, трудностями концентрации и переключения внимания, конкретностью мышления, слабостью процессов анализа и обобщения, низким уровнем мотивации к учебной деятельности.

В этой ситуации традиционные словесно-логические методы часто оказываются малорезультативными. В этой связи, на первый план выходят игровые технологии, которые благодаря своей наглядности, эмоциональной насыщенности и деятельностной природе становятся не просто вспомогательным, а ключевым средством активизации познавательных процессов. Для ребенка с интеллектуальной недостаточностью игра – это естественная, по-

ная и безопасная среда, в которой он может проявлять активность, исследовать мир и усваивать новые знания и навыки без страха неудачи.

Цель исследования – теоретический анализ возможности использования игровых технологий для активизации познавательной деятельности детей с интеллектуальной недостаточностью.

В современной МКБ-11 умственная отсталость определяется как «состояние задержанного или неполного развития психики, которое, в первую очередь, характеризуется нарушением способностей, проявляющихся в период созревания и обеспечивающих общий уровень интеллектуальности, то есть когнитивных, речевых, моторных и социальных способностей» [1, с. 9].

Классическое определение умственной отсталости в отечественной науке было сформулировано С.Я. Рубинштейн. Анализируя аномалии развития, она определяла умственную отсталость через стойкое нарушение познавательной деятельности, вызванное органическим поражением мозга. Данный акцент на биологическом (неврологическом) факторе служил важным критерием для различения собственно умственной отсталости и переходящих трудностей, связанных с социально-педагогическими причинами или темповой задержкой [2].

Познавательная деятельность – это сложный процесс, включающий в себя восприятие, мышление, внимание, память и творческое воображение. О.Е. Лебедев рассматривает познавательную деятельность ребенка как специфическую форму вовлеченности в учебный процесс. Ее сущность он видит в активном и инициативном отношении к получаемым знаниям. Внешне это отношение проявляется через комплекс взаимосвязанных признаков: внутреннюю заинтересованность (мотивацию), самостоятельность действий и суждений и целенаправленное приложение усилий для достижения учебных целей [3].

С точки зрения С.П. Чумаковой, познавательная деятельность направлена не просто на пассивное получение информации. Ее глубинная цель – осмысленное приобретение новых сведений с тем, чтобы интегрировать их в существующую систему знаний, установив между известным и неизвестным прочные причинно-следственные или логические связи. В конечном счете, это позволяет учащемуся сформировать новый инструментарий – приемы и средства, необходимые для разрешения проблемной ситуации [4].

Активизировать познавательную деятельность – значит пробудить внутреннюю потребность ребенка в знаниях, сделать ученика субъектом, а не объектом обучения.

То есть, активизация познавательной деятельности у детей с интеллектуальной недостаточностью – это целенаправленное стимулирование их психических процессов (восприятия, внимания, памяти, мышления, речи) через создание специальных условий.

Игровые технологии представляют собой обширную группу приемов и методов, которые используют естественную для человека потребность в игре для достижения конкретных образовательных целей.

Г.К. Селевко определяет игровые технологии как специфическую форму активной деятельности, организованную в рамках условных, смоделированных обстоятельств. Главная цель такой деятельности – не имитация, а глубокое присвоение норм, правил и моделей, составляющих основу социокультурного опыта. В ходе этого присвоения у участников естественным образом развиваются и укрепляются навыки управления своими действиями и эмоциями, то есть навыки саморегуляции [5].

То есть, суть игровых технологий заключается не в развлечении ради развлечения, а в продуманном включении игровых элементов (правил, соревнований, сюжета, обратной связи) в учебный процесс для активизации познавательной, мыслительной и коммуникативной деятельности учащихся.

Игровые технологии идеально соответствуют задачам активизации познавательной деятельности учащихся с интеллектуальной недостаточностью, так как воздействуют на ребенка комплексно, через ряд взаимосвязанных ключевых механизмов:

1. Посредством игры закладывается мотивационно-эмоциональный фундамент. Общеизвестно, что главный барьер в обучении – негативизм и отсутствие интереса. Т.М. Михайленко отмечает, что игра снимает этот барьер, создавая положительный эмоциональный фон. Яркие игрушки, привлекательные материалы, доброжелательный сюжет вызывают у ребенка желание включиться в деятельность. Ситуация успеха, которую легко смоделировать в игре (подобрал правильную фигуру, прошел простейшую полосу препятствий), укрепляет веру ребенка в свои силы и формирует у него первичную учебную мотивацию: «Я могу! У меня получилось!» [6, с. 140-141].

2. По мнению Н.Г. Морозовой, игра способствует сенсорному развитию и формированию наглядно-действенного мышления. Познание мира для детей с интеллектуальной недостаточностью начинается с действия. Игровые технологии опираются именно на этот принцип. Так, дидактические игры с предметами («Сортеры», «Рамки-вкладыши», «Волшебные мешочки») развивают восприятие формы, цвета, величины, тактильные ощущения, учат сравнению и классификации на наглядном уровне. Сюжетно-ролевые и театрализованные игры («Кукла обедает», «Магазин») позволяют осваивать социальные отношения, последовательность действий, развивают речь и воображение в конкретной, понятной ситуации [7].

3. Активизация высших психических функций. Н.Г. Морозова считает, что через специально подобранные игры можно целенаправленно развивать:

- Внимание и память. Игры «Что исчезло?», «Найди пару», «Повтори ритм» требуют концентрации и удержания информации. Их можно постепенно усложнять, увеличивая количество элементов.

– Мышление. Простые логические игры, построение последовательностей по образцу, конструирование по схеме стимулируют развитие у ребенка наглядно-образного и элементов словесно-логического мышления. Игра «Четвертый лишний» в доступной форме учит анализу и обобщению.

– Речь. Любая коллективная игра, обсуждение правил, называние предметов и действий стимулируют речевую активность. Игры-инсценировки по знакомым сказкам помогают строить диалоги [8].

4. Посредством игровых технологий можно осуществлять коррекцию и развитие моторных навыков детей. По мнению Е.А. Стребелевой и Г.А. Мишиной, многие игры одновременно решают и коррекционные задачи. Пальчиковые игры, игры с мелкими предметами (мозаика, бусины) развивают мелкую моторику, что напрямую связано с речевым развитием. Подвижные игры с правилами («Съедобное-несъедобное», «Море волнуется») улучшают общую координацию, пространственную ориентацию и способность следовать инструкции [9, с. 57].

5. Игра способствует социализации и регуляции поведения ребенка. Е.В. Калмыкова отмечает, что игра имеет четкие правила, которые ребенок учится соблюдать. Это развивает произвольность поведения – умение управлять своими действиями [9]. В ходе практической работы с детьми мы отмечаем, эффективность, таких коллективных игр как: «Хоровод», «Паровозик», которые учат взаимодействовать со сверстниками, делиться, ждать своей очереди, что является важнейшим социально-познавательным навыком.

То есть, для детей с интеллектуальной недостаточностью игровые технологии – это не просто метод, а ведущая форма организации познавательной деятельности. Она позволяет обойти многие ограничения, накладываемые особенностями их развития, и выстраивать обучение по естественным, понятным ребенку законам. Через игру происходит «обходной путь» развития: от действия – к интересу, от интереса – к сосредоточению, от сосредоточения – к усвоению нового опыта.

И.В. Зыгманова и Т.В. Лисовская выделили ключевые принципы применения игровых технологий для стимуляции познавательного интереса у детей с интеллектуальными нарушениями. Эти принципы заключаются в следующем:

1. Принцип доступности и посильности. Предлагаемые игровые задачи должны строго соответствовать актуальному уровню развития ребенка, обеспечивая ему переживание успеха и формируя положительную мотивацию.

2. Принцип поэтапности и дозированности. Усложнение учебного материала и игровых действий должно осуществляться крайне постепенно, минимальными шагами, с тщательным закреплением каждого этапа.

3. Принцип наглядности и многократности. Эффективность обучения обеспечивается активным использованием яркого, выразительного дидак-

тического материала и систематическим, многократным повторением игровых сюжетов и правил для прочного усвоения навыков.

4. Принцип эмоциональной вовлеченности взрослого. Педагог или родитель выступает в роли не стороннего наблюдателя, а эмоционального партнера и фасилитатора игры: активно включается в процесс, направляет ребенка и оказывает ему искреннюю поддержку [10, с. 64-66].

Таким образом, подводя итоги вышеизложенному, можно сделать следующие выводы:

Умственная отсталость – это стойкое состояние, обусловленное замедленным или нарушенным развитием психики. Его ключевая характеристика – дефицит базовых способностей, формирующихся в процессе онтогенеза и определяющих общий интеллектуальный уровень. К их числу относятся когнитивные, языковые, двигательные и социальные навыки. Характерной чертой является стойкое нарушение познавательной деятельности.

Игровые технологии активизируют познавательную деятельность, ребенка, переводя ее из плоскости внешнего принуждения в плоскость внутреннего интереса и азарта открытия. В игре естественным образом соединяются эмоция и интеллект, теория и практика, индивидуальная работа и сотрудничество.

Систематическое и грамотное применение специально адаптированных игровых технологий позволяет не только активизировать у ребенка отдельные познавательные процессы, но и способствует целостному личностному развитию ребенка. Он учится быть активным, инициативным, учится взаимодействовать с миром и людьми. В этом контексте игра становится мощным коррекционно-развивающим инструментом, открывающим ребенку с интеллектуальными особенностями путь к более полному освоению окружающей действительности, социализации и, в конечном итоге, повышению качества его жизни. Инвестируя в создание и внедрение качественных игровых технологий, мы инвестируем в раскрытие уникального потенциала каждого ребенка.

Список использованных источников:

1. МКБ-11. Глава 06. Психические и поведенческие расстройства и нарушения нейropsychического развития. Статистическая классификация. 2-е изд., перераб. и доп. / Под общ. ред. Г.П. Костюка – М.: КДУ; Университетская книга. – 2022. – 432 с.
2. Рубинштейн, С.Я. Психология умственно отсталого школьника: учебное пособие / С.Я. Рубинштейн. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1986. – 192 с.
3. Лебедев, О.Е. Формирование потребности в знаниях у учащихся / О.Е. Лебедев. – М.: Просвещение, 1991. – 32 с.
4. Чумакова, С.П. Изучение познавательной активности младших школьников / С.П. Чумакова // Пачатковае навучанне: сям'я, дзіцячы сад, школа». – 2002. – № 1 – С. 34-42.
5. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 2005. – 556 с.
6. Михайленко, Т.М. Игровые технологии как вид педагогических технологий / Т.М. Михайленко // Педагогика: традиции и инновации: материалы I Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2011 г.). – Т. 1. – Челябинск: Два комсомольца, 2011. – С. 140-146.
7. Морозова, Н.Г. Формирование познавательных интересов у аномальных детей: (Сравнительно с нормой) / Н.Г. Морозова. – М.: ИНТРА, 2009. – 280 с.

8. Стребелева, Е.А. Игры и занятия с детьми раннего возраста с психофизическими нарушениями / Е.А. Стребелева, Г.А. Мишина. – М.: Издательство «Экзамен», 2004. – 160 с.
9. Игровые технологии обучения в начальной школе: практическое пособие / Е.В. Калмыкова [и др.]. – М.: АРКТИ, 2007. – 164 с.
10. Зыгманова, И.В. воспитание и обучение детей с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью: учебно-методическое пособие / И.В. Зыгманова, Т.В. Лисовская. – Минск: БГПУ, 2010. – 116 с.

К.И. КИСЕЛЬ

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ФРАЗОВОЙ РЕЧИ У УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Фразовая речь – это особая форма коммуникативной деятельности, которая характеризуется смысловой целостностью, интонационной выразительностью и завершённостью. Она включает в себя смысловую связь, разнообразие употребления частей речи, последовательность и соотношение слов в предложении, а также логико-семантическую организацию высказывания. Однако у детей с интеллектуальной недостаточностью формирование фразовой речи происходит с существенными особенностями и задержками.

Способность к вербальному общению не является врождённой, она развивается в процессе онтогенеза. Этот процесс охватывает длительный период – от первых речевых проявлений до формирования зрелой речевой системы, где родной язык используется как орудие мышления и взаимодействия с окружающим миром.

Цель данной работы – проанализировать подходы к периодизации речевого развития в онтогенезе.

Основополагающим исследованием в области онтогенеза речи являются труды А.Н. Гвоздева, который рассматривал становление речи через призму лингвистического анализа. Как указывает, Л.В. Ковригина [1], развитие звуковой системы речи напрямую зависит от слаженной работы слухового анализатора и речедвигательного аппарата.

С.Л. Рубинштейн в своих работах подчёркивал, что речевое развитие идёт по двум направлениям: развитие понимания речи и собственная речь ребёнка. Подлинная речь начинается тогда, когда «связь слова и его значения перестаёт быть только условно-рефлекторной или ассоциативной, а становится смысловой, сигнификативной» [2].

Учёные указывают на разное количество этапов формирования речи у детей, дают им разные названия, указывают различные возрастные границы каждого. Так, А.Н. Гвоздев выделяет периоды на основе последовательности появления в речи ребёнка различных частей речи, словосочета-

ний, разных видов предложений: *период различных частей речи; период словосочетания; период разных видов предложений* [4].

Г.Л. Розенгард-Пупко выделила два ключевых этапа онтогенеза при нормальном развитии речи – *подготовительный* (до двух лет) и *этап самостоятельной речевой активности* [3].

Наиболее развёрнутую периодизацию предложил А.Н. Леонтьев, выделив *4 этапа становления речи детей*:

- *подготовительный* – до 1 года;
- *преддошкольный (этап начального овладения языком)* – от 1 года до 3 лет;
- *дошкольный* – от 3 до 7 лет;
- *школьный* – от 7 до 17 лет [4].

Первый этап – подготовительный (с момента рождения ребёнка до одного года). С момента рождения у ребёнка формируются предпосылки речи: сначала крик и плач, которые тренируют дыхание и артикуляцию. К двум – трём месяцам возникает гуление, сменяющееся лепетом.

С шести месяцев ребёнок путём подражания произносит отдельные слоги – «ма-ма-ма», «ба-ба-ба», «тя-тя-тя» и аналогичные, позже ребёнок всё более активно копирует мимику и артикуляцию взрослых, осваивая не только звуки, но и интонационную структуру речи.

Во 2-м полугодии жизни ребёнка возникает первичное понимание звукокомплексов, связанных с ситуацией [4].

И.П. Павловым [5] был описан важный механизм: в моменты эмоционального подъёма сигналы мышц поступают в мозг быстрее слуховых, что служит физиологической базой для зарождения речи. Параллельно с моторикой развивается «комплекс оживления» – первый социальный способ взаимодействия.

К *семи – девяти месяцам* ребёнок всё чаще начинает повторять за взрослыми всё более и более разнообразные сочетания звуков.

С *десяти – одиннадцати месяцев* у ребёнка возникают реакции уже на сами слова, нет привязки к обстановке или интонации собеседника. На этом этапе решающее значение имеют условия, способствующие развитию речи ребёнка – правильная речь взрослых, имитация их поведения и других факторы.

К *завершению первого года жизни* у детей появляются первые слова [4].

Второй этап – *преддошкольный* (от 1 года до 3 лет). Первые слова многозначны и понятны только в контексте конкретной ситуации. Ситуационная речь сопровождается жестами, мимикой. Они играют важную роль в формировании речевой функции у ребёнка. Их полноценное сопровождение высказывания свидетельствует об адекватном функционировании эмоционального компонента психоречевого развития.

С 18 месяцев и на протяжении 2-го и 3-го года жизни у ребёнка происходит значительное пополнение словарного запаса [4].

Развитие словарного запаса в дошкольном возрасте характеризуется резким скачком: от появления первых слов к (1 году 6 месяцам – 10 – 15 слов) до активного их использования (к концу 2-го года жизни – 300 – 400 слов, к 3 годам – около 1000 – 1500 слов).

Ближе к 3-ему году жизни ребёнок сначала использует однословные фразы, затем переходит к простым фразам без согласования. Затем постепенно появляются элементы согласования и соподчинения слов в предложении

К 2-ум годам дети практически овладевают навыками употребления форм единственного и множественного числа имён существительных, времени и лица глаголов, используют некоторые надежные окончания.

Третий этап (дошкольный: от 3 до 7 лет) характеризуется активным развитием фонематического слуха и способности к самоконтролю произношения. Несовершенство звукопроизношения в этом возрасте считается вариантом нормы.

В этот период наблюдается стремительный рост словарного запаса. Уже к 4 – 6 годам активный словарь ребёнка насчитывает около 3000 – 4000 слов. При этом значения слов становятся более точными и богатыми. Однако дети допускают ошибки в употреблении слов, например, заменяют слово «поливать» словом «леять», слово «лопатка» – словом «копатка». Такие проявления отражают наличие «языкового чувства», то есть у ребёнка развивается навык осознанного обращения со словами, основанного на опыте общения, проявляется склонность к созданию новых слов.

Одновременно с расширением словаря происходит усложнение грамматической структуры речи. С трёхлетнего возраста заметно увеличивается информационная ёмкость высказываний, растёт их объём, что требует более сложной организации предложений. К трём годам все ключевые грамматические категории бывают сформированы [4].

К четырём годам ребёнок свободно использует как простые, так и сложные конструкции. К этому моменту завершается процесс становления чёткого произношения звуков.

На 5-м году жизни развивается способность различать фонемы: сначала дети учатся дифференцировать гласные и согласные звуки, затем твёрдые и мягкие согласные звуки, позднее – сонорные, шипящие и свистящие звуки.

По мере взросления формируется контекстная речь, которая позволяет рассказывать о событиях вне текущей ситуации, без опоры на наглядную действительность.

Четвёртый этап – школьный (от 7 до 17 лет). Отличается осознанным подходом к языку. Усвоение грамматических норм и звукового анализа

происходит целенаправленно в процессе обучения. Ведущую роль начинает играть *письменная речь* [4].

Ч. В. Эренчин выделяет *шесть этапов овладения речью* [2]:

1) *первый этап – первый год жизни*. На этом этапе закладываются основы будущей речи благодаря эмоциональному взаимодействию с окружающими. Ребёнок начинает воспринимать обращённую речь, проявляет первые признаки активной речи и демонстрирует способность к звукоподражанию;

2) *второй этап – возраст от одного до полутора лет*. Ребёнок произносит *первые осмысленные слова*, направленные на выражение желаний и базовых потребностей. Его речь остаётся ситуативной и имеет форму диалога;

3) *третий этап – вторая половина второго года жизни*. Отдельные слова несут в себе смысл предложения. Появляются первые грамматические формы. Возможности диалога расширяются за счёт появления новых форм коммуникативных высказываний: зов, просьба, жалоба, приказ, запрет;

4) *четвёртый этап – третий год жизни*. Запас слов увеличивается, совершенствуется понимание речи, усложняется структура высказываний. Диалог выходит за пределы реактивной речи: появляются элементы информационного сообщения, указаний, формируются начальные черты монологической речи;

5) *пятый этап – четвёртый – пятый год жизни*. Наблюдается переход от ситуативной к контекстной речи. Дети активно включаются в беседы, пробуют пересказывать события. При пересказе используют простые предложения, местоимения, могут нарушать последовательность событий;

6) *шестой этап – пятый – шестой год жизни*. Ребёнок становится активным собеседником: даёт *развёрнутые и содержательные ответы*. Осваивает разнообразные виды речевых высказываний – описание, повествование, рассказ. В речи всё чаще использует сложноподчинённые и сложносочинённые предложения [2].

Заключение. На основании проведённого анализа вышеперечисленных данных можно сделать вывод, что в современной науке представлен широкий спектр подходов к периодизации речевого развития в онтогенезе. Несмотря на разнообразие взглядов, исследователи едины в признании фундаментальной значимости довербального (подготовительного) этапа.

Именно на протяжении первых двенадцати месяцев жизни закладываются предпосылки будущей речи: совершенствуются механизмы слухового и зрительного восприятия, формируется пассивный словарь и налаживается эмоциональная связь с окружающими. К концу второго года жизни вербальное общение становится доминирующим инструментом познания мира и взаимодействия с ним.

Список использованных источников:

1. Ковригина, Л. В. Новосибирский государственный педагогический университет [Электронный ресурс] / Л. В. Ковригина // Официальный сайт НГПУ. – URL: <https://nsru.ru/> (дата обращения: 01.11.2025). – Текст : электронный.
2. Ляшенко, О. И. Формирование фразовой речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / О. И. Ляшенко // Phsreda : электронный ресурс. – URL: <https://phsreda.com/e-articles/10385/Action10385-102698.pdf> (дата обращения: 02.12.2025). – Текст : электронный.
3. Филичева, Т. Б. Основы логопедии : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – М. : Просвещение, 1989. – 368 с.
4. Плотникова, М. В. Физиология высшей нервной деятельности и сенсорных систем : учеб. пособие / М. В. Плотникова. – Тюмень : Издательство Тюменского государственного университета, 2011. – 210 с.
5. Павлов И. П. // Википедия : свободная энциклопедия. – URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9F%D0%B0%D0%B2%D0%BB%D0%BE%D0%B2_%D0%98%D0%B2%D0%B0%D0%BD_%D0%9F%D0%B5%D1%82%D1%80%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D1%87 (дата обращения: 07.02.2026). – Текст : электронный.

В.С. КОНДРАТЕНКО, А.А. РУСАКОВА

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

**РАЗВИТИЕ РЕЧИ ВОСПИТАННИКОВ
С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ
СРЕДСТВАМИ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР**

Специфика нарушений речи и их коррекция у детей с интеллектуальной недостаточностью определяются особенностями высшей нервной деятельности и их психического развития. У детей рассматриваемой категории отмечается недоразвитие высших форм познавательной деятельности, конкретность и поверхностность мышления, замедленное развитие речи и ее качественное своеобразие, нарушение словесной регуляции поведения, незрелость эмоционально-волевой сферы.

Следует подчеркнуть, что именно дошкольный возраст является сенситивным периодом коррекции речевых нарушений воспитанников с интеллектуальной недостаточностью. Для ребенка дошкольного возраста качественно сформированная речь имеет большое значение, т.к. впереди у него обучение в школе и процесс активной социализации в обществе.

Проблемами изучения возникновения и преодоления нарушений речи у детей с интеллектуальной недостаточностью занимались Е.С. Слепович, Е.В. Мальцева, Т.Б. Филичева, Р.И. Лалаева, Г.А. Каше, О.А. Науменко, В.В. Ткачёва, Е.М. Мастюкова, А.А. Катаева, Е.А. Стребелева и др.

В.В. Ткачева, основываясь на работах В.П. Глухова, И.В. Карслиевой, Л.С. Волковой, подчеркивает, что при интеллектуальной недостаточности необходимо развитие более высоких форм связной речи, при которых дети могли составлять полное предложение, делить на слова, составлять рассказ по сюжетным картинкам [1].

У детей с интеллектуальной недостаточностью нарушена и диалогическая и монологическая речь. При этом оказываются недостаточно развитыми и экспрессивная и импрессивная формы. Воспитанники рассматриваемой категории с трудом вступают в разговор со взрослыми, не всегда адекватно реагируют на обращенные к ним реплики, затрудняются в переключении с позиции слушающего на позицию говорящего, и наоборот: не выражают заинтересованности в получении информации.

Нарушения монологической речи проявляются еще более резко. Здесь отмечаются: искажение логики и последовательности высказывания, его фрагментарность, соскальзывание с темы, ведущее к образованию побочных ассоциаций, быстрая истощаемость внутренних побуждений к речи, бедность и шаблонность лексического и грамматического строя, наличие черт, присущих ситуативной речи (неоправданно большое количество местоимений, перескакивание с одного события на другое) и др.

Включение детей с интеллектуальной недостаточностью в речевую деятельность – работа очень сложная, так как для них характерна речевая пассивность, которая объясняется не наличием нарушений речи, но и недостаточностью волевой сферы. Снижение волевых усилий приводит к ослаблению побудительных мотивов речи, к нарушению тех внутренних устремлений, которые заставляют ребенка поддерживать общение, вызывают желание делиться своими впечатлениями [2].

В исследованиях различных авторов отмечаются следующие особенности лексико-грамматического строя речи детей с интеллектуальной недостаточностью:

1. Существенное несоответствие в объёме пассивного и активного словаря. Дети не знают названий частей предметов, поэтому они замещают их названием самого предмета, название действий замещают словами, которые близки по ситуации и внешним признакам; название предмета употребляется, как название действий, видовые понятия заменяются родовыми и наоборот. Часто дети правильно показывают на картинках названные действия, но в речи они их смешивают. Не часто применяются антонимы и практически не используются синонимы. Дети путаются в образовании слов с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов, много ошибок делают при использовании приставочных глаголов.

2. Недостаточный лексический запас. Ребята многократно употребляют одинаково звучащие слова с разными значениями, что делает их речь бедной, одинаковой. Присутствуют стойкие ошибки при согласовании прилагательного с существительным в падеже и роде, числительного с существительными всех трёх родов, а также присутствуют ошибки в употреблении предлогов [3], [4].

Развитие грамматического строя речи у детей с интеллектуальной недостаточностью протекает с большими трудностями, чем освоение словаря, потому что правила грамматического изменения слов достаточно мно-

гообразны, а значение грамматических форм более абстрактны. Неполноценность грамматического строя у воспитанников с интеллектуальной недостаточностью проявляется в более медленном темпе понимания и усвоения законов грамматики, в непропорциональном развитии синтаксической и морфологической структур языка.

Цель – проанализировать возможности использования дидактических игр в коррекции особенностей развития речи детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью.

Целенаправленное исследование особенностей формирования грамматического строя речи у воспитанников старшего дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью проводилось на базе ГУО «Центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации г. Шклова» и ГУО «Шарковщинский районный центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации». Для организации исследования была отобрана группа из 20 воспитанников с интеллектуальной недостаточностью различной степени.

В качестве методов исследования была использована серия заданий из тестовой методики диагностики устной речи Т.А. Фотековой. Для оценки выполнения заданий использовалась бально-уровневая система. Исследование связной речи состояло из двух заданий:

- 1) составление рассказа по серии сюжетных картинок;
- 2) пересказ прослушанного текста.

Анализ результатов, полученных в результате проведения констатирующего эксперимента, показал, что у детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью имеются трудности при составлении рассказа по серии сюжетных картинок. Так, в рассказах воспитанников выпадали смысловые звенья сюжета, что существенно искажало смысл рассказа. Например, испытуемый Игнат Г. Смог составить только такой рассказ: «Зайчик делает снеговика руку».

Дети с интеллектуальной недостаточностью ограничивались в своих рассказах лишь перечислением действий, которые были изображены на картинках (например: «зайчик суёт лапку» (Кира П.), «зайчик на ступеньке» (Ринат В.). Для получения более развернутых ответов испытуемым необходимо было задавать серию наводящих вопросов.

Полученные ответы участников исследования демонстрировали аграмматичность их речи. Приведем типичные примеры предложений: «заяц прибег с леса» «заяц хочет есть», «теплая солнце», «снеговик водает», «взял морковка», «большой снеговик», «стал вода».

Анализируя степень самостоятельности выполнения задания, можно отметить, что в 100% случаев воспитанники с интеллектуальной недостаточностью не смогли разложить картинки по порядку полностью самостоятельно, составление рассказа осуществлялось по наводящим вопросам экспериментатора.

Результаты исследования показали, что у детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью не сформированы на достаточном уровне (70% - низкий и крайне низкий уровень) смысловая ценность речевого высказывания, его лексико-грамматическое оформление и самостоятельность при составлении развернутого речевого высказывания. Достаточный уровень смысловой ценности рассказа и самостоятельности его выполнения наблюдался только в 30% случаев (воспитанники с легкой степенью интеллектуальной недостаточности).

У детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью наблюдались существенные трудности при пересказе прослушанного текста. Например, у Ники Ф., Семёна К. и Миланы Л. пересказ был неполный, имелись значительные искажения его смысла. В свои рассказы некоторые испытуемые включали постороннюю информацию (привнесения), не относящуюся к содержанию текста (например, «дети боялись»).

У испытуемых отмечалась бедность словаря, неправильное воспроизведение смысла причинно-следственных связей. Например, испытуемый Семён К. не уловил наличия в тексте событий, связанных причинно-следственной связью и поэтому пересказал текст так: «Дети не взяли ежика. Он свернулся в клубочек».

К характерным особенностям воспроизведения рассказа воспитанниками с интеллектуальной недостаточностью можно отнести: - экспрессивные аграмматизмы, - повторы, - неадекватное использование слов. Так, Ринат В. составил следующие предложения: «Увидели ежик. Ежик сидеть»; Игнат Г. пересказал рассказ следующим образом: «В лес ...дети. Там ёж. И тут он клубком. Всё»; Кира П.: «Ежик был. И дети взять. Они пустили».

При пересказе текста некоторые испытуемые использовали производные слова от глаголов, сходных по значению с правильным. Например, Алина Р. вместо «свернулся в клубочек» сказала: «сделался в клубок»), Миша Н. вместо характеристики ежа «колючий» использовал слово «колючий».

Таким образом, можно сделать вывод о том, что дети старшего дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью испытывают значительные трудности при пересказе прослушанного текста, что является низким показателем развития связной речи.

По итогам проведения всех диагностических заданий, следует отметить наличие у 100 % детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью нарушения звукопроизношения (невнятная смазанная речь, нарушено произношение шипящих и свистящих, «р» и др.). Значение слов, употребляемых испытуемыми, были в ряде случаев неточны, нечетко отграничены друг от друга, расплывчаты. Вследствие этого дети рассматриваемой категории произвольно переносили название одного объекта на другой. Данные выявленные особенности также оказывают влияние на качество связной речи детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью.

Таким образом, в результате исследования было выявлено, что для старших дошкольников с интеллектуальной недостаточностью характерен преимущественно низкий и крайне низкий уровень сформированности связной речи, в том числе ее грамматического строя. Они испытывают значительные трудности при составлении рассказа по серии картинок и при пересказе прослушанного текста. В их речи наблюдаются аграмматизмы, пропуск предлогов, искажения в употреблении падежей.

Игровые технологии рассматриваются как средство развития речи воспитанников с особенностями психофизического развития на коррекционных занятиях как фронтально, так и в рамках реализации дифференцированного и индивидуального подходов к обучению и развитию данной категории детей.

О.А. Науменко указывает, что для речевого развития используются все виды игровой деятельности. Так, в сюжетно-ролевой игре совершенствуется диалогическая речь, возникает потребность в связной монологической речи. Развитие сюжетно-ролевой игры с неизбежностью ведет к интенсивному овладению языком, его словарным составом и грамматическим строем, в результате чего речь становится более связной [5].

Подвижные игры оказывают влияние на обогащение словаря, воспитание звуковой культуры речи. Игры – драматизации способствуют развитию речевой активности, выразительности речи, художественно-речевой деятельности.

Но ведущим средством развития речи являются дидактические игры, только они используются для решения всех задач речевого развития. Дидактическая игра – эффективное средство закрепления грамматических навыков изменения и образования слов, т.к. дает возможность много раз упражнять ребенка в повторении нужных словоформ благодаря своей динамичности, эмоциональности проведения и заинтересованности детей.

По характеру используемого материала дидактические игры условно делятся на:

- предметные игры – это игры с народной дидактической игрушкой, мозаикой, различными природными материалами. Эти игры развивают у детей восприятие цвета, величины, формы.

- настольно-печатные – направлены на уточнение представлений об окружающем, систематизацию знаний, развивают мыслительные процессы и операции (анализ, синтез, обобщение, классификацию и др.). Настольно-печатные игры могут быть разделены на несколько видов: парные картинки, картинки по сходству, лото, домино, разрезанные картинки и складные кубики.

- словесные игры. В эту группу входит большое количество народных игр типа «Краски», «Черное и белое» и др. Такие игры развивают внимание, сообразительность, быстроту реакции, связную речь.

Исходя из полученных в результате анализа психолого-педагогической литературы (Е.А. Медведева, И.Ю. Левченко, Л.Н. Комиссарова, Т.А. Добровольская, А.И. Копытин, А.А. Воронова, М.Е. Бруно, М.В. Киселева

и др.) и констатирующего эксперимента данных, нами были разработаны практические рекомендации по использованию дидактических игр на коррекционных занятиях как средства формирования грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью.

Нами были подобраны игры для решения всех задач речевого развития:

1. Дидактические игры и упражнения на активизацию и закрепления словаря: «Скажи наоборот», «Кто скажет точнее», «Назови одним словом» и др.

2. Игры для совершенствования звуковой культуры речи: «Позови друга», «Докончи слово», «Заводные игрушки» и др.

3. Игры и упражнения для формирования грамматически правильной речи: «Что одно, а чего много?», «Чего не стало?», «Добавь слово», «Чья вещь?» и др.

4. Дидактические игры и упражнения для формирования связной речи «У кого такой предмет», «Магазин игрушек», «Выставка изделий» и др.

5. Игры, которые применяются для закрепления знаний, обучению краткому и четкому изложению мысли, воспитанию находчивости («Что делает...?», «Назови какой...?», «Кому что нужно?»)

6. Для воспитания звуковой культуры речи применяли дидактические игры «Угадай, кто назвал», «Угадай, кто это?» и др.

Таким образом, дидактические игры по развитию речи закрепляют и уточняют словарь, навыки быстрого выбора наиболее подходящего слова. Дидактическая игра может рассматриваться как средство усвоения детьми с интеллектуальной недостаточностью активной лексики. В результате этих игр воспитанники приобретают умения пользоваться лексическими средствами языка, отбирать нужные слова, употреблять их правильно по смыслу.

Список использованных источников:

1. Ткачева, В.В. Развитие коммуникативных компетенций ребенка с интеллектуальной недостаточностью как составляющая успешной интеграции / В.В. Ткачева // Специальное образование. – 2017. – Т. 1. – С. 190-193.

2. Швед, М. В. Особенности формирования коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра / М. В. Швед, В. А. Куксенюк // Наука – образованию, производству, экономике : материалы 72-й Регион. науч.-практ. конф. преподавателей, науч. сотрудников и аспирантов, Витебск, 20 февраля 2020 г. – Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2020. – С. 493-495. – URL: <https://rep.vsu.by/handle/123456789/21018>

3. Горьков, С.Д. Особенности психического развития детей с интеллектуальной недостаточностью / С.Д. Горьков, Ж.Г. Гаранина // Северный регион: наука, образование, культура. – 2025. – Т. 26. – №. 3. – С. 32-37.

4. Пивоварова, А. П. Учет особенностей сформированности коммуникативных умений у учащихся с интеллектуальной недостаточностью в коррекционной работе учителя-дефектолога / Пивоварова А. П.; науч. рук. Швед М. В. // XIX Машеровские чтения: материалы международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых, Витебск, 24 октября 2025 г. : в 2 т. – Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2025. – Т. 2. – С. 127-129. – URL: <https://rep.vsu.by/handle/123456789/48796>

5. Науменко О.А. Коррекционная направленность дидактической игры для детей дошкольного возраста с особенностями психофизического развития / О. А. Науменко // Пралеска. – 2021. – № 5. – С. 18-25.

ПРОЯВЛЕНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ СТЕРЕОТИПОВ В ОТНОШЕНИИ ЛИЦ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

В обществе люди с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР) рассматриваются как особая социальная группа, которая в силу своих физических и психических отличий вызывает к себе различные отношения. Исследования и опыт (психологов, педагогов, социологов) показывают, что отношение к людям с ОПФР часто негативно, полно стереотипов и предрассудков.

В современном обществе проблема социальных стереотипов и стигматизации определенных слоев населения остается актуальной и многоаспектной. Особенно остро она проявляется в отношении лиц с ОПФР, инвалидностью, представителей этнических меньшинств и других социальных групп. Эти предвзятые представления ведут к формированию негативных стереотипов и устойчивых ярлыков. Подобная стигматизация не только ограничивает возможности самореализации этих людей, но и способствует их социальной изоляции, создавая барьеры в образовании, трудоустройстве и межличностных отношениях [1, с. 111].

Цель данной работы: изучить проблему социальных стереотипов в отношении людей с интеллектуальной недостаточностью, а также особенности их проявления в современном обществе.

Стереотип – это обобщение о группе людей, в которой фактически всем членам группы приписываются идентичные характеристики, независимо от реальных отличий между отдельными личностями. Термин «стереотип» был введен в 1922 году социологом Вальтером Липпманом. Автор трактовал его как «картинку у нас в голове». Готовые стереотипы в сознании сопротивляются изменениям, которые может внести новая информация. Стереотипы не обязательно эмоциональны и не всегда приводят к намеренным оскорблениям. Зачастую с помощью стереотипов люди лишь упрощают свое отношение к окружающему миру – в той или иной степени создание стереотипов свойственно практически всем [4, с. 5].

Для социального стереотипа характерны следующие особенности проявления:

- 1) люди с легкостью проявляют готовность характеризовать обширные человеческие группы (или социальные категории) недифференцированными, грубыми и пристрастными признаками;
- 2) такая категоризация отличается прочной стабильностью в течение очень длительного времени;

3) социальные стереотипы в некоторой степени могут изменяться в зависимости от социальных, политических или экономических изменений, но этот процесс происходит крайне медленно;

4) социальные стереотипы становятся более отчетливыми и враждебными, когда возникает социальная напряженность между группами;

5) они усваиваются очень рано и используются детьми задолго до возникновения ясных представлений о тех группах, к которым они относятся;

6) социальные стереотипы не представляют большой проблемы, когда не существует явной враждебности в отношениях групп, но в высшей степени трудно модифицировать их и управлять ими в условиях значительной напряженности и конфликта [4, с. 6].

В современной науке под социальным стереотипом обычно понимают упрощенный, схематизированный, эмоционально окрашенный и чрезвычайно устойчивый образ какой-либо социальной группы или общности, с легкостью распространяемый на всех ее представителей. Нередко при определении социального стереотипа подчеркивают его целостность, ярко выраженную оценочную и ценностную окраску, нагруженность его так называемым ошибочным компонентом и т.п.

В отношении лиц с интеллектуальной недостаточностью социальные стереотипы формируются под влиянием недостатка информации, страхов, культурных традиций и исторического контекста. Они проявляются в различных сферах жизни, включая образование, трудоустройство, здравоохранение и межличностные отношения, что приводит к стигматизации, дискриминации и ограничению возможностей для людей с интеллектуальной недостаточностью.

И.В. Лабутин полагает, что социальные стереотипы в отношении лиц с интеллектуальной недостаточностью представляют собой устойчивые, часто искаженные представления, основанные на упрощенном и обобщенном восприятии этой группы людей. Такие стереотипы формируются под влиянием культурных норм, медийных образов, недостаточной осведомленности общества и исторически сложившихся предубеждений. Их проявление можно наблюдать в различных сферах жизни – от повседневного общения до системных аспектов здравоохранения, образования и трудовой занятости. Стереотипы существенно влияют на качество жизни детей и взрослых с интеллектуальной недостаточностью, ограничивая их возможности, усугубляя социальную изоляцию и препятствуя их включению в общество [3, с. 212].

Одним из наиболее распространенных стереотипов является представление о людях с интеллектуальной недостаточностью как о «вечных детях». Этот образ подразумевает, что люди с интеллектуальной недостаточностью навсегда остаются инфантильными, зависимыми и не способными к осознанным решениям. Такое восприятие исключает возможность их автономии и самостоятельности, несмотря на то что многие из них, осо-

бенно при правильной поддержке, могут развивать навыки самообслуживания, коммуникации и даже трудоустройства. Родители и опекуны, находясь под влиянием этого стереотипа, часто чрезмерно опекают своих взрослых детей с интеллектуальными нарушениями, что тормозит их социализацию. В результате человек, который мог бы жить более независимо, оказывается в искусственно созданной зависимости, лишаясь возможности принимать решения о своей жизни – от выбора одежды до участия в профессиональной деятельности [2, с. 104].

Стереотип о «неспособности к обучению» также широко распространен в образовательной среде. Педагоги, родители и даже сами дети и подростки с интеллектуальной недостаточностью иногда ошибочно полагают, что интеллектуальная недостаточность делает процесс получения знаний бесполезным или крайне ограниченным. Это приводит к тому, что таким людям отказывают в доступе к инклюзивному образованию, переводя их на упрощенные или исключительно коррекционные программы без учета их потенциала. На самом деле, при правильно организованном обучении, учитывающем индивидуальные особенности и темп развития, многие люди с интеллектуальной недостаточностью могут осваивать не только бытовые навыки, но и элементы академических дисциплин. Однако из-за стереотипов их образовательные возможности зачастую недооцениваются, что негативно сказывается на их дальнейшей социализации и трудоустройстве.

В сфере занятости стереотипы проявляются особенно сильно. Работодатели зачастую считают, что люди с интеллектуальной недостаточностью не могут быть продуктивными сотрудниками, опасаясь их «непредсказуемости», «медлительности» или «неспособности понимать инструкции». В реальности при наличии адаптированных рабочих мест, четких алгоритмов действий и поддержки многие из них успешно выполняют монотонную или структурированную работу. Однако из-за предубеждений люди с интеллектуальной недостаточностью сталкиваются с дискриминацией при трудоустройстве, а государственные программы их трудовой интеграции остаются недостаточно развитыми. В результате большинство таких людей оказываются исключенными из профессиональной среды, что усиливает их экономическую зависимость и социальную изоляцию [2, с. 105].

Еще одним опасным стереотипом является восприятие людей с интеллектуальной недостаточностью как «опасных» или «социально дезадаптированных» личностей. Однако статистика показывает, что люди с подобными особенностями развития гораздо чаще сами становятся жертвами насилия и мошенничества, чем его инициаторами. Тем не менее, предубеждение об их «агрессивности» приводит к страху и отчуждению в обществе, что особенно ярко проявляется в сопротивлении созданию социальных квартир или сопровождаемого проживания для выпускников специальных школ-интернатов для лиц с интеллектуальной недостаточностью. Окружающие боятся, что их присутствие «снизит уровень безопас-

ности» в районе, хотя на практике такие опасения редко подтверждаются [5, с. 307].

В межличностных отношениях стереотипы проявляются в виде избегания контактов, снисходительного отношения или даже открытой агрессии по отношению к людям с интеллектуальной недостаточностью. Их часто игнорируют в общественных местах, над ними могут смеяться либо относиться с жалостью, вместо того чтобы уважать их как полноценных членов общества. Такое отношение формирует у самих людей с интеллектуальной недостаточностью низкую самооценку, чувство ненужности и депрессию.

Стигматизация проявляется как на индивидуальном, так и на структурном уровне, закрепляя неравенство через дискриминационные практики. В случае с людьми с интеллектуальными нарушениями это выражается в инфантилизации, когда им отказывают в праве на самостоятельность, или в восприятии их как социально опасных. Аналогичные процессы наблюдаются и по отношению к другим маргинализированным группам: например, мигрантов нередко ассоциируют с криминалом, а бездомных – с асоциальным поведением. Подобные стереотипы, не имеющие под собой объективных оснований, тем не менее формируют общественное мнение.

Стереотипный образ человека с ОПФР, в частности, человека с интеллектуальной недостаточностью, прочно устоявшийся в обществе и нелегко поддающийся изменениям, может поставить под угрозу процесс социальной интеграции. Поэтому так важны поиски путей решения существующих проблем, включая изменения социальных установок и стереотипов, которые сохраняются в человеческом сознании на протяжении многих лет [1, с. 112].

Социальные стереотипы в отношении лиц с интеллектуальной недостаточностью возникают по нескольким причинам:

- Недостаток информации и просвещения – многие люди имеют поверхностное представление о природе интеллектуальных нарушений, что приводит к мифам и предрассудкам.
- Исторические предпосылки – в прошлом люди с особенностями развития часто изолировались от общества, что закрепило модель их восприятия как «неполноценных».
- Медиа и популярная культура – кино, литература, СМИ нередко формируют искажённые образы, где интеллектуальная недостаточность ассоциируется с беспомощностью или агрессией.

Таким образом, социальные стереотипы в отношении лиц с интеллектуальной недостаточностью представляют собой серьезную преграду на пути их полноценной интеграции в общество. Эти предубеждения, проявляющиеся в различных сферах жизни – от повседневного общения до образования и трудоустройства, – приводят к стигматизации, дискриминации и искусственной изоляции людей с интеллектуальной недостаточностью.

стью. Ограничивая их возможности и закрепляя зависимое положение, стереотипы не только усложняют жизнь самим людям с интеллектуальными нарушениями, но и обедняют общество, лишая его ценных ресурсов – человеческого разнообразия и потенциала взаимоподдержки.

Для предотвращения стереотипов необходимо внедрять системные профилактические меры, направленные на формирование инклюзивной образовательной среды, развитие эмпатии у учащихся и повышение компетентности педагогов и родителей. Первым ключевым направлением является работа с педагогическим коллективом. Учителя должны обладать знаниями об особенностях развития детей с интеллектуальной недостаточностью, а также методами их включения в образовательный процесс. Второе направление – формирование толерантной среды среди учащихся. Для этого следует внедрять программы, направленные на развитие эмпатии и понимания различий между людьми. Третье направление – вовлечение родителей в процесс профилактики стереотипов. Нередко именно взрослые транслируют негативные установки, которые затем усваиваются детьми. Четвертое направление – адаптация образовательного пространства. Школа должна быть не только физически доступной, но и психологически комфортной для всех детей. Пятое направление – мониторинг и оценка эффективности профилактических мер. Необходимо регулярно проводить анкетирование среди учащихся, педагогов и родителей, чтобы выявлять уровень толерантности и наличие стереотипов.

Преодоление подобных стереотипов требует системных изменений, включающих образовательные и просветительские инициативы, развитие инклюзивных практик и корректировку законодательства в сфере прав людей с ОПФР. Важно не только изменить отношение общества, но и дать людям с интеллектуальными особенностями возможность быть услышанными, участвовать в социальной, профессиональной и культурной жизни. Только так можно создать среду, в которой каждый человек, независимо от своих когнитивных особенностей, будет иметь равные возможности для самореализации и достойной жизни.

Список использованных источников:

1. Волкова, В.В. Исследование социального стереотипа и психологического портрета лица с ОВЗ и инвалидностью в соответствии с мнениями студентов / В.В. Волкова, Е.В. Михальчик // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. – 2016. – № 2 (36). – С. 110-123.
2. Ганиева, С.А. Влияние формирования толерантного отношения к учащимся с ООП на процесс их социализации в школе / С.А. Ганиева // Образование в России и актуальные вопросы современной науки. – Пенза, 2020. – С.103-106.
3. Лабутин, И.В. Стереотипизация сознания общественности и урбанистическое благополучие инвалидов в крупных и малых городах (на примере г. Москва и г. Чайковский Пермского края) / И.В. Лабутин // *Via scientiarum. Дорога знаний*. – 2018. – № 2. – С. 211-217.
4. Олевская, И.З. Социальные стереотипы и расстройства личности / И.З. Олевская, Д.В. Горегляд, К.М. Золотенко // Наука и образование. – 2025. – Т. 8. – № 2. – С. 3-12.
5. Тарасова Л.Е. Дискриминационные установки в отношении детей-инвалидов / Л.Е. Тарасова // Специальное образование и социокультурная интеграция – 2018: сборник научных статей Международной научно-практической конференции / под ред. О.Е. Нестеровой, Р.М. Шамионова, Е.С. Пяткиной [и др.]. – Москва, 2018. – С. 306-312.

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ
РОДИТЕЛЕЙ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ
ПРИНЦИПА ИНКЛЮЗИИ В ОБРАЗОВАНИИ**

Одной из задач современной системы образования становится формирование особого образовательного пространства инклюзивной культуры, что предполагает принятие ценностей разнообразия и уважения к различиям, поощрение сотрудничества и внимание к достижениям каждого учащегося независимо от особенностей его развития или социального статуса. Реализация принципа инклюзии в образовании – одно из основных направлений государственной политики в сфере образования. Данный принцип подразумевает такую организацию получения образования, при которой все дети вне зависимости от их особенностей (психологических, культурных, социальных, языковых и так далее) включены в общую образовательную систему. При этом учреждения учитывают их особые образовательные потребности и оказывают им необходимую педагогическую, социальную и иные виды поддержки.

Современная педагогика предпринимает шаги, направленные на эволюционные изменения в образовании, связанные с включением детей с особенностями психофизического развития в общеобразовательные учреждения, одним из которых является формирование партнерской позиции родителей учащихся как участников инклюзивной практики (А.М. Змушко, Т.Л. Лещинская, Е.А. Лемех, А.Н. Коноплева, Л.Н. Давыдова, Н.Н. Малофеев, Н.М. Назарова, В.В. Хитрюк, Л.М. Шипицина и др.). Одним из условий успешной реализации данной практики является качественная организация взаимодействия педагогического коллектива образовательного учреждения с родителями учащихся с особенностями психофизического развития для определения содержания их психолого-педагогического сопровождения.

Психолого-педагогическое сопровождение – это комплексная система педагогических мер по созданию всеми субъектами образовательного процесса социально-психологических и педагогических условий для оказания помощи и поддержки ребенка с особенностями психофизического развития в решении задач его обучения, воспитания и социализации в инклюзивном образовательном пространстве.

Согласно Е.А. Казаевой, Е.В. Севириновой, система психолого-педагогического сопровождения в условиях общеобразовательной школы выполняет ряд функций. Компенсаторная функция заключается в создании условий, обеспечивающих развитие ребенка с особенностями психофизического развития с использованием адекватных путей и средств, «превращение

минусов дефекта в плюсы компенсации» (Л.С. Выготский). Стимулирующая функция направлена на активизацию ребенка в процессе общения со сверстниками. Развивающая функция предполагает создание условий для нормальной социализации детей с особенностями психофизического развития в обществе. Коррекционная функция реализуется через процесс психолого-педагогической поддержки, подразумевая коррекцию травмирующих воздействий на ребенка и нейтрализацию факторов, вызывающих вторичные или психологические последствия нарушений развития [1].

Осуществление психолого-педагогического сопровождения учащихся с особенностями психофизического развития в общеобразовательной школе способствует социализации воспитанника и успешному усвоению учебного материала. При этом требуется соблюдение ряда условий: - принятие факторов, обуславливающих наличие у обучающегося особых образовательных потребностей и их влияние на специфику овладения учебной программой; - ориентация на субъектное включение обучающегося и его семьи в общий процесс образовательной инклюзии; - создание для данного процесса особой формы жизнедеятельности обучающегося – специальной развивающей среды, организация которой зависит от педагогов [2].

При организации психолого-педагогического сопровождения родителей, воспитывающих детей с особенностями психофизического развития, выделяют следующие виды работы: консультирование, организация школ для родителей, семейных клубов и др. Данная работа направлена на преодоление трудностей, которые испытывают родители, за счет повышения педагогической компетентности, обучения навыкам взаимодействия и общения со своим ребенком, выполнение домашних заданий и рекомендаций специалистов совместно со своим ребенком, а также расширение круга социальной поддержки за счет общения с другими родителями в рамках групповой работы [3].

Потребность в исследовании проблемы особенностей осуществления психолого-педагогического сопровождения родителей учащихся в инклюзивном образовательном пространстве обусловлена необходимостью включения их, как участников инклюзивной практики, в группы психолого-педагогического сопровождения учащихся с особенностями психофизического развития. Данное включение возможно при наличии у них партнерской позиции, достаточного уровня развития самостоятельности мышления, ответственности за образовательный результат [4].

Цель - определение особенностей формирования партнерской позиции родителей учащихся с особенностями психофизического развития как участников инклюзивного образовательного процесса.

Экспериментальное исследование было проведено с 20 родителями, воспитывающими детей с особенностями психофизического развития, которые обучаются в классах интегрированного обучения г. Витебска. Метод исследования – анкетирование.

Анализ результатов проведенного анкетирования позволил сделать следующие выводы.

Родители выделили ряд положительных моментов совместного обучения учащихся с особенностями психофизического развития и их сверстников. При ответе на соответствующий вопрос анкеты были выделены следующие варианты: 40% опрошенных отметили улучшение успеваемости их детей; 40% респондентов указали на улучшение адаптации ребенка с особенностями психофизического развития в социуме (например, «ребенок не ограждается от всех»); 10% испытуемых подчеркнули возможность реализации индивидуального подхода к детям с особенностями психофизического развития; 10% родителей не смогли сформулировать ответ на данный вопрос, что может являться как показателем отсутствия видимых положительных моментов в инклюзивном образовании их детей, так и немотивированностью родителей на сотрудничество при проведении опроса.

Следует подчеркнуть, что родители учащихся с особенностями психофизического развития проявляют активность в педагогическом и дефектологическом самообразовании. Так, при ответе на вопрос анкеты о том, какую информацию, об организации образовательного процесса с их ребенком, они хотели бы получить, респонденты указали на следующие актуальные для них темы: – обучение педагогическим приемам по преодолению усталости ребенка, повышению концентрации его внимания – 25% ответов (например: «Меня интересуют приемы для того, чтобы ребенок меньше уставал»); – обучение педагогическим приемам по преодолению учебных затруднений ребенка с особенностями психофизического развития – 25% ответов (например: «Мне важно научиться правильно помогать моему ребенку учиться»); - 30% родителей волнует информация об особенностях ребенка и их учете при организации инклюзивного образовательного пространства.

Количественный и качественный анализ содержания данных тем показал, что 80% родителей объективно интересуется качеством осуществления педагогической работы с их ребенком и возможности участия в ней родителей, что является показателем формирования у них начальной партнерской позиции как участника инклюзивного образовательного процесса.

Однако, анализ ответов на вопрос о психолого-педагогическом сопровождении детей с особенностями психофизического развития, показал, что 20% опрашиваемых не знакомы с понятием «группа психолого-педагогического сопровождения». О достаточно высокой потенциальной активности во взаимодействии участников инклюзивной практики свидетельствует тот факт, что 80% анкетированных хотели бы быть членами группы психолого-педагогического сопровождения их ребенка, 20% респондентов указали, что не нуждаются в организации группы психолого-педагогического сопровождения ребенка, что может быть связано как с их личностной неготовностью к осуществлению данной деятельности, так

и низкой информированностью о сущности работы групп психолого-педагогического сопровождения ребенка в условиях инклюзивного образовательного пространства. Следовательно, существует объективная необходимость как информирования родителей, воспитывающих детей с особенностями психофизического развития, о психолого-педагогическом сопровождении, так и активизации учреждений образования по включению родителей данной категории в работу групп психолого-педагогического сопровождения, в том числе о их предварительной подготовке к данной деятельности.

При определении роли родителей как члена группы психолого-педагогического сопровождения ребенка с особенностями психофизического развития, 40% респондентов считают, что роль родителей является главной, ведущей, 30% родителей не поняли вопрос, 30% – затруднились с формулировкой ответа. Полученные данные позволяют сделать вывод о недостаточной информированности родителей-участников инклюзивного образовательного процесса в вопросах психолого-педагогического сопровождения детей с особенностями психофизического развития, несформированности у них инклюзивного мышления.

При ответе на вопрос о степени ответственности родителей за образовательный результат, 100% опрошиваемых ответили положительно (например: «Да, родитель является ответственным за результат, во всяком случае, благодаря родителю ребенок может улучшить результат»). Данные результаты демонстрируют достаточно высокую ответственность родителей за процесс обучения детей с особенностями психофизического развития, что позволяет говорить о сформированной позиции родителей именно как участников инклюзии, и не как заказчиков или контролирующих органов. Данный вывод, однако, только частично подтверждается следующими результатами анкетирования. Так, у 30% родителей учащихся с особенностями психофизического развития есть потребность в участии в мероприятиях школы, однако 40% респондентов не испытывают такой потребности, 30% анкетированных затруднились с формулировкой ответа. Как видно, родители понимают необходимость своего участия в психолого-педагогическом сопровождении, в тоже время не всегда готовы принимать непосредственное участие в подготовленных только педагогическим коллективом мероприятиях.

В ходе анкетирования родителями выделена необходимость организации дополнительных встреч со следующими специалистами: 10% респондентов считают необходимыми дополнительные встречи с учителями-предметниками (например, «... с учителем русского языка, белорусского языка, чтения»); 60% необходимы организации встреч и дополнительных консультаций с учителем-дефектологом (пример ответа: «Больше времени для занятий и встреч с сурдопедагогом»). 30% родителей не ответили на вопрос, что не может напрямую говорить об отсутствии у них потребности в организованном взаимодействии со специалистами различных профилей. Следует

отметить, что заявленные родителями в ходе анкетирования специалисты должны являться членами групп психолого-педагогического сопровождения детей с особенностями психофизического развития. Следовательно, включение родителей в данные группы, развитие у них инклюзивной культуры, формирование партнерской позиции позволит снять вопрос об организации дополнительных встреч со специалистами.

Проведем анализ ответов родителей о формах работы классного руководителя, в которых они нуждаются. Так, родителями учащихся с особенностями психофизического развития были выделены следующие желаемые индивидуальные формы работы классного руководителя: 30% респондентов назвали не форму работы, а подчеркнули важность реализации индивидуального подхода к детям при возникновении трудностей (пример ответа: «...уделить внимание, если будут возникать затруднения»); 20% родителей назвали ежедневное оперативное общение с классным руководителем (например, «с классным руководителем общаться каждый день»); 20% опрошиваемых выделили беседы как самую предпочитаемую форму работы; 30% опрошиваемых не ответили на вопрос.

Исходя из полученных в результате анализа психолого-педагогической литературы и констатирующего эксперимента данных, нами был разработан цикл лекций для родителей-участников инклюзивного образовательного пространства

Данный цикл состоит из серии лекций, направленных на формирование знаний об инклюзивном образовании, развитие партнерской позиции родителей, формирование инклюзивного мышления и ответственности за образовательный результат. Нами разработана следующая тематика лекций и их содержание: – «Что такое интегрированное обучение о воспитание»; – «сотворчество родителей, детей и педагогов»; – «Доступная среда»; «Нормативно-правовые аспекты реализации принципа инклюзии в образовании в Республике Беларусь»; «Особенности организации учебного процесса в классе интегрированного обучения»; «Психолого-педагогическое сопровождение ребенка»; «Реализация индивидуального подхода в условиях реализации принципа инклюзии в образовании»; «Партнёрство в образовании»; «Домашнее задание: вместе или нет?»; «Помоги мне стать самостоятельным»; «Адаптация к школьной среде»; «Формирование учебного поведения».

Таким образом, организация психолого-педагогического сопровождения родителей учащихся с особенностями психофизического развития в условиях реализации принципа инклюзии в образовании требует учета ряда выявленных в констатирующем эксперименте особенностей их инклюзивной готовности:

- Недостаточная информационная грамотность родителей в вопросах понимания сущности инклюзивного образования;

- Недостаточный уровень развития партнерской позиции родителей как участников инклюзивного образовательного процесса;
- Недостаточный уровень развития инклюзивного мышления;
- Ориентированность на индивидуальные формы взаимодействия с педагогами;
- Низкая информированность родителей о возможности участия в группе психолого-педагогического сопровождения их ребенка, отсутствие знаний о цели создания такой группы и ее функциях.

Учет выявленных особенностей при организации психолого-педагогического сопровождения родителей учащихся с особенностями психофизического развития будет способствовать повышению качества данной деятельности. Применение разработанных в ходе исследования диагностических и методических материалов способствует более эффективной организации инклюзивной практики школьников с особенностями психофизического развития.

Список использованных источников:

1. Казаева, Е.А. Психолого-педагогическое сопровождение участников образовательных отношений в ДОУ в условиях введения инклюзивного образования / Е.А. Казаева, Е.В. Севиринова // Педагогическое образование в России. – 2018. – № 12. – С. 155-160.
2. Матайс, М.И. Психолого-педагогическое сопровождение обучения детей с ОВЗ / М.И. Матайс, Л.А. Хачатрян // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2019. – Т. 11. – № 6-1. – С. 45-49.
3. Процукович, Е. А. Психолого-педагогическое сопровождение родителей в условиях инклюзивного детского сада / Е.А. Процукович, С.В. Фостовицкая // Вестник Амурского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2025. – № 110. – С. 104-107.
4. Турковский, В. И. Организация психолого-педагогического сопровождения родителей учащихся в условиях инклюзивного образования / В. И. Турковский, Н. И. Бумаженко, М. В. Швед // Веснік Віцебскага дзяржаўнага ўніверсітэта. – 2019. – № 2. – С. 121-125. – URL: <https://rep.vsu.by/handle/123456789/18616>

Я.Д. МАКАРЕВИЧ, С.Н. НАБЗДОРОВА

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО ЭМОЦИОНАЛЬНОМУ РАЗВИТИЮ ДЕТЕЙ С УМЕРЕННОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Проблемой изучения подходов и содержания коррекционно-развивающей работы с учащимися с умеренной интеллектуальной недостаточностью занимались Л.С. Выготский, И.П. Павлов, Т.А. Власова, С.Д. Забрамная, И.Г. Власенко, А.П. Гозова, В.В. Воронкова, Е.П. Кузьмичева, А.Г. Литвак, Т.В. Розанова, М.Н. Гассиева, А.Р. Маллер, Г.В. Цикото, В.А. Шинкаренко, Е.А. Лемех, В.Ч. Хвойницкая и др. По мнению данных авторов, коррекционно-развивающая работа с детьми с интеллектуальной недостаточностью умеренной степени должна определяться как система их специального обучения и воспитания детей. В тоже

время, коррекционно-развивающая работа определяется как дополнительная к основному образовательному процессу деятельность, в состав которой входят медицинские, педагогические, психологические мероприятия, способствующие более эффективному развитию учащегося с умеренной степенью интеллектуальной недостаточности, раскрытию и реализации его способностей в различных сферах.

В условиях школьного обучения содержание коррекционной работы предполагает развитие основных составляющих эмоциональной сферы, а также освоение сферы межличностных отношений через формирование навыков просоциального поведения и основных этических норм, а также определяется своеобразием эмоционального развития обучающихся с умеренной интеллектуальной недостаточностью [1].

Проблемой развития эмоциональной сферы у учащихся с умеренной интеллектуальной недостаточностью занимались Л.С. Выготский, В.И. Лубовский, В.Г. Петрова, С.Я. Рубинштейн, А.Р. Маллер, С.Д. Забрамная, В.Ч. Хвойницкая, Т.Л. Лещинская и др.

А.Р. Маллер указывал, что у детей с интеллектуальной недостаточностью умеренной степени существенно изменена эмоциональная сфера, для которой характерно: отсутствие инициативы и самостоятельности, импульсивность реакций на внешние впечатления, необдуманность действий, высокая внушаемость [2].

С.Д. Забрамная отмечала, что эмоциональная сфера учащихся с умеренной степенью интеллектуальной недостаточности характеризуется незрелостью и недоразвитием, наблюдается склонность к полярным, лишенным тонких оттенков эмоциям, неустойчивость, быстрые и резкие изменения, у некоторых же наблюдается затянutosть, инертность эмоциональных реакций [3].

У учащихся с умеренной интеллектуальной недостаточностью слабо выражена мимика и пантомимика, поэтому они не всегда передают информацию окружающим о своих эмоциональных переживаниях и отношениях. Эмоциональная сфера детей данной категории характеризуется ограниченностью в выражении переживаний, а также в нарушении понимания эмоциональных состояний окружающих.

Следовательно, своеобразие эмоционального компонента психики учащихся с интеллектуальной недостаточностью умеренной степени проявляется во всех его параметрах, исходя из этого реализация потенциальных возможностей развития эмоциональной сферы лиц данной категории, их личности в целом требует проведения коррекционно-развивающих занятий по развитию эмоциональной сферы.

Цель – проанализировать содержание коррекционно-педагогической деятельности по эмоциональному развитию учащихся с умеренной интеллектуальной недостаточностью в условиях специальной школы.

Коррекционная работа по эмоциональному развитию детей с умеренной интеллектуальной недостаточностью в условиях второго отделения специальной школы осуществляется учителем-дефектологом на специально организованных коррекционных занятиях в соответствии с учебным планом, который утвержден Министерством образования Республики Беларусь.

Коррекционно-развивающая работа в специальной школе рассматривается как один из путей к осуществлению социальной адаптации и реабилитации учащихся с умеренной степенью интеллектуальной недостаточности.

Коррекционно-развивающая работа имеет следующие направления: – профилактика и преодоление нарушений психофизического развития; – специальная организация среды жизнедеятельности ребенка; – формирование толерантного отношения общества к ребенку.

Основной целью коррекционных занятий по программе «Развитие эмоций» является коррекция и развитие эмоциональной сферы учащихся с умеренной степенью интеллектуальной недостаточности, способствующие максимально возможной социальной адаптации лиц данной категории [3].

В соответствии с целью коррекционных занятий по программе «Развитие эмоций» выделяются следующие задачи:

1) развитие адекватного эмоционального реагирования через обогащение спектра сенсорных ощущений (зрительных, слуховых, тактильных, обонятельных, осязательных) и ощущений, поступающих от вестибулярного аппарата;

2) формирование навыка понимания своих эмоциональных состояний и состояний других людей;

3) формирование навыка адекватного проявления своих эмоций в связи с предметом, событием и в ситуациях социального взаимодействия;

4) формирование навыка управления своими эмоциями;

5) формирование навыка социально приемлемого взаимодействия;

6) формирование представлений о нравственных качествах человека;

7) формирование навыка релаксации.

Совместно с решением этих задач у учащихся с умеренной интеллектуальной недостаточностью происходит развитие речи, двигательной активности, мелкой моторики, познавательной деятельности и мышления в целом, а также происходит укрепление физического и психического здоровья.

Теоретической основой коррекционной работы, которая определяется содержанием программы коррекционных занятий «Развитие эмоций», являются: - учение о системной организации психики (И.П. Павлов); – положение о взаимосвязи процессов развития и формирования эмоций в ходе их культурно исторического развития, о единстве и особом соотношении аффекта и интеллекта, о наличии обходных путей развития (Л.С. Выготский); - положение о большей сохранности эмоциональной сферы по сравнению с интеллектуальной у детей с интеллектуальной недостаточностью (С.Д. Забрамная).

В основу программы коррекционных занятий «Развитие эмоций» учебного плана второго отделения специальной школы входят следующие принципы осуществления коррекционной работы, направленные на развитие эмоциональной сферы учащихся с умеренной интеллектуальной недостаточностью:

1) онтогенетический подход (осуществляется в онтогенезе, предполагает учет логики становления основных эмоциональных механизмов в педагогической деятельности);

2) деятельностный подход (предусматривает решение коррекционных задач через включение обучающихся в специально организованную разнообразную деятельность;

3) связи эмоциональной сферы с другими (обеспечивает коррекцию когнитивных процессов, речи, совместно с коррекцией недостатков эмоционального развития);

4) взаимосвязи сенсорной, моторной и эмоциональной сфер психики;

5) активности и сознательности (заключается в активной позиции и наличии интереса к осуществляемой деятельности учащегося, имеющего умеренную степень интеллектуальной недостаточности, в коррекционном процессе, наличии у него интереса к осуществляемой деятельности);

6) дифференциации обучения (осуществляется учет особенностей эмоционального развития учащихся с интеллектуальной недостаточностью, а также объединение их в микрогруппы).

Основными этапами работы по развитию эмоциональной сферы являются:

1. Этап изучения эмоциональной сферы каждого учащегося. Обязательно обращается внимание на поведение учащегося в различных видах деятельности, в том числе во взаимодействии с другими детьми, на восприятие окружающей действительности, на преобладающие переживания и настроения. По результатам диагностики определяется содержание дальнейшей работы.

2. Установление положительных межличностных отношений путем использования специальных средств и видов деятельности, создающих положительный эмоциональный фон.

3. Развитие эмоциональной сферы, включающее формирование адекватного эмоционального реагирования, навыков распознавания и выражения базальных эмоций с помощью паралингвистических характеристик эмоций; обогащение эмоционального опыта благодаря социальному взаимодействию; формирование этических норм и нравственных качеств в ходе практического взаимодействия с другими людьми.

4. Практический опыт самого ребенка. Решающую роль в этом играет включение учащихся в содержательную совместную деятельность с другими детьми и взрослыми.

5. Формирование навыков релаксации.

С целью развития эмоциональной сферы учащихся с умеренной интеллектуальной недостаточностью нужно актуализировать положительные эмоциональные состояния с помощью интересной игры, положительно окрашенного общения, результативной деятельности ребенка, музыки, ритмических движений, вызываются положительные эмоциональные состояния приемами аттракции (создания положительного представления о ребенке), фасилитации (поддерживающего обучения), нейтрализуются отрицательные эмоциональные состояния. Это способствует развитию способности в определенной мере контролировать эмоции, потребности, желания [4].

Исходя из полученных в результате анализа психолого-педагогической литературы и программ учебного плана второго отделения специальной школы данных, нами были разработаны практические рекомендации по использованию упражнений и психокоррекционных игр, направленных на развитие эмоциональной сферы учащихся с умеренной интеллектуальной недостаточностью на коррекционных занятиях «Развитие эмоций».

Отсутствие или недостаточная сформированность у детей с умеренной интеллектуальной недостаточностью понятийных навыков не позволяет эффективно использовать по отношению к ним психокоррекционные методы, которые почти полностью основаны на проговаривании, как это имеет место в психокоррекции учащихся с нормотипичным развитием. Учащиеся рассматриваемой категории не могут свободно описывать свои чувства, затрудняются в понимании и выражении своих переживаний. Одним из вариантов проведения коррекционной работы с рассматриваемой категорией детей являются игры различного типа [5].

Данные психокоррекционные игры и упражнения могут быть использованы учителем-дефектологом на коррекционных занятиях «Развитие эмоций» как фронтально, так и в рамках реализации дифференцированного и индивидуального подходов к обучению и развитию данной категории учащихся.

Разработанный нами цикл упражнений по развитию эмоциональной сферы учащихся с умеренной степенью интеллектуальной недостаточности включает следующие виды заданий:

1. Упражнения на формирование знаний об основных эмоциях;
2. Упражнения, направленные на формирование адекватного эмоционального реагирования, навыков распознавания и выражения основных эмоций, эмоциональных состояний, их дифференциацию;
3. Психогимнастические упражнения (этюды), в основе которых находится овладение навыками управления эмоциональной сферы, а также развитие способности понимать, осознавать как свои, так и чужие эмоции;
4. Упражнения, направленные на знакомство с нравственными качествами и моральными чертами характера человека;

5. Упражнения на развитие понимания и правильного использования выразительных движений рук;

6. Упражнения на снятие психоэмоционального напряжения.

Таким образом, при проведении коррекционных занятий с учащимися, обучающимися во втором отделении специальной школы, могут быть использованы упражнения и игры, направленные на развитие эмоциональной сферы, в частности, на формирование знаний об основных эмоциях, эмоциональных состояниях; на формирование адекватного эмоционального реагирования, навыков распознавания и выражения основных эмоций, эмоциональных состояний, их дифференциацию; на овладение навыками управления эмоциональной сферы, а также развитие способности понимать, осознавать как свои, так и чужие эмоции; на знакомство с нравственными качествами и моральными чертами характера человека; на снятие психоэмоционального напряжения.

Разработанная подборка игр и упражнений, направленная на развитие эмоциональной сферы детей данной категории, окажет помощь не только педагогам, но и родителям при организации коррекционно-педагогической работы с учащимися с умеренной интеллектуальной недостаточностью.

Список использованных источников:

1. Хвойницкая, В.Ч. Коррекционно-педагогическая работа по социально-эмоциональному воспитанию детей с особенностями психофизического развития / В. Ч. Хвойницкая // Дефектология. - 2004. - № 6. - С. 28-39.
2. Маллер, А.Р. Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии. - М.: Аркти, 2005. - 176 с.
3. Программа коррекционных занятий «Развитие эмоций» для I—IX классов второго отделения вспомогательной школы (вспомогательной школы-интерната). - Минск, 2017. - URL: <https://adu.by/ru/homeru/obrazovatelnyj-protsess/spetsialnoe-obrazovanie?format=html&ysclid=mlo1c7muad585404746>
4. Гринина, Е.А. Особенности развития эмоциональной сферы младших школьников с интеллектуальной недостаточностью / Е.А. Гринина, Г.В. Беляева, Т.Г. Щелина // Приволжский научный вестник. - 2014. - № 12-4 (40). - С. 71-74.
5. Бумаженко, Н.И. Особенности эмоциональной сферы младших школьников с интеллектуальной недостаточностью / Н.И. Бумаженко, М.В. Швед, Е.В. Галдобенко // Веснік Віцебскага дзяржаўнага ўніверсітэта. - 2015. - № 5. - С. 64-68. - URL: <https://rep.vsu.by/handle/123456789/8508>.

О.А. МАНЦЕВА

Российская Федерация, Великий Новгород, НовГУ имени Ярослава Мудрого

ФОРМИРОВАНИЕ СЛОВАРЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Роль речи в формировании психики, мышления и сознания ребенка невозможно переоценить. Речь – это важнейший инструмент общения, и ее нарушения оказывают значительное влияние на развитие ребенка, приводя к отклонениям в поведении. В современном мире наблюдается устойчивый рост числа детей с ограниченными возможностями здоровья, страдающих

от тяжелых речевых нарушений. Всемирная организация здравоохранения сообщает, что 38% детей с инвалидностью имеют проблемы с речью. У этих детей речь развивается с опозданием, первые слова появляются только в возрасте 3-4 лет. Их словарный запас ограничен, речь невнятна и содержит фонетические ошибки. Недоразвитие речевых функций серьезно тормозит развитие интеллекта, сенсорных способностей и познавательных процессов. Из-за трудностей с вербально-логическим мышлением дети испытывают сложности с анализом, синтезом и построением умозаключений. Для успешного обучения в школе ребенку необходима грамотная и хорошо развитая речь. Если у ребенка есть речевые трудности, это может привести к проблемам с учебой, снижению уверенности в себе и негативно сказаться на его будущем. С каждым годом все больше детей сталкиваются с проблемами в произношении звуков и другими речевыми нарушениями. Нередко у детей наблюдаются комплексные дефекты, затрагивающие не только звуки, но и словарный запас, грамматику и способность различать звуки речи.

Формирование словаря детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) является одной из ключевых задач дошкольного образования. В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (ФГОС ДО), Федеральной образовательной программой (ФОП ДО) и Федеральной адаптированной образовательной программой (ФАОП ДО), развитие словаря должно быть направлено на формирование у детей навыков общения, понимания и использования языка в различных ситуациях.

Изучение методических материалов и адаптированной образовательной программы для дошкольников с ограниченными возможностями здоровья выявляет, что речевая готовность к школе обычно сводится к знанию языковых правил и единиц. Часто акцент делается на подготовке к освоению чтения и письма, упуская из виду другие важные аспекты речевого развития, необходимые для успешного обучения в школе. В работе с детьми необходимо уделять внимание своевременному обогащению лексического запаса. Введение в активную и пассивную речь новых слов и выражений не только помогает расширять представления и богатство окружающего мира, но и помогает накопить определенный социальный опыт. Все вышесказанное оказывает значительное влияние на развитие детей именно в дошкольном возрасте, поскольку в данный возрастной период закладываются основы когнитивного и психического развития, а так же происходит становление личности в целом.

Дошкольники усваивают обществоведческий, природоведческий, бытовой, эмоционально – оценочный словари. Расширение словарного запаса детей происходит за счет обогащения словаря названиями предметов, качеств, признаков, свойств, действий и процессов. Новые слова должны закрепиться в словаре детей в сочетании с другими словами, для употребления их в нужных моментах. Нужно обращать внимание на увеличение

лексического запаса за счет слов, сходных (синонимы) или противоположных (антонимы) по смыслу, а так же многозначных слов. Раскрыть семантику многозначного слова помогают синонимические и антонимические сопоставления [1].

Методика развития речи дошкольников акцентирует внимание на различении активного и пассивного словарного запаса. А.М. Бородич определяет активный словарь как совокупность слов, которые человек не только распознает, но и активно применяет в своей речи, что напрямую влияет на ее богатство и культуру. Пассивный словарь охватывает слова, понятные говорящему, но не используемые им самостоятельно. Этот словарь значительно превосходит активный и включает слова, значение которых угадывается по контексту или которые всплывают в памяти лишь при их звуковом упоминании. Задача педагога – способствовать переходу слов из пассивного словаря дошкольников в активный. Особое внимание следует уделять словам, которые дети усваивают с трудом или употребляют в искаженном виде, так как их введение в активную речь требует целенаправленных педагогических усилий [2].

Как отмечает Г.Н. Бавыкина, содержание словарной работы направлено на формирование лексики, необходимой для полноценного общения, удовлетворения базовых потребностей, ориентации в пространстве и познания мира, для успешного освоения различных видов деятельности. Ключевая роль в этом процессе принадлежит взрослым: воспитателям в детском саду и членам семьи. От культуры речи взрослых, от того как они говорят с ребенком, сколько внимания уделяют речевому общению с ним во многом зависят успехи его в освоении языка. Таким образом, речь должна быть правильной, точной, логичной, чистой, выразительной, богатой и уместной [3].

Словарный запас дошкольников претерпевает существенные качественные и количественные изменения. Речь ребенка обогащается не только количеством слов, но и глубиной их значений. Для достижения этой цели требуется целенаправленная работа над лексикой.

Дошкольный возраст знаменуется появлением саморегуляции, произвольности, где речь играет ключевую роль. Она становится неотъемлемой частью деятельности ребенка, выполняя функцию планирования. В результате, старшие дошкольники уже разделяют процесс на принятие решения и его практическое воплощение. Речь смещается от фиксации результата к его предварению, направляя начало деятельности. Осознание ребенком звукового и словесного состава речи является показателем развития ее знаковой функции и закладывает основу для дальнейшего обучения грамоте. Речь позволяет ребенку мыслить, регулировать свое поведение и планировать действия.

Е.А. Дубинец отмечает, что тяжелые нарушения речи представляют собой обширную категорию медицинских и логопедических диагнозов.

В эту группу входят все устойчивые специфические отклонения в развитии компонентов речевой системы у детей, такие как нарушения лексики и грамматики, фонематических процессов, произношения звуков и просодической структуры речевого потока. При этом слух развивается нормально, а интеллект остается в пределах нормы. Тем не менее, серьезные речевые нарушения могут негативно сказаться на психическом развитии и привести к задержкам в общем развитии с течением времени [4].

С.Н. Коновалова, исследуя особенности освоения предикативной лексики у дошкольников с ТНР, отмечает, что у детей лет наблюдается годовое отставание в речевом словарном запасе по сравнению с нормами для их возраста. Из-за замкнутости, страха перед неудачами в общении, скованности, застенчивости, напряженности и тревожности речевое развитие таких детей значительно отстает. В ситуациях общения они сталкиваются с трудностями в поиске нужных слов, их речь часто оформлена неправильно с точки зрения грамматики и логики. Понимают их в основном только члены семьи, а из-за недостатка общения со сверстниками ребенок привыкает отвечать односложно и редко проявляет инициативу в разговоре со взрослыми. Недостаточное развитие речевой активности негативно сказывается на формировании познавательной сферы младших школьников, что проявляется в снижении вербальной памяти и продуктивности запоминания, задержке в развитии словесно-логического мышления, недостаточной устойчивости внимания и низкой умственной работоспособности [5].

В.К. Воробьева пишет, что словарный запас у детей дошкольного возраста с серьезными нарушениями речи крайне ограничен. Эти дети сталкиваются с трудностями при назывании месяцев, сезонов, деревьев, грибов, ягод, природных явлений, а также не все из них могут назвать детенышей животных. Такие нарушения могут привести к проблемам в освоении школьной программы, поэтому крайне важно развивать словарный запас в дошкольный период. Уровень развития словарного запаса напрямую влияет на дальнейшее обучение в школе и на общение с ровесниками и взрослыми. Основная задача детского сада заключается в речевом развитии детей. Для успешной социальной адаптации ребенку необходимо иметь правильно сформированную речь и богатый лексический запас, который поможет ему в диалогах [6].

Н.В. Нищева отмечает, что ключевыми характеристиками словаря детей с тяжелыми нарушениями речи являются:

- недостаточная сформированность смысловых значений слов, обозначающих действия;
- ограниченное количество слов, описывающих признаки предметов по форме, цвету и материалу;
- однообразие словаря, отражающего свойства действий;
- редкое использование союзов и частиц.

Дети с тяжелыми нарушениями речи не умеют проводить словообразовательный анализ и различать морфемы по значению. Это считается одной из причин бедности их словаря и ограниченности в самостоятельном понимании новых слов на основе их морфемного состава, что в конечном итоге приводит к неправильному пониманию и употреблению многих слов [7].

Т.А. Куликовская отмечает, что речь детей с ТНР отличается ограниченностью. Когда они пытаются составить предложение, они часто используют однокоренные слова, которые звучат похоже, но имеют разные значения, описывающие характеристики, качества и состояния объектов, а также их действия. Если ребенок осознает логическую связь между событиями, он может просто перечислять действия [8].

Н.С. Жукова отмечает, что у детей дошкольного возраста с ТНР словарный запас значительно ограничен, что проявляется в существенном расхождении между объёмом пассивного и активного словаря. Их активное использование в речи затруднено, что создаёт значительные препятствия в общении и выражении своих мыслей [9].

Ю.Ф. Гаркуша выделяет причины ограниченности словаря у детей дошкольного возраста с ТНР: трудности в понимании и использовании словообразовательных моделей, что затрудняет их способность правильно строить слова и фразы; нарушение восприятия речи; ограниченный круг общения, недостаток опыта речевых ситуаций [10].

Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина выделяют особенности словарного запаса у детей дошкольного возраста с ТНР: не понимание слов, которые обозначают части тела, животных и их детёнышей, профессии, предметы мебели и другие важные категории; наличие слов, которые связаны с определённой ситуацией; не владеют обобщающими понятиями; отсутствие использования слов, которые обозначают признаки предметов, что затрудняет их способность описывать окружающие объекты [11].

Проведенное диагностическое обследование детей среднего дошкольного возраста с ТНР по методике Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной выявило ошибки в подборе обобщающих слов; неправильное название существительных (в том числе с уменьшительно-ласкательными суффиксами), прилагательных и глаголов; затруднения при ответах на вопросы о сравнении предметов; показ поясняющих движений без слов; постоянное обращение к помощи взрослых. Такие данные соответствуют среднему и низкому уровню сформированности словаря, что предполагает дальнейшую работу с детьми в этом направлении.

Таким образом, у детей дошкольного возраста особенности развития словаря у детей дошкольного возраста с ТНР характеризуются специфическими трудностями, которые существенно влияют на их речевое развитие. Эти особенности включают: ограниченный словарный запас, расхождение между пассивным и активным словарём, несформированность словообразовательных процессов, неправильное понимание обращённой речи и низ-

кий уровень коммуникации. Учет этих особенностей требует особого внимания и поддержки со стороны педагогов, специалистов и родителей для успешной сформированности словаря детей с ТНР.

Список использованных источников:

1. Урунтаева, Г.А. Детская психология / Г.А.Урунтаева. – 8-е изд., испр. – М.: Академия, 2010. – 368 с.
2. Бородич, А.М. Методика развития речи детей: уч.пос. для студ. пед. ин-тов.- 2-е изд. / А.М.Бородич. – М.: Просвещение, 1981. – 255с.
3. Бавыкина, Г.Н. Методика развития активного словаря дошкольников: уч. пос. для студ. высш. уч. зав. / Г.Н.Бавыкина.–М.: Академия, 2016. – 256 с.
4. Дубинец, Е.А. Активизация предметного словаря у больных с тяжелыми нарушениями речи. Практическое пособие / Е.А.Дубинец. – М.: Секачев В., 2020. – 958 с.
5. Коновалова, С.Н. Особенности овладения предикативной лексикой дошкольниками с общим недоразвитием речи различного генеза/С.Н.Коновалова // Дефектология: научно-методический журнал.– №3, 2006. – С. 59-67.
6. Воробьева, В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи / В.К. Воробьева.–М.: АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2006. – 158с.
7. Нищева, Н.В. Комплексная образовательная программа дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет / Н.В. Нищева. – М.: Детство-Пресс, 2021. – 240 с.
8. Куликовская, Т. А. Формирование, развитие и активизация словаря / Т.А.Куликовская. – СПб.: Детство-Пресс, 2022. – 176 с.
9. Жукова, Н.С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н.С.Жукова.– Екатеринбург: Литур, 2020. –320 с.
10. Гаркуша, Ю.Ф. Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи / Ю.Ф.Гаркуша. – М.: Сфера, 2020. – 417 с.
11. Филичева, Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практ. пособие / Т.Б.Филичева, Г.В.Чиркина. – 5-е изд. М.: Айрис-пресс, 2008. – 224 с.

Л.С. МАСЕЙЧЕНКО

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ И ПОДХОДЫ
К ФОРМИРОВАНИЮ
ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ГРАМОТНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ
С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

Сохранение и укрепление здоровья подрастающего поколения декларируется как приоритет государственной политики в сфере образования. Особую актуальность данная задача приобретает в отношении обучающихся с особенностями психофизического развития (ОПФР). Для этой категории детей здоровьесберегающая грамотность выступает не просто элементом образовательной программы, а критически важным жизненным ресурсом, непосредственно влияющим на качество жизни, компенсацию первичных нарушений, профилактику вторичных отклонений и успешность социальной интеграции [1, 5].

Дети с ОПФР сталкиваются с комплексом повышенных рисков: от соматических осложнений, связанных с основным дефектом, до трудностей психосоциальной адаптации, формирования низкой самооценки и риска

девиантного поведения. В этой связи целенаправленное формирование здоровьесберегающей грамотности становится действенной мерой педагогической профилактики и значимым фактором укрепления адаптационного потенциала ребенка.

Несмотря на общепризнанную значимость вопроса, в педагогической практике наблюдается устойчивое противоречие между объективной потребностью обучающихся с ОПФР в специально организованном, системном процессе формирования здоровьесберегающей грамотности и недостаточной научно-методической разработанностью конкретных педагогических условий, методов и технологий, адаптированных с учетом их психофизических особенностей, для реализации этой задачи в условиях современной образовательной системы.

Цель исследования – на основе теоретического анализа обосновать систему ключевых педагогических условий и подходов, необходимых для эффективного формирования здоровьесберегающей грамотности у обучающихся с ОПФР.

Материал и методы исследования. Методологической основой исследования выступили фундаментальные положения отечественной дефектологии о сложной структуре дефекта и закономерностях развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья (Л.С. Выготский), а также современные концепции здоровьесформирующего образования. В качестве материала исследования использовались научные публикации (монографии, статьи, материалы конференций) по коррекционной педагогике, специальной психологии и теории здоровьесбережения. Основным методом выступил теоретический анализ и синтез литературы, а также методы систематизации и классификации.

Результаты исследования и их обсуждение. В современной педагогической науке здоровьесберегающая грамотность понимается как комплексное личностное образование, выходящее за рамки простой информированности о правилах гигиены. Это интегративная способность человека осознанно использовать приобретенные знания, сформированные ценности и освоенные практические навыки для принятия ответственных решений, направленных на сохранение и укрепление здоровья в повседневной жизни.

Анализ работ ведущих специалистов (Р.И. Айзман, И.Г. Андреева, Н.К. Смирнов и др.) позволяет выделить взаимосвязанные структурные компоненты данного феномена [2, 6, 7]:

1. Когнитивный компонент: система научно-обоснованных знаний о здоровье, факторах риска и укрепления, основах безопасного поведения, функционировании организма.

2. Мотивационно-ценностный компонент: осознание здоровья как высшей личной и социальной ценности, устойчивая внутренняя установка на ведение здорового образа жизни, сформированность соответствующих потребностей.

3. Эмоционально-волевой компонент: способность к саморегуляции, управлению эмоциональным состоянием, преодолению трудностей, развитая воля для совершения здоровьесберегающих действий даже вопреки сиюминутным желаниям.

4. Деятельностный (поведенческий) компонент: комплекс практических умений и устойчивых привычек (гигиенических, режимных, коммуникативных, навыков оказания первой помощи), обеспечивающих реализацию знаний и ценностей в поведении.

Таким образом, формирование здоровьесберегающей грамотности – это целостный, преемственный процесс, требующий единства работы над знанием, отношением и действием.

Обучающиеся с ОПФР представляют собой неоднородную группу, объединенную наличием стойкого нарушения в развитии (интеллектуальном, сенсорном, речевом, двигательном, комплексном). Согласно классическому положению Л.С. Выготского, первичный биологический дефект закономерно приводит к возникновению вторичных, а впоследствии и третичных социальных по своей природе отклонений в познавательной, коммуникативной и личностной сферах [3]. Данная категория детей характеризуется рядом специфических особенностей, которые необходимо учитывать как барьеры в процессе формирования здоровьесберегающей грамотности.

На основе анализа специальной литературы [3, 4, 8] была проведена систематизация этих особенностей и их влияния на образовательный процесс. Результаты представлены в Таблице.

Таблица – Влияние особенностей психофизического развития на процесс формирования здоровьесберегающей грамотности и необходимые педагогические условия

Группа особенностей	Влияние на процесс формирования здоровьесберегающей грамотности (педагогические трудности)	Примеры необходимых педагогических условий и адаптаций
Познавательные (замедленность, ригидность мышления, снижение объема и устойчивости памяти и внимания, трудности обобщения).	Трудности усвоения абстрактных понятий о здоровье, формирование фрагментарной и неустойчивой картины, необходимость многократного, длительного закрепления.	Максимальная наглядность (схемы, пиктограммы, коллажи), опора на личный практический опыт, строгое дозирование информации, алгоритмизация действий (пошаговые карты, чек-листы), использование мнемотехник.

Группа особенностей	Влияние на процесс формирования здоровьесберегающей грамотности (педагогические трудности)	Примеры необходимых педагогических условий и адаптаций
Эмоционально-волевые (неустойчивость, повышенная тревожность, низкая саморегуляция, импульсивность или инертность).	Сложность формирования устойчивой внутренней мотивации, зависимость от внешней оценки и подкрепления, риск отказа от деятельности из-за страха неудачи, склонность к дезадаптивным поведенческим реакциям в стрессовых ситуациях.	Создание психологически безопасной, предсказуемой среды; гарантированные ситуации успеха; позитивный эмоциональный фон; четкие, неизменные правила; развитие элементарных навыков самоконтроля через внешние опоры (таймеры, сигналы).
Коммуникативные и речевые (ограниченность словаря, аграмматизмы, Трудности понимания сложных инструкций, диалогической речи).	Затруднения в восприятии вербальных объяснений педагога, выражении собственных соматических и эмоциональных состояний, что ведет к фрустрации, непониманию и повышает риски для безопасности.	Использование альтернативной и дополнительной коммуникации (жесты, пиктограммы, коммуникативные карточки PECS), упрощение и четкость речевых конструкций, акцент на невербальное общение, обучение простым формулам сообщения о дискомфорте («мне больно», «я устал»).
Двигательные и сенсорные (ограниченный диапазон движений, нарушение координации, гипо- или гиперчувствительность анализаторов).	Искаженный или обедненный двигательный и сенсорный опыт, затрудняющий формирование точного образа тела и адекватного восприятия сигналов окружающей среды (например, ощущения холода, голода, усталости).	Адаптация физического пространства и учебных материалов; опора на сохранные анализаторы; использование кинестетических методов обучения; включение элементов лечебной физкультуры и сенсорной интеграции в образовательный процесс.

Анализ данных таблицы позволяет сделать принципиальный вывод: когнитивные и эмоционально-волевые нарушения делают традиционные вербально-информационные методы формирования здоровьесберегающей грамотности малоэффективными. Это обуславливает необходимость ре-

лизации в качестве базового принципа «обходного пути» – перевода абстрактной информации на язык конкретных зрительных образов, алгоритмических карт и многократно повторяемых практических действий, опирающихся на сохраненные функции ребенка.

На основе проведенного анализа и синтеза теоретических положений была разработана система взаимосвязанных педагогических условий, реализация которых является необходимой для преодоления выявленных барьеров и обеспечения эффективности процесса:

1; Индивидуализация и дифференциация, основанные на комплексной психолого-педагогической диагностике структуры дефекта, актуальных возможностей и зоны ближайшего развития каждого ребенка.

2; Реализация принципа «обходного пути» как методологическое ядро: формирование знаний, ценностей и навыков через наиболее сохраненные каналы восприятия и деятельности (визуальный, тактильно-кинестетический), с обязательным переводом абстрактных правил в конкретные алгоритмы.

3; Системность и интеграция здоровьесберегающего содержания во все компоненты образовательной среды: учебные предметы, режимные моменты, внеурочную деятельность, пространственную организацию класса.

4; Практико-ориентированная и деятельностная основа обучения: доминирование активных методов – моделирования жизненных ситуаций, сюжетно-ролевых и дидактических игр, тренингов, практикумов (например, «Правильно моем руки», «Собираем аптечку»).

5; Создание безопасной и поддерживающей психологической среды, характеризующейся эмоциональным принятием, четкостью и предсказуемостью требований, доминированием положительного подкрепления.

6; Профессиональная компетентность педагога, предполагающая интегральное владение как здоровьесберегающими технологиями, так и специальными методиками коррекционной педагогики.

7; Системное партнерство с семьей для обеспечения преемственности, согласованности требований и закрепления формируемых навыков в повседневной жизни ребенка.

Проведенное исследование позволяет сформулировать следующие выводы:

1; Формирование здоровьесберегающей грамотности у обучающихся с ОПФР является актуальной и социально значимой задачей специального образования, требующей целенаправленного педагогического проектирования.

2; Психолого-педагогические особенности детей с ОПФР (сложная иерархическая структура дефекта, специфика познавательных процессов, эмоционально-волевой и коммуникативной сфер) создают уникальные образовательные потребности и выступают в качестве определяющего факто-

ра, требующего фундаментальной адаптации целей, содержания, методов и организационных условий работы.

3; Эффективность процесса может быть обеспечена только при реализации комплекса специальных педагогических условий. Ключевыми из них являются: неукоснительное соблюдение базовых принципов коррекционной педагогики (индивидуализация, обходной путь); системная интеграция здоровьесберегающего компонента во все сферы образовательного процесса; практико-ориентированность и деятельностный характер обучения; а также установление прочного, доверительного партнерства с родителями.

4; Перспективным направлением дальнейших исследований является разработка, апробация и внедрение целостных коррекционно-развивающих программ формирования здоровьесберегающей грамотности, дифференцированных для основных категорий обучающихся с ОПФР. Такие программы призваны стать конкретным инструментом, обеспечивающим системность, преемственность и методическую оснащенность работы педагогов в условиях как инклюзивных классов, так и специальных образовательных учреждений.

Список использованных источников:

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании от 13 января 2011 г. № 243-3 (в ред. от 09.12.2025).
2. Андреева, И.Г. Теоретические основы формирования культуры здоровья младших школьников / И.Г. Андреева // Вестник Академии детско-юношеского туризма и краеведения. – 2017. – № 4. – С. 64–74.
3. Выготский, Л.С. Основы дефектологии / Л.С. Выготский. – М.: Юрайт, 2021. – 332 с.
4. Левченко, И.Ю. Психологическое изучение детей с нарушениями развития / И.Ю. Левченко, Н.А. Киселева. – М.: Книголюб, 2016. – 160 с.
5. Науменко, Ю.В. Здоровьеформирующее образование как педагогическая реальность / Ю.В. Науменко // Педагогическое образование и наука. – 2012. – № 9. – С. 4–15.
6. Смирнов, Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе / Н.К. Смирнов. – М.: АРКТИ, 2005. – 318 с.
7. Тихомирова, Л.Ф. Здоровьесберегающая педагогика: учебник / Л.Ф. Тихомирова, Т.В. Макеева. – М.: Юрайт, 2025. – 251 с.
8. Шмидт, В.В. Диагностико-коррекционная работа с младшими школьниками / В.В. Шмидт, В.Р. Шмидт. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 127 с.

Т.В. МОСИНА, Я.А. ЮРАНОВА

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

**ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ
ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ
У УЧАЩИХСЯ СПЕЦИАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

Пространственно-временные представления лежат в основе формирования всех высших психических функций человека. К числу умений, имеющих особое значение для дальнейшего успешного обучения ребенка в школе, традиционно отнят умения ориентироваться в пространстве и времени. Они необходимы ребенку как для формирования элементарных математических представлений, так и для социализации в целом. Неполная

сформированность пространственных и временных представлений у детей напрямую влияет на уровень их актуального интеллектуального развития.

Вопросами изучения особенностей формирования пространственно-временных представлений у детей с интеллектуальной недостаточностью занимались М.Г. Аббасов, М.В. Воронина, М.Н. Перова, В.В. Эк, И.А. Грошенков, Ж.И. Шиф, М.М. Семаго, Н.Я. Семаго, В.П. Гриханов, В.А. Шинкаренко, Т.А. Федоренко, И.В. Кабелко, М.Е. Скивицкая, В.А. Барков, А.М. Полешук и др.

У учащихся с интеллектуальной недостаточностью пространственно-временные представления формируются значительно позже, чем у детей с нормальным психофизическим развитием. М.Н. Перова указывает, что у учащихся с интеллектуальной недостаточностью имеются весьма размытые представления о длительности некоторых видов деятельности, даже тех, которые непосредственно связаны с их повседневной жизнью. Представления учащихся о наполняемости различных единиц времени неточны и неправильны. Так, учащиеся рассматриваемой категории считают, что «за секунду можно решить пять примеров, пропеть песенку; за минуту – сделать письменные уроки; за час – сделать ножки для табурета» и т. д. Автор приходит к выводу, что чем крупнее единица времени, тем труднее ребенку с интеллектуальной недостаточностью представлять её в конкретном виде [1].

Учащиеся младших классов специальной школы испытывают трудности в осмыслении даже элементарных пространственных отношений. Например, дети с интеллектуальной недостаточностью затрудняются в нахождении маршрута по описанию, с трудом ориентируются на тетрадном листе бумаги, в классе, физкультурном зале, во дворе. Довольно часто, в начале обучения они не соблюдают строку, пишут буквы зеркально, у них не получается расположить в тетради материал в нужном порядке. При изображении предметов, учащиеся рассматриваемой резко изменяют их величины, сдвигают их вправо или влево [2].

Цель – изучить уровень и качественное своеобразие сформированности пространственно-временных представлений у детей с интеллектуальной недостаточностью младшего школьного возраста.

Исследование особенностей сформированности пространственно-временных представлений у учащихся с интеллектуальной недостаточностью проводилось на базе ГУО «Специальная школа № 26 г. Витебска». Выборка исследования составила 20 учащихся 1-4 классов (обучающиеся по программе I отделения специальной школы).

Изучение понимания вербальных средств, обозначающих пространственные и временные представления, и их выражения в устной речи у участников экспериментального исследования осуществлялось с помощью восьми блоков по 12 заданий в каждом, составленных О.Б. Иншаковой и О.М. Колесниковой [3].

При обследовании временных представлений, с помощью данной методики, у детей исследовались представления о частях суток, представления о временах года, месяцах, днях недели. В качестве стимульного материала обследования использовались картинки и карточки: – изображающих действия людей в разное время суток; – изображающих один и тот же пейзаж в разное время суток; – с изображением времен года; картинок, обозначающих месяцы; – обозначающих дни недели.

При обследовании пространственных представлений, с помощью данной методики, анализировалось: понимание предлогов; употребление предлогов в речи; ориентировка в «схеме собственного тела»; ориентировка на листе бумаги.

Анализ результатов обследования понимания и отражения в устной речи представлений об основных временных единицах показывает, что с заданиями на определение частей суток на достаточном уровне справились 55% обследуемых, они допускали ошибки, но самостоятельно корректировали неверные ответы. Некоторые задания данного блока вызывали наибольшие трудности. Например, задание: «Назови соседей утра, что было раньше, а что будет потом» самостоятельно выполнили 20% учащихся с интеллектуальной недостаточностью, с помощью педагога справились 40% и не смогли справиться с заданием 40% испытуемых.

На среднем уровне с заданиями данного блока справились 30% учащихся с интеллектуальной недостаточностью, которые справлялись с заданиями при помощи взрослого. Характерной ошибкой является смешение утра и дня на картинках с изображением природы. При дополнении предложения: «Мы ложимся спать..., и все уже спим...» - дети в первом случае ошибочно называли слово «ночь». Смешивали понятия «утро» и «день», «день» и «вечер». Следует отметить, что испытуемые успешней определяли время суток по изображениям с действиями людей. К низкому уровню были отнесены 15% обследуемых.

Анализ результатов исследования представлений о днях недели показал, что, с заданием на определение дней недели на достаточном уровне справились только 15% участников экспериментального исследования.

Несмотря на то, что большинство детей (60%) самостоятельно перечисляли весь недельный цикл дней, они затрудняются в перечислении дней недели от заданного. У большинства обследуемых нет четкого представления о цикличности, о том, что недельный цикл состоит из семи дней. Названия дней недели заучены ими механически, без понимания их последовательности.

Наименее сформированными оказались представления о месяцах и их последовательности. На достаточном уровне задания данного блока выполнило только 5% обследуемых, при этом им понадобилась направляющая помощь в ряде диагностических проб.

При исследовании сформированности представлений о временах года выяснилось, что в достаточном объеме ориентированы во временах года, их последовательности и цикличности 55% учащихся с интеллектуальной недостаточностью. Данные испытуемые самостоятельно правильно определяли время года на картинках, в правильной последовательности раскладывали картинки и перечисляют в правильном порядке. Средний уровень сформированности представлений о временах года продемонстрировали 35% обследуемых. У данной группы испытуемых трудности возникали с заданием: «Что следует за осенью? Что бывает перед летом?», «Скажи, какое время года между летом и зимой?», так как ещё недостаточно сформирован предлог «между». У 10% учащихся младших классов специальной школы представления о временах года сформированы на низком уровне – с обучающей помощью экспериментатора, они справились только с некоторыми заданиями.

При исследовании сформированности предлогов у учащихся с интеллектуальной недостаточностью выяснилось, что на достаточном уровне справиться с диагностическими пробами данного блока только 25% обследуемых. К основным трудностям, возникшим у данной части экспериментальной группы, можно отнести задания: «Кто смотрит из-за дерева», «Кто двигается от дерева».

На среднем уровне были выполнены задания у 70% учащихся с интеллектуальной недостаточностью. Дополнительные трудности у них возникали при выполнении заданий: «Кто двигается от дерева», «Кто вылезает из-под дерева», «Кто находится перед деревом», которые они выполняли при массивной помощи педагога.

К низкому уровню сформированности предлогов было отнесено 5% испытуемых, которые смогли выполнить только единичное задание из всех при помощи педагога.

Сложной для учащихся с интеллектуальной недостаточностью оказалась диагностическая проба «Употребление предлогов в речи». Достаточный уровень выполнения задания был выявлен только в 25% случаев. Наиболее успешными для выполнения оказались задания «Где находится солнце», «Где растет гриб».

На среднем уровне оказались 60% учащихся младших классов специальной школы. С заданием «Куда идет кот» самостоятельно не справился ни один учащийся из данной части экспериментальной группы. Сложным оказалось задание «Откуда падают листья». Например, Егор В. ответил: «листья висят».

Низкий уровень выполнения заданий данного блока продемонстрировали 15% учащихся с интеллектуальной недостаточностью. Им постоянно требовалась помощь педагога. Самостоятельно они справлялись лишь с первыми двумя заданиями: «Где находится солнце», «Где растет гриб».

Анализ результатов выполнения заданий диагностического блока «Ориентировка в «схеме собственного тела» позволил сделать следующие выводы. На достаточном уровне справились с заданиями 30% учащихся с интеллектуальной недостаточностью. Для них были наиболее легкими задания: «Покажи левую руку», «Покажи правую ногу», «Покажи свой левый глаз», «Пока свое левое ухо». Однако, некоторым все же требовались стимулирующая помощь педагога. Самым трудным оказалось задание «Встань и повернись к окну. Скажи, в какую сторону ты повернулся» - дети либо не отвечали, либо говорили «к окну».

Средний уровень продемонстрировали 35% испытуемых. Наиболее трудным для них оказалось задание: «Левую руку подними вверх, а правую вытяни в сторону». Дети правильно поднимали вверх левую руку, но забывали, что нужно сделать с правой, требовалась помощь педагога.

Низкий уровень был выявлен в 35% случаев. Учащиеся с интеллектуальной недостаточностью, составляющие данную группу испытуемых, постоянно путали лево и право: они показывали любую руку, при повторном вопросе, просто меняли руку.

Таким образом, проведенное исследование показало, что наиболее сформированными в категории временных представлений у учащихся с интеллектуальной недостаточностью являются представления о частях суток, а наименее сформированными – представления о днях недели и месяцах.

Сложно учащимся с интеллектуальной недостаточностью выполнять задания, которые включают разнообразные понятия, отражающие временные представления опосредованно (раньше, сейчас, потом, за, после, до, между, до и после).

Не сформированы у данной категории детей на должном уровне понятия, обозначающие определенные временные периоды. Учащиеся с интеллектуальной недостаточностью не понимают логико-грамматические конструкции, выражающие временные отношения и с трудом употребляют их в своей речи.

При выполнении заданий, предполагающих ориентировку во времени, учащиеся с интеллектуальной недостаточностью в ряде случаев опираются на эмоциональные события своей жизни, на собственную деятельность (режимные моменты, учебные занятия), что приводит к некачественным ситуативным выводам. Объективные трудности у учащихся младших классов специальной школы возникают при понимании ими закономерностей смены времен года и частей суток, часов и дней недели. Учащимися с интеллектуальной недостаточностью плохо дифференцируют и недостаточно осознают существенные признаки, характерные для того или иного временного периода. Как следствие, представления о времени остаются фрагментарными и несистематизированными.

В исследовании категории пространственных представлений было выявлено, что у учащихся с интеллектуальной недостаточностью обнаружено

несовершенство самых нижних уровней пространственных представлений: восприятия пространства, существующего в пределах их собственного тела и нарушение восприятия собственного тела.

Учащиеся рассматриваемой категории не понимают конструкций, обозначающих пространственное расположение предметов, существенные затруднения у них возникают при отражении в экспрессивной речи этих отношений. Отмечается недостаточное восприятие верхнего/нижнего, правого/левого расположения объекта и его деталей в пространстве. Все это является препятствием для полноценного формирования достаточного уровня пространственных представлений – вербального обозначения пространства и способности свободного оперирования данными категориями в собственной устной речи.

Таким образом, у учащихся с интеллектуальной недостаточностью младшего школьного возраста недостаточный уровень сформированности пространственно-временных представлений, что демонстрирует необходимость организации и проведения специально организованной коррекционно-педагогической деятельности с детьми с интеллектуальной недостаточностью по коррекции недостатков ориентировки в пространстве и времени.

Список использованных источников:

1. Бумаженко, Н. И. Формирование временных представлений младших школьников с интеллектуальной недостаточностью с использованием информационных технологий / Н. И. Бумаженко, М. В. Швед, К. И. Федорова // Веснік Віцебскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя П. М. Машэрава. – 2013. – № 6 (78). – С. 92–98. – URL: <https://rep.vsu.by/handle/123456789/1589>
2. Барков, В. А. Формирование пространственной ориентировки у школьников с интеллектуальной недостаточностью / В.А. Барков, А.М. Полещук // Спецыяльная адукацыя. – 2010. – № 2. – С. 46-54.
3. Иншакова, О.Б. Пространственно-временные представления: обследование и формирование у школьников с экспрессивной алалией. Учебно-методическое пособие / О.Б. Иншакова, А.М. Колесникова. — М.: В. Секачев, 2006. — 80 с.

В.Ю. ПАРХОМЕНКО

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ КОММУНИКАЦИИ И ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Умение общаться помогает ребёнку лучше взаимодействовать с миром вокруг. Специалисты в области педагогики и психологии подчёркивают, что развитые коммуникативные навыки у детей с расстройствами аутистического спектра играют решающую роль в их личностном становлении и подготовке к успешной интеграции в образовательную среду школы.

Сложности в развитии, обусловленные индивидуальными особенностями, социальными и патологическими факторами, приводят к тому, что

у части детей с РАС недостатки в сфере общения приобретают характер устойчивого нарушения.

Коммуникативные навыки – фундамент полноценного развития детей. Формирование этих навыков у детей с расстройствами аутистического спектра представляет собой значительную проблему, обусловленную исключительной сложностью самого нарушения.

Цель статьи – рассмотрение аспектов развития коммуникативных навыков у детей с РАС в дошкольном возрасте.

«Расстройства аутистического спектра представляют собой группу первазивных нарушений, относящихся к искажённому варианту развития (по классификации дизонтогенеза В. В. Лебединского). Согласно МКБ-10, группа «Общие расстройства психологического развития» (F84) – расстройства, характеризующиеся качественными отклонениями в социальных взаимодействиях и показателях коммуникабельности, а также ограниченным, стереотипным, повторяющимся комплексом интересов и действий и включающие детский аутизм, атипичный аутизм, синдром Ретта, синдром Аспергера и другие нарушения» [1, с. 2].

Для детей дошкольного возраста с РАС мир эмоций других людей может быть загадкой. Они не всегда считывают радость или грусть по лицу или голосу, и им бывает очень трудно донести до окружающих, что они сами чувствуют или о чём думают. Это создаёт барьеры в общении [2].

Коммуникация – это когда мы передаём какие-то сведения или сообщения от одного человека к другому, и важно, чтобы они дошли именно в том виде, в каком были отправлены, без искажений [3].

Детям нужно общаться так же сильно, как есть, спать или узнавать что-то новое. Когда ребёнок хочет, чтобы взрослый обратил на него внимание, он начинает активно двигаться в его сторону. Важно, насколько хорошо ребёнок умеет показывать жестами, так как это влияет на его речь. Если жестов мало или они неразвиты, это может говорить о том, что речь развивается медленнее, чем должна.

Л.М. Кобрина, М.Л. Скуратовская выявили, что «коммуникативное развитие детей с РАС протекает очень своеобразно. Уровень речевого развития может варьироваться от полного мутизма – до внешне богатой речи. Но во всех случаях проявляются общее для детей с РАС своеобразие речевого развития, которое проявляется прежде всего в автономности речи, в ненаправленности высказываний ребёнка с РАС на взаимодействие с другими. Это речь эгоцентрическая, речь для себя. Детям трудно самостоятельно строить предложения, поэтому в их речи много стереотипных фраз, речевых штампов. Это могут быть словосочетания и фразы из прочитанных книг, фильмов, мультфильмов, услышанных разговоров взрослых. Речевые штампы используются в неизменной форме в тех ситуациях, в которых они были усвоены. И даже готовые заимствованные фразы не используются ребёнком с РАС для коммуникации» [5, с. 19].

М.В. Браткова, О.В. Караневская выделили группы детей с расстройствами аутистического спектра.

«Первая группа. Полная отрешённость от происходящего вокруг. При попытках взаимодействия с ребёнком характерно явление крайнего дискомфорта. Отсутствие социальной активности. Даже близко трудно добиться от ребёнка какой-либо ответной реакции: улыбки, взгляда. Дети данной группы стараются не иметь никаких точек соприкосновения с окружающим миром. Они могут игнорировать жизненно важные, витальные потребности, например, голод. Очень тяжело переносят взгляд глаза в глаза и избегают различных телесных контактов.

Вторая группа. Активное отвержение окружающей среды. Характеризуется не как отрешённость, а как тщательная избирательность в контактах с внешним миром. Ребёнок общается с ограниченным кругом людей. Зачастую это родители, близкие люди. Проявляет повышенную избирательность в еде, одежде. Любое нарушение привычного ритма жизни ведёт к сильной аффективной реакции. Детям данной группы более, чем другим, свойственно испытывать чувство страха, на которое они реагируют агрессивно. Бывает, что агрессия принимает формы аутоагрессии (агрессии, направленной на себя). Несмотря на всю тяжесть различных проявлений, эти дети гораздо более адаптированы к жизни, чем дети, относящиеся к 1 группе.

Третья группа. Захваченность аутистическими интересами. Дети этой группы стараются укрыться от окружающего мира в своих интересах. При этом их занятия имеют форму устойчивого повторения (стереотипичная форма) и не носят познавательного характера. Увлечения носят циклический характер: ребёнок может годами разговаривать на одну и ту же тему, рисовать или воспроизводить один и тот же сюжет в играх. Интересы зачастую носят мрачный, устрашающий, агрессивный характер.

Четвёртая группа. Чрезвычайная трудность во взаимодействии с окружающей средой. Наиболее лёгкий вариант проявления РАС. Основной чертой является повышенная эмоциональная ранимость, что проявляется в избегании отношений, если ребёнок чувствует какую-либо преграду» [7, с. 10].

Основной характеристикой детей всех четырёх групп является отсутствие навыка адекватного выражения своих эмоциональных состояний другим. Для детей с РАС, независимо от их когнитивных способностей и языковых навыков, общение и коммуникация являются серьёзным вызовом. Для преодоления этих трудностей им необходима поддержка и направляющая роль взрослого. Даже общение со сверстниками, включая игру, вызывает у них затруднения.

Когда взрослый пытается взаимодействовать с ребёнком с РАС, это может быть воспринято им как нарушение личных границ. В последствии это часто приводит к нежелательному поведению и усилению аутостимуляции.

Чем сильнее ребёнок поглощён своими привычными, повторяющимися занятиями, тем активнее он сопротивляется попыткам взрослого вме-

шаться или переключить его внимание. Он допускает рядом с собой только ненавязчивое присутствие близкого человека.

Существует мнение, что дети с расстройствами аутистического спектра не способны к освоению речи. Однако, многие из них успешно развивают речевые навыки. Тем не менее, этот процесс часто сопряжён с определёнными особенностями. В частности, наблюдаются сложности с активным использованием речи для выражения своих мыслей, а также с пониманием эмоциональной окраски речи и передачей собственных чувств.

У детей с РАС есть свои характерные особенности:

- 1) повторение услышанных фраз (эхолалии), как немедленное, так и отсроченное;
- 2) трудности в правильном употреблении личных местоимений;
- 3) частое использование стереотипных фраз, которые могут не нести явного смыслового значения.

Может быть и такое, что у ребёнка сформирована речь, но её спонтанное применение в диалоге и использование в соответствии с её коммуникативной функцией могут представлять собой проблему.

Чтобы помочь ребёнку научиться общаться целенаправленно и осмысленно, нет ничего лучше, чем игра. Благодаря использованию на занятиях игровых приёмов, можно увидеть изменения:

- 1) ребёнок с интересом наблюдает за нами и следит за нашими действиями;
- 2) сам придумывает игры и зовёт взрослых присоединиться;
- 3) учится быть терпеливым и понимать, что у каждой игры есть свои правила;
- 4) капризов и нежелательных поступков становится меньше.

Не мало важным фактором, при формировании у детей с расстройствами аутистического спектра коммуникативных навыков, является взаимодействие педагога и родителей.

Перед педагогами стоят задачи:

1. Помогать родителям справляться с эмоциональными и практическими трудностями;
2. Учить родителей, как лучше доносить информацию о ребенке до педагогов и как получать необходимую поддержку;
3. Вовлекать родителей в процесс разработки и корректировки образовательной деятельности для их детей;
4. Регулярно информировать родителей о том, чем занимаются педагоги и как проходит день их ребенка в детском саду;
5. Помогать родителям находить поддержку среди других семей и специалистов, налаживать новые контакты;
6. Принимать во внимание предложения и идеи родителей при планировании и проведении занятий;
7. Повышать осведомленность родителей о возможных проблемах в развитии ребенка и способах их предотвращения;

8. Выстраивать с родителями доверительные и уважительные отношения, основанные на взаимном сотрудничестве;

9. Оценивать эффективность проводимой работы и достигнутые успехи.

Формирование и совершенствование коммуникативных навыков у детей с РАС представляет собой комплексный, многоаспектный процесс, требующий скоординированных усилий всех специалистов, задействованных в работе с ребенком, а также активного вовлечения родителей в процесс обучения.

Для полноценного развития ребенка важно не допускать его социальной изоляции, а целенаправленно вовлекать его в общение, способствуя тем самым накоплению ценного опыта межличностного взаимодействия.

Говоря о детях с расстройствами аутистического спектра, мы должны понимать, что им трудно общаться и взаимодействовать. Чаще всего это проявляется в том, как они показывают свои эмоции. Также им сложно использовать язык тела: жесты, мимику, выражение лица. Всё это мешает им полноценно общаться с другими.

Трудности в налаживании взаимодействия с внешним миром способствуют закреплению аутистических тенденций в поведении ребенка. Это, в свою очередь, увеличивает его зависимость от взрослых, провоцирует развитие проблемного поведения и снижает общее качество жизни.

Существует широкий спектр апробированных коррекционных подходов, которые предназначены для развития коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра.

Важно знать, что дети с расстройствами аутистического спектра часто стремятся к общению, однако их способы взаимодействия могут отличаться от принятых в обществе. Они могут использовать невербальные сигналы (привлечение внимания взрослого через прикосновение, указание пальцем или приближение), чтобы выразить свои потребности, иногда прибегая к действиям, которые могут показаться не совсем соответствующими ситуации.

Ключ к достижению желаемого в общении с ребёнком лежит в нашей способности понимать его невербальные послания. Мы должны быть внимательны, чтобы видеть и слышать, что он пытается донести своими поступками, даже если они кажутся нам иррациональными.

Список использованных источников:

1. Брыкова, А. С. Формирование навыков социального поведения, коммуникации и взаимодействия у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра : пособие для педагогических работников учреждений образования, реализующих образовательные программы специального образования на уровне дошкольного образования / А. С. Брыкова. – Минск : Адукацыя і выхаванне, 2024. – 175 с.
2. Тютюнникова, Н. Б. Расстройства аутистического спектра / Н. Б. Тютюнникова // Архивариус. – 2019. – № 11 (44).
3. Гойхман, О. Я. Речевая коммуникация / О. Я. Гойхман, Т. М. Надеина. – М. : ИНФРА-М, 2024. – 286 с.
4. Гаманович, В. Э. Содержательно-методические аспекты коррекционно-развивающей работы по формированию навыков социального поведения у детей с расстройствами аутистического спектра дошкольного возраста / В. Э. Гаманович, А. С. Брыкова, О. В. Даливеля // Адукацыя і выхаванне. – 2020. – № 1. – С. 17–27.

5. Скуратовская, М. Л. Развитие речевой коммуникации у детей с ранним детским аутизмом в условиях группы инклюзивного образования / М. Л. Скуратовская, Л. М. Кобрина // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. – 2022. – № 4.

6. Багаева, А. И. Формирование у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра зрительно-моторной координации посредством музыкально-дидактических игр : магистерская диссертация / А. И. Багаева. – Тольятти : ТГУ, 2023. – 130 с.

7. Браткова, М. В. Методические рекомендации к организации и проведению адаптационного периода включения детей с расстройствами аутистического спектра в дошкольную образовательную организацию / М. В. Браткова, О. В. Караневская. – М. : Парадигма, 2016. – 45 с.

А.П. ПИВОВАРОВА, К.С. ГОВОРОВА

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

СПЕЦИФИКА РАЗВИТИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Одним из важных составляющих развития является речь, которая выполняет две важные функции: служит средством общения и является орудием мышления. У ребенка с интеллектуальной недостаточностью уже наблюдается бедность активного и пассивного словаря; причем, пассивный словарный запас, хотя значительно и превышает активный, но касается только восприятия отдельных изолированных слов с опорой на наглядность, что свидетельствует о сохранении ситуативного значения слова. Данные особенности лексической стороны речи влияют и на развитие фразовой речи. Фразовая речь у детей рассматриваемой категории не развита, аграмматична, обычно сводится к простым, часто нераспространенным предложениям. В результате ребенок становится не в состоянии самостоятельно познавать мир, выбирать адекватную реакцию на происходящее, т.е. он становится дезадаптированным как в жизни, так и в социуме [1], [2].

Большая часть специальных исследований, в которых изучались особенности речевого развития учащихся с интеллектуальной недостаточностью, посвящена вопросам логико-содержательной стороны устной и письменной речи (В.Я. Василевская, М.Ф. Гнездилов, Е.А. Гордиенко, Р.И. Лалаева, В.Г. Петрова и др.); выявлению и формированию ее лексической стороны (Г.И. Данилкина, Г.М. Дульнев, З.Н. Смирнова, Т.К. Ульянова и др.); определению путей коррекции грамматического и лексического строя речи (М.Ф. Гнездилов, К.Г. Ермилова, Г.В. Савельева, М.П. Феофанов и др.); методике совершенствования навыков связной устной и письменной речи (А.К. Аксенова, В.В. Воронкова, М.Ф. Гнездилов, С.Ю. Ильина, И.Ю. Свиридович и др.).

Цель – изучить особенности сформированности лексической стороны речи у учащихся младших классов специальной школы, обучающихся по программе первого отделения.

Целенаправленное исследование особенностей развития лексической стороны речи у детей с интеллектуальной недостаточностью проводилось на базе ГУО «Специальная школа № 26 г. Витебска». Общее количество

привлеченных к исследованию лиц составило 20 учащихся 2-5 классов первого отделения (возрастной диапазон обследуемых – от 9 до 12 лет).

В качестве метода исследования была использована серия диагностических заданий Г.В. Чиркиной – методики: «Назови одним словом»; «К чему относится?»; «Назови лишнее слово», «Что вокруг нас?», «Кто у кого?», «Опиши предмет», «Пропущенные слова», «Назови действия» [3].

Анализ результатов выполнения учащимися с интеллектуальной недостаточностью методики «Назови одним словом» показал, что наиболее усвоенными у них являются обобщающие понятия: «фрукты» и «овощи» (95% испытуемых правильных самостоятельных ответов).

Достаточно успешным для испытуемых стало название обобщающих понятий: «обувь», «одежда», «цветы», «домашние животные» и «дикие животные». Данные слова были самостоятельно названы в 90% случаев, остальным испытуемым потребовалась направляющая помощь, которую они приняли. Следует отметить наличие нарушений звукопроизношения у ряда младших школьников с интеллектуальной недостаточностью, что затрудняет понимание произносимых ими слов. Например, испытуемых Кирилл Р. назвал «домашних животных» как «домасие шишотные», Арина С. назвала «одежду» - «одешна». 10% испытуемых использовали уменьшительно-ласкательные варианты обобщающих слов или синонимичные (например, «цветочки», «обувка»).

Только 65% испытуемых смогли самостоятельно назвать понятие «транспорт». Причем, количество звуковых искажений при назывании данного слова было более частым (например, «татьпорт», «танспот»). 25% обследуемых использовали описание понятия, так и не смогли назвать его даже после оказания massированной помощи экспериментатора (например, «оно все едет», «можно поехать и приехать»), то есть в пассивном словаре данное понятие у них пока не присутствует. 20% испытуемых полностью с данной частью задания не справилось.

Недостаточная сформированность активного словаря обобщающих понятий у учащихся младших классов специальной школы нашла свое отражение и по итогам выполнения ими методики «К чему относится?». Анализ результатов показал, что традиционно не вызвало затруднений название понятий «фрукты», «овощи», «деревья», «цветы», «одежда», «домашние животные» (95% испытуемых знают и самостоятельно называют данные обобщающие слова). Существенные трудности вызвало отнесение к понятиям слов: «самолет», «учебник», «молоток» и «стрекоза». При оказании детям помощи со стороны экспериментатора, чаще всего испытуемые заменяли предполагаемые обобщающие понятия описанием действий, характерным для данных объектов. Например, Арина С. вместо отнесения слова «самолет» к понятию «транспорт» сказала: «то, что, летает». Илья К. не смог назвать обобщающее слово, а описал сам объект: «самолет летает в небе». Слово «учебник» и «молоток» также многие младшие школьники с интеллектуальной недостаточностью не смогли самостоятельно отнести

к соответствующим обобщающим словам «школьные принадлежности» и «инструменты» (80% случаев), часто заменяли понятия на действия, которые можно выполнить с помощью данных предметов. 30% испытуемых определили слово «стрекоза», как относящееся к категории «животные», то есть использовали более общее понятие по отношению к понятию «насекомые». Наибольшее затруднение вызвало слово «рысь», только 50% учащихся с интеллектуальной недостаточностью смогли назвать соответствующую категорию после помощи экспериментатора с использованием предметной картинки.

Анализ результатов выполнения испытуемыми методики «Назови лишнее слово» показал не только специфические особенности их активного словаря, но и существенные трудности в установлении связей между понятиями, что связано с недостаточностью их словесно-логического мышления. Следует отметить, что типичным для обследуемых было правильное выполнение задания и достаточно логичное объяснение своего выбора, однако не называние самостоятельно при этом самих обобщающих понятий, что демонстрирует наличие данных понятий в пассивном словаре учащихся. Так, с рядом слов (ботинки, сапоги, шнурки, тапочки) справилось 80% учащихся, 20% детей выбрали слово «тапочки», объясняя это тем, что «тапочки дома, а все остальное надеваю на улицу» или «тапочки мягкие». С рядом слов (береза, сосна, дерево, дуб, ель) справилось 90% испытуемых, только 5% учащихся с интеллектуальной недостаточностью выбрало слово «ель», аргументируя свой ответ тем, что «ель колючая», 20% участников исследования справились с заданием с дополнительной помощью.

Наибольшие трудности вызвал следующий ряд слов (минута, секунда, час, вечер). Только 50% испытуемых правильно выбрали лишнее слово, но они не смогли объяснить свой выбор.

Анализ результатов выполнения учащимися с интеллектуальной недостаточностью методики «Что вокруг нас?» показал, что называние слов (имен существительных) при наличии наглядной опоры (предметных картинок) является более простым для них вариантом. Так, 100% обследуемых смогли назвать такие слова как «линейка», «будильник» (20% испытуемых сказали «часы») «лошадь», «цыпленок» (20% учащихся сказали «птенчик»), «корабль», «роза», «флаг», «врач». Однако ни один ребенок не назвал слово «сирень». Такие слова как «самолет» и «гвоздь» 20% учащихся заменяли описан характерных для них действий: «папа забивает», «летает в небе», что демонстрирует осознанность их восприятия данных объектов, но недостаточную сформированность данных понятий в активном словаре.

Ни один испытуемый не смог выполнить методику «Кто у кого?» полностью. 25% учащихся с интеллектуальной недостаточностью называли не соответствующие слова, обозначающие детенышей животных, а образовывали от названий животных слова в уменьшительно-ласкательном значении. Например: «овечка», «козочка», «поросенок». 70% участников ис-

следования смогли назвать детенышей следующих животных: «корова», «белка», «еж», «волк», «лиса».

Относительно простым стало для учащихся с интеллектуальной недостаточностью выполнение методики «Опиши предмет». Характерной особенностью стало преимущественное описание испытуемыми действий, типичных для объекта, в меньшей степени в описание были включены перечень характерных для объекта свойств (материал, твердость, гладкость и пр.). Например, описывая ножницы 100% обследуемых назвали, какие функции выполняют ножницы: «ими можно резать», «стричь», «поделки делать», «можно подстричь ногти, волосы», «камень не порежут», «порезаться можно», «бумагу режут и картон», «режут на трудах». 90% испытуемых назвали некоторые свойства ножниц, связанные с их основной функцией: сказали, что «ножницы острые», «ими можно пораниться», «нужно быть осторожными», «с ними нельзя играть», «можно рану получить». 100% учащихся с интеллектуальной недостаточностью смогли дать описание по внешним признакам: «черно-белые», «есть гвоздик», «лезвие есть», «могут быть большие и маленькие», «бывают черные», «широкие», «круглые», «треугольник и два кружочка», «ручки черные». Аналогичная тенденция наблюдалась и при описании испытуемыми остальных слов данной диагностической пробы.

Анализ результатов выполнения методики «Пропущенные слова» в первую очередь продемонстрировал наличие объективных сложностей при осознании детьми с интеллектуальной недостаточностью основной темы текста – описание зайца. В предложении «Этот ____ зверёк живёт в лесу» учащиеся с интеллектуальной недостаточностью в большинстве вставляли слова: «маленький», «пушистый», «серый», что демонстрирует их достаточную осведомленность о зайце, как объекте описания. Наиболее часто встречающиеся слова вместо второго пропуска: «большие» и «длинные». К слову «хвост» испытуемые подобрали следующие типичные характеристики: «маленький» и «пушистый». Определенные затруднения вызвало дополнение предложения «Передние лапы ___, а задние - ____». Так, в первом случае большинство испытуемых (70%) использовало слово «короткие», в 30% процентов случаев встречалось слово «длинные». И, соответственно, наоборот: наиболее часто встречающиеся слово вместо следующего пропуска - «длинные», при этом в 30% случаев встречалось слово «короткие». Наиболее часто встречающиеся слова вместо последнего пропуска: «оранжевая», «вкусная» и «большая».

Изучение глагольного словаря учащихся младших классов специальной школы проводилось с помощью методики «Назови действия». По итогам выполнения данной методики были получены следующие результаты. В большинстве случаев дети называли более одного-двух действий к каждому объекту. Однако, только часть ответов относится к характерным существенным действиям. Некоторые ответы можно назвать «общими», указанные испытуемыми действия подходят ко многим объектам. Часть отве-

тов характеризовало не действия, которые может произвести сам объект, а действия, которые можно сделать с ним, действия внешнего воздействия. Часть ответов не соответствовало действительности. Например, наиболее часто встречающимися ответами к слову «собака» были: «лает», «охраняет», «спит», «лежит», «бегает», «прыгает», «кусается», «играет», «кушает», «ест», «сидит», «скачет», «ловит». Встречались такие ответы как: «играет в мяч», «стоит на задних лапах», «скулит», «ест еду», «грызет кость», «фас», «нюхает», «может сбежать», «может на крышу залезть», «выполняет трюки», «перелезть через щель», «гоняться за котами», «стащить еду», «разбудить хозяина», «хозяйничать в доме».

К слову «ромашка» 10% учащихся с интеллектуальной недостаточностью не смогли назвать действий. К наиболее часто встречающимся ответам можно отнести: «цветет», «растет», «можно подарить кому-нибудь», «стоит», «вкусно пахнет», «пчелу впустить», «невкусно пахнет», «крутится», «рвется». Встречались такие ответы, как «она разных цветов», «из нее можно сделать чай».

Таким образом, результаты проведенного экспериментального исследования показали, что лексическая сторона речи учащихся с интеллектуальной недостаточностью младшего школьного возраста характеризуется качественным своеобразием. К данным особенностям можно отнести:

- Недостаточный объем пассивного и активного словаря, в том числе и соответствующих словарей обобщающих понятий;
- Замена обобщающих понятий описанием их смысла;
- Преимущественное описание действий, типичных для объекта, наличие трудностей включения в описание объекта характерных для него свойств;
- Использование в речи глаголов, обозначающих не действия объекта, а действия, которые можно с ним сделать;
- Существенная количественная разница между пассивным и активным словарем.

Учет выявленных особенностей в педагогической деятельности учителя-дефектолога будет способствовать повышению качества реализации коррекционно-развивающих задач обучения детей данной нозологической группы.

Список использованных источников:

1. Куликова, Н.С. К вопросу об особенностях нарушений речи у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью / Н.С. Куликова // Специальное образование. – 2014. – Т. 1. – № X. – С. 119-123.
2. Бумаженко, Н. И. Организация адаптивной образовательной среды для детей с интеллектуальной недостаточностью в условиях инклюзивного образования: монография / Н. И. Бумаженко, М. В. Швед. – Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2019. – 77 с. – URL: <https://rep.vsu.by/handle/123456789/19370>
3. Методы обследования речи детей: Пособие по диагностике речевых нарушений / Под общ. ред. проф. Г.В. Чиркиной. - 3-е изд., доп. - М.: АРКТИ, 2003. – 240 с.

КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ МУЗЕЙНОЙ ЭКСКУРСИИ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Социокультурная интеграция лиц с интеллектуальной недостаточностью является неотъемлемым условием реализации принципа инклюзии в современном образовании. Музей как институт культуры и непрерывного образования обладает значительным потенциалом для коррекционно-развивающей работы с данной категорией обучающихся. Однако традиционные формы музейной коммуникации, основанные на сложных вербальных текстах и пассивном восприятии экспозиции, зачастую недоступны вследствие особенностей познавательной сферы лиц с интеллектуальными нарушениями: сниженной концентрации внимания, преобладания наглядно-действенного мышления, трудностей вербального понимания и необходимости опоры на предметно-практическую деятельность.

Актуальность исследования обусловлена противоречием между растущей потребностью в приобщении данной категории обучающихся к культурным ценностям и недостаточной разработанностью методик музейной педагогики, учитывающих их особые образовательные потребности.

Цель исследования – разработать и экспериментально обосновать коррекционно-педагогическую модель музейной экскурсии для детей с интеллектуальной недостаточностью на основе принципов «ясного языка» и интерактивного взаимодействия.

Материал и методы исследования. Исследование выполнено в формате формирующего педагогического эксперимента (сентябрь 2025 г. – январь 2026 г.) на базе музеев г. Витебска. В эксперименте приняли участие 18 обучающихся 10–14 лет с интеллектуальной недостаточностью лёгкой и умеренной степени. Программа включала пять последовательных экскурсий с интервалом 14 дней.

Для оценки эффективности разработанной модели применялись: систематическое наблюдение по авторской карте (фиксация продолжительности произвольного внимания, инициативных действий, эмоциональной вовлечённости), анализ продуктов деятельности («памятки-раскраски», выбор пиктограмм) и экспертная беседа с педагогами-сопровождающими. Обработка данных осуществлялась методами описательной статистики.

Материал и методы исследования. Проблема социокультурной интеграции детей и молодёжи с особенностями психофизического развития средствами музейной педагогики освещена в трудах российских исследователей (Б.А. Столяров, М.Ю. Юхневич, Н.В. Нагорский). Вопросы доступности музейного пространства для посетителей с интеллектуальной

недостаточностью рассматриваются в рамках концепции «музей для всех» [4].

Теоретические основы работы с данной группой заложены в классических трудах дефектологов (Л.С. Выготский, В.В. Лебединский, О.С. Никольская) и конкретизируются в следующих дидактических принципах:

принцип психологической комфортности – создание эмоционально безопасной и предсказуемой образовательной среды;

принцип деятельностного подхода – усвоение содержания через предметно-практическую и игровую деятельность (Л.С. Выготский, Д. Б. Эльконин);

принцип опоры на различные анализаторы – целенаправленное вовлечение зрительного, слухового, тактильного и кинестетического каналов восприятия;

принцип развития коммуникативной деятельности – организация диалогического взаимодействия и совместной деятельности как средства социального развития [1;2].

«Ясный язык» представляет собой стандартизированный метод адаптации вербальной информации, разработанный для людей с трудностями понимания текста. Его основные требования (с учётом международных рекомендаций и адаптации к белорусской практике):

– использование коротких предложений с прямым порядком слов и явно выраженным подлежащим, и сказуемым;

– лексическое упрощение: замена абстрактной лексики и метафор конкретными, жизненно значимыми понятиями;

– структурирование текста с помощью заголовков, маркированных списков и визуальных разделителей;

– сопровождение текста наглядными опорами – иллюстрациями, пиктограммами или средствами альтернативной и дополнительной коммуникации;

– оформление с учётом санитарно-гигиенических требований: крупный шрифт, достаточный межстрочный интервал, контрастность [5].

Интеграция указанных принципов специальной педагогики с методом «ясного языка» и современными подходами музейной педагогики составляет теоретическую основу разрабатываемой модели [3].

Модель включает три взаимосвязанных этапа.

Подготовительный этап. Проводится анализ состава группы совместно с учителем-дефектологом; отбираются 3–5 ключевых экспонатов (принцип «меньше объектов – глубже проработка»); разрабатывается визуальное описание деятельности с пиктограммами; подготавливается сенсорно-дидактический комплект (реплики экспонатов, материалы, запахи); адаптируется экскурсионный текст. Пример адаптации: вместо «Витебский край располагается в пределах Полесской низменности...» – «Это край, где много лесов и озёр. Леса зовут сосновые боры. В них растут высокие сосны».

Основной этап. Экскурсия строится по следующей структуре с чёткими переходами, обозначенными визуальными сигналами (карточка «Смотри», «Слушай» и т.д.). Работа с каждым экспонатом осуществляется по единому алгоритму:

– Смотри: «Посмотрите на чашку. Она большая или маленькая? Какого цвета?» (вопросы с опорой на наглядные карточки-подсказки: изображения «большой/маленький», «красный/синий»).

– Слушай: краткое сообщение (1–2 предложения) на «ясном языке». Пример адаптации: вместо «Глиняная посуда изготавливалась методом лепки из местных глин с последующим обжигом в печи-яме» – «Чашку сделали из глины. Глину взяли из земли. Чашку сушили в печи. Печь была в земле».

– Действуй: тактильное исследование реплики («Потрогайте чашку. Она гладкая или шершавая?»), выполнение простого двигательного действия («Обхватите чашку руками», «Поставьте фигурку ремесленника рядом с гончарным кругом»).

– Отвечай: ответ на закрытый вопрос с выбором из 2–3 вариантов, представленных на карточках («Из чего сделана чашка? – Из глины / Из дерева / Из металла»). При отсутствии вербального ответа допускается невербальное указание или использование пиктограмм.

После 7–10 минут работы с экспонатом проводится смена деятельности: двигательная разрядка («Покажите, как несли тяжёлый кувшин») или сенсорная пауза («Найдите на картине все жёлтые предметы»).

Заключительный этап. Раздача «памятки-раскраски» с контурами экспонатов и ключевыми словами для закрепления; краткое обсуждение с педагогами-сопровождающими.

По итогам эксперимента зафиксирована положительная динамика ключевых показателей (табл.).

Таблица – Динамика показателей вовлечённости обучающихся (констатирующий и контрольный этапы)

Показатель	До внедрения	После внедрения	Динамика
Средняя продолжительность произвольного внимания к экспонату	2–3 мин	7–9 мин	↑ в 3 раза
Доля обучающихся, проявляющих инициативу (тактильное исследование, указание)	35%	80%	↑ на 45 п.п.
Эмоциональная вовлечённость (позитивная реакция)	40%	85%	↑ на 45 п.п.

Качественный анализ выявил педагогически значимые эффекты, имеющие существенное значение для коррекционно-развивающего процесса:

– Снижение эмоционального напряжения: к пятой экскурсии 90% педагогов-сопровождающих отметили отсутствие признаков тревожности

(плаксивость, стремление уйти) при входе в музейное пространство, что свидетельствует о формировании позитивной установки к музейной среде.

– Формирование устойчивой мотивации: 75% участников проявляли добровольное стремление к повторному посещению музея (высказывания «Хочу ещё», «Пойдём снова», спонтанные вопросы о следующей экскурсии).

– Перенос опыта в учебную деятельность: зафиксированы случаи спонтанного использования предметной лексики («амфора», «глина», «ткацкий станок») в занятиях по трудовому обучению и рисованию, что подтверждает усвоение культурного содержания.

Полученные результаты согласуются с положениями культурно-исторической теории Л.С. Выготского о ведущей роли социального взаимодействия и предметной деятельности в развитии высших психических функций. Трёхкратный рост продолжительности произвольного внимания объясняется не «тренировкой» внимания как такового, а созданием условий, в которых внимание становится функцией мотивированной деятельности [1]. Рост инициативности свидетельствует о формировании внутренней мотивации к взаимодействию с культурными объектами – важнейшем условии социокультурной интеграции.

Таким образом, разработана и экспериментально обоснована коррекционно-педагогическая модель музейной экскурсии для детей с интеллектуальной недостаточностью, интегрирующая принципы специальной педагогики (деятельностный подход, опора на различные анализаторы, психологическая комфортность), метод «ясного языка» и интерактивные приёмы музейной педагогики.

Экспериментальная апробация подтвердила эффективность модели: зафиксирован трёхкратный рост продолжительности произвольного внимания, увеличение доли инициативных действий на 45 процентных пунктов, рост позитивной эмоциональной вовлечённости до 85%.

Анализ результатов исследования показал, что ключевыми условиями успешности являются: а) структурированность образовательного процесса (предсказуемая последовательность, визуальная опора); б) принцип «меньше объектов – глубже проработка» (3–5 экспонатов за экскурсию); в) систематическое сочетание адаптированного вербального сопровождения с предметно-практической и сенсорной деятельностью.

Внедрение модели в практику учреждений культуры требует: а) разработки методических рекомендаций для музейных работников; б) повышения их квалификации в области специальной педагогики; в) развития устойчивых партнёрских отношений между музеями и коррекционными образовательными организациями.

Предложенная модель способствует не только приобщению детей с интеллектуальной недостаточностью к культурным ценностям, но и развитию их коммуникативных навыков, произвольности поведения и социальной адаптации в культурной среде, что соответствует целям инклюзивного образования.

Список использованных источников:

1. Выготский, Л. С. Основы дефектологии / Л. С. Выготский. – Москва : Издательство Юрайт, 2023. – 332 с.
2. Лебединский, В. В. Нарушения психического развития в детском возрасте / В. В. Лебединский. Учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 144 с.
3. Социальные истории и инструменты визуальной поддержки в музеях: метод. пособие / Авт.-сост. Е. В. Хилькевич ; под общ. ред. А. В. Хаустова, Д.Р. Халиковой, Н.В. Черкасовой. – Москва: МГППУ, 2022. – 102 с.
4. Столяров, Б. А. Музейная педагогика. История, теория, практика / Б. А. Столяров. – М.: Высшая школа, 2004. – 215 с.
5. «Ясный язык»: как сделать информацию доступной для чтения и понимания : методические рекомендации – URL: <https://elibrary.spu.by/handle/doc/43118> (дата обращения: 01.10.2025).

Д.А. ПРИЛИПКО

Российская Федерация, Великий Новгород, НовГУ имени Ярослава Мудрого

ДИАГНОСТИКА АРТИКУЛЯЦИОННОЙ МОТОРИКИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ

Развитие речи является одним из ключевых аспектов общего психического развития ребенка, оказывающим фундаментальное влияние на формирование познавательной сферы, коммуникативных навыков и успешной социальной адаптации. Обращаясь к работам Выготского Л.С. [1], стоит отметить, что речь является не только средством общения, но и важным инструментом познания мира. Речевые нарушения могут затруднять процесс общения и взаимодействия с окружающими, что, в свою очередь, может оказывать негативное влияние на психологическое развитие ребёнка.

В статье рассматривается проблема диагностики артикуляционной моторики дошкольников с дизартрией в коррекционной работе с произношением. Использование методики обследования уровня сформированности моторики речевого аппарата дает возможность на основании полученных данных составить коррекционный маршрут для дошкольников с дизартрией. Программа диагностики детей с дизартрией изучалась широко в логопедии. Однако существует необходимость структурировать диагностические технологии исследования артикуляционной моторики.

Цель исследования – подобрать методику и провести диагностику уровня сформированности артикуляционной моторики у дошкольников с дизартрией.

В современной логопедии коррекционная работа по преодолению дизартрии является актуальной проблемой, и представлена в работах таких отечественных специалистов, как Архипова Е.Ф., Дьякова Е.А., Карелина И.Б., Белякова Л.И., Винарская Е.Н.

Дизартрия – это нарушение произносительной стороны речи, обусловленное недостаточностью иннервации речевого аппарата [2].

Артикуляционная моторика – это совокупность движений речевого аппарата, которые обеспечивают правильное и четкое произношение звуков. Артикуляционная моторика является неотъемлемой частью речевой функции и занимает ведущую роль в процессе коммуникации [3].

Артикуляционная моторика является важным компонентом речевой деятельности, обеспечивающим чёткость и правильность произнесения звуков. В пределах нормы процесс речи – сложная и многогранная операция, которая осуществляется под отлаженным контролем центральной нервной системы. Прежде всего, стволово-подкорковые и корковые отделы головного мозга управляют развитием и воспроизведением речи. Для того чтобы все речевые функции правильно сформировались, необходима правильная биологическая предпосылка – сохранность слухового, зрительного и кинестетического анализаторов. Также необходимо учитывать уровень зрелости нервной системы [4].

Стоит отметить, очень важен поток информации из внешних объектов и рецепторов организма в целом с помощью импульсов по восходящим афферентным путям. Вся система афферентаций играет важную роль в формировании речевых, двигательных и эмоционально-волевых функций дошкольника [5].

В границах нормы формирование артикуляционной моторики у детей идет поэтапно, как и активизация речевой активности. В первые минуты появления на свет малыш громко кричит, что является первым сигналом сохранности центральной нервной системы. Далее следует доречевой период, который длится в течение всего первого года жизни. Сюда входят такие фазы как гуление в 2 месяца, в 5 месяцев – лепет, в 8 – произношение первых лепетных слогов, в 12 месяцев – первые слова. Отслеживая данные стадии развития речевой активности, можно анализировать формирование артикуляционной моторики также.

У дошкольников со дизартрией наблюдаются нарушения в работе органов артикуляции, что приводит к искажению звукопроизношения и затрудняет коммуникацию.

Характерные признаки недостаточной иннервации мимической мускулатуры у детей с дизартрией:

- паретичность мышц органов артикуляции: губы теряют тонус, углы рта опущены, язык становится тонким и менее подвижным, его кончик малоактивен;
- спастика: лицо лишено мимики, мышцы лица ощущаются как твёрдые и напряжённые;
- гиперкинезы: дрожании языка и голосовых связок;
- апраксия: неспособность выполнить определённые движения артикуляционного аппарата, также перейти от одного движения к другому;
- девиация: отклонения языка от его среднего положения;
- гиперсаливация.

Для проведения нашего опытно-экспериментального исследования мы взяли методику диагностики уровня сформированности артикуляционной моторики дошкольников с дизартрией Киселевой В.А. [6], которая включает в себя следующий диапазон обследования:

- артикуляционная моторика (удержание статической позы);
- кинестетический оральный праксис;
- динамическая координация движений;
- мимическая мускулатура.

В нашей статье будут представлены данный опытно-экспериментального исследования, проведенного в период с 2025 по 2026 год в Новгородской обл., г. Великий Новгород на базе логопедического кабинета. В исследовании принимали участие два ребенка с дизартрией дошкольного возраста – Иван (6 лет) и Михаил (6 лет).

Диагностику проводили в отдельном кабинете, индивидуально с каждым ребёнком, в утреннее время. Во время диагностики понадобилось такое оборудование, как: зеркало, стерильные перчатки, стерильные салфетки. Для адаптации ребенка, при знакомстве с ним проявляли дружелюбие и открытость. Это помогало быстрее установить контакт. (табл.1)

Таблица 1 — Диагностика обследования сформированности артикуляционной моторики у дошкольников со стертой дизартрией (Иван, 6 лет)

Параметры	Показатели
1.Артикуляционная моторика	3балла — позы повторяются правильно, темп замедлен (движения выполняются не более чем с 2—3 секундной задержкой после показа), четкость негрубо нарушена.
2.Кинестетический праксис	2 балла — темп резко замедлен (движения выполняются с 4-секундной и более задержкой после показа), отмечается длительный поиск нужной позы, уподобление поз.
3.Динамическая координация движений	2балла — выполнена проба «а», темп движений резко замедлен, четкость выполнения движений грубо нарушена, отмечается сопутствующая симптоматика.
4.Мимический праксис	2балла — проба выполняется по образцу, четкость и темп резко снижены. Затруднено или невозможно поочередное закрывание глаз. Отмечается сглаженность носогубных складок, неплотное смыкание губ.

Во время диагностики первого ребенка – Иван (6 лет) – мы отметили его стеснительность и скованность. Стоит заметить, что данное поведение является соответствующим обстановке. В ходе исследования было отмечено, что ребёнок хорошо реагировал на устные инструкции взрослого. При выполнении заданий по артикуляционной моторике Иван правильно держал позы, но темп был замедлен, присутствовала пауза в 3 секунды после демонстрации упражнения логопедом. Сама чёткость выполнения была не критично нарушена. Во время прохождения заданий– по диагностике кинестетического праксиса, Иван повторял позы по зрительному и кинесте-

тическому образцу в резко замедленном темпе, движения воспроизводились с большой задержкой, старался долго подобрать нужную позу или воспроизводил с значительным отличием от образца. Во время диагностики динамической координации движений Иван не смог поддержать предложенный темп выполнения упражнений. Испытывает трудности в переключении поз. Поднять язык вверх не смог.

В процессе диагностики мимического праксиса Иван смог выполнить пробу только по образцу, по устной инструкции не смог. Темп и четкость выполнения упреждений снижены и смазаны. У ребенка затруднено поочередное закрывание глаз. Также стоит отметить неполное смыкание губ.

Анализируя диагностические данные Михаила (6 лет) нам стоит отметить, что во время исследования ребенок был в хорошем настроении и легко шел на контакт со взрослыми. Был дружелюбен, открыт и активен. На устные инструкции взрослого реагировал положительно (табл. 2).

Таблица 2 — Диагностика обследования сформированности артикуляционной моторики у дошкольников со стертой дизартрией (Михаил, 6 лет)

Параметры	Показатели
1.Артикуляционная моторика	3балла — позы повторяются правильно, темп замедлен (движения выполняются не более чем с 2—3 секундной задержкой после показа), четкость негрубо нарушена.
2.Кинестетический праксис	2 балла — темп резко замедлен (движения выполняются с 4-секундной и более задержкой после показа), отмечается длительный поиск нужной позы, уподобление поз.
3.Динамическая координация движений	2балла — выполнена проба «а», темп движений резко замедлен, четкость выполнения движений грубо нарушена, отмечается сопутствующая симптоматика.
4.Мимический праксис	2балла — проба выполняется по образцу, четкость и темп резко снижены. Затруднено или невозможно поочередное закрывание глаз. Отмечается сглаженность носогубных складок, неплотное смыкание губ.

Во время диагностики артикуляционной моторики Михаил правильно удерживал необходимые положения, однако действовал медленно. После того как логопед показал упражнение, была пауза в 3 секунды. Чёткость выполнения немного нарушена. В процессе проведения исследования кинестетического праксиса ребенок повторял позы, ориентируясь на зрительный и кинестетический образцы. При этом он выполнял движения очень медленно. Иногда возникали задержки, и Михаилу требовалось времени, чтобы подобрать правильную позу. Также были заметны отличия от исходного образца.

В момент прохождения диагностики динамической координации движений Михаил не сумел выполнить упражнения в заданном темпе. Также у него возникли сложности с быстрой сменой положений. Ему не удалось поднять язык вверх. В ходе диагностики мимического праксиса справился с заданием

только по примеру, а не по устной инструкции. Его действия были замедленными и нечёткими. У ребёнка возникают сложности с поочерёдным закрыванием глаз, а также наблюдается неполное смыкание губ.

Проанализировав результаты диагностики, мы можем заключить, что у Ивана и Михаила низкая сформированность артикуляционной моторики, проявляющаяся в трудностях выполнения точных и координированных движений органами артикуляции. Наблюдаются нарушения мышечного тонуса, слабость и утомляемость мышц, участвующих в речевом процессе. Мы можем сделать вывод о том, что обоим детям требуется коррекционная помощь по укреплению и развитию артикуляционной моторики.

В результате проведённого опытно-экспериментального исследования по уровню сформированности артикуляционной моторики у дошкольников с дизартрией выявили следующие особенности:

- отсутствие чёткости при выполнении диагностических проб;
- падение частоты и амплитуды движений при воспроизведении артикуляционных проб;
- медленный темп при воссоздании поз;
- быстрая утомляемость при выполнении упражнений;
- неоднородное функционирование мышц языка.

Список использованных источников:

1. Выготский, Л.С. Мышление и речь /Л.С.Выготский. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.
2. Волкова, Л.С. Логопедия для педагогических вузов /Л.С.Волков. – М.: Издательство Советские учебники, 2024. – 544 с.
3. Архипова, Е. Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии /Е.Ф.Архипова. — М.: Астрель, 2018. – 254 с.
4. Винарская, Е.Н. Дизартрия /Е.Н.Винарская. – М.: АСТ: Астрель, Хранитель, 2006. –141 с.
5. Правдина, О. В. Логопедия /О.В.Правдина. — М.: Просвещение, 1973. –272 с.
6. Киселёва, В. А. Диагностика и коррекция стертой дизартрии /В.А.Киселева. –М.: Школьная Пресса. 2007. – 48 с.

Н.Н. РОЩИНА, П.М. БУЛАХ

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ИЗОТЕРАПИИ В КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ СВЯЗНОЙ РЕЧИ

По данным статистики число детей с особенностями психофизического развития, в том числе с речевыми нарушениями, ежегодно растёт. В Республике Беларусь уделяется значительное внимание коррекционно-педагогической работе с детьми с тяжёлыми нарушениями речи (далее – ТНР).

Согласно Приказу Министерства образования Республики Беларусь № 373 от 11.08.2025 «Об экспериментальной и инновационной деятельности в 2025-2026 учебном году» на базе различных учреждений образования

в настоящее время проводится работа по реализации следующих проектов, связанных с актуальными проблемами осуществления коррекционно-педагогической деятельности с различными категориями детей с особенностями психофизического развития: – Внедрение модели социализации и реабилитации обучающихся с нарушением слуха средствами психологического интегративного театра (2021-2026); – Внедрение модели коррекционно-педагогической работы по формированию системы личностных, метапредметных и предметных компетенций у обучающихся с особенностями психофизического развития (2022-2027); – Внедрение методики коррекционно-педагогической работы с учащимися с трудностями в обучении на I ступени общего среднего образования с опорой на знание функциональной организации мозговой деятельности как основы формирования математических знаний и умений (2022-2025) – Апробация модели обеспечения коррекционно-развивающей образовательной среды для интеграции лиц с расстройствами аутистического спектра в образование в сфере информационных технологий (2024-2029); – Разработка и апробация модели адаптивной образовательной среды для обучения учащихся с расстройствами аутистического спектра в колледжах (2024-2027).

Таким образом, различные аспекты коррекционно-педагогической работы с обучающимися с особенностями психофизического развития являются актуальными в современной педагогике, однако дети с ТНР в меньшей степени являются объектами для данной экспериментальной и инновационной деятельности.

Содержание и особенности коррекционно-педагогической работы с детьми с тяжелыми нарушениями речи проанализированы в работах отечественных ученых-дефектологов (Л.С. Волкова, Р.И. Лалаева, Е.М. Мастюкова, Н.Н. Баль, С.П. Хабарова, Н.В. Чемоданова, О.А. Злобич, О.Л. Сапогова, Ю.Ф. Гаркуша, Ю.Н. Кислякова, В.Г. Колягина, С.В. Лауткина, Е.А. Харитоновна и др.). Традиционно данное направление коррекционно-педагогической деятельности учителя-дефектолога включает: развитие ориентировочно-познавательных реакций и слухового сосредоточения, стимуляцию двигательной активности, совершенствование зрительного, слухового и кинестетического восприятия.

Р.М. Боскис, Р.Е. Левина, Р.И. Лалаева, Е.М. Мастюкова подчеркивают, что чем раньше будет начата доречевая коррекционная работа, тем с меньшими отклонениями будет идти двигательное, речевое и интеллектуальное развитие [1].

Арт-терапии посвящены работы многих зарубежных (Аллан, Ирвуд, Хольцман, Монтанари, Либман и др.) и отечественных (Л.Д. Лебедева, А.В. Гришина, Е.А. Медведева, И.Ю. Левченко, Л.Н. Комиссарова, Т.А. Добровольская и др.) авторов, которые подчеркивают возможность использования элементов арт-терапии в коррекционной работе с детьми с ТНР [2].

Слабая речевая деятельность сказывается на формировании у детей рассматриваемой категории сенсорной, интеллектуальной и эмоционально-волевой сфер личности. У многих детей с ТНР психические функции имеют своеобразное развитие. Это приводит к разной степени выраженности отставания в психическом развитии и трудностям обучения [3].

Цель – проанализировать возможности включения элементов изотерапии в содержание коррекционно-педагогической деятельности учителя-дефектолога по преодолению нарушений речи у детей с ТНР.

Понятие «арт-терапия» рассматривается в научно-педагогической интерпретации как забота о психическом благополучии и психическом здоровье человека, группы, коллектива посредством художественной деятельности. Арт-терапия – это метод воздействия через художественное использование творчества (в нашем случае изотерапия), который в сочетании с творческим воображением позволяет развивать связную речь.

Рассмотрим подробнее особенности применения элементов изотерапии в коррекционно-педагогической работе с детьми младшего школьного возраста с ТНР.

Изотерапия – это терапия рисованием, то есть воздействие с использованием средств изобразительного искусства. С развитием мелкой моторики посредством рисования, в том числе, создаются предпосылки для развития многих мыслительных процессов. Изотерапия дает положительные результаты при работе с детьми, имеющими трудности в речевом общении.

Следует отметить, что изобразительная деятельность является одной из форм усвоения детьми социального опыта, выступает как важнейшее средство познания окружающей действительности, воспитание познавательной активности. Данный вид деятельности обусловлен не только овладением процессом отображения объективной действительности, но и усвоением системных знаний о пространственных свойствах объектов, о функциональных особенностях изображаемого, о связи и взаимообусловленности внешних свойств предметов со способами их изображения в различных видах изобразительной деятельности [4].

Возможности использования различных техник изобразительной деятельности, в том числе нетрадиционных техник рисования, как средства развития и коррекции рассмотрены в работах многих отечественных педагогов: Т.С. Комаровой, Г.Г. Григорьевой, Р.Г. Казаковой, Н.П. Сакулиной, О.В. Недорезовой, И.А. Лыковой, Т.А. Федоренко, Г.Н. Давыдовой, А.В. Никитиной, В.А. Баймашовой и др.

И. Ю. Левченко, Е.Ю. Рау, Ю. Б. Некрасовой, О.С. Никольской, Т.Д. Добровольской, О.А. Карабановой, Л.В. Кузнецовой, Е. А. Медведевой, А.И. Копытина и др. подтверждали эффективность использования нетрадиционных техник рисования как актуальное направление коррекционной работы с детьми с особенностями психофизического развития.

В работе по преодолению речевых нарушений у детей с использованием изотерапии можно развивать: - общую, мелкую моторику и артикуляционные навыки; - чувство ритма; - фонематические процессы и навыки произношения; - лексические и грамматические средства языка; - коммуникативную деятельность и коммуникативный опыт.

Для изотерапии подходят все виды художественных материалов: различные шаблоны, печати, трафареты, штампы, палочки, тубы, колпачки, клише, натуральные отходы и необычные декоративные материалы.

Корректирующее влияние на речевую деятельность детей с ТНР младшего школьного возраста некоторых видов изотерапии:

- «Пальчиковая роспись» способствует развитию тактильного восприятия текстуры краски и бумаги; движения рук, тонких движений пальцев и их координации; восприятия цвета, формы; координации в работе системе «глаза - руки», эмоциональности.

- «Рисование предметами в окружающем пространстве». Можно рисовать с помощью мятой бумаги, резиновых игрушек, кубиков, губок, зубных щеток, палочек для еды, ниток, коктейльных соломок, ластиков и т.д. Привлечение окружающих предметов по инициативе ребенка служит признаком участия в творческой деятельности, повышения самооценки, появления сил для продвижения собственных идей.

В логопедической работе при развитии связной речи можно использовать изотерапию в различных вариантах:

- рисование по сюжету рассказа с последующим описанием рисунка и пересказом рассказа;

- раскраски по лексическим темам, где дети сначала раскрашивают рисунок, а затем рассказать сказку на лексическую тему;

- различные виды рисования (пальцы, ладонь, ватные палочки, набор различных предметов), способствующие развитию мелкой моторики и координации.

Комбинация изотерапии с другими видами арт-терапии (например, игровой) также будет эффективной [5]. Например, ребенок, нарисовавший рисунок по сюжету народной сказки, может разыграть с педагогом или другим учащимся любой сюжет из данной сказки, в котором присутствует диалогическая или монологическая речь персонажей.

Использованию элементов изотерапии на коррекционных занятиях должна предшествовать предварительная работа, предполагающая подготовку учащихся с ТНР к данной деятельности. На данном этапе осуществляется включение индивидуальных творческих заданий в разные виды деятельности. Примеры содержания занятий подготовительного этапа представлены в таблице.

Таблица — Цели и содержание подготовительного этапа коррекционной работы по преодолению нарушений связной речи у детей с ТНР с использованием элементов изотерапии

Цель	Содержание
Развитие связной речи и воображения.	Методика: рисование акварельными красками. Задание: изобразить любимые предметы, места. Описать свой рисунок.
Развитие диалоговой формы общения и воображения.	Методика: аппликация из обрезков бумаги. Задание: составить из обрезков бумаги любую картинку. Ответить на вопросы дефектолога после выполнения задания.
Развитие диалоговой формы общения и воображения.	Методика: рисование акварелью по мокрому листу. Задание: нарисовать героя. Ответить на вопросы дефектолога.
Совершенствование связной речи. Развитие воображения.	Методика: кляксы. Задание: налить на бумагу немного краски и согнуть лист пополам. Развернуть и внимательно посмотреть, на что похожа клякса. При желании можно дополнить кляксу необходимыми деталями, то есть дорисовать картинку. Придумать и описать, на что или на кого похожа клякса.
Совершенствование связной речи. Развитие воображения.	Методика: тестопластика. Задание: слепить из соленого теста любимое домашнее животное. Составить рассказ об этом животном.
Совершенствование связной речи. Развитие воображения.	Методика: марания. Задание: нарисовать рисунок на свободную тему. Составить небольшой рассказ по этому рисунку.
Развитие диалоговой формы общения и воображения.	Методика: Таро Гоми. Задание: дорисовать недостающие предметы и раскрасить рисунок. Ответить на вопросы дефектолога.
Совершенствование связной речи. Развитие воображения.	Методика: рисование сухими листьями (сыпучими материалами и продуктами). Задание: на лист бумаги нанести клеем рисунок, затем рассыпать мелкие частички листьев на рисунок. Составить рассказ по рисунку.
Развитие диалоговой формы общения и воображения.	Методика: рисование предметами окружающего пространства. Задание: выбрать любой предмет со стола (ластик, карандаш, нитки, кубик, резиновые игрушки и др.) и нарисовать рисунок, используя выбранный предмет. Ответить на вопросы дефектолога.

На основном этапе коррекционной работы проводится система занятий по коррекции нарушений связной речи с использованием элементов изотерапии.

Приведем примеры краткого содержания некоторых таких коррекционных занятий по созданию творческого продукта и описанию персонажа. Дети слушают русскую народную сказку «Лисица и тетерев», затем созда-

ют портретную аппликацию любого героя из сказки. Перед выполнением задания прорабатываются внешние признаки главных героев, их характерные черты и т.д. На коррекционном занятии по рисованию пейзажа по описанию, учащиеся сначала изучают стихотворение «Весна к нам пришла», после чего в нестандартной технике рисуют пейзажную иллюстрацию к произведению - рисование пальцем гуашевыми красками.

Таким образом, при организации коррекционно-педагогической работы с детьми с ТНР необходим учет различных подходов, что позволит грамотно и эффективно осуществлять логопедическую работу по формированию речевых навыков.

Использование различных по структуре, свойствам и качествам арт-терапевтических техник активизирует познавательные способности детей с ТНР, развивает их творческие способности. Использование арт-терапевтических техник с учетом индивидуальных особенностей развития детей рассматриваемой категории сокращает время на выполнение работы, уменьшает зрительную нагрузку, создает ситуацию успеха, что благотворно сказывается на их эмоциональном состоянии.

Использование арт-терапевтических техник способствует развитию разных сторон речи: – расширение и активизация словарного запаса; – формирование связной речи; – уточнение значений слов; – закрепление грамматических форм слова; – закрепление умения комментировать выполняемые действия.

Список использованных источников:

1. Боскис, Р.М. Речь и развитие аномальных детей / Р.М. Боскис, Р.Е. Левина // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2015. – № 22. – С. 107-128.
2. Колягина, В.Г. Арт-терапевтические методы психокоррекционной работы по нормализации эмоционально-личностной сферы дошкольников с нарушением речи / В.Г. Колягина // Клиническая и специальная психология. – 2015. – Т. 4. – № 2. – С. 98-114.
3. Левина, Р.Е. Нарушение речи и письма у детей: избранные труды / Р.Е. Левина; ред.-сост. Г.В. Чиркина, П.Б. Шошин. - Москва : АРКТИ, 2005. - 221 с.
4. Карпенко, Н.А. Нетрадиционные техники рисования как средство развития творческого мышления детей дошкольного и младшего школьного возраста : монография / Н.А. Карпенко, Т.А. Пулянова; М-во образования Республики Беларусь, Учреждение образования "Витебский государственный университет имени П. М. Машерова". – Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2022. – 79 с. - URL: <https://rep.vsu.by/handle/123456789/35616>. Дата доступа: 11.01.2026.
5. Шашкина, Г.Р. Системный подход к коррекции речи дошкольников с общим недоразвитием / Г.Р. Шашкина, Т.С. Терентьева // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 75-2. – С. 329-332.

**ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ САМООБСЛУЖИВАНИЯ
ПРИ ПРОВЕДЕНИИ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
РАБОТЫ С ВОСПИТАННИКАМИ
С ТЯЖЁЛЫМИ, МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ
В ФИЗИЧЕСКОМ И (ИЛИ) ПСИХИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ**

Одной из важнейших задач центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (далее – ЦКРОиР) является социальная адаптация и интеграция в общество воспитанников с тяжёлыми, множественными нарушениями в физическом и (или) психическом развитии (далее – ТМНР), в том числе формирование у них необходимых навыков самообслуживания. Овладение даже простейшими навыками самообслуживания не только снижает зависимость воспитанников с ТМНР от окружающих взрослых, но способствует укреплению уверенности в своих силах, их продвижению в психомоторном развитии, создаёт предпосылки обучения другим видам деятельности.

Формирование навыков самообслуживания при работе с воспитанниками с ТМНР проходит в тесной взаимосвязи воспитателя и учителя-дефектолога. Обучение воспитанников с ТМНР осуществляется через игровую деятельность. Именно через игры и упражнения детям можно привить культурно-гигиенические навыки и навыки самообслуживания. Формирование культурно-гигиенических навыков и навыков самообслуживания у воспитанников с ТМНР является важным звеном в системе коррекционно-педагогической работы [1].

Самообслуживание является одним из основных видов бытового труда, который включает в себя гигиенический уход за собой, уход за своей одеждой, вещами, жилищем и т. д. Обучение навыкам самообслуживания позволяет эффективно решать задачи расширения представлений детей о предметах окружающей действительности, сенсорного адквоспитания, развития речи, тонкой моторики и зрительно-моторной координации, формирования умений выполнять действия по подражанию и по словесной инструкции, ориентироваться на образец, соблюдать определенную последовательность действий [1].

У воспитанников с ТМНР формирование умений и навыков самообслуживания самопроизвольно не происходит, поэтому формирование умений и навыков самообслуживания у детей данной категории является жизненной необходимостью для них и их родителей. На это ориентирована вся деятельность педагогов в условиях ЦКРОиР.

Цель образовательной области «Самообслуживание» заключается в том, чтобы помочь детям дошкольного возраста с ТМНР обрести максимально возможную независимость в рамках удовлетворения основных

жизненных потребностей и в зависимости от индивидуальных возможностей каждого ребенка овладеть необходимыми умениями, позволяющими обслуживать себя и проявлять бытовую самостоятельность.

Данная цель реализуется через решение следующих задач:

1; формирование навыка принимать пищу с максимально возможным снижением уровня оказываемой ребенку помощи;

2; формирование самостоятельности в действиях по одеванию и раздеванию с максимально возможным снижением уровня оказываемой ребенку помощи;

3; формирование санитарно-гигиенических навыков с максимально возможным снижением уровня оказываемой ребенку помощи;

4; овладение ребенком навыками гигиенического ухода за своим телом с максимально возможным снижением уровня оказываемой ребенку помощи [2].

Учебная программа предусматривает следующие разделы: «Прием пищи», «Одевание и раздевание», «Пользование туалетом», «Гигиена тела». Занятия по образовательной области «Самообслуживание» проходят в младшей и средних группах, далее происходит замена на занятия по образовательной области «Я и мир». Для каждого периода обучения определены основные задачи.

Работа по формированию у детей дошкольного возраста с ТМНР навыков самообслуживания в условиях ЦКРОиР осуществляется как на занятиях, так и в ходе обычного взаимодействия с ребенком.

Коррекционно-педагогическая работа по формированию навыков самообслуживания включает в себя следующее:

1; освоение навыков приема пищи;

2; раздевания и одевания;

3; гигиены тела, опрятности [1].

Формирование санитарно-гигиенических умений и самообслуживания призвано содействовать достижению максимально возможной самостоятельности детей дошкольного возраста с ТМНР в быту.

Формируя у детей дошкольного возраста с ТМНР разнообразные формы бытового самообслуживания, важно помнить о том, что самое трудное в это – мне сделать за него то, что он должен сделать сам (у взрослого ведь получится гораздо быстрее). Чем выше уровень бытовой адаптированности ребенка с ТМНР (самостоятельность в одевании, умывании, в приеме пищи, в опрятности), тем свободнее будет взрослый, а у малыша высвобождается значительная часть времени для игр и другой полезной деятельности.

При формировании разнообразных форм самообслуживания параллельно решаются и другие задачи: расширение представлений и знаний детей дошкольного возраста с ТМНР об окружающем мире, сенсорное воспитание, развитие речи, мелкой моторики и зрительно-моторной координации, умений выполнять действия по подражанию и словесной инструкции,

ориентироваться на образец, соблюдать определенную последовательность действий.

Навыки самообслуживания формируются под воздействием воспитания при определенном уровне развития у ребенка общей и мелкой моторики, зрения, слуха, мышления, внимания.

К самым важным навыкам общей моторики относятся: умение садиться, вставать, ходить, подниматься и спускаться по ступенькам.

К основным навыкам мелкой моторики относятся: умение толкать, тянуть, держать и поворачивать предмет, держать предмет и выпускать его из рук, играть с водой, опускать предметы в отверстие в коробке, брать мелкие предметы двумя пальцами.

К навыкам, связанным с умением концентрировать внимание, относятся: умение смотреть, когда зовут, приходить, когда зовут, узнавать предметы, выполнять простые указания, уметь имитировать, то есть подражать действиям взрослых,

С этих умений начинаются более важные в практическом отношении навыки – умение самостоятельно есть и пить, одеваться, раздеваться, умываться, вытираться, чистить зубы, выполнять работу по дому (убирать за собой игрушки, вытирать пыль и т. д.).

Обучение навыкам самообслуживания составляет целое направление работы специалистов и родителей, учитывающее возможности ребенка на данный момент и ориентирующееся на ближайшие задачи. Только через подражание и усвоение образца навыка самообслуживания у детей дошкольного возраста с ТМНР не формируются.

В основе лежит пошаговое обучение, преимущество которого состоит в том, что оно позволяет обучить ребенка с особенностями развития определенному навыку именно в том возрасте и в том объеме, в котором этот навык формируется в случае нормального развития. Для этого определяется уровень, на котором ребенок может самостоятельно совершить какое-либо действие внутри данного навыка, и следующий маленький шаг, которому надо ребенка обучать. Используется система поощрений: внимание, любимые занятия, в некоторых случаях – пищевые подкрепления, например, любимая еда или питье и т.п. Помощь взрослого по мере освоения действий внутри навыка уменьшается в объеме, сворачивается от физической помощи к жесту, а затем – к инструкции [2].

Задачи обучения:

1. определение текущего уровня развития данного навыка;
2. определение ближайших шагов;
3. отработка навыка внутри каждого шага;
4. разработка системы поощрений и контроля;
5. обсуждение результатов с родителями или другими специалистами [3].

Формы работы: индивидуальная (отрабатываются отдельные операции); групповая (создаются объективные условия необходимости реализа-

ции данного навыка: поведение ребенка подчиняется общему для всей группы детей правилу; кроме того, работает механизм подражания).

Основные направления коррекционно-педагогической работы по формированию навыков самообслуживания у детей дошкольного возраста с ТМНР:

1. Формирование навыка приема пищи.

В этом направлении решаются следующие задачи обучения воспитанников с ТМНР:

- уметь различать предметы, необходимые для приема пищи, продукты питания;

- уметь действовать с этими предметами: мыть руки перед едой, сервировать стол, во время приема пищи пользоваться ложкой, вилок, есть опрятно, не разливая и не роняя пищу, тщательно пережевывать пищу;

- знать, что нельзя есть немытые ягоды, овощи, фрукты [1].

2. Формирование гигиенических навыков. В этом направлении решаются следующие задачи:

- учить различать и называть (показывать) части тела (голова, глаза, волосы, нос, рот, зубы, уши, шея, грудь, живот, руки, ноги, пальцы и т.д.);

- знать предметы санитарии и гигиены и их местоположение;

- учить проводить утренний и вечерний туалет: мыть руки, лицо, вытираться полотенцем.

3. Формирование навыка опрятности.

В этом направлении решаются следующие задачи:

- учить накрывать на стол перед обедом, во время еды аккуратно есть пищу, пользоваться салфеткой, убирать и мыть после еды посуду;

- уметь заправить за собой постель, при раздевании – научить складывать в определенной последовательности одежду на свой стульчик;

- в туалетной комнате пользоваться туалетной бумагой, мыть руки с мылом после туалета, вытирать полотенцем, уметь самостоятельно расчесываться;

- в игровой комнате убирать на место игры и игрушки;

- приучить убирать помещения: вытирать пыль, поливать комнатные растения.

4. Формирование навыка одевания и раздевания. В этом направлении решаются следующие задачи:

- сформировать умение различать предметы одежды и обуви;

- учить одеваться и обуваться при участии родителей или специалиста, складывать и вешать снятую одежду и обувь;

- учить шнуровать ботинки, завязывать и развязывать шнурки, различать обувь для правой и левой ноги, застегивать крупные и мелкие пуговицы, молнии, кнопки и т.д.;

- учить правильно и последовательно одеваться, самостоятельно застегивать одежду; учить детей следить за своим внешним видом, прове-

рять, застегнута ли одежда, не испачкана ли; учить пользоваться носовым платком [2].

Визуальные расписания и алгоритмы действий являются одними из методов альтернативной и дополнительной коммуникации в работе с воспитанниками с ТМНР. Визуальное расписание – это последовательность картинок, фотографий, слов или чисел, которые отображают этапы каких-то событий или занятий; способ удержать в поле внимания все занятия и действия, которые нужно совершать в течение дня.

Визуальная поддержка – это способ представить информацию в более понятной, по сравнению с устной речью, форме. Визуальное расписание сообщает ребёнку, что произойдет дальше и в каком порядке. В нем могут и должны быть использованы картинки, знакомые детям.

В расписании также может быть отражена, например, последовательность занятий в ЦКРОиР, повседневных дел в течение дня и т.д. Алгоритм действия – удобный способ освоения и осуществления сложных комплексных социально-бытовых навыков (последовательность действий) [1].

Таким образом, коррекционно-педагогическая работа по формированию навыков самообслуживания у воспитанников с ТМНР в условиях ЦКРОиР позволит в будущем эффективно решать задачи расширения представлений и знаний детей об окружающих вещах, сенсорного воспитания, развития речи, тонкой моторики и зрительно-моторной координации, а также умения выполнять действия по подражанию и словесной инструкции, ориентироваться на образец, соблюдать определенную последовательность действий.

Список использованных источников:

1. Гайдукевич С.Е., Гайслер В., Готан Ф., Миненкова И.Н. Обучение и воспитание в условиях центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации / С.Е. Гайдукевич, В. Гайслер, Ф. Готан, И.Н. Миненкова И.Н. – Мн.: УО «БГПУ им. М.Танка», 2007. – С.108-109.
2. Учебная программа для 2-го отделения вспомогательной школы «Формирование санитарно-гигиенических умений и самообслуживания» 1-4 классы. – Мн.: Национальный институт образования, 2018. – 960 с.

И.В. СЕМЕНЧЕНКО

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ОРГАНИЗАЦИЯ ИГРОВОГО ПРОСТРАНСТВА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИГРОВЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Одним из ключевых нарушений для детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) выступает нарушение коммуникативной функции, проявляющееся во всех видах их деятельности и занимающее преобладающее место в их дальнейшем развитии.

Базой для формирования общения у ребенка с РАС, естественным образом служит игровая деятельность. Ведь именно игра становится для ребенка первой школой жизни: здесь завязываются связи с другими людьми, примеряются разные социальные роли, а также раскрываются и тренируются ключевые способности – от речи до логического мышления. Однако сниженный интерес к игровой деятельности у детей с РАС является одной из существенных проблем. Их действия с игрушками могут быть стереотипными и малопонятными, а взаимодействие в играх с другими детьми крайне ограничено. Однако важно понимать, что ребенок с РАС обладает потенциалом для обучения игре и может получать от нее удовольствие в адаптированных условиях, с помощью специально организованного вовлечения в игру дети с РАС могут не только освоить ее, но и начать получать от взаимодействия положительные эмоции.

Целенаправленное формирование игровой деятельности представляет собой важнейшую коррекционно-развивающую задачу для детей с РАС в силу интегративной роли игры, охватывающей когнитивную, эмоциональную и социально-коммуникативную сферы. Игра выступает катализатором развития речи, мышления, воображения и исследовательской активности. Данный тезис обосновывает необходимость научного изучения и разработки эффективных методик, что определяет цель настоящего исследования.

Цель исследования – теоретический анализ организация игрового пространства как средства формирования игровых навыков у детей с РАС.

Прежде всего, в детском возрасте игра выступает в качестве уникальной и автономной деятельности. Ее ключевая особенность – предоставление ребенку максимальной степени свободы и самостоятельности по сравнению с другими занятиями: он сам определяет сюжет, подбирает игрушки и предметы, выбирает партнеров. Эта деятельность служит главной сферой для проявления детской социальной активности, где ребенок имеет возможность осваивать и применять различные формы взаимодействия по собственному усмотрению.

Д.Б. Эльконин рассматривает детскую игру, прежде всего, как деятельность по усвоению социального опыта. В ее процессе ребенок воспроизводит и осмысливает типичные отношения между людьми. Ключевая особенность такого моделирования в том, что оно осуществляется не для получения конкретного результата, а ради самого процесса, что делает игру самостоятельной и самоценной [1].

Л.С. Выготский рассматривал игру как фундаментальный источник формирования личности ребенка. Он утверждал, что в процессе игры создается «зона ближайшего развития» – пространство, в котором ребенок с помощью воображения и принятия ролей совершает действия, пока еще недоступные ему в реальной жизни. Как писал ученый, именно игровая деятельность служит основным трактом, по которому происходит движение

ребенка вперед. Таким образом, игра является ведущей деятельностью не по количеству времени, а по своей определяющей роли в психическом и социальном развитии [2, с. 163].

Игровая деятельность у детей с расстройством аутистического спектра (РАС) обладает специфическими чертами, которые проявляются прежде всего в несоответствии общепринятым возрастным нормам. Эти особенности напрямую связаны с особенностями психического функционирования таких детей. Общими для них являются такие факторы, как пониженный общий тонус и активность, дефицит или полное отсутствие соответствующей мотивации к игре, склонность к стереотипным, повторяющимся действиям, а также выраженные затруднения в построении активного и гибкого взаимодействия как со сверстниками, так и со взрослыми.

Манипулирование предметами представляет собой универсальную, закономерную фазу в развитии познавательной деятельности ребенка. Как отмечает М.В. Браткова, в норме по мере взросления непосредственный интерес к физическим свойствам вещей постепенно угасает, уступая приоритет более сложным социально-коммуникативным потребностям. В этом случае значимость людей для ребенка сохраняется, однако происходит закономерная эволюция форм и глубины общения [3]. У детей же с расстройством аутистического спектра (РАС), по наблюдениям автора, нередко отмечается фиксация на этой предметно-манипулятивной стадии. Их вовлеченность в подобную деятельность в первую очередь подпитывается сенсорными впечатлениями: например, визуальным восприятием яркой окраски кубиков, тактильным ощущением гладкой поверхности игрушки или слуховым интересом к звукам, которые издаются при ее падении [3, с. 83].

Н.А. Никитишина, Н.В. Болотских и С.А. Чернобаева считают, что выраженный интерес детей с РАС к взаимодействию с предметами имеет глубокую сенсорную природу. Такой ребенок стремится не к функциональному использованию вещей, а к получению от них интенсивных и разнообразных ощущений. Это проявляется в стремлении вращать предметы в руках, подбрасывать и наблюдать за их падением, а также активно изучать их тактильные свойства, запахи и даже вкус. Подобные манипуляции служат для него способом саморегуляции и особым каналом познания окружающей среды [4, с. 75].

Как мы наблюдаем в ГУО «ЦКРОиР Поставского района» ключевой особенностью детей с РАС является выраженная потребность в создании упорядоченного и предсказуемого жизненного пространства. Для них крайне важны стабильные ритуалы, четкие правила и определенные границы. Напротив, игровая среда, лишенная структуры и переполненная хаотичными звуками, образами или предметами, часто становится для них источником дезориентации и дистресса. В.М. Башина считает, что столкнувшись с такой средой, ребенок может демонстрировать так называемые сте-

реотипии – навязчивое и многократное повторение однотипных движений (раскачивание, взмахи руками) или произнесение одних и тех же фраз. Эти действия являются не «бесцельными», а имеют важную адаптивную функцию, помогая стабилизировать внутреннее состояние в ситуации внешнего хаоса [5].

Следовательно, организация игрового пространства для ребенка с РАС должна решать несколько взаимосвязанных задач: минимизировать риск сенсорной перегрузки за счет контроля стимулов, обеспечить максимальную предсказуемость и безопасность через четкие правила и зонирование, визуально структурировать пространство и последовательность действий для лучшего понимания, а также целенаправленно создавать условия, мягко побуждающие ребенка к коммуникации и совместной деятельности. Этот процесс основывается на нескольких стратегических принципах.

1. Принцип зонирования и визуальной структуризации, как основы понимания.

Пространство следует четко разделить на зоны с конкретным назначением, что помогает ребенку понимать, что и где происходит, снижая хаотичность поведения. Эффективным методом является зонирование.

Зона для спокойных и структурированных занятий. Стол или специальный коврик для настольных игр, пазлов, заданий. Здесь минимум отвлекающих факторов.

Зона для активной/сенсорной игры. Мягкие модули, батут, тоннель, сухой бассейн. Позволяет удовлетворить моторные и сенсорные потребности.

Зона для сюжетно-ролевой игры. Четко обозначенный уголок с тематическим реквизитом (кухня, мастерская, магазин). Предметы должны быть логично сгруппированы.

Зона отдыха и уединения. Уютное место с мягким креслом, палаткой или коконом, где ребенок может восстановиться при перегрузке.

Четкое разделение на функциональные зоны помогает ребенку с РАС понять, что здесь нужно делать, и связывает данное место с конкретным видом деятельности.

Переход между зонами можно обозначить с помощью цветового кодирования. Разные цветовые метки на полу или мебели, таблички с пиктограммами, фотографиями, рисунками или надписями обозначают назначение каждой зоны. Это формирует у ребенка понимание последовательности действий и правил, развивает самостоятельность, способность следовать расписанию и делать осознанный выбор.

Е.Л. Григоренко считает важным, чтобы при зонировании пространства присутствовала система завершенности. Каждая зона должна содержать все необходимые для ребенка предметы и материалы в доступном и упорядоченном виде. Открытые полки с небольшим количеством четко видимых предметов гораздо предпочтительнее глубоких ящиков, где все предметы свалены в кучу. Это помогает ребенку сделать выбор, снижает

фрустрацию. После игры ребенок по визуальной подсказке взрослого учится возвращать взятые предметы на место, что формирует целостность игрового цикла [6].

2. Принцип сенсорной безопасности и регуляции.

Дети с РАС могут быть гипер- или гипочувствительны к звукам, свету, тактильным ощущениям. Поэтому игровое пространство должно быть адаптировано с учетом индивидуального сенсорного профиля ребенка, минимизируя возможный дискомфорт и используя сенсорные особенности как ресурс.

Контроль среды. Использование ковров, мягкой мебели для поглощения звука. Спокойные, неяркие тона стен и мебели, чтобы не перегружать зрительное восприятие. Предпочтение естественному или мягкому рассеянному свету, отказ от мигающих и гудящих ламп.

Интеграция «сенсорных уголков». Наличие зоны с утяжеленными одеялами, креслами-мешками, тактильными панелями, сухими бассейнами позволяет ребенку с РАС самостоятельно регулировать свое состояние до, вовремя или после игры, что повышает его готовность к взаимодействию с другими детьми или взрослыми.

Подбор материалов. Предпочтение должно отдаваться игрушкам с различной сенсорной нагрузкой (разный вес, размер, форма, фактура, звук), которые могут привлечь внимание ребенка и мотивировать его к манипуляции ими [7, с. 32-34].

Такая среда снижает уровень стресса, что является необходимым условием для того, чтобы ребенок мог сосредоточиться на игре, а не на защите от дискомфортных ощущений.

3. Принцип организации пространства, как катализатора развития конкретных видов игры.

Правильно организованное пространство целенаправленно моделирует ситуации, способствующие развитию дефицитарных навыков.

Для развития манипулятивной и конструктивной игры на столе, в зоне занятий, все предметы и материалы должны быть разложены в определенном порядке, например, слева направо (по образцу работы), задавая ребенку понятный алгоритм действий. Это способствует формированию у ребенка целенаправленности и последовательности действий.

Для запуска сюжетно-ролевой игры целесообразно создать тематическую зону с реалистичными, прочными, логически связанными между собой атрибутами (например, игрушечная плита, посуда, продукты), снижает абстрактность игровой задачи, облегчает вхождение ребенка в роль и служит «сценарием», который может сначала осваиваться на уровне простых действий, а затем обрастать различными деталями. При этом, взрослый, находясь в этом же пространстве, может начать комментировать простые действия, вовлекая ребенка.

Для стимулирования совместной игры пространство организуется так, что ребенку для достижения цели необходимо взаимодействие с другими детьми. Например, один мяч или качели-балансир для двух детей, горка, куда шарик можно запустить только вдвоем (один держит, другой скатывает). Такая организация среды физически провоцирует необходимость взаимодействия, обращения за помощью или соблюдения очереди [8].

Таким образом, организация игрового пространства для детей с РАС выходит далеко за рамки эстетики или безопасности. Это целенаправленное педагогическое и коррекционное средство, которое выполняет компенсаторную функцию. Создавая предсказуемое, безопасное, визуально понятное и логично структурированное игровое пространство, мы решаем первостепенную задачу: снижаем тревожность и нежелательное поведение ребенка с РАС, которые часто являются основными препятствиями для обучения.

Такая среда снижает барьеры, порожаемые самим расстройством, и активизирует потенциал ребенка. Из пассивного наблюдателя или участника, поглощенного стереотипными действиями, он постепенно становится активным пользователем пространства, осваивая сначала его правила, а затем и смыслы заложенной в нем деятельности. Следовательно, организация игрового пространства становится краеугольным камнем в комплексной работе по развитию и социализации детей с расстройством аутистического спектра, открывая им дверь в мир осмысленной и радостной игры, являясь фундаментальным вкладом в формирование не только игровых навыков, но и базовых компетенций для обучения, коммуникации и социальной адаптации ребенка с РАС.

Список использованных источников:

1. Эльконин, Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – М.: RUGRAM, 2022. – 228 с.
2. Выготский, Л.С. Психология развития ребенка / Л.С. Выготский. – М.: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2004. – 512 с.
3. Браткова, М.В. Методика формирования предметных действий у детей раннего возраста с органическим поражением центральной нервной системы М.В. Браткова // Дефектология. – 2009. – № 2. – С. 77-83.
4. Никитишина, Н. А. Формирование игровой деятельности у детей с расстройствами аутистического спектра / Н.А. Никитишина, Н.В. Болотских, С.А. Чернобаева // Образование и воспитание. – 2017. – № 5 (15). – С. 74-77.
5. Башина, В.М. Аутизм в детстве / В.М. Башина. М: Медицина, 1999. – 236 с.
6. Григоренко, Е.Л. Расстройства аутистического спектра / Е.Л. Григоренко. – М.: Практика, 2018. – 280 с.
7. Сенсорные особенности детей с расстройствами аутистического спектра. Стратегии помощи. Методическое пособие / Н.Г. Манелис, Ю.В. Никитина, Л.М. Феррои, [и др.]; под ред. А.В. Хаустова. – М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2018. – 70 с.
8. Висторопская, С.Н. Особенности развития игровой деятельности у ребенка с расстройством аутистического спектра / С.Н. Висторопская, К.С. Приступчик // Инновационная наука. – 2021. – № 4. – С. 152-154.

**О РОЛИ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ
В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ
У ВОСПИТАННИКОВ
С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ**

Коммуникативные умения представляют собой многокомпонентное, личностное образование, обеспечивающее возможность эффективного социального взаимодействия.

Коммуникация – это жизненно важный процесс, без которого невозможно развитие человека и его существование в обществе. Общение является основой для формирования мышления и речи, а также главным способом усвоения жизненного опыта. Именно через контакт с другими людьми ребёнок учится понимать окружающий мир и самого себя.

Для человека жизнь вне общения фактически невозможна, так как коммуникация пронизывает все сферы деятельности: от бытовых просьб до совместного труда и игры. В случае с детьми с интеллектуальной недостаточностью развитие этих умений становится ещё более значимым. Без специально организованного общения дети часто оказываются в социальной изоляции, что мешает их успешному вхождению в коллектив сверстников и ограничивает их возможности в будущем. Таким образом, умение общаться – это необходимое условие для полноценной жизни и развития личности детей с интеллектуальной недостаточностью.

Структура коммуникативных умений у детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью включает перцептивно-интерпретационный, речевой (лингвистический), интерактивно-диалогический и социально-нормативный компоненты, развитие которых протекает неравномерно и со значительными особенностями [1].

Цель исследования: выявить роль игровых технологий как основного средства формирования коммуникативных умений у воспитанников с интеллектуальной недостаточностью.

Вклад в исследование проблемы формирования коммуникативных умений у детей внесли такие исследователи, как Л.М. Шипицына, Е.А. Стребелева, Э.Н. Нигматуллина, О.А. Федосеева, М.И. Лисина и др.

По мнению Л.М. Шипицыной, игра является не только эффективным средством коррекции, но и основной формой жизнедеятельности ребёнка, в которой происходит освоение социального опыта и развитие эмоционального интеллекта. Учитывая, что у воспитанников с интеллектуальной недостаточностью коммуникация затруднена из-за органических нарушений, именно игровые технологии позволяют в доступной форме моделировать ситуации взаимодействия, стимулировать речевую активность и фор-

мировать навыки невербального общения, которые в обычных условиях остаются на низком уровне.

В свою очередь, О.В. Никитенко отмечает, что для детей с интеллектуальной недостаточностью естественный ход развития коммуникативной сферы нарушен в силу первичного органического дефекта, что приводит к качественному своеобразию и выраженным трудностям во всех аспектах общения [2]. Их коммуникативное взаимодействие характеризуется безынициативностью, поверхностностью и кратковременностью контактов, трудностями понимания и использования вербальных и невербальных средств, несформированностью диалогической речи и социальных норм поведения.

Актуальность темы формирования коммуникативных умений у воспитанников с интеллектуальной недостаточностью посредством игровых технологий обусловлена комплексом взаимосвязанных факторов [3].

Во-первых, в условиях трансформации образовательной парадигмы в сторону инклюзии и повышения требований к социальной адаптации каждого ребёнка, целенаправленное формирование коммуникации становится неотъемлемым условием его успешной интеграции в среду нейротипичных сверстников.

Во-вторых, коммуникативные умения выступают ключевым фактором профилактики вторичных нарушений, таких как социальная изоляция, поведенческие проблемы и эмоциональные расстройства, которые часто сопутствуют интеллектуальной недостаточности.

В-третьих, спонтанное развитие общения у детей с интеллектуальной недостаточностью резко ограничено в силу особенностей психофизического развития, что требует поиска адекватных, соответствующих возрастным особенностям и структуре дефекта методов коррекции. Таким методом, обладающим уникальным потенциалом, выступает игровая деятельность, являющаяся ведущей в дошкольном возрасте и создающая естественную, эмоционально насыщенную и мотивирующую среду для взаимодействия.

Как показывает опыт, без специальной организации и коррекционной направленности игра детей с интеллектуальной недостаточностью не становится источником коммуникативного развития, оставаясь на уровне манипуляций. Это подчёркивает необходимость научно обоснованного подхода к применению игровых технологий. Следовательно, разработка и внедрение системы игровых методов, нацеленных на преодоление специфических коммуникативных дефицитов, является не только актуальной научно-практической задачей, но и обязательным условием построения эффективной модели коррекционно-развивающей помощи.

Для определения исходного состояния коммуникативной сферы и обоснования выбора методов коррекции нами было проведено эмпирическое исследование на базе ГУО «Специальный детский сад № 1 г. Витебска», ГУО «Детский сад № 45 г. Витебска «Мозаика»,

ГУО «Детский сад № 61 г. Витебска «Крошка», ГУО «Детский сад № 104 г. Витебска «Сказка»», в котором приняли участие 20 воспитанников дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью.

Диагностический комплекс нами был составлен с учётом системного взгляда на структуру коммуникативных умений и включал две взаимодополняющие методики: методика «Схема наблюдения уровня навыков общения у ребёнка» М.Я. Басова и диагностический опросник для оценки уровня сформированности коммуникативных умений у обучающихся с интеллектуальной недостаточностью на основе разработок А.В. Хаустова. Представленные методики нами были адаптированы для диагностирования детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью.

Первой применялась адаптированная методика «Схема наблюдения уровня навыков общения у ребёнка» М.Я. Басова, направленная на оценку невербального аспекта взаимодействия и социальной восприимчивости ребёнка в естественных условиях. Оценивались 7 критериев по шкале от 0 до 2 баллов. На основе полученной в результате диагностики суммы баллов (максимум – 14) дети были распределены по уровням: высокий (10-14 баллов), средний (5-9 баллов) и низкий (0-4 балла). Результаты количественного анализа представлены в Таблице 1.

Таблица 1 — Распределение воспитанников по уровню сформированности навыков общения (методика М.Я. Басова)

Уровень сформированности	Диапазон баллов	Количество детей	Процент от выборки (%)
Высокий	10-14	2	10%
Средний	5-9	8	40%
Низкий	0-4	10	50%

Как видно из таблицы, половина испытуемых (50% - 10 детей) продемонстрировала низкий уровень развития коммуникативных навыков. У воспитанников практически отсутствовала инициатива в общении, наблюдались трудности с использованием невербальных средств и игнорирование сверстников. Средний уровень выявлен у 40% детей (8 человек), что свидетельствует о наличии ситуативного интереса к сверстникам, однако их контакты остаются кратковременными. Лишь 10% (2 ребёнка) показали высокий уровень, характеризующийся способностью поддерживать длительное взаимодействие.

Качественный анализ по отдельным критериям позволил выявить наиболее дефицитные зоны в структуре общения детей (Таблица 2):

Таблица 2 — Сформированность отдельных компонентов общения (в %)

Критерий наблюдения	Навык не сформирован (0 баллов)	Навык сформирован частично (1 балл)	Навык сформирован (1)
Владение невербальной пластикой	35%	65%	0%

Чувствительность к воздействию сверстника	45%	35%	20%
Эмоциональная вовлеченность	45%	45%	10%
Характер участия в действиях сверстника	50%	40%	10%
Характер и степень сопереживания	75%	20%	5%
Потребность в общении	45%	45%	10%
Продолжительность общения	45%	50%	5%

Наиболее проблемной зоной оказался критерий «Характер и степень выраженности сопереживания». У 75% детей (15 человек) зафиксировано полное отсутствие проявлений сопереживания (0 баллов), что свидетельствует о грубом нарушении аффективно-коммуникативного компонента, лежащего в основе эмпатии.

Низкие показатели получены по критерию «Характер участия в действиях сверстника»: 50% детей (10 человек) не включаются в совместную деятельность или проявляют агрессию/игнорирование. Критерий «Владение невербальной пластикой» показал, что ни один ребёнок не владеет мимикой и пантомимикой в совершенстве (0% получивших 2 балла), а у 35% детей (7 человек) выразительные движения отсутствуют полностью.

В качестве *второй* методики был применён специализированный опросник, позволяющий оценить конкретные умения: умение выражать просьбы, социальную ответную реакцию и способность сообщать об эмоциях. Максимально возможный балл – 36. Уровни: низкий (0-12), средний (13-24), высокий (25-36). Результаты диагностики представлены в Таблице 3.

Таблица 3 — Распределение воспитанников по уровню коммуникативных умений (опросник А.В. Хаустова)

Уровень сформированности	Диапазон баллов	Количество детей	Процент от выборки (%)
Высокий (Активно-коммуникативный)	25-36	3	15%
Средний (Стабильно-ситуативный)	13-24	4	20%
Низкий (начальный)	0-12	13	65%

Данные опросника подтверждают результаты наблюдения: доминирующим является низкий уровень (65%, 13 детей). Это указывает на то, что у большинства детей коммуникация носит реактивный характер, часто зависит от инициативы взрослого, а многие умения находятся на стадии фор-

мирования. Средний уровень показали 20% детей (4 ребёнка), высокий – 15% (3 ребёнка).

Детальный анализ по блокам умениям (просьбы, реакция, эмоции) отражён в Таблице 4 (для анализа были подсчитаны средние баллы по каждому блоку и переведены в процент успешности выполнения заданий блока всей группой):

Таблица 4 — Уровень сформированности групп коммуникативных навыков

Блок умения	Сформированность умения (в % от макс. возможного балла по группе)	Характеристика дефицита
Выражение просьб и требований	44%	Наиболее сохранный блок. Дети ситуативно могут выразить просьбу о еде или предмете.
Социальная ответная реакция	38%	Отклик на имя неустойчив, ответы на приветствия часто отсутствуют.
Выражение эмоций и чувств	17%	Наименее сформированный блок. Нарушение вербализации своих состояний.

Анализ данных таблицы 4 показывает выраженную неравномерность развития умений. Относительно благополучным (44% успешности) является блок «Выражение просьб/требований». Некоторые дети могли ситуативно выразить потребность в желаемом объекте.

Низкие показатели выявлены в блоке «Выражение эмоций и чувств». Подавляющее большинство детей не могли вербально или адекватно невербально обозначить своё эмоциональное состояние (радость, грусть, страх), что коррелирует с данными наблюдения об отсутствии сопереживания. Это указывает на разрыв связи между эмоциональным переживанием и коммуникативным актом.

Совокупный анализ результатов двух методик позволяет сделать следующие выводы:

- у большинства обследованных детей (50%-65%, 10-13 детей) отмечается системное недоразвитие коммуникативных умений, соответствующее низкому уровню;
- наиболее нарушенными являются аффективный и интерактивный компоненты: дети не умеют сопереживать (75%, 15 детей с нулевым результатом по этому критерию), испытывают трудности в распознавании и выражении эмоций;
- коммуникация носит преимущественно ситуативный характер, инициатива в общении снижена;
- выявленные дефициты подтверждают необходимость внедрения игровых технологий, направленных на развитие эмоционального интеллекта, невербальной выразительности и навыков совместного взаимодействия.

Таким образом, результаты проведенного исследования подтверждают, что у воспитанников с интеллектуальной недостаточностью наблюдается системное недоразвитие коммуникативных умений, характеризующееся безынициативностью, ситуативностью и выраженным дефицитом аффективного компонента. Особая сложность в проявлении сопереживания и низкая успешность в выражении эмоций указывают на то, что естественный ход развития общения у детей с интеллектуальной недостаточностью нарушен и требует специальной коррекции. В связи с этим, роль игровых технологий, обладающих мощным моделирующим и развивающим потенциалом, представляется наиболее важной в преодолении выявленных дефицитов и обязательным условием успешной социальной интеграции детей.

Список использованных источников:

1. Шипицына, Л.М. «Необучаемый» ребёнок в семье и обществе. / Л.М. Шипицына // Социализация детей с нарушением интеллекта – 2-е изд., перераб. и дополн. – СПб.: Речь, 2005. – 477 с.
2. Никитенко, О.В. Коммуникативные умения как компонент готовности к обучению в школе детей дошкольного возраста / О.В. Никитенко // Психологическая студия: сб. статей студентов, магистрантов, аспирантов, молодых исследователей каф. прикладной психологии ВГУ имени П. М. Машерова. Вып. 13. – Витебск: ВГУ имени П. М. Машерова, 2020. – С. 177-179. – Библиогр.: с. 179 (4 назв.).
3. Лисина, М.И. Формирование личности ребёнка в общении / М.И. Лисина. – СПб.: Питер, 2009. – 320 с.

П.А. СМЕРНОВА, Я.А. ВОЛКОВА

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

**КОРРЕКЦИЯ ПРОСОДИЧЕСКИХ РАССТРОЙСТВ
У ДЕТЕЙ СО СТЕРТОЙ ДИЗАРТРИЕЙ
В УСЛОВИЯХ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ**

Дизартрия, как нарушение речи, характеризуется особенностями артикуляции, обусловленными параличом или парезом речевой мускулатуры (Т.Б. Филичева) [1].

В общепринятой классификации по выраженности дизартрии можно выделить три степени: тяжелую (ярко выраженную), среднюю (выраженную), легкую (стертую). При легкой степени дизартрии весь симптомокомплекс специфики речевого развития слабо выражен. К основным симптомам стертой дизартрии относят парезы, гиперкинезы, гипомимию, саливацию и спастичность. Также важно отметить наличие разнообразных стойких нарушений фонетической и просодической сторон речи, проявление стабильных нарушений интонационной выразительности речи, процессов восприятия и воспроизведения интонационных структур предложения.

О.Г. Приходько подчеркивает, что речевое развитие детей со стёртой дизартрией характеризуется рядом специфических особенностей. В большинстве случаев отмечается более позднее, по сравнению с нормой, развитие речи. Первые слова появляются в возрасте от одного до двух лет. Мед-

ленно идёт накопление словаря. Использование фразовой речи – с двух-трёх лет, (а в некоторых случаях и с трёх-четырёх лет). При этом речь таких детей невнятна, позднее она становится несколько более ясной, но в целом остаётся фонетически несформированной. Наличие мышечной и иннервационной недостаточности в органах артикуляции, комбинационность нарушений со стороны черепно-мозговых нервов препятствуют развитию правильного произношения, звукообразования, определяют особенности и разнообразие фонетических нарушений у детей со стёртой дизартрией. Особенности речевых расстройств данной категории детей находятся в тесной зависимости от состояния нервно-мышечного аппарата органов артикуляции [2].

Просодическая сторона речи играет ключевую роль в коммуникации. Исследования показывают, что нарушения в этих аспектах могут значительно влиять на понимание и восприятие речи как со стороны самих детей, так и со стороны их окружения. Учитывая, что дети со стёртой дизартрией могут испытывать трудности в социальных взаимодействиях, изучение просодических особенностей может помочь в создании более адаптивных программ реабилитации.

Просодическая сторона речи как совокупность ритмико-интонационных свойств речи, включает тембр, высоту и силу голоса, мелодику, темп, паузу, модуляции голоса, ритм, логическое ударение, речевое дыхание, полётность голоса и дикцию. Просодические компоненты определяют выразительность, разборчивость речи, ее эмоциональное воздействие в процессе коммуникации, несут определённую семантическую нагрузку и т.д. Представленные составляющие принимают участие в разделении и организации воспроизведения в соответствии со смыслом сказанного.

К особенностям просодической стороны речи у детей с дизартрией относят: тихий и смодулированный голос, нарушения темпа речи и тембра голоса, бедные интонации, плохая разборчивость речи, отсутствие пауз и логических ударений и др.

Актуальными вопросами коррекции дизартрии занимались О.В. Правдина, Е.М. Масткжова, К.А. Семенова, Л.В. Лопатина, Н.В. Серебрякова, Е.Ф. Архипова, Г.В. Чиркина, И.И. Панченко, Э.Я. Сизова, Е.Ф. Собонович, Е.А. Харитоновна, Н.Н. Баль, Е.В. Жулина, Н.Н. Соловьева, О.Г. Приходько, Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова, Т.А. Гарёва и др.

Анализ методик логопедической работы по преодолению стёртой дизартрии свидетельствует о том, что в современной логопедии достаточно подробно разработаны направления, содержание, методические приемы коррекции дефектов звукопроизношения. В меньшей степени для практики логопедической работы разработаны методики коррекции просодических нарушений у детей с данным видом речевого дизонтогенеза, в том числе в условиях семьи [3].

Цель – проанализировать варианты использования упражнений по формированию просодической стороны речи у детей со стёртой дизартрией в условиях семейного воспитания.

На подготовительном этапе логопедической работы с ребенком с дизартрией реализуются следующие направления работы:

- нормализация мышечного тонуса мимической и артикуляционной мускулатуры;

- нормализация моторики артикуляционного аппарата. Отрабатываются такие качества артикуляционных движений, как точность, ритмичность, переключаемость и др.;

- нормализация голоса. С этой целью проводятся голосовые упражнения, которые направлены на вызывание более сильного голоса и на модуляции голоса по высоте и силе.

- нормализация речевого дыхания, подготовка артикуляционного, голосового и дыхательного аппаратов к формированию новых произносительных умений и навыков;

- нормализация просодики;

- нормализация мелкой моторики рук.

Все упражнения подготовительного этапа данной логопедической работы постепенно усложняются.

Одна из первых методик логопедической работы по преодолению нарушений интонационной выразительности речи у детей со стёртой дизартрией, учитывающая специфику этих расстройств при различных клинических формах, принадлежит Л.А. Поздняковой. Авторская методика предусматривает, с одной стороны, формирование физиологических механизмов овладения интонацией, с другой – формирование интонационной выразительности речи как механизма проявления общего предназначения интонации [4]. Содержание логопедической работы включает: - формирование представлений об интонационной выразительности в импрессивной речи в процессе обучения интонационно-смысловому анализу высказываний; - знакомство с различными видами интонации, средствами ее выражения и способами обозначения.

Коррекционно-логопедическое воздействие при формировании интонационной выразительности экспрессивной речи направлено на развитие возможности детей точно использовать комплекс компонентов интонации для выражения с его помощью в речи основных лингвистических функций интонации. Логопедическая работа по предложенной методике обеспечивает формирование восприятия и воспроизведения всех компонентов интонации: частоты основного тона; интонационной интенсивности; мелодического, динамического, временного оформления высказывания; восприятия и возможности произвольного изменения тембра голоса.

Исходя из полученных в результате анализа психолого-педагогической литературы данных (Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова, Т.А. Гарёва, О.Г. При-

ходько, А.В. Арефьева, В.Е. Бирюкова, Е.В. Жулина, Н.Н. Соловьева и др.) нами были разработаны практические рекомендации по использованию коррекционных упражнений как средства формирования просодической стороны речи у детей дошкольного возраста со стёртой дизартрией в условиях семейного воспитания.

Приведем примеры рекомендуемых упражнений по различным направлениям работы коррекции просодических расстройств.

Для развития силы голоса можно использовать упражнения: по удлинению произнесения звуков (при средней силе голоса); усилению голоса (беззвучная артикуляция – шепот – тихо – громко); ослаблению голоса (громко – тихо – шепот – беззвучная артикуляция); усилению и ослаблению голоса без паузы на одном выдохе; усилению голоса с увеличением длительности звучания; ослаблению голоса с увеличением длительности звучания; прямой счет от 1 до 5 с постепенным усилением голоса; обратный счет от 5 до 1 с постепенным ослаблением голоса; называние дней недели с постепенным усилением и последующим ослаблением силы голоса и др. [5].

Упражнения по развитию высоты голоса проводятся путем подражания звучанию различной высоты с опорой на движения руки и графические изображения. Например, повышение и понижение голоса при произнесении гласных звуков, повышение и понижение голоса при произнесении сочетаний из двух или трех звуков, повышение и понижение голоса при произнесении слогов, имитация укачивания ребенка, куклы, проговаривание стихотворений, соблюдая изменения голоса по высоте, пропевание знаковых мелодий без слов, изменяя высоту голоса и др.

Родители могут поиграть с ребенком в различные игры, направленные на развития силы голоса. Например, игра «Громко-тихо» (большая машинка громко сигнализирует «Би-Би», а маленькая машинка тихо сигнализирует «би-би»), игра «Сосчитай свечки на торте» (требуется сделать полный вдох, а на выдохе произнести с увеличением силы голоса: «Одна, две, три, четыре, пять - ура!»), игра «Ветер» («Осенью дует сильный ветер». Сделать вдох, на выдохе длительно произносить с усилением голоса: «У-у-у-у-У-У-У», подражая завываниям ветра).

Для развития высотного диапазона голоса можно использовать такие упражнения. Например, упражнение «В лесу» развивает силу голоса и переключаемость органов артикуляционного аппарата. По ходу чтения стихотворения взрослым ребенок выполняет соответствующие действия: - Дует летний тёплый ветерок: «У-у-у-у-у» (тихо). Листочки (пальчики) едва шевелятся. Подул сильный ветер: «У-у-у-у-у-у!» (громко, затем тихо). Листочки (пальчики) на веточках висят, листочки (пальчики) с нами говорят: «А-о-у-и» [6].

К рекомендуемым упражнениям на развитие тембра голоса можно отнести упражнение на различение по тембру максимально сокращенного звукокомплекса «Угадай, кто позвал». Взрослый предлагает ребенку отвер-

нуться и догадаться, кто из родных позвал его. Вначале ребенка зовут по имени, затем (для усложнения) произносят короткое АУ.

Для развития темпа речи детей со стёртой дизартрией можно рекомендовать упражнение «Угадай, как надо делать». Взрослый произносит каждую фразу несколько раз в разном темпе - в быстром, медленном, нормальном. Ребенок выполняет движения в том темпе, в котором говорит родитель («Мелет мельница зерно», «Мы с Алёшкой шагаем по дорожке» и пр.). В упражнение постоянно вводятся другие фразы.

В качестве игры для развития ритма можно предложить задание «Как бегают зверята», направленного на формирование умения различать и имитировать медленный, средний и быстрый ритмический рисунок. Взрослый выстукивает ритм в различном темпе, связывая его с образами животных (медведь, заяц, мышка).

Для развития восприятия мелодико-интонационной стороны речи у детей со стёртой дизартрией в условиях семейного воспитания можно использовать игры и упражнения следующего типа: «Дирижеры» (формирование навыков восприятия понижения основного тона) – взрослый произносит серии звуков, слогов и фразы с понижением основного тона. Ребенок при повторном их воспроизведении взрослым дирижирует палочкой, изображая движение мелодики вниз.

Формирование интонационной окраски речи осуществляется при проведении следующих игровых упражнений на развитие мимики, пантомимики, выразительной стороны речи. Приведём примеры некоторых из них. Для развития мимики можно использовать задания: «Съели кислый лимон» (дети морщатся); «Рассердились на драчуна» (сдвигают брови); «Встретили подружку» (улыбаются). Для развития пантомимики проводятся игры типа «Котенок веселый – грустный». Взрослый просит всех детей превратиться в котят, а затем показать веселых котят, когда они играют, после этого – грустных котят, когда они скучают по маме. И, наконец, опять веселых котят, когда им купили новую игрушку. Для развития выразительной стороны речи используются задания, предполагающие поочередное выделение интонацией слова в начале, середине и в конце предложения «Скороговорки» - чтение скороговорок следует начинать в замедленном темпе, отчетливо произнося при этом каждое слово. Постепенно темп ускоряется, но взрослый должен следить за тем, чтобы ребенок сохранял четкость, ясность произнесения и необходимую интонацию.

Одним из направлений работы по формированию ритмико-интонационной стороны речи является отработка правильной постановки логического ударения и выделение пауз. В рамках данного направления можно использовать упражнения, при выполнении которых взрослый последовательно меняет логическое ударение в вопросительном предложении, предлагая ребенку ответить на вопрос и проследить, изменится ли ответ в каждом случае. Например: - Ты завтра встречаешь брата? – Да, я; -

Ты завтра встречаешь брата? – Да, завтра; Ты завтра встречаешь брата? – Да, я встречаю; Ты завтра встречаешь брата? – Да, брата [7].

Таким образом, формирование ритмико-интонационных возможностей является комплексной педагогической задачей. Логопедическая работа по устранению нарушений просодической стороны речи не может ограничиваться чисто коррекционной задачей исправления лишь данного недостатка. Она должна быть развивающей и включать в себя работу над развитием артикуляционных и мимических движений, голоса, речевого дыхания, слухового внимания. Развивая просодическую сторону речи у детей со стёртой дизартрией в условиях семейного воспитания, родителям необходимо стремиться выработать понимание и воспроизведение просодических компонентов ребёнком. Содержание работы по формированию просодики должно включать специальные и разнообразные по степени сложности упражнения, с учётом индивидуальных особенностей детей со стёртой дизартрией, их актуального психического состояния, уровня речевого развития и зоны ближайшего развития.

Список использованных источников:

1. Филичева, Т.Б. Состояние речевых процессов у детей дошкольного возраста со стёртой дизартрией / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова, Т.А. Гарёва // Дефектология. – 2017. – № 5. – С. 12-18.
2. Приходько, О.Г. Принципы, задачи и методы логопедической работы при дизартрии / О.Г. Приходько // Специальное образование. – 2010. – № 4. – С. 57-79.
3. Арефьева, А.В. Обзор методик диагностики просодических компонентов речи у дошкольников с дизартрией / А.В. Арефьева, В.Е. Бирюкова // Вестник Шадринского педагогического университета. – 2022. – № 2 (54). – С. 15-18.
4. Баряева, Л.Б., Ретроспективный анализ методик логопедической работы по преодолению речевого дефекта при стёртой дизартрии у дошкольников / Л.Б. Баряева, Л.В. Лопатина // Специальное образование. – 2020. – № 2 (58). – С. 172-188.
5. Колодяжная, Т.П. Педагогические условия коррекции звукопроизношения детей с дизартрией в процессе взаимодействия детского сада и семьи / Т.П. Колодяжная, Е.С. Жикривецкая, А.А. Косачёва // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2014. – № 8-2. – С. 104-105.
6. Савицкая, Е.В. К речи через движение: картотека упражнений : методические рекомендации / Е.В. Савицкая, М.В. Швед, Н.И. Бумаженко ; М-во образования Республики Беларусь, Учреждение образования "Витебский государственный университет имени П. М. Машерова", Каф. коррекционной работы. – Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2023. – 46 с. – URL: <https://rep.vsu.by/handle/123456789/36667>.
7. Жулина, Е.В. Логопедическая ритмика как средство коррекции просодики у детей дошкольного возраста со стёртой дизартрией / Е.В. Жулина, Н.Н. Соловьёва // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 58-2. – С. 79-82.

З.В. ТИШУРОВА

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

**МЕСТО ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР
В СИСТЕМЕ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ
С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ**

Развитие связной речи у обучающихся с интеллектуальной недостаточностью представляет собой одну из наиболее сложных и значимых за-

дач коррекционной педагогики. Специфика речевого развития этой категории детей характеризуется глубоким системным недоразвитием всех компонентов речи: резким ограничением активного словаря, грубыми аграмматизмами, несформированностью навыков программирования и оформления развернутого высказывания, слабостью коммуникативной инициативы [2, 3]. Эти нарушения создают серьезные препятствия не только для усвоения академических знаний, но и для социальной адаптации и интеграции в общество.

В условиях реализации принципа инклюзии в образовании и требований к личностным результатам освоения адаптированных образовательных программ возрастает потребность в поиске эффективных методов коррекционно-развивающей работы. Таким методом, в полной мере соответствующим психологическим особенностям младших школьников с интеллектуальной недостаточностью, является дидактическая игра. Ее потенциал обусловлен соответствием ведущей деятельности ребенка (игровой), а также такими характерными для детей с интеллектуальной недостаточностью особенностями, как потребность в наглядности, эмоциональной привлекательности задания, многократном повторении материала в вариативных ситуациях и опоре на практические действия.

Цель исследования – теоретически обосновать место и систематизировать методику применения дидактических игр в работе по развитию связной речи у обучающихся с интеллектуальной недостаточностью.

Методологическую основу исследования составили положения отечественной психологии о ведущей роли деятельности (А.Н. Леонтьев) и значении «зоны ближайшего развития» (Л.С. Выготский). В работе использованы следующие методы: теоретический анализ научной и методической литературы по проблеме; систематизация и обобщение данных; метод классификации. Эмпирической базой послужили современные исследования в области коррекционной педагогики, логопедии и методики игровой деятельности.

Понятие «связная речь» в логопедии и коррекционной педагогике подразумевает смысловое развернутое высказывание, обеспечивающее общение и взаимопонимание. У детей с интеллектуальной недостаточностью формирование этой высшей речевой функции протекает в условиях выраженного недоразвития познавательной деятельности, что накладывает специфический отпечаток на все ее компоненты.

Во-первых, наблюдается глубокое своеобразие мотивационной и смысловой сторон высказывания. Потребность в речевом общении у таких детей часто изначально снижена и носит ситуативный характер. Им трудно самостоятельно сформулировать коммуникативное намерение, удержать в памяти план высказывания, отобрать необходимые лексические средства для передачи мысли. Во-вторых, операциональная сторона речи (лексика, грамматика, фонетика) сформирована крайне слабо. Активный

словарь не только беден по объему, но и диффузен по значению. В грамматическом строе отмечаются стойкие нарушения как морфологического, так и синтаксического уровня: трудности в согласовании, управлении, построении даже простых распространенных предложений, отсутствие сложных конструкций. В-третьих, страдает прагматический компонент – умение использовать речь адекватно коммуникативной ситуации, поддерживать диалог, последовательно излагать события, давать объяснения.

Такая комплексная картина нарушений требует не просто «натаскивания» на отдельные речевые операции, а создания специальных коммуникативно-деятельностных условий, которые бы стимулировали мотивацию к общению, моделировали реальные ситуации, обеспечивали многократное и эмоционально положительное повторение речевого материала. Именно эти условия органично воплощаются в структуре дидактической игры.

Дидактическая игра определяется в коррекционной педагогике как специально организованная игровая деятельность, в которой дидактическая (коррекционно-обучающая) задача скрыта от ребенка в игровых условиях, правилах и действиях [1]. Ключевая особенность, как отмечает В.А. Акулич, заключается в органичном единстве учебного содержания и игровой формы, что позволяет максимально концентрировать внимание детей, не вызывая у них ощущения прямого учебного давления [1, с. 5].

Эффективность игрового метода в логопедической работе с детьми с интеллектуальной недостаточностью подтверждается исследованиями Т.В. Болотовой, которая выделяет принципы, значимые и для организации игр: работа над словом должна основываться на активном познании окружающего мира; развитие речи должно происходить в единстве с развитием психических процессов; необходима строгая последовательность в решении коррекционных задач [2, с. 381-382].

Развивающий и коррекционный потенциал дидактической игры реализуется через ее четкую структуру, включающую три взаимосвязанных компонента:

- Обучающая (коррекционная) задача определяет педагогическое содержание игры, формулируется педагогом. В игровой задаче раскрывается «программа» действий («Угадай по описанию», «Скажи наоборот»).

- Игровые действия – это способы проявления активности ребенка для достижения игровой цели. Именно разнообразие и содержательность игровых действий обеспечивают развивающий эффект.

- Правила организуют игру, регулируют поведение и деятельность детей, обеспечивая реализацию игрового и дидактического замысла.

Взаимосвязь этих элементов позволяет педагогу реализовать коррекционную задачу в привлекательной, мотивирующей для ребенка форме.

Для целенаправленного развития связной речи целесообразно использовать классификацию игр по используемому материалу, где каждый вид решает специфические задачи.

1; Игры с предметами (игрушками) и природным материалом. Эти игры формируют чувственную основу речи. Манипулируя реальными объектами (игрушками, листьями, шишками), дети учатся сравнивать, классифицировать, устанавливать связи, что является базой для усвоения значений слов и построения простых высказываний. Как отмечает О.В. Коновалова, игры типа «Чьи это детки?», «От какого дерева лист?», проводимые в естественной среде, не только активизируют познавательно-речевую деятельность, но и воспитывают бережное отношение к природе [4, с. 35].

2; Настольно-печатные игры. Этот вид (лото, домино, разрезные и серийные картинки) идеален для решения задач развития связной речи благодаря наглядности и структурированности. Они направлены на:

- Обогащение словаря и формирование обобщающих понятий («Что растет в огороде?», «Зоологическое лото»).

- Развитие фразовой речи и обучение составлению рассказа по серии картинок с установлением причинно-следственных и временных связей.

- Совершенствование грамматического строя речи (игры на согласование слов, употребление предлогов).

3; Словесные игры. Представляют высшую ступень сложности, так как деятельность протекает целиком в речевом плане, без опоры на наглядность. Они наиболее эффективны для развития собственно связной речи:

- Активизация словаря и формирование смысловых полей («Назови одним словом», «Скажи наоборот»).

- Развитие грамматической стороны речи («Исправь ошибку», «Закончи предложение»).

- Совершенствование диалогической и монологической речи, воображения и речевого мышления («Интервью», «Придумай историю», «Да – нет»). Словесные игры непосредственно готовят ребенка к свободному речевому общению.

Для достижения максимального коррекционного эффекта применение дидактических игр должно быть не эпизодическим, а системным, подчиненным логике логопедической работы. На основе модели, предложенной О.А. Бибиной [3], можно выделить четыре последовательных этапа.

I. Подготовительный этап. Цель: подготовка речеслухового и артикуляционного аппарата. Игры: на развитие неречевого («Где позвонили?») и речевого слуха («Слушай и выполняй»), фонематического восприятия, артикуляционной моторики («Веселый язычок»).

II. Фонемный этап. Цель: постановка, автоматизация и дифференциация звуков. Игры: на звукоподражание и закрепление правильного звукопроизношения в слогах, словах, фразах («Поезд», «Пчелки», «Жадный кот»).

III. Лексико-грамматический этап. Цель: обогащение словаря и формирование грамматического строя речи. Игры: на классификацию предметов, усвоение обобщающих понятий, развитие словообразования и словоизменения («Что это?», «Кто что делает?», «Один – много», «Какой он?»).

IV. Интегративный этап. Цель: развитие связной (диалогической и монологической) речи в условиях, приближенных к естественной коммуникации. Игры: сложные словесные, сюжетно-ролевые игры, игры-драматизации, сочинение рассказов («Магазин», «Составь рассказ по серии картинок», «Почемучка»).

На всех этапах ключевыми условиями эффективности являются: создание эмоционально-положительной атмосферы, использование элементов соревновательности и поощрения, дозирование помощи и адаптация темпа работы к возможностям каждого ребенка.

Проведенный теоретический анализ позволяет сделать следующие выводы:

1. Дидактическая игра занимает не вспомогательное, а центральное, структурообразующее место в системе коррекции связной речи у обучающихся с интеллектуальной недостаточностью, так как является психологически адекватным для них видом деятельности.

2. Реализация коррекционного потенциала дидактических игр возможна при соблюдении ряда методических условий: научно обоснованный отбор игр в соответствии с этапом работы и структурой дефекта; опора на принципы наглядности, доступности, последовательности и индивидуализации; интеграция игр в целостную систему логопедических занятий.

3. Применение поэтапной модели, включающей последовательное использование предметных, настольно-печатных и словесных игр, обеспечивает системное формирование всех компонентов связной речи – от расширения словаря и коррекции грамматического строя до развития умения строить развернутые диалогические и монологические высказывания.

4. Применение поэтапной модели, включающей последовательное использование предметных, настольно-печатных и словесных игр, обеспечивает системное формирование всех компонентов связной речи – от расширения словаря и коррекции грамматического строя до развития умения строить развернутые диалогические и монологические высказывания в смоделированных и близких к реальным ситуациям общения.

Таким образом, системное и методически грамотное применение дидактических игр создает мотивированную коммуникативную среду, в которой речь становится для ребенка с интеллектуальной недостаточностью не учебной обязанностью, а естественным и необходимым средством взаимодействия с окружающим миром, что является фундаментом для его успешной социализации.

Список использованных источников

1. Акулич, В.А. Развитие речи учащихся с интеллектуальной недостаточностью на уроках литературного чтения / В.А. Акулич // Научный поиск – 2022: сб. науч. работ студентов / ГрГУ им. Янки Купалы; редкол.: Н. В. Крюковская (гл. ред.) [и др.]. – Гродно: ГрГУ им. Янки Купалы, 2022. – С. 4-6.
2. Болотова, Т.В. Логопедическая работа по развитию связной речи у младших школьников с нарушениями интеллекта / Т.В. Болотова // Развитие личности как стратегия современной системы образования: материалы Международной научно-практической конференции (Воронеж, 22-23 марта 2016 г.). – Ч. 1. – Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2023. – С. 381-385.
3. Бибина, О.А. Дидактическая игра как средство развития речи младших школьников с нарушением интеллекта на логопедических занятиях / О.А. Бибина // Евсевьевские чтения: сб. науч. трудов по материалам Междунар. науч.-практ. конф. с элементами науч. школы для молодых ученых. – Саранск: Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева, 2022. – С. 120-124.
4. Коновалова, О.В. Классификация дидактических игр как теоретическая основа их выбора и практического применения / О.В. Коновалова // Педагогика: традиции и инновации: материалы V Международ. науч. конф. (г. Челябинск, июнь 2014 г.). – Челябинск: Два комсомольца, 2014. – С. 35-36.

Ю.Д. УНДРО, С.П. КУЖЕЛЬ

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ У УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Формирование основ безопасности жизнедеятельности является важной составляющей социализации личности, в основе которой лежит усвоение ребенком жизненного опыта. Учащиеся с интеллектуальной недостаточностью овладевают опытом путем вхождения в социальную среду и познания предметного мира, что обуславливает необходимость формирования у них умений взаимодействовать с окружающими людьми и осуществлять практическую деятельность. Это обеспечивает реализацию их потенциальных возможностей и проявление ими самостоятельности во всех сферах жизнедеятельности.

В научной литературе исследуются вопросы формирования у детей с интеллектуальной недостаточностью социально-бытовой ориентировки, культурно-гигиенических, социально-коммуникативных умений и навыков поведения в повседневной жизни, основ безопасности жизнедеятельности (Л.И. Аксенова, И.М. Бгажнокова, В.В. Воронкова, О.П. Гаврилушкина, Ю.Н. Кислякова, О.И. Кукушкина, В.А. Шинкаренко, Н.С. Цырулик, Е.А. Стребелева, А.М. Щербакова и др.).

Одним из аспектов работы по формированию социальных представлений у учащихся с интеллектуальной недостаточностью, выделяется обучение их безопасной жизнедеятельности: способам и средствам сохранения здоровья, знаниям правил дорожного движения и стремлению их выполнять, пожарной, экологической, правовой, духовно – нравственной безопасности, навыкам поведения и реагирования в потенциально опасных, экстремальных ситуациях, в процессе различного рода общения и взаимо-

действия в социуме (Л.Б. Баряева, Н.Ю. Гомзякова, Н.В. Москаленко, Ю.Л. Науменко, И.М. Новикова, С.Н. Фалько, Г.В. Чиркина, Л.М. Шипицына, Д.Н. Забелич, Н.Н. Яковлева и др.) [1].

В педагогической теории и практике ведется поиск путей и средств подготовки учащихся указанной категории к безопасному поведению. Т.С. Назарова, В.С. Шаповаленко, А.Т. Смирнов и др. раскрыли теоретические вопросы курса основы безопасности жизнедеятельности (далее – ОБЖ) и обучения основам безопасности жизнедеятельности. Проблема воспитания культуры безопасности исследуется в работах Л.Н. Гориной, В.Н. Мошкина, А.В. Попкова и др. Вопросы создания педагогических условий, способствующих формированию навыков, опыта безопасного поведения, готовности к эффективным действиям в экстремальной ситуации детей разных возрастных групп освещаются в трудах Т.Г. Хромцовой, А.М. Якупова, А.Г. Маслова, С.П. Черного, Я.Б. Каплан и др.

Интеллектуальные нарушения затрудняют ориентирование человека в окружающем мире, осложняют его адаптацию и интеграцию в социуме. Выработка собственных механизмов ориентирования и функционирования в окружающем мире у учащихся с интеллектуальной недостаточностью крайне затруднена, имеет свои специфические особенности и требует создания определенных условий для формирования этих механизмов [2]. В силу объективных особенностей дети с интеллектуальной недостаточностью не могут применить свои знания и принять верное решение в возникающих жизненных ситуациях. Большинство учащихся данной категории прибегают к помощи родителей, тем самым демонстрируя свою несамостоятельность [3].

Формирование механизмов социального ориентирования как условия успешной адаптации и интеграции в процессе целенаправленного обучения и воспитания направлено на овладение учащимися способами решения социальных и бытовых задач на доступном им уровне. Задачей учреждения образования, реализующего образовательную программу специального образования на уровне общего среднего образования для лиц с интеллектуальной недостаточностью, является не только использование возможностей окружения, но и объединение, по возможности, всех влияний (целенаправленных, стихийных) в решении познавательных и воспитательных задач, сопряженное с предотвращением и коррекцией возможных отрицательных влияний среды на учащихся данной категории.

Цель – проанализировать специфику сформированности представлений учащихся специальной школы о правилах безопасного поведения в различных жизненных ситуациях.

Экспериментальное исследование особенностей сформированности знаний учащихся с интеллектуальной недостаточностью о потенциально опасных жизненных ситуациях и правилах поведения проводилось на базе филиала кафедры инклюзивного образования (ГУО «Специальная шко-

ла № 26 г. Витебска»). Выборка исследования составила 20 учащихся с диагнозом F70 по МКБ -10 в возрасте от 12 до 15 лет. Испытуемым были предложены диагностические задания по нескольким темам раздела программы по ОБЖ «Окружающая среда и безопасность»: - безопасное поведение во дворе; - места особой опасности; - природа и человек; - опасные животные; - опасные погодные явления [4].

Изучение уровня сформированности знаний учащихся специальной школы о безопасном поведении во дворе показало, что 100% испытуемых правильно определили безопасное место для игры в мяч, но не все из них смогли аргументировано объяснить причину своего выбора. Только 60% участников экспериментального исследования правильно рассказали о возможных опасностях неправильного места для игры в мяч. Остальные 40% испытуемых затруднились в формулировке или дали неточные или неправильные варианты ответов. Так, Даня В. просто констатировал: «Можно играть только на детской площадке», Алина С. пояснила так: «Потому» и не смогла дополнить свой ответ, Иван Р. Объяснил свой выбор: «Можно в машине в окно попасть». Данные ответы демонстрируют недостаточную осознанность понимания детьми с интеллектуальной недостаточностью правил безопасности игры на улице и во дворе.

При ответе на вопрос о том, можно ли на улице играть в прятки 15% детей ответили, что самое безопасное место для игры в прятки – это дом. 45% учащихся с интеллектуальной недостаточностью ответили – во дворе, где нет машин, 15% испытуемых предпочитают играть в прятки на детской площадке, 25% – играют на улице и где хотят.

Более сложным оказалось для учащихся с интеллектуальной недостаточностью объяснение возможных опасных ситуаций при игре с мячом во дворе. Так, 45% испытуемых твёрдо заявили, что игра в мяч не может быть опасной на детской площадке. 55% испытуемых сказали, что игра в мяч может быть опасной и привели примеры. Например, Павел Ю. пояснил: «Если не правильно словить мяч, можно сломать руку», Лёня Ф. описал ситуацию: «Мячом вот разобьют стекло, оно упадет на ребенка и его покалечит». Полученные результаты демонстрируют, что учащиеся с интеллектуальной недостаточностью в большей степени понимают опасность «из вне», чем опасность, исходящую от своих действий.

В качестве безопасных мест для игр учащиеся с интеллектуальной недостаточностью называли: баскетбольную и детскую площадки (55%), беседку (40%); любое место во дворе и поле (5%).

В качестве предмета, который можно использовать для безопасного освещения чердака, подвала, гаража испытуемыми были названы: фонарь (45%), фонарик от телефона (25%), свечи (10%), спички (10%) и лампа (10%). Следовательно, 20% учащихся с интеллектуальной недостаточностью не рассматривают спички и свечи как потенциально опасных предмет,

что может стать причиной нарушения ими основ безопасности жизнедеятельности.

Достаточно сформированными оказались у испытуемых знания правил поведения при возникновении экстренной ситуации в лифте. Так, 50% участников экспериментального исследования сказали, что при остановке лифта не будут паниковать и нажмут специальную кнопку, скажут диспетчеру, что застряли, назовут дом и подъезд. 15% учащихся с интеллектуальной недостаточностью сказали, что нажмут какую-то (или любую) кнопку в лифте и будут ждать. 10% испытуемых предположили, что в такой ситуации нужно стучать в двери лифта и кричать «Пожар!», 10% сказали, что позвонят маме и 15% учащихся с интеллектуальной недостаточностью считают правильным позвонить в МЧС по телефону 101.

Понимание потенциальной опасности стройплощадки оказалось сформированным у учащихся с интеллектуальной недостаточностью следующим образом: 70% испытуемых не выберут стройплощадку для общения с друзьями, потому что там опасно. Однако, 20% респондентов сказали, что весело проведут время с друзьями на стройплощадке, где смогут ползать и попрыгать, что свидетельствует о недостаточной сформированности у них основ безопасности жизнедеятельности, что может привести и к потенциально опасному поведению. 10% учащихся с интеллектуальной недостаточностью позвонят маме и спросят разрешения пойти на стройплощадку, что является показателем ориентировки данных испытуемых на мнения значимого взрослого.

Одним из потенциально опасных мест являются карьеры и траншеи. Проведенный опрос показал, что 90% испытуемых не знают, что это такое, что позволяет предположить, что приглашение пойти на данные объекты не будет восприниматься как опасное. Следовательно, требуется проведение специальной коррекционно-педагогической работы по формированию основ безопасности жизнедеятельности в рамках данного вопроса.

В качестве животных, которые могут нести в лесу для человека потенциальную опасность учащиеся с интеллектуальной недостаточностью предложили следующие варианты ответов: дикие животные, которые обитают в белорусских лесах (20%), змеи (55%), тигр и лев (10%). 15% опрошенных сказали, что в лесу нет ничего опасного

На предложенную ситуацию об укусе пчелы и тех действий, которые нужно в данной ситуации предпринять были получены следующие варианты ответов: буду вытягивать жало и прикладывать подорожник (20%), обработаю рану йодом (10%), не обращаю внимания (15%), помажу специальным кремом от укусов (10%), вытащу жало и помою место укуса водой (5%), пойду в поликлинику (10%), позвоню маме и пойду домой (15%), буду плакать и звать на помощь (15%). Полученные результаты свидетельствуют о том, что учащиеся старших классов специальной школы осведомлены о первой помощи при укусе пчел, но не могут изученные правила вы-

строить в нужной последовательности и большинство ответов можно назвать частично верными.

Анализ полученных ответов учащихся с интеллектуальной недостаточностью по разделу «Опасные животные» позволил сделать следующие выводы.

При ответе на вопрос о том, какие животные живут рядом с человеком и несут опасность 35% учащихся с интеллектуальной недостаточностью перечислили домашних животных (собаки, кошки, козы, коровы) и назвали в качестве вероятной угрозы укусы и царапины. 35% испытуемых перечислили диких животных (медведи, змеи, волки, лисы), которые также могут укусить. Один из опрошенных в качестве вероятной опасности назвал возможность заражения бешенством после укуса дикого животного. 25% учащихся специальных школ назвали крыс и мышей, которые вредят хозяйству и переносят различные инфекции, 5% испытуемых указали на комаров. Как видно, испытуемые в большинстве достаточно хорошо информированы о потенциальной опасности от животных, проживающих рядом с человеком.

Однако данные знания не формируют автоматически надежные навыки соблюдения правил безопасности жизнедеятельности в предполагаемых реальных ситуациях. Так, при анализе предложенной ситуации «Тебя укусила змея, что ты будешь делать?» не все испытуемые смогли предложить правильные варианты поведения. Так, только 20% испытуемых рассказали о необходимости вызова скорой помощи и срочного обращения к врачу, 25% учащихся сказали, что не будут паниковать, перевяжут место, выше раны (но что делать дальше – сказать не смогли). 5% респондентов ничего не будут делать, 10% опрошенных позвонят маме и спросят, что делать, 20% учащихся с интеллектуальной недостаточностью обработают рану (но не смогли назвать чем), 5% испытуемых будут выяснять, какая именно змея укусила, чтобы потом подумать, что предпринять дальше 15% учеников решили, что будут давить на рану и высасывать кровь (что не является правильным ответом).

В рамках темы «Опасные погодные явления» испытуемым было предложено назвать, куда можно прятаться от грозы: 10% учащихся специальной школы спрячутся под дерево, 20% испытуемых сказали, что побегут домой, 20% опрошенных сказали, что спрячутся под кустами или лягут в высокую траву, 15% старших школьников с интеллектуальной недостаточностью откроют зонт и пойдут дальше, 35% учащихся будут искать здания и подъезды, куда можно будет спрятаться. Как видно, большинство опрошенных детей не знают правил выбора места для укрытия от грозы. Следует отметить, что 85% испытуемых не смогли пояснить свой ответ. Только 15% учащихся с интеллектуальной недостаточностью сказали, что категорически нельзя прятаться под деревьями, потому что туда может ударить молния.

Более сложным для учащихся с интеллектуальной недостаточностью оказался вопрос о правилах безопасности при сильном порывистом ветре. Так, 25% учащихся предположили, что будут держаться за деревья, 10% испытуемых будут просто стоять, 5% респондентов сказали, что необходимо сидеть на земле, 25% опрошенных сказали, что побегут назад домой. 10% учащихся специальной школы указали, что сильный ветер не пугает их, и они пойдут дальше. 25 % детей с интеллектуальной недостаточностью предположили, что правильным будет спрятаться под деревом или под кустами. В большинстве случаев подтвердить свой вариант аргументированными доказательствами испытуемые не смогли.

Таким образом, проведенное экспериментальное изучение особенностей сформированности основ безопасности жизнедеятельности у учащихся с интеллектуальной недостаточностью старших классов показало наличие недостаточно точно сформированных и дифференцированных знаний основ безопасности жизнедеятельности по всем изученным темам: безопасное поведение во дворе, места особой опасности, природа и человек, опасные животные, опасные погодные явления. Данная ситуация демонстрирует необходимость проведения дополнительной специально организованной педагогической работы по формированию у учащихся с интеллектуальной недостаточностью знаний основ безопасности жизнедеятельности, а также умений по использованию полученных знаний в реальной действительности.

Список использованных источников:

1. Забелич, Д. Н. Методика преподавания учебного предмета «Основы безопасности жизнедеятельности» во вспомогательной школе : учебно-методическое пособие / Д. Н. Забелич. – Минск : БГПУ, 2021.-88 с.
2. Шинкаренко В. А. Подготовка учащихся вспомогательной школы-интерната к самостоятельному проживанию / В.А. Шинкаренко // Специальная адукацыя. – 2010. – № 5. – С. 49-52.
3. Акутенюк, Ю. Ч. Адаптация текстовой информации на "ясном языке" как условие формирования основ безопасности жизнедеятельности у лиц с интеллектуальной недостаточностью / Ю.Ч. Акутенюк, К. Д. Дулебова, М. В. Швед // Мир детства в современном образовательном пространстве : сборник статей студентов, магистрантов, аспирантов. – Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2022. – Вып. 13. – С. 174–176. – URL: <https://rep.vsu.by/handle/123456789/32200>
4. Учебная программа по учебному предмету «Основы безопасности жизнедеятельности» для III–VI классов первого отделения вспомогательной школы (вспомогательной школы-интерната) для детей с интеллектуальной недостаточностью с русским языком обучения и воспитания. 2021 г. [Электронный ресурс]. – URL: <https://tnpa.by/#!/en/DocumentCard/515841/649447/>. – Дата доступа: 12.01.2026.

ВОЗМОЖНОСТИ ВЫЯВЛЕНИЯ УРОВНЯ ЗНАНИЙ ПО ОСНОВАМ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ У УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

XXI век, характеризующийся высокой динамичностью жизни, интенсивной автомобилизацией, ростом сетей коммуникаций и насыщенным внедрением технологий в повседневный быт, ставит перед обществом множество новых вызовов в области безопасности. Несмотря на бурное развитие технологий, сохраняются и усугубляются «извечные» проблемы: увеличение частоты природных катастроф и техногенных аварий, рост социального и экономического неблагополучия. В этих условиях безопасность личности становится одним из ключевых критериев качества жизни, а проблема обеспечения безопасности жизнедеятельности – центральной. Особую тревогу вызывает тот факт, что травматизм остается главной причиной гибели детей, что актуализирует необходимость целенаправленного взаимодействия всех социальных институтов в деле воспитания соответствующей культуры среди подрастающего поколения и родителей.

Формирование основ безопасности у учащихся с интеллектуальной недостаточностью является актуальной педагогической проблемой в связи с необходимостью обеспечения готовности детей активно и, по возможности, самостоятельно жить в постоянно изменяющемся мире [1 с. 83].

Если для нормально развивающихся учащихся систематическое обучение основам безопасности является необходимостью, то для учащихся с интеллектуальной недостаточностью это становится насущной жизненной потребностью. Их повышенная уязвимость обусловлена когнитивными особенностями, которые затрудняют самостоятельный анализ опасных ситуаций, обобщение опыта и оперативное принятие адаптивных решений. Сниженные способности к абстрактному мышлению и социальному прогнозированию делают эту категорию учащихся особенно зависимой от целенаправленного, структурированного и адаптированного обучения безопасного поведения в быту, на дороге и в чрезвычайных ситуациях.

Целью исследования явилось выявление уровня сформированности основ безопасности жизнедеятельности у учащихся с интеллектуальной недостаточностью.

В специальной педагогике проблеме формирования основ безопасности жизнедеятельности у детей с особенностями психофизического развития уделено значительное внимание. Данной проблемой занимался А. Бандура, который утверждал, что люди, особенно дети, усваивают безопасные или опасные действия, наблюдая за моделями (родители, сверстники). Он считал, что безопасное поведение формируется через внимание, запомина-

ние, воспроизведение и мотивацию. И.Е. Валитова в своих научных исследованиях указывает, что формирование основ безопасной жизнедеятельности напрямую связано с организацией среды ребенка. В.В. Гладкая и С.Ю. Коноплястая в своих трудах рассматривали интегративный подход, доказывая, что обучение безопасности не должно быть эпизодическим, а обязано пронизывать все режимные моменты и коррекционные занятия. Значительно важный вклад в понимание специфики работы с детьми с интеллектуальной недостаточностью внесли Н.П. Павлова и Н.П. Разуван. Их исследования показали, что у данной категории детей формирование безопасного поведения напрямую зависит от уровня развития элементарных житейских понятий и требует многократного повторения в различных ситуациях. Не менее важное значение имеют также труды Д.Л. Виткаускайте, Е.М. Калинина, Ю.Н. Кислякова, Ю.Н. Коноплева, А.Р. Малер, А.И. Раку и др.

Экспериментальное исследование по выявлению уровня сформированности знаний по основам безопасности жизнедеятельности было проведено нами на базе ГУО «Специальная школа № 26 г. Витебска» с участием 20 учащихся 4-6 классов (10-12 лет) с подтверждённым диагнозом F70.

Учитывая необходимость использования в исследовании диагностического инструментария с данной категорией учащихся, мы остановились на двух основных методиках:

1. Беспольской Н.Л. «Исключение предметов» («Четвертый лишний») [2].

2. Зейгарник Б.В., Рубинштейн С.Я. «Две картинки» [3].

Суть *первой* методики заключается в том, что учащемуся предъявляется набор из четырех картинок, три из которых объединены общим существенным признаком (категорией), а одна – лишняя по этому признаку. Задача – найти лишнюю картинку и объяснить, почему она таковой является. Данная диагностическая методика нами была адаптирована и включала в себя следующие направления:

Серия «Безопасность дома».

Рассмотри рисунки. Здесь розетка, чайник, утюг и велосипед. Три из этих картинки – похожие. А одна картинка – лишняя. Покажи, какая картинка лишняя. Объясни почему.

Правильный ответ: книга (не является электроприбором).

Серия «Пожарная безопасность».

Рассмотри рисунки. Здесь огнетушитель, пожарный рукав (шланг), книга и пожарная каска. Три из этих картинки – похожие. А одна картинка лишняя. Покажи, какая картинка лишняя. Объясни почему.

Правильный ответ: велосипед (не является средством пожаротушения/экипировки пожарного).

Серия «Дорожная безопасность».

Рассмотри рисунки. Здесь светофор, пешеходный переход («зебра»), мяч и дорожный знак «Осторожно, дети». Три из этих картинки – похожие. А одна картинка лишняя. Покажи, какая картинка лишняя. Объясни почему.

Правильный ответ: мяч (не является элементом дорожной инфраструктуры).

Серия «Личная безопасность».

Рассмотри рисунки. Здесь аптечка, таблетки, бинт и конфеты. Три из этих картинки – похожие. А одна картинка лишняя. Покажи, какая картинка лишняя. Объясни почему.

Правильный ответ: конфета (не является предметом медицинского назначения).

Серия «Опасные природные явления».

Рассмотри рисунки. Здесь молния, град, дождь и яркое солнце. Три из этих картинки – похожие. А одна картинка лишняя. Покажи, какая картинка лишняя. Объясни почему.

Правильный ответ: яркое солнце (не является опасным природным явлением в данном контексте).

По результатам проведения данной методики были получены следующие данные:

Серия «Безопасность дома»: 95% (19 чел.) сделали правильный выбор. Однако лишь 40% из них (8 чел.) смогли дать содержательное обоснование (например, Арсений С. сказал: «Всё, кроме велосипеда, является электроприбором», а Михаил К. ответил, что лишний – велосипед, потому что «он – двухколесный»). Это указывает на формальное знание без глубокого понимания категории «опасные электроприборы» у части группы.

Серия «Пожарная безопасность»: парадоксальный результат. При 90% правильного выбора (19 чел.) верное обоснование дали 52% (10 чел.). Это означает, что часть детей, указавшая на книгу как на лишнее, смогла дать верную аргументацию, даже если их первичный визуальный выбор был ошибочным (например, Павел М. ответил, что «всё, кроме книги, связано с МЧС», либо, как сказал Арсений С., «всё, кроме книги – пожарные предметы». Маргарита К. ответила: «Лишняя - книга, потому что ее читают. Остальное – приборы»). Приведенные примеры свидетельствуют о сформированном понятийном аппарате, но возможных трудностях с пониманием.

Серия «Дорожная безопасность» и «Личная безопасность»: стабильные результаты наблюдались – у 80%-90% (16-18 чел.) – были даны правильные ответы, у 80% (16 чел.) – были представлены верные обоснования. Примеры обоснований (серия «Дорожная безопасность»: Паша М. выбрал мяч, обосновав свой ответ: «Всё связано с движением, а мяч – это игрушка». Матвей Д. выбрал картинку неправильно, но узнал знак «Осторожно, дети!»). Михаил К. выбрал мяч, поскольку «он не является дорож-

ным знаком»; серия «Личная безопасность»: Арсений С. сказал: «Все это – медицинские приборы и лечат, а конфеты – наоборот, от них болят зубы»). Приведенные примеры говорят об устойчивом усвоении базовых социальных норм и категорий в данных сферах.

Серия «Опасные природные явления» вызвала у испытуемых наибольшие трудности. Хотя 55% (11 чел.) указали на солнце как на лишнюю картинку, лишь 2 человека (18% от верно ответивших) смогли это обосновать. Типичные обоснования: Михаил К.: «Солнце светит, оно не опасное, а молния, град и дождь могут навредить». Большинство же учащихся, даже выбрав правильно картинку, либо молчали, либо давали неверные объяснения (например, Маргарита К. сказала: «Лишняя - гроза, потому что она всё сжигает»). Это указывает на недостаточное сформированное понятие «опасное природное явление» и склонность к опоре на визуальные, а не смысловые признаки.

Таким образом, методика «Четвертый лишний» выявила, что у учащихся с интеллектуальной недостаточностью преобладает конкретно-ситуативный, фрагментарный уровень знаний по основам безопасности жизнедеятельности. Сформированность основ безопасности жизнедеятельности носит мозаичный характер: отдельные, часто повторяемые в быту правила узнаются и частично вербализуются, однако система обобщающих понятий, позволяющая анализировать и прогнозировать опасность, находится в зачаточном состоянии. Наиболее острый дефицит наблюдается в сфере абстрактного обобщения и вербального опосредования знаний. Эти выводы четко определяют мишени для дальнейшей коррекционно-развивающей работы: необходимо целенаправленное формирование понятийного аппарата, развитие способности к обобщению и переносу знаний, особенно в наименее сформированных тематических областях, таких как классификация опасных природных явлений.

Второй методикой для изучения уровня сформированности у учащихся основ безопасности жизнедеятельности является адаптированная методика Б.В. Зейгарник, С.Я. Рубинштейн «Две картинки», цель которой - выявить уровень присвоения социальных норм безопасности, наличие/отсутствие «социальной наивности», способность к самоотнесению правил, а также - умение аргументировать свой выбор на основе понимания последствия.

Суть методики заключалась в том, что учащемуся последовательно предъявлялись несколько пар изображений. На одной картинке персонаж соблюдал правило безопасности, на другой – нарушал его. Учащийся должен был определить, кто поступает правильно, а кто нет, и объяснить почему.

Данная методика включала в себя следующие направления:

Пара 1 «Переход дороги» (рисунок 1).

Покажи, кто поступает правильно. А кто нарушил правило? Почему так нельзя делать? А как бы поступил ты?



Рисунок 1 – Переход дороги

Пара 2 «Поведение с незнакомцами» (рисунок 2).

Покажи, кто поступает опасно. Почему это опасно? Что нужно сделать, если незнакомец предложит тебе конфету?



Рисунок 2 – Поведение с незнакомцами

Пара 3 «Пожарная безопасность» (рисунок 3).

Посмотри на картинки. Чьи действия могут привести к беде? Почему игра с огнем опасна? Что нужно делать, если ты увидел огонь?



Рисунок 3 – Пожарная безопасность

Пара 4 «Личная безопасность дома» (рисунок 4).

Посмотри на картинки. Покажи, кто поступает правильно? Что опасного делает этот мальчик? Можно ли пить из незнакомых бутылок?



Рисунок 4 – Личная безопасность дома

Обобщенные результаты по методике «Две картинки» представлены в Таблице:

Таблица — Результаты, полученные с использованием методики «Две картинки»

№ пары	Ситуация оценивания	Правильный выбор (абс./%)	Неправильный выбор (абс./%)	Уровень усвоения нормы (%)
1	Переход дороги по правилам/на красный свет	18 чел. / 90%	2 чел. / 10%	90%
2	Общение с незнакомцем (отказ/разговор)	18 чел. / 90%	2 чел. / 10%	90%
3	Обращение с огнем (тушение/игра со спичками)	19 чел. / 95%	1 чел. / 5%	95%
4	Обращение с бытовой химией (порядок/питье из бутылки)	19 чел. / 95%	1 чел. / 5%	95%

Исходя из анализа данных, полученных в результате проведения методики «Две картинки», можно сделать вывод, что у учащихся сформирован устойчивый набор социальных норм безопасности. Они способны узнать и верно оценить стандартную опасную ситуацию на изображении, дать простое обоснование через негативное последствие. Однако ответы на проективные вопросы («Как бы поступил ты?») показывают, что знания часто не переведены в личный план действий, остаются шаблонными и требуют развития умения применять их в изменчивых условиях.

Проведенное эмпирическое исследование по изучению сформированности основ безопасности жизнедеятельности показало, что у учащихся с интеллектуальной недостаточностью не в полной мере сформированы и дифференцированы знания основ безопасности жизнедеятельности

по всем изученным темам: безопасное поведение дома, на дороге, пожарная и личная безопасность, опасные погодные явления. Данная ситуация демонстрирует необходимость проведения дополнительной специально организованной педагогической работы по формированию у учащихся с интеллектуальной недостаточностью знаний основ безопасности жизнедеятельности, а также – умений по использованию полученных знаний в реальной действительности.

Список использованных источников:

1. Забелич, Д.Н. Основные направления формирования основ безопасности у учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью / Д. Н. Забелич // Инклюзивное образование и психолого-педагогическое сопровождение лиц с ОВЗ и инвалидов: от раннего возраста до профессиональной подготовки. Региональные практики и модели: сб. науч. ст. / отв. ред. Л. М. Кобрин. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2020. – С. 83–86.
2. Белопольская, Н.Л. Исключение предметов (Четвертый лишний): Модифицированная психодиагностическая методика: Руководство по использованию / Н.Л. Беспольская – Изд. 3-е, стереотип. — М., 2009. – 53 с.
3. Зейгарник, Б.В. Патопсихология: учеб.-метод. Пособие / Б.В. Зейгарник. – М.: Издательство Московского университета, 1986. – 200 с.
4. Рубинштейн, С.Я. Психология умственно отсталого школьника: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2111 "Дефектология" / С.Я. Рубинштейн. – Изд. 3-е. – М.: Просвещение, 1986. – 192 с.

Секция 3

ИСТОРИЯ ИСКУССТВ.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА МУЗЫКАЛЬНОГО И ХОРЕОГРАФИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н.З. АЛИЕВА

Российская Федерация, Коломна, ГОУ ВО МО «ГСГУ»

160 ЛЕТ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ ХУДОЖНИКА ВАСИЛИЯ ВАСИЛЬЕВИЧА КАНДИНСКОГО (1866–1944)

Введение. Данная статья посвящена комплексному анализу жизни, художественного и теоретического наследия Василия Васильевича Кандинского – одного из наиболее значимых художников и мыслителей XX века, стоявшего у истоков абстрактного искусства. Творчество Кандинского рассматривается в контексте социокультурных процессов рубежа XIX–XX веков, кризиса традиционных художественных форм и активного поиска новых выразительных средств. Особое внимание уделяется формированию его эстетических взглядов, теории «внутренней необходимости», проблеме взаимодействия цвета и формы, а также анализу ключевых произведений художника. Актуальность исследования обусловлена устойчивым интересом современного искусствознания к наследию Кандинского и необходимостью его научного осмысления. Как подчеркивал сам В. В. Кандинский, «искусство во все времена было и остается выражением внутренней жизни эпохи» [2, с. 15], что позволяет рассматривать его творчество не только как индивидуальное художественное явление, но и как отражение глубинных культурных процессов своего времени.

Основная часть. Василий Васильевич Кандинский родился 16 декабря 1866 года в Москве. Его детство и юность прошли в среде, где большое значение придавалось образованию, музыке и гуманитарным дисциплинам. Музыкальные впечатления сыграли важную роль в формировании художественного восприятия будущего художника. Музыка стала для него примером искусства, способного выражать эмоциональные и духовные состояния без опоры на предметный образ, что впоследствии оказало существенное влияние на его живописные и теоретические поиски. Уже в ранние годы у Кандинского формируется интерес к проблеме взаимодействия звука, цвета и формы как средств художественного выражения.

Получив юридическое образование в Московском университете, Кандинский в течение нескольких лет занимался научной и преподавательской деятельностью. Этот этап характеризуется развитием аналитического мышления и интересом к систематизации знаний, что впоследствии отра-

зилось в его теоретических трудах. Однако академическая карьера не соответствовала его внутренним творческим стремлениям. Постепенно формируется осознание необходимости радикального изменения жизненного пути. Решение посвятить себя искусству стало результатом длительного внутреннего поиска и стремления к свободному художественному самовыражению.

Переезд в Мюнхен в 1896 году открыл новый этап в жизни художника. Мюнхен конца XIX – начала XX века являлся одним из ведущих художественных центров Европы, где активно развивались новые направления живописи. Здесь Кандинский получает профессиональное художественное образование, знакомится с импрессионизмом, символизмом и постимпрессионизмом, посещает выставки и активно участвует в художественной жизни. Существенное влияние на формирование его мировоззрения оказал интерес к народному искусству, примитиву и средневековой живописи, которые художник воспринимал как источники первозданной выразительности и духовной глубины.

Социально-культурная ситуация начала XX века, характеризующаяся кризисом традиционных ценностей и активным пересмотром роли искусства в обществе, оказала значительное воздействие на художественное мышление Кандинского. Художник воспринимал происходящие изменения как свидетельство необходимости переосмысления задач искусства и отказа от подражания внешней реальности. В этот период в его работах все отчетливее проявляется стремление выйти за пределы предметного изображения и обратиться к выражению внутренних, духовных состояний.

Ключевым этапом в развитии художественной системы Кандинского стало формирование концепции «внутренней необходимости», получившей теоретическое обоснование в труде «О духовном в искусстве». В данном произведении художник утверждает, что подлинное искусство рождается из внутреннего импульса творца, а не из внешних требований подражания действительности. По его словам, «каждое произведение возникает из внутреннего импульса художника» [2, с. 47]. Тем самым Кандинский последовательно отказывается от миметической функции искусства и утверждает автономию художественного образа.

Центральное место в художественной теории Кандинского занимает проблема цвета. Цвет рассматривается им как активная сила, обладающая самостоятельным эмоциональным и психологическим воздействием. Художник подчеркивает, что цвет способен непосредственно воздействовать на душу человека, минуя рациональное осмысление. В одном из наиболее известных фрагментов он отмечает: «цвет – это клавиш, глаз – молоточек, душа – многострунный рояль» [3, с. 61]. Данное сравнение демонстрирует стремление Кандинского сблизить живопись с музыкальным восприятием и рассматривать цвет как средство прямого духовного воздействия.

Форма в художественной системе Кандинского выполняет не подчиненную, а структурообразующую функцию. Она организует композицию, задает ритм и направляет восприятие зрителя. В более позднем теоретическом труде «Точка и линия на плоскости» художник анализирует элементарные формы как носителей внутреннего содержания и подчеркивает необходимость осознанного использования выразительных средств [3, с. 18]. Эти идеи получили развитие в его педагогической деятельности и оказали значительное влияние на художественное образование XX века.

Важным этапом в творческой биографии Кандинского стала его деятельность в художественном объединении «Синий всадник», основанном в 1911 году. Объединение стало платформой для художников, стремившихся к обновлению художественного языка и поиску универсальных форм выражения. В рамках выставочной и издательской деятельности участники объединения стремились продемонстрировать многообразие художественных форм и культурных традиций. По мнению А.К. Якимовича, «Синий всадник» представлял собой попытку создания нового художественного пространства, свободного от академических и национальных ограничений [6, с. 112].

Картина «Композиция VII» (1913) считается одним из наиболее значимых произведений художника и своеобразной кульминацией его раннего абстрактного периода. Работа отличается сложной многослойной структурой, насыщенной динамикой и интенсивным цветовым звучанием. Предметные мотивы здесь практически утрачивают узнаваемость и преобразуются в систему цветовых и линейных ритмов. В каталоге Государственной Третьяковской галереи подчеркивается, что произведение представляет собой «синтез цветовых и линейных элементов, направленных на выражение духовного напряжения» (Рисунок 1) [2, с. 84].



Рисунок 1 – В.В. Кандинский «Композиция VII»

Произведение «Импровизация 28» (1912) отражает интерес художника к спонтанности и интуитивному началу в творчестве. Композиция строится

на взаимодействии свободных линий и цветовых пятен, создающих ощущение движения и эмоциональной напряженности. Работа демонстрирует постепенный отказ от предметного изображения и переход к абстрактному художественному языку (Рисунок 2).

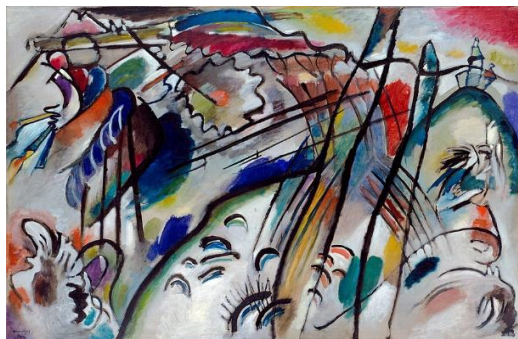


Рисунок 2 – В.В. Кандинский «Импровизация 28»

Картина «Круги в круге» (1923), созданная в период преподавания художника в Баухаусе, демонстрирует его интерес к геометрической организации композиции. Использование круга как основного формообразующего элемента позволяет выстроить уравновешенное пространство, подчиненное строгой внутренней логике. Данное произведение отражает синтез художественной и теоретической работы Кандинского (Рисунок 3)



Рисунок 3 – В.В. Кандинский «Круги в круге»

Педагогическая деятельность Кандинского занимает особое место в его творческом наследии. Преподавая в Баухаусе, художник разрабатывает аналитический подход к изучению формы и цвета, рассматривая художественное образование как процесс формирования осознанного отношения к выразительным средствам искусства. Его теоретические разработки оказа-

ли существенное влияние на формирование новых принципов художественного обучения в XX веке [4].

Влияние творчества Кандинского на последующее развитие искусства носило системный и концептуальный характер. Как отмечает Д.В. Сарабьянов, заслуга художника заключается в том, что он «последовательно обосновал абстракцию как самостоятельную художественную систему» [5, с. 287]. Его идеи оказали влияние на развитие различных направлений абстрактного искусства и расширили представления о возможностях художественного языка.

Заключение. В заключение следует отметить, что творческое наследие Василия Васильевича Кандинского занимает ключевое место в истории искусства XX века. Его художественные и теоретические идеи способствовали формированию нового понимания искусства как формы духовной практики. Соединив живопись, музыку и философию, Кандинский создал целостную художественную концепцию, сохраняющую актуальность в современном искусствознании и научных исследованиях.

Список использованных источников:

1. Василий Кандинский: каталог собрания Государственной Третьяковской галереи. – М. : ГТГ, 2001. – 256 с.
2. Кандинский, В. В. О духовном в искусстве / В. В. Кандинский. – М. : Эксмо, 2018. – 160 с.
3. Кандинский, В. В. Точка и линия на плоскости / В. В. Кандинский. – М. : Наука, 1986. – 248 с.
4. Космачева, Н. В. Развитие способности к творческой деятельности личности в процессе духовно-нравственного воспитания / Н. В. Космачева // Вестник ГСГУ. – 2019. – № 4 (36). – С. 24– 32.
5. Сарабьянов, Д. В. История русского искусства конца XIX – начала XX века / Д. В. Сарабьянов. – М. : Искусство, 1993. – 304 с.
6. Якимович, А. К. Василий Кандинский / А. К. Якимович. – М. : Искусство – XXI век, 2019. – 408 с.

А.С. АНАСТАСЬЕВ

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

**МУЗЫКА КАК ИНСТРУМЕНТ
ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО
ВОСПИТАНИЯ ПОДРОСТКОВ**

Введение. Современное социальное развитие и общественно-политическая жизнь Беларуси требуют от системы образования более глубоких и целенаправленных подходов к воспитанию подрастающего поколения. Для устойчивого развития страны недостаточно лишь формального получения знаний: важно воспитать у молодежи творческое отношение к труду, активную гражданскую позицию и готовность вносить вклад в общее благо. С ранних лет необходимо формировать чувство гордости за Отечество, уважение к исторической памяти и стремление делать род-

ную страну лучше, крепче и счастливее – именно эти установки составляют основу национальной гордости и достоинства.

В современных условиях задача воспитания гражданственности и патриотизма выходит на первый план и требует системных, междисциплинарных решений. Современный подход к гражданско-патриотическому воспитанию закреплён в государственных документах, таких как «Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи» [1] и «Программа непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи (2026–2030)» [2]. Эти документы ориентируют образовательные учреждения на целенаправленное содействие становлению личности как гражданина и патриота, профессионала-труженика и ответственного члена семьи, опираясь на гуманистические ценности, культурно-духовные традиции белорусского народа и правовую грамотность.

Цель – обосновать роль музыкального искусства как инструмента гражданско-патриотического воспитания подростков, выявить методические принципы подбора репертуара и форм музыкальной деятельности с учетом локального социокультурного контекста

Основная часть. Согласно «Концепции непрерывного воспитания», повышение воспитательного потенциала образовательного процесса является одним из ключевых условий формирования патриотизма у учащихся, и занятия искусством, в частности музыкой, открывают для этого широкие возможности [1]. Музыкальная деятельность способна пробуждать у детей чувство любви и сопричастности к Отечеству и своему народу, формировать гражданственность через углубление знаний об истории родного края и уважение к государственным символам и культурным памятникам, развивать познавательные интересы на основе любви к родному городу, краю и стране, а также воспитывать уважение к традициям своего народа на примере лучших образцов национальной культуры и искусства.

На факультативных музыкальных занятиях репертуар выступает не только как учебный материал, но и как мощный воспитательный ресурс; особую воспитательную силу имеет фольклорная музыка, поскольку она знакомит детей с прошлым Родины, с культурными и нравственными ценностями предков, с обычаями и бытом народа, с трудом и бережным отношением к природе. Народная песня, благодаря своей эмоциональной искренности и образности, часто убеждает глубже, чем сухая информация, поскольку в ее истоках – эмоции и переживания народа-создателя; песни способны глубоко затронуть внутренний мир ребенка, вызвать сильный эмоциональный отклик, сочувствие и понимание, и именно поэтому в нашей работе широко используются обработки белорусских песен и пьес, где авторы обращаются к подлинным народным мелодиям.

Сила воспитательного воздействия фольклора коренится в его синестезийной природе: народная мелодия не просто информирует о событии, а моделирует его переживание через пластику голоса, ритм дыхания

и тембровую окраску. В отличие от вербальных методов этики, песенный фольклор реализует принцип невидимой педагогики – нравственная норма усваивается ребенком не путем заучивания правила, а через мышечное и эмоциональное проживание интонации. Именно поэтому обработки белорусских народных напевов сохраняют высокую степень внушаемости: они обращаются к довербальным, глубинным структурам психики.

В музыкально-педагогическом репертуаре, который изучается в образовательном процессе, содержится большое количество народных песен и пьес в обработках и переложениях: «Пайду, пайду, Ясю мілы», «Шли солдатики домой» в обработке П. Подковырова, «А в бору сосна качалась» Г. Шершевского, «Пайшоў Ясь наш на лужок», «Саўка ды Грышка», «Калыханка», «Кукавала зязюля» В. Дорохина, десять пьес А. Друкта на темы белорусских народных песен, «Зязюлька», «А ў полі нівка» Г. Вагнера и многие другие произведения, которые помогают учащимся пережить и осмыслить как национальные, так и общечеловеческие ценности и осознать себя гражданином Республики Беларусь.

На занятиях учащиеся приобщаются к культуре своего народа не только через вокальное и инструментальное исполнение, но и через традиционные фольклорные танцы – «Лявоніха», «Крыжачок», «Юрчка», «Полька Янка», «Чарот», «Лянок», «Бульба», «Мяцеліца», «Дударыкі» – под музыку которых выполняются хореографические движения, что позволяет пережить музыку телесно и укрепляет коллективные связи. В репертуаре используются как произведения белорусских композиторов-классиков – Н. Чуркин, Д. Каминский, А. Богатырёв, П. Подковыров, Е. Глебов, Г. Вагнер, М. Шнейдерман, так и интересные по своему творчеству современные авторы: Н. Устинова, Г. Горелова, В. Каретников, Э. Андреев, Л. Шлег, Е. Гигевич и многие другие, что делает программу разнообразной и близкой по звучанию и смыслу к современному восприятию подростков.

При подборе репертуара выделяются тематические направления, которые в наибольшей степени способствуют воспитанию патриотизма: произведения о матери и семье, поскольку любовь к Родине часто начинается с любви к матери. Для ребенка Родина ассоциируется с домом, близкими людьми и колыбельной песней, через которую он прикасается к культуре своего народа и слышит звучание родного языка; музыка о родной природе, через которую формируется бережное отношение к окружающему миру и локальному ландшафту (в репертуаре – пьесы Д. Каминского «Осень», К. Тесакова «Эхо», «Снежный вальс», Г. Вагнера «Реченька», Г. Пукста «Танец лесных птиц», М. Шнейдермана «Весенний ручеек» и др.); и, наконец, произведения о защитниках Отечества и теме Великой Победы, которые пробуждают чувство гордости за историю страны и уважение к памяти героев – в работе мы используем пьесы П. Подковырова «На руинах», «Надписи героев», «Рассказ про подвиг», «Пинская партизанская», а также

«Партизанскую» Г. Вагнера, раскрывая с учащимися мужественный и героический дух народа.

Следующий шаг – выход за порог дома. В народных песнях природа никогда не бывает просто фоном. Березка, калина, дубрава, журавли – все это не деревья и птицы сами по себе, а живые участники человеческой судьбы. Калина склоняется над могилой солдата, дуб шумит в разлуке, журавли уносят детство. Когда учащийся поет такие песни, он начинает видеть в знакомом пейзаже не просто улицу или лес за окном, а место, где жили его предки, где происходили важные события. Родная природа перестает быть чужой и безликой – она становится своей, пережитой, понятной. Отсюда рождается и бережное отношение: невозможно сломать ветку той калины, о которой поется в песне как о символе девичьей красоты или горькой доли.

Внеклассные мероприятия являются важной составляющей воспитательного процесса: ежегодно в рамках гимназической филармонии проводится лекция-концерт «Сокровища бабушкиного сундука», где из «сундука» демонстрируются рушники с белорусским орнаментом, тряпичные куклы, предметы одежды, национальные инструменты – дудки, свистульки, старинные цимбалы – и учащиеся знакомятся с символикой орнамента, предназначением кукол и поверьями, связанными с ними; традиционное сочетание баяна, цимбал и скрипки помогает создать аутентичную звуковую палитру и позволяет детям прикоснуться к материальной культуре, оценить богатство традиций и ощутить колорит белорусских песен и танцев.

В этом заключается глубинный смысл обращения к обработкам белорусского музыкального фольклора на факультативных занятиях. Они не преследуют узкодидактическую цель – обучить нотной грамоте или чистоте интонирования. Их задача неизмеримо масштабнее: через подлинный музыкальный материал вернуть современному ребенку утраченное чувство домашнего тепла, прикосновение к родному слову, узнавание родного пейзажа и причастность к судьбе своего народа. И если сухая информация часто проходит мимо детского сердца, то народная мелодия, прожитая и прочувствованная, остается в нем навсегда.

Ежегодный концерт «Беларусь мая сінявокая!» дает представление о жанровом и стилистическом разнообразии белорусской композиторской музыки: поэтичность и выразительность белорусского языка в стихах органично переплетаются с эмоциональной силой музыки, а красочная презентация с образами природы, быта и архитектурных достопримечательностей усиливает воспитательный эффект; учащиеся активно участвуют в концертной деятельности, и включение в конкурсный репертуар произведений белорусских композиторов помогает проследить, как народные музыкальные традиции трансформируются в творчестве современных авторов, что способствует выстраиванию линии преемственности поколений и укреплению национальной идентичности.

Заключение. Формирование патриотизма у учащихся в условиях современной школы является важнейшим компонентом всестороннего развития личности: без чувства любви к Родине, без стремления к миру и без воспитания сознательности и ответственности за собственную жизнь и за судьбы других людей невозможно полноценное развитие государства. Уроки музыки и факультативные занятия музыкальной направленности обладают значительным воспитательным потенциалом, поскольку музыка сочетает эмоциональное воздействие, коллективную практику и историко-культурную рефлексию, что делает ее эффективным средством пробуждения гордости за свою страну и уважения к ее традициям.

Для достижения устойчивого воспитательного эффекта важно заинтересовать учащихся новыми формами и видами патриотической деятельности, опираясь на системность программ, локальную релевантность репертуара и вовлечение подростков в творчество. Патриотизм в образовательном процессе раскрывает лучшие качества учащихся – ответственность, готовность к совместной деятельности, уважение к культурному наследию – и формируется в ходе совместной познавательной и практической работы взрослых и детей, обеспечивающей целостное воздействие на духовный мир ребенка. Патриотизм должен стать одной из ключевых ценностей для юных граждан Республики Беларусь; педагогам необходимо целенаправленно и последовательно заниматься его воспитанием с раннего возраста, сочетая эмоциональные музыкальные практики с аналитической рефлексией и междисциплинарными связями. При таком подходе вырастет поколение, способное с гордостью нести имя своей Родины и сказать: «Мы – будущее Республики Беларусь».

Список использованных источников:

1. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи: утв. постановлением М-ва образования Респ. Беларусь от 15.07.2015 № 82 // ЭТАЛОН. Законодательство Республики Беларусь / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2023.
2. Программа непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи на 2026–2030 гг. : утв. постановлением М-ва образования Респ. Беларусь от 04.11.2025 № 192 // ЭТАЛОН. Законодательство Республики Беларусь / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2025.

В.В. БОГДАНОВИЧ-ЯЗВИНСКАЯ
Республика Беларусь, Минск, БГАМ

**ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ИГРЫ НА ФИСГАРМОНИИ:
АНАЛИЗ ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ ЧАСТИ РУКОВОДСТВА К.Г. ЛИКЛА**

Введение. Исполнительство на музыкальном инструменте можно структурировать как целостное искусство. Его основой и технико-теоретической базой является исполнительское мастерство, без которого

невозможна художественная интерпретация. Совокупность этих знаний и навыков включает:

- Принципы игры – основополагающие законы и концепции, определяющие подход к инструменту (принцип звукоизвлечения и дыхания инструмента, принцип артикуляции и фразировки, принцип регистровки);

- Приемы и методы игры – конкретный инструментарий для воплощения принципов (технические приемы, методы решения специфических задач;

- Методику игры (и обучения) – это систематизированный путь передачи и освоения принципов и приемов (последовательность освоения материала, специальные упражнения (этюды) для развития беглости, силы пальцев, независимости рук, контроля меха, методы работы над трудностями)

- Собственно учение (школу) игры на музыкальном инструменте – материализованную, канонизированную методику, конкретные исторические и современные школы, сборники упражнений и педагогический репертуар.

Это уже готовый, проверенный временем учебный комплекс, в котором заложены эстетические и технические традиции определенной эпохи или страны. «Исполнительское мастерство» – это база, алфавит языка музыканта. Оно начинается с механического заучивания приемов по методике, через осознание методов и принципов ведет к их свободному и осмысленному применению. Только овладев этой первой частью, исполнитель получает инструмент для решения художественных задач – для перехода ко второй части исполнительства (интерпретации) и третьей (сценическому воплощению).

В истории исполнительства на фисгармонии есть тексты, которые являются не просто учебниками, а ключами к пониманию целой эпохи. Одним из таких фундаментальных трудов стал сборник «Theoretisch-Practische Anleitung zur Kenntniss und Behandlung der Phys-Harmonica» оп. 50, изданный в 1840 году Георгом Ликлом.

Целью нашего исследования является изучение теоретической части этого сборника для осмысления аутентичных принципов звукообразования, фразировки и стиля раннего периода расцвета фисгармонии.

Основная часть. Карл Георг Ликл (28 октября 1801 – 3 августа 1877) был австрийским композитором, пианистом и педагогом (Рисунок 1).



Рисунок 1 – Карл Георг Ликл

Родился в Вене в семье известного композитора Иоганна Георга Ликла. Карл Георг получил музыкальное образование под руководством своего отца и обучался игре на фортепиано и скрипке, а также изучал композицию и генерал-бас.

Ликл был особенно известен своими произведениями для фортепиано и фисгармонии. Важным вкладом в его музыкальную деятельность стало написание дидактического сборника по фисгармонии – «Theoretisch-Practische Anleitung zur Kenntniss und Behandlung der Phys-Harmonica» в 1840 году (Рисунок 2).

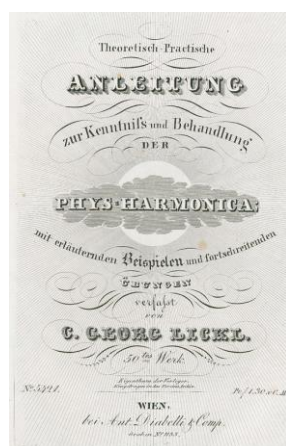


Рисунок 2 – Дидактический сборник по фисгармонии

Карл Георг Ликл активно способствовал развитию музыки в Австрии и сыграл важную роль в популяризации фисгармонии, как в педагогической, так и концертной деятельности. Его труд необходимо изучить для того, чтобы постичь аутентичные принципы звукообразования, фразировки и стиля раннего периода расцвета этого уникального инструмента.

Уже из предварительного сообщения к этому сборнику мы узнаем, что полное руководство по целесообразному обращению с фисгармонией и всестороннему ознакомлению с ее особенностями к тому времени стало ощутимой необходимостью – особенно в связи с постоянно возрастающей популярностью и практической пригодностью этого инструмента, который в 1830-е годы получил широкое распространение. Ликл составил руководство, основанное на специфике данного инструмента в краткой форме, автор отмечает, что «для того, чтобы правильно и в кратчайший срок постичь искусство игры на данном инструменте, предполагается наличие необходимого навыка игры на клавире, особенно в области связного исполнения (*legato*). Без этого настоящее руководство окажется бесполезным, а овладение фисгармонией будет весьма затруднительным, тем более что прочие способы игры полностью совпадают с техникой исполнения на клавире» [1, с. 2].

«Theoretisch-Practische Anleitung zur Kenntniss und Behandlung der Phys-Harmonica» (Рисунок 2) состоит из двух частей: теоретической и практической. Теоретическая часть так и называется: «Руководство по игре на фисгармонии». Краткому описанию конструкции музыкального инструмента автор отводит несколько параграфов Введения: «Этот музыкальный духовой инструмент, по своей внешней форме напоминает фортепиано, охватывает шесть октав и называется «фисгармонией», благодаря своему красивому, умеренному звуку, который производится металлическими язычками, колеблющимися под давлением воздуха» [1, с. 4].

Георг Ликл также описывает природу возникновения звука на фисгармонии: «При нажатии клавиш язычки из тонкой металлической пластинки поднимаются пружинами, пропуская воздух от мехов и вибрируя. Мехи приводятся в действие двумя внешними педалями (толчковыми тягами), которые исполнитель попеременно нажимает ногами. Важно сначала нажать клавиши, а затем педали – иначе пружины не позволят мехам сработать, что замедлит отклик язычков» [1, с. 5].

Что касается «руководства по обращению с инструментом», то автор описывает процесс от момента посадки за инструмент до момента исполнения: «Фисгармония требует правильной посадки перед инструментом: пятки должны опираться на землю, а носки ног удобно покоиться на обеих педалях (толчковых тягах), которые приводятся в движение сгибанием голеностопных суставов вплоть до полного нажатия. Педали всегда нажимаются после клавиш руками – только так открываются клапаны для воздуха к язычкам, – а при исчерпании одного меха исполнитель должен заранее вводить второй, не поднимая ногу резко, чтобы избежать прерываний тона, особенно при низких или сильных звуках. Для тихого звучания педали нажимаются медленно и мягко, для сильного – быстро и энергично; плавные переходы создают *crescendo* (усиление) или *diminuendo* (ослабление). Нажимайте педаль до середины хода с возрастающим давлением, затем ослабляйте, чередуя ноги при длительных аккордах в соответствии с мелодией: когда правая педаль заканчивается, левая вступает с тем же ростом или спадом силы. Удержание тона достигается доведением педали с ослабевающим давлением до конца воздуха в мехе или осторожным чередованием; избегайте одновременного нажатия обеих педалей или постоянного использования одной» [1, с. 6–8].

Игра на этом инструменте в основном состоит из связного (*legato*) исполнения, и поэтому с того момента, когда одной рукой начинают играть два или три голоса, вступают в силу правила аппликатуры.

Чтобы правильно передать эффект связных и выдержанных нот, приходится неоднократно пользоваться одним и тем же пальцем, а также часто ставить один палец поверх другого – например, большой палец над указательным, или третий над четвертым. Необходимо как можно чаще приме-

нять такие изменения положения пальцев при переходе от нижней клавиши к верхней.

При связных местах, особенно когда они состоят из восходящих и нисходящих терций или аккордовых последовательностей, очень часто применяются перестановки пальцев. При этом сами пальцы не должны подниматься с клавиш раньше, чем будут сыграны последующие терции или аккорды. В подобных случаях обычно используют большой или мизинец для удержания нот, чтобы остальные пальцы оставались свободными. Все остальные правила аппликатуры относятся к области фортепианной игры, и поэтому можно обращаться к превосходным фортепианным школам И.Н. Гуммеля, А. Мюллера, Ф.В.М. Калькбреннера и К. Черни, где можно найти исчерпывающие советы.

В музыке для фисгармонии существуют мотивы и места, где аккомпанемент строится не на связных пассажах, а на кратких опорных звуках и аккордах – типичных для характерных гармонических сопровождений в романсах. Такие аккомпанементы требуют особого подхода, учитывающего специфику мотива: их исполняют с более сильным и кратким звучанием, чтобы мелодия сохраняла выразительность и не теряла доминирования.

Отдельные аккорды, нуждающиеся лишь в усилении звучания, исполняются повторным сильным нажатием на педали, без изменения нот руками. Для тремоло на одном звуке (повторение той же высоты) пальцы не отрываются от клавиши, а свободной ногой на нажатой педали выполняются только едва заметные давления – слабые или сильные, – сколько требуется повторений, обеспечивая лучший эффект.

В басовых звуках фисгармонии естественно возникают трели: если одновременно нажать два соседних тона, не двигая пальцами, язычки вибрируют, создавая полноценный трель. Однако следует избегать тесных аккордов, привычных для клавирной музыки, – близость язычков вызывает неприятное «жужжание». Напротив, стремитесь к разреженной гармонии, например, в дециме (1-3-5), которая звучит чище и приятнее.

При правильном применении всех описанных особенностей – которых не мало и которые опытный исполнитель освоит сам – с должной осторожностью и вниманием, прочная конструкция фисгармонии гарантирует отсутствие повреждений и ремонтов. Ее главное преимущество: почти полная настройка и минимальное влияние погоды, влажности, сквозняков, холода или жары – настолько малое, что едва ли стоит упоминать.

Фисгармония позволяет исполнять как духовные произведения, так и композиции блестящего стиля, поскольку ее легкая и быстрая артикуляция нот обеспечивает все необходимые выразительные средства. Однако возвышенный характер инструмента делает его менее подходящим для яркого блеска или глубоко серьезных форм – он идеален для небольших замковых церквей, частных часовен, театральных ситуаций и особенно для домашнего музицирования, где служит аккомпанементом фортепиано.

Этот инструмент выделяется наилучшими рабочими характеристиками: гармоническое сопровождение на нем всегда звучит точно и чисто, в отличие от многих других, где подобные трудности неизбежны.

Заключение. Фисгармония упрощает освоение штриха легато, pedalной техники и дыхания звука, что воплощает эти принципы в практике, обеспечивая переход от механических приемов к интерпретации.

Анализ сборника раскрывает аутентичные законы звукообразования (язычки, меха) и фразировки (тремоло, разреженные аккорды), которые фисгармония оттачивает у новичков, делая ее идеальным «мостом» к органу в ситуациях ограниченного доступа. Это подтверждает цель: ранний стиль расцвета (XIX век) формирует базу мастерства – от принципов к художественному воплощению. Связь усиливает актуальность цели для инструментальной педагогики: сборник дает теоретическую основу, а фисгармония – практическую.

Список использованных источников:

1. Lickl, C.G. Theoretisch-Practische Anleitung zur Kenntniss und Behandlung der Phys-Harmonica / C.G. Lickl. – Vienna: A. Diabelli & Comp, 1834. – 40 p.

ГАО ХАОНАНЬ

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ДЫХАНИЕ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ЗВУКОВОЙ КУЛЬТУРЫ НАЧИНАЮЩЕГО САКСОФОНИСТА

Введение. Одним из ключевых компонентов исполнительского мастерства саксофониста является дыхательная техника, определяющая качество звукоизвлечения, устойчивость тона, выразительность и тембровую окраску звучания. Для учащихся младшего школьного возраста, только начинающих освоение инструмента, дыхание становится фундаментом, на котором строится дальнейшее развитие звуковой культуры. Именно на раннем этапе обучения закладываются основы правильного вдоха, выдоха, опоры и контроля воздушного потока, что делает проблему формирования дыхательной техники особенно актуальной.

Современная музыкально-педагогическая практика подчеркивает необходимость раннего формирования правильных дыхательных навыков, поскольку ошибки, допущенные в начале обучения, впоследствии трудно поддаются коррекции. Неправильная организация дыхания приводит к неустойчивому звуку, нарушению интонации, ограничению динамического диапазона и снижению выразительности исполнения. Поэтому методически грамотная работа над дыханием является важнейшим условием формирования звуковой культуры юного саксофониста.

Вопросы дыхания и звукоизвлечения традиционно занимают значительное место в исследованиях отечественных педагогов-духовиков. В работах А. П. Островского, В. А. Апатского, Л. М. Голубева, Ю. А. Усовой подчеркивается, что дыхание является «первичным двигателем звука» и определяет характер исполнительской манеры. Исследователи отмечают, что развитие дыхательной техники должно строиться на сочетании физиологических закономерностей и художественных задач, что особенно важно в работе с детьми младшего школьного возраста.

В китайской музыкально-педагогической традиции вопросам дыхания также уделяется значительное внимание. Работы Чэнь Лина, Ван Мина, Ли Сяоцзюня и Ян Хуэй демонстрируют, что формирование дыхательной культуры рассматривается как основа звуковой выразительности и технической свободы исполнителя. Китайские исследователи подчеркивают необходимость раннего развития дыхательной координации, умения управлять воздушным потоком и осознанно формировать тембр инструмента.

Актуальность исследования усиливается тем, что современные дети имеют ряд физиологических и психологических особенностей, влияющих на освоение духовых инструментов: недостаточную силу дыхательной мускулатуры, слабую координацию, ограниченный объем легких, повышенную эмоциональную чувствительность. Эти особенности требуют разработки специальных методических подходов, адаптированных к возрастным возможностям младших школьников.

Кроме того, развитие дыхательной техники тесно связано с формированием звуковой культуры – комплексного качества, включающего чистоту интонации, устойчивость звука, тембровую выразительность, динамическую гибкость и художественную осмысленность исполнения. Как отмечают В. В. Медушевский и Н. А. Ветлугина, звуковая культура является основой музыкального развития ребенка, а ее формирование невозможно без правильно организованного дыхания.

Несмотря на значительное количество исследований, проблема методики развития дыхательной техники у учащихся-саксофонистов младшего школьного возраста остается недостаточно разработанной. В научной литературе представлены общие рекомендации по дыханию, однако отсутствуют систематизированные методические подходы, учитывающие возрастные особенности детей, специфику инструмента и задачи формирования звуковой культуры на начальном этапе обучения.

Цель статьи – проанализировать роль дыхания в формировании звуковой культуры начинающего саксофониста.

Основная часть. Дыхание является фундаментальным элементом исполнительской техники саксофониста, определяющим качество звукоизвлечения, устойчивость тона, тембровую окраску и выразительность исполнения. На начальном этапе обучения именно дыхательная техника формирует основу звуковой культуры, от которой зависит дальнейшее развитие

музыкально-исполнительских навыков ребенка. Для младших школьников, только начинающих освоение инструмента, правильная организация дыхания становится ключевым условием успешного обучения.

Одним из важнейших аспектов формирования дыхательной техники является развитие навыков глубокого, свободного и экономного дыхания. Дети младшего школьного возраста часто сталкиваются с трудностями, связанными с недостаточной силой дыхательной мускулатуры, ограниченным объемом легких и слабой координацией вдоха и выдоха. Эти особенности требуют специальной методической работы, направленной на постепенное укрепление дыхательного аппарата и формирование правильных привычек.

Китайский исследователь Ли Сяоцзюнь подчеркивает, что «дыхание является первичным источником звука, и его качество определяет выразительность исполнения» [2, с. 87] – эта мысль особенно актуальна для начального этапа обучения. Формирование правильного дыхания позволяет ребенку не только извлекать устойчивый звук, но и контролировать его длительность, динамику и тембровую окраску.

Важную роль в развитии дыхательной техники играет умение управлять воздушным потоком. Для саксофониста это означает способность регулировать силу выдоха, поддерживать стабильное давление воздуха и обеспечивать равномерность звучания. Китайский педагог Чэнь Лин отмечает: «Контроль воздушного потока – это основа стабильного тембра и чистой интонации» [1, с. 54]. На практике это выражается в способности ученика выдерживать длинные фразы, избегать «провалов» звука и сохранять ровность звучания.

Одним из ключевых компонентов звуковой культуры является тембр. Тембровая выразительность саксофона напрямую зависит от характера дыхания, качества опоры и степени расслабленности дыхательных мышц. Ван Мин подчеркивает: «Тембр формируется не только инструментом, но прежде всего дыханием исполнителя» [3, с. 150]. Для младших школьников работа над тембром начинается с освоения мягкого, ненапряженного выдоха и постепенного развития дыхательной опоры.

Формирование звуковой культуры невозможно без развития навыков экономного дыхания. Умение рационально расходовать воздух позволяет ученику исполнять длинные музыкальные фразы, сохранять устойчивость звука и избегать излишнего напряжения. Китайский исследователь Ян Хуэй пишет: «Экономия дыхания – это искусство распределения энергии, которое необходимо формировать с первых уроков» [4, с. 56]. Это особенно важно для детей, у которых дыхательная система еще находится в стадии развития.

Существенное значение имеет развитие координации дыхания и артикуляции. У начинающих саксофонистов часто наблюдается рассогласование между движением языка и выдохом, что приводит к неустойчивому звуку и нарушению ритмической структуры. Методическая работа должна

включать упражнения на синхронизацию дыхания и артикуляции, направленные на формирование плавного, связного звучания.

Работа над дыханием тесно связана с развитием интонационной устойчивости. Неправильное дыхание приводит к колебаниям высоты звука, особенно в верхнем и нижнем регистрах. Укрепление дыхательной опоры и развитие контроля воздушного потока позволяют ученику сохранять чистоту интонации даже при исполнении сложных фраз. Это является важным компонентом звуковой культуры.

Особое внимание следует уделять развитию навыков длительного выдоха. Для саксофониста умение выдерживать длинные ноты и фразы является основой выразительного исполнения. Упражнения на длительный выдох, дыхательные игры и работа с визуальными моделями воздушного потока помогают детям постепенно увеличивать продолжительность выдоха и улучшать качество звука.

Важным элементом методики является использование дыхательной гимнастики. Упражнения Стрельниковой, методика «полного дыхания», игровые дыхательные задания позволяют укреплять дыхательную мускулатуру, развивать гибкость диафрагмы и формировать правильные дыхательные привычки. Эти упражнения особенно эффективны для младших школьников, поскольку они выполняются в игровой форме и не вызывают утомления.

Работа над дыханием должна быть тесно связана с развитием музыкально-слуховых представлений. Ученик должен не только физически контролировать дыхание, но и осознавать его художественную роль. Китайский исследователь Чжао Цзяньхуа отмечает: «Дыхание – это мост между внутренним слухом и звучанием инструмента» [5, с. 121]. Это означает, что дыхание должно подчиняться музыкальному образу, а не существовать само по себе.

Формирование звуковой культуры требует систематической работы над динамикой. Управление дыханием позволяет ученику создавать плавные крещендо и диминуэндо, выделять кульминации, формировать выразительные фразы. Работа над динамикой помогает ребенку осознать художественную природу дыхания и его роль в создании музыкального образа.

Не менее важным является развитие навыков фразировки. Дыхание определяет структуру музыкальной фразы, ее протяженность, направление и выразительность. Умение «дышать фразой» является основой художественного исполнения. На начальном этапе обучения педагог должен помогать ученику осознавать связь между дыханием и музыкальной мыслью.

Работа над дыханием способствует развитию сценической устойчивости. Уверенное владение дыхательной техникой помогает ребенку преодолевать волнение, сохранять стабильность звука и контролировать исполнение. Это особенно важно для младших школьников, которые часто испытывают эмоциональное напряжение на сцене.

Методика развития дыхания должна учитывать индивидуальные особенности ребенка. Уровень физической подготовки, тип дыхания, эмоцио-

нальная устойчивость – все это влияет на выбор упражнений и темп освоения материала. Индивидуальный подход позволяет добиться более высоких результатов и избежать перегрузки.

Важным компонентом методики является постепенность. Формирование дыхательной техники требует времени, последовательности и регулярности. Педагог должен выстраивать работу так, чтобы каждый новый этап опирался на предыдущий, обеспечивая плавное развитие навыков.

Работа над дыханием должна быть интегрирована в процесс обучения игре на инструменте. Упражнения без инструмента эффективны, но только в сочетании с практикой звукоизвлечения. Переход от дыхательных упражнений к игре должен быть плавным и осознанным.

Формирование звуковой культуры невозможно без развития эстетического восприятия. Ученик должен понимать, что красивый звук – это результат не только техники, но и художественного отношения к музыке. Работа над дыханием помогает ребенку осознать выразительную природу звука и стремиться к его совершенствованию.

Дыхание является основой звуковой культуры начинающего саксофониста. Оно определяет качество звука, устойчивость интонации, выразительность исполнения и художественную осмысленность музыкальной фразы. Методически грамотная работа над дыханием позволяет сформировать у ребенка устойчивые навыки, необходимые для дальнейшего развития исполнительского мастерства.

Проведенный анализ подтверждает, что дыхание является фундаментом формирования звуковой культуры начинающего саксофониста. Именно дыхательная техника определяет устойчивость звука, чистоту интонации, тембровую выразительность и динамическую гибкость исполнения. На раннем этапе обучения правильная организация дыхания становится ключевым условием успешного освоения инструмента, поскольку закладывает базовые исполнительские навыки, которые в дальнейшем определяют качество музыкального развития ребенка.

Методически грамотная работа над дыханием позволяет формировать у учащихся навыки глубокого вдоха, экономного выдоха, устойчивой дыхательной опоры и координации дыхания с артикуляцией. Использование дыхательной гимнастики, игровых упражнений, визуальных моделей воздушного потока и постепенное усложнение задач создают условия для эффективного развития дыхательной техники. Анализ трудов российских и китайских исследователей показывает, что именно систематическая и целенаправленная работа над дыханием обеспечивает формирование устойчивых навыков звукоизвлечения и способствует развитию художественной выразительности.

Заключение. Таким образом, дыхание следует рассматривать как центральный компонент звуковой культуры юного саксофониста. Его развитие требует комплексного подхода, учитывающего возрастные особенности де-

тей, физиологические закономерности дыхания и художественные задачи музыкального обучения. Формирование правильной дыхательной техники на начальном этапе обеспечивает основу для дальнейшего исполнительского роста, способствует развитию музыкального слуха, выразительности и сценической уверенности учащихся.

Список использованных источников:

1. Chen, Ling. Breath Control and Tone Stability in Woodwind Performance / Ling Chen. – Beijing: Higher Education Press, 2015. – 176 p.
2. Li, Xiaojun. Foundations of Wind Instrument Pedagogy / Xiaojun Li. – Shanghai: Shanghai Conservatory Press, 2016. – 192 p.
3. Wang, Ming. Tone Production Techniques for Young Wind Players / Ming Wang. – Guangzhou: South China Normal University Press, 2017. – 168 p.
4. Yan, Hui. Breathing and Musical Expression in Beginner Wind Instrument Training / Hui Yan. – Wuhan: Hubei Art Press, 2020. – 154 p.
5. Zhao, Jianhua. Artistic Sound Formation in Saxophone Pedagogy / Jianhua Zhao. – Beijing: Central Conservatory Publishing House, 2019. – 184 p.

Я.Т. ГИЛЬМУЛЛИНА

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ-МУЗЫКАНТОВ В ПРОЦЕССЕ ДУХОВНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ В СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ЦЕНТРЕ

Введение. В современной социокультурной среде особую значимость приобретает проблема формирования социальной активности молодежи, способной к ответственному и инициативному участию в общественной жизни. Для обучающихся учреждений среднего специального музыкального образования данная задача приобретает специфическое содержание, поскольку их профессиональная деятельность ориентирована на взаимодействие с аудиторией посредством искусства.

Учащиеся-музыканты осваивают не только исполнительские навыки, но и формы публичной коммуникации, художественного диалога, культурного посредничества. Включение их в духовно-просветительскую работу с детьми, находящимися в социально уязвимом положении, расширяет образовательное пространство и переводит художественную подготовку в сферу практической коммуникации.

Социально-педагогические центры осуществляют сопровождение несовершеннолетних, нуждающихся в государственной защите, а также профилактическую и реабилитационную работу. Организация духовно-просветительских программ для воспитанников подобных учреждений готовит будущих специалистов музыкального профиля к ответственному

взаимодействию с различными социальными группами, в том числе с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации.

Актуальность исследования определяется возрастающим вниманием педагогической науки к поиску эффективных форм профессиональной подготовки и социального воспитания обучающихся. В этом контексте духовно-просветительская деятельность учащихся-музыкантов представляет собой значимый, но недостаточно систематизированный опыт, требующий теоретического осмысления с точки зрения формирования их социальной активности. Обращение к данной практике позволяет уточнить педагогические механизмы соединения художественного образования и социально ориентированной деятельности.

Цель – раскрыть педагогические возможности духовно-просветительской работы с детьми социально-педагогического центра в формировании социальной активности учащихся-музыкантов.

Основная часть. Современные педагогические исследования подчеркивают значимость волонтерства как эффективного инструмента воспитания личности обучающегося. В ряде работ внимание уделяется нравственному становлению обучающихся (Л.Ф. Козодаева, Ю.В. Паршина), раскрытию воспитательного потенциала добровольческой практики и личностно-профессиональному росту студентов (К.И. Буюкова, Н.В. Грувер, С.Г. Екимова, Г.С. Папазян), а также процессам социализации, развитию социальной активности и гражданской ответственности молодежи (Е.В. Акимова, Д.Д. Андрианова, З.А. Андержанова, И.Н. Григорьев, Л.П. Конвисарева, М.О. Костюченко, С.И. Куликова, Б.Р. Рахматулина, Т.А. Садчикова, Л.Е. Сикорская, Н.В. Трофимова, И.В. Федулова).

В процессе участия в реальных социальных инициативах обучающиеся осваивают нормы взаимодействия, добровольчество выступает пространством формирования устойчивых личностных качеств.

По мнению Л.П. Конвисаревой, волонтерская деятельность выполняет ряд функций: аксиологическую (становление нравственных ценностей), адаптирующую (включение в общественно значимые практики и освоение коммуникативных навыков), креативную (творческое самовыражение и создание социально ориентированных результатов) и регулятивную (корректировка поведения и личностный рост). Добровольчество содействует формированию социальной активности молодежи, делая его эффективным ресурсом развития у обучающихся ответственной и инициативной позиции [1, с. 16].

М.О. Костюченко рассматривает социальную активность как сознательную и целенаправленную деятельность субъекта, которая выражается в общественной творческой работе на основе социально значимых мотивов и нравственных качеств личности. Отмечается роль окружающей среды, организованного педагогического взаимодействия преподавателей и обучающихся, личностного саморазвития [2, с. 12].

В исследованиях, посвященных добровольческой деятельности в области музыкального искусства, можно выявить аспекты, имеющие отношение к формированию социально ориентированных качеств личности. Участие в музыкально-волонтерских инициативах способствует развитию у обучающихся эмпатии, коммуникативных навыков, гражданской ответственности и способности учитывать интересы других людей.

О.Е. Плеханова рассматривает музыкальное волонтерство как средство подготовки будущих педагогов-музыкантов к решению проблем общества, отмечая воспитательный и образовательный аспекты данной деятельности для студентов [3, с. 220]. Г.А. Рошко связывает участие в музыкально-волонтерских инициативах с формированием гражданских и личностных качеств, таких как патриотизм, толерантность и альтруизм [4, с. 41]. Н.И. Чинякова акцентирует внимание на воспитательном потенциале публичного исполнения, его ориентации на психологическую поддержку слушательской аудитории [5, с. 101].

Рассмотрим практический опыт формирования социальной активности учащихся-музыкантов в условиях духовно-просветительской работы с детьми социально-педагогического центра на примере проектной деятельности учреждения образования «Новополоцкий государственный музыкальный колледж». На протяжении нескольких лет в учебном заведении осуществляются инициативы «Красота духовности» (2019–2024), «Путь» (2024–2025) и «Музыка и духовность» (2025–2026), координатор Я.Т. Гильмуллина.

В рамках данных проектов духовно-просветительская работа с детьми социально-педагогического центра включает проведение тематических мероприятий, приуроченных к православным праздникам Покрова Пресвятой Богородицы, Рождества Христова и Пасхи. Концертные программы сочетают музыкальное исполнение, содержательное пояснение, интерактивное вовлечение детей в совместную деятельность и рефлексивное осмысление пережитого опыта (таблица 1).

Таблица 1 – Компоненты духовно-просветительской программы

Компонент программы	Содержание	Педагогическое значение
Музыкальный	Исполнение духовных песнопений, классических и народных произведений, христианских песен	Формирование эмоциональной отзывчивости, эстетического восприятия
Содержательно-пояснительный	Рассказ о празднике, раскрытие нравственного смысла	Расширение культурного кругозора, ценностная ориентация
Интерактивный	Совместное пение, вопросы, игровые элементы	Развитие коммуникативных навыков, вовлеченность в процесс
Рефлексивный	Обсуждение впечатлений после мероприятия за чаепитием с детьми, педагогами, администрацией центра и священником	Осмысление пережитого опыта, закрепление ценностных ориентиров, развитие навыков личностной и социальной рефлексии

Музыкальный материал основывается на православных песнопениях, произведениях классической и народной музыки, христианских песнях. Подбор репертуара осуществляется с учетом возрастных особенностей аудитории, эмоциональной выразительности и доступности восприятия. Особое внимание уделяется смысловой целостности программы: произведения объединяются общей темой праздника, отражают его духовное содержание.

Содержательная часть программы ориентирована на последовательное и доступное представление информации о событии, передачу его исторического и нравственного аспектов. История праздника излагается в форме, привлекающей внимание детей, сочетая рассказ и художественную образность. Основной акцент делается на формирование интереса, осознанного восприятия и эмоционального отклика у детей. Такой подход позволяет сочетать передачу знаний, формирование ценностных ориентиров и активное включение воспитанников в процесс программы.

Интерактивные элементы включают совместное пение, участие в игровых эпизодах, а также вопросы и загадки, направленные на закрепление материала и стимулирование активности аудитории. Кроме непосредственной вовлеченности, интерактив способствует развитию коллективного взаимодействия, коммуникативной гибкости, навыков сотрудничества и способности адаптироваться к различным ситуациям в процессе совместной деятельности.

Рефлексивный компонент реализуется после мероприятия за совместным чаепитием. Артисты, дети, педагоги, представители администрации центра и священник обсуждают впечатления, делятся наблюдениями и эмоциями, что создает пространство для взаимной обратной связи между всеми участниками. Такая практика позволяет закрепить опыт и знания, оценить собственное участие, а также способствует развитию навыков социального взаимодействия, эмпатии и ценностного осмысления культурных и духовных аспектов праздника.

Анализ практического опыта показывает, что формирование социальной активности происходит поэтапно. На начальном этапе учащиеся включаются в подготовку программ, осваивают особенности взаимодействия с детской аудиторией, учатся учитывать возрастные и эмоциональные особенности воспитанников социально-педагогического центра. В дальнейшем возрастает степень самостоятельности: обучающиеся берут на себя организационные функции, предлагают собственные идеи, проявляют инициативу в выборе форм общения и музыкального материала.

Практический опыт реализации проектов свидетельствует о том, что духовно-просветительская работа способствует развитию таких проявлений социальной активности, как инициативность, ответственность, способность к сотрудничеству, готовность к участию в общественной жизни. Музыкальная деятельность в данном случае перестает быть исключитель-

но профессиональной практикой и приобретает выраженную социальную направленность.

Устойчивость и результативность формирования социальной активности учащихся обеспечиваются системной организацией процесса и созданием комплекса условий, способствующих осмысленному включению личности в общественно значимую деятельность. К числу основных педагогических условий относятся ценностно-смысловая направленность, педагогическое сопровождение и рефлексия, интеграция волонтерских инициатив с образовательным процессом, формирование субъектной позиции обучающихся, а также развитие социального партнерства (таблица 2) [6, с. 333].

Таблица 2 – Педагогические условия формирования социальной активности учащихся-музыкантов в процессе волонтерской деятельности

Педагогическое условие	Содержание	Ожидаемые результаты
Ценностно-смысловая направленность	Осознание социальной, духовной и культурной значимости музыки	Формирование эмпатии, духовных и культурных ценностей
Педагогическое сопровождение и рефлексия	Сопровождение инициатив с сохранением творческой свободы; осмысление опыта	Развитие внутренней мотивации, осознание социальной значимости деятельности
Интеграция с образовательным процессом	Включение волонтерских проектов в учебную и воспитательную работу учебного заведения	Системное развитие творческих, социальных и нравственных компетенций
Субъектная позиция обучающихся	Активное участие в планировании и реализации мероприятий	Развитие самостоятельности, ответственности, лидерских и коммуникативных навыков
Социальное партнерство	Взаимодействие с организациями социальной сферы, образовательными и культурными учреждениями	Развитие навыков взаимодействия, формирование гражданской позиции, осознание социальной значимости искусства

Заключение. Таким образом, духовно-просветительская работа с детьми социально-педагогического центра обладает значительным педагогическим потенциалом в формировании социальной активности учащихся-музыкантов. Реализация культурно-гуманитарных проектов на базе музыкального колледжа показывает, что добровольческая музыкальная деятельность способствует развитию инициативности, ответственности и готовности к общественно значимому взаимодействию.

Формирование социальной активности обеспечивается системой педагогических условий, интеграцией духовно-просветительской практики в образовательный процесс и созданием возможностей для осмысленного социального взаимодействия.

Список использованных источников:

1. Конвисарева, Л.П. Волонтерское движение как фактор развития социальной активности молодежи: специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания»: автореф. дис. ... канд. пед. наук: / Конвисарева Любовь Петровна; Костромской государственный университет имени Н.А. Некрасова. – Кострома, 2006. – 24 с.

2. Костюченко, М.О. Развитие социальной активности студентов в воспитательном процессе вуза: на примере волонтерской деятельности: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Костюченко Максим Олегович; Воронежский государственный технический университет. – Воронеж, 2017. – 25 с.

3. Плеханова, О.Е. Роль волонтерской деятельности в подготовке педагога-музыканта к социокультурной реабилитации людей пожилого возраста / О.Е. Плеханова // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 12. – С. 217–220.

4. Рошко, Г.А. Готовность будущего учителя музыки к организации волонтерской деятельности в сфере искусства / Г.А. Рошко // Наука и школа. – 2012. – № 2. – С. 40–44.

5. Чинякова, Н.И. Организация волонтерской деятельности детей в дополнительном музыкальном образовании / Н.И. Чинякова // Гуманитарные науки и образование. – 2020. – Т. 11, № 2. – С. 97–103.

6. Гильмуллина, Я.Т. Музыкальное волонтерство как ресурс формирования социальной активности личности обучающегося / Я.Т. Гильмуллина ; науч. рук. Ю.С. Сусед-Виличинская // Молодежь XXI века: образование, наука, инновации : материалы XII Международной конференции аспирантов и молодых ученых, Витебск, 5 декабря 2025 г. : в 2 т. – Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2025. – Т. 1. – С. 331–333.

А.А. ДВОРАК

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ЧТЕНИЕ С ЛИСТА КАК ПРАКТИКА КОМПЛЕКСНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ

Введение. В рамках данной статьи термин восприятие рассматривается не как однозначное и статичное определение, а как многомерное понятие, требующее уточнения в зависимости от исследовательского ракурса. В своем основном значении восприятие трактуется как активный, динамически разворачивающийся во времени механизм формирования целостных субъективных образов объективной реальности, возникающий на основе непрерывно поступающей сенсорной информации. Данный подход принципиально отличается от альтернативной трактовки, в рамках которой восприятие понимается как статический результат перцептивного акта, то есть уже сложившийся, завершённый образ или представление. Здесь мы сознательно смещаем акцент в сторону первой, процессуальной интерпретации, поскольку именно она в наибольшей степени отвечает задачам изучения музыкально-перцептивных процессов, протекающих в условиях реальной исполнительской практики. Следует также отметить, что отождествление восприятия с перцепцией, принятое в современной когнитивной психологии и психофизиологии, является сегодня доминирующим в научном дискурсе и предполагает рассмотрение данного феномена в неразрывной связи с такими когнитивными операциями, как оценка, сличение, категоризация, осмысление и интерпретация поступающих извне данных [1].

Цель – рассмотреть чтение с листа как особую форму музыкального восприятия и показать его роль в развитии музыкальных способностей.

Основная часть. Обращаясь непосредственно к феномену музыкального восприятия, необходимо подчеркнуть его принципиальную сложность и многокомпонентную природу. Музыкальное восприятие представляет со-

бой целостный, но при этом внутренне дифференцированный психофизиологический процесс, в котором органично синтезируются: непосредственное, дорефлексивное ощущение акустических параметров звука; эмоциональная реакция на консонантные и диссонантные созвучия, ладовые тяготения, тембровые краски; актуализация накопленного слухового опыта и связанных с ним ассоциативных полей; а также интеллектуальное следование за логикой развертывания музыкальной формы, предполагающее антиципацию, удержание и осмысление звуковых событий в их временной перспективе.

По своей сущностной природе музыкальное восприятие может быть определено как способность субъекта к эмоционально-смысловой интерпретации звучащего материала, понимаемого в качестве художественного высказывания, то есть явления, наделенного интенциональностью, выразительностью и эстетической ценностью. Необходимо подчеркнуть, что данная способность не является врожденной и неизменной – напротив, она формируется, развивается и совершенствуется в процессе целенаправленного обучения и накопления перцептивного опыта. Важнейшую роль в этом процессе играют формальные, или структурные, параметры музыкального языка: темпоритмическая организация, ладогармонический план, фактурное изложение, динамическая нюансировка и иные средства музыкальной выразительности. Именно их специфическое, исторически и стилистически обусловленное сочетание создает уникальный, индивидуализированный «отпечаток» каждого конкретного произведения, благодаря чему слушатель получает возможность осуществлять его перцептивную категоризацию – опознание, идентификацию, отнесение к определенному жанру, стилю, авторскому почерку [2].

Резюмируя вышесказанное, можно констатировать, что фундаментом музыкального восприятия выступает сложно организованная аналитико-синтетическая деятельность сознания, направленная на выделение, дифференциацию и последующую интеграцию эстетически значимых свойств звучащей материи в целостный художественный образ. Являясь по своим механизмам процессом глубоко индивидуальным, во многом детерминированным психофизиологическими особенностями реципиента – свойствами его нервной системы, типом темперамента, спецификой слухового опыта – музыкальное восприятие, тем не менее, всегда сохраняет характер целостного акта рефлексивного созерцания, в котором чувственное и рациональное, непосредственное и опосредованное образуют неразрывное единство.

Если рассматривать музыкальное восприятие в его широком, родовом значении как активный, целенаправленный процесс анализа, синтеза и смысловой интерпретации звучащей реальности, то чтение с листа предстает перед нами как его наиболее комплексная, концентрированная и, если позволительно так выразиться, предельно интенсифицированная форма. Речь идет о специфической исполнительско-перцептивной практике, в ко-

торой перцептивные, когнитивные и психомоторные компоненты человеческой психики сливаются в единый, неразделимый, протекающий в жестком темпоральном режиме акт, который мы предлагаем обозначить метафорой «озвучиваемого понимания». Понимание здесь не предшествует озвучиванию и не следует за ним – оно осуществляется непосредственно в самом акте голосового или мысленного интонирования [3].

В контексте предлагаемого нами подхода чтение с листа представляется правомерным определить как симультанную, то есть одновременную и синкретическую деятельность, структурно включающую в себя, как минимум, три неразрывно связанных между собой компонента.

Первый из них – перцептивно-аналитический – заключается в мгновенном, практически автоматизированном зрительном декодировании графических нотных символов (фиксации высотных позиций, длительностей, метроритмических рисунков, ладогармонических вертикалей и горизонталей) и их незамедлительном переводе во внутренние слуховые представления, иначе говоря – в мысленное интонирование. Второй компонент – исполнительский, или психомоторный – представляет собой физическую реализацию этого внутреннего слухового образа посредством голосового аппарата (при вокальном чтении) либо его мысленное пропевание (при внутреннем интонировании), что требует от субъекта высокоразвитых навыков сенсомоторной координации и, что особенно важно, антиципации – способности к предвосхищению последующих звуковых событий. Третий, интерпретационно-синтетический компонент обеспечивает целостное, схватывающее осмысление прочитываемого фрагмента как завершенного или относительно завершенного художественного высказывания. Именно на этом уровне распознаются и подвергаются первичной эмоционально-эстетической оценке средства выразительности, осуществляется стилевая категоризация и формируется первичный, еще не отрефлексируемый до конца, но уже целостный художественный образ [4].

На основании всего вышеизложенного мы считаем возможным сформулировать следующий принципиально важный вывод: чтение с листа ни в коем случае не следует рассматривать как сугубо технический, вспомогательный или тренажерный навык, имеющий значение лишь на начальных этапах музыкального обучения. Напротив, оно выступает в качестве валидного и высокоинформативного индикатора степени сформированности внутренних слуховых представлений, а также показателя целостности, зрелости и интегрированности музыкально-перцептивной системы в целом. Данная практика не только актуализирует и содержательно обогащает ранее накопленный слуховой опыт, требуя от субъекта мгновенного, автоматизированного сопоставления вновь воспринимаемых элементов с уже сложившимися и закрепленными в долговременной памяти слуховыми паттернами, но и мощнейшим образом тренирует оперативную память и антиципационные механизмы. Беглое, свободное чтение с листа

принципиально невозможно без способности удерживать в фокусе сознания только что пропетое, одновременно реализуя текущий звуковой сегмент и предвосхищая, прогнозируя последующий. Именно это позволяет квалифицировать чтение с листа как акт «пред-исполнения», в котором первичное чувственное восприятие и его художественно-смысловая интерпретация возникают синхронно, минуя развернутую во времени стадию предварительного, подготовленного воспроизведения [5].

Чтение нотного текста с листа правомерно рассматривать как высшую, наиболее сложно организованную форму комплексного музыкального восприятия. В рамках этой формы процесс вычленения дискретных, парциальных свойств звуковой ткани (отдельных нот, интервалов, аккордов, ритмических групп) и их последующего синтеза в целостный, семантически нагруженный перцептивный образ протекает в максимально свернутом, автоматизированном, практически не осознаваемом режиме. По своей психологической сути это есть то самое рефлексивно-целостное, живое созерцание, о котором мы говорили выше, но опредмеченное, объективированное в конкретной, наблюдаемой и диагностируемой деятельностной форме. Именно данное обстоятельство придает практике чтения с листа статус ключевого, едва ли не универсального метода как диагностики, так и целенаправленного, систематического развития перцептивных и общемusicalных способностей индивида [6].

Не будет преувеличением утверждать, что чтение с листа, будучи по своей природе интегративной, синтетической практикой, выступает не только и не столько как демонстрация уже достигнутого уровня сформированности музыкального восприятия, сколько как его мощнейший, внутренне мотивированный и самоорганизующийся развивающий механизм. Вовлеченность в этот процесс с неизбежностью инициирует качественную, необратимую трансформацию всех без исключения компонентов перцептивной системы, что становится возможным благодаря их интенсивной, практически симультанной коактивации в условиях жесткого дефицита времени, характерного для реального исполнительского акта. Рассмотрим основные направления этой трансформации более подробно [7].

Первое направление: интенсификация и интеграция сенсорных каналов. Систематическое обращение к практике чтения с листа способствует формированию и упрочению устойчивых, высокоскоростных нейронных связей между тремя основными сенсорными модальностями, задействованными в музыкальной деятельности: визуальной (восприятие нотного знака как графического стимула), аудиальной (внутреннее и, при вокальном исполнении, внешнее звуковое интонирование) и кинестетической (работа голосового аппарата, мышечные ощущения, связанные с фонацией). Следствием этой интеграции становится, во-первых, значительное повышение остроты, дифференцированности и скорости перцептивного анализа; во-

вторых, существенное углубление, детализация и прогностическая точность внутренних слуховых представлений.

Второе направление: развитие когнитивных структур и оперативной памяти. Необходимость удерживать в фокусе оперативного сознания достаточно протяженную музыкальную фразу или период при последовательном, линейном развертывании нотного текста выступает мощнейшим тренирующим фактором для оперативной памяти и антиципационных способностей. Данное обстоятельство, в свою очередь, способствует принципиальной реорганизации самого способа восприятия музыкального материала: музыкальный поток начинает восприниматься не как механическая, атомарная последовательность дискретных звуковых единиц, но как иерархически организованная система осмысленных музыкально-синтаксических структур – мотивов, субфраз, фраз, предложений, каденций. Параллельно с этим происходит формирование так называемой «когнитивной карты» произведения – ментальной репрезентации его временной архитектуры, включающей способность к предвосхищению ладо-гармонического развития и метроритмической пульсации, что является необходимым условием подлинно целостного, синтетического художественного восприятия.

Третье направление: кристаллизация и автоматизация процессов перцептивной категоризации. Регулярная, систематическая практика, сопряженная с постоянным столкновением с разнообразными, зачастую новыми нотными комбинациями, ведет к неуклонному ускорению и, что особенно важно, автоматизации процессов перцептивной категоризации. Интервалы и аккорды, первоначально распознаваемые путем последовательного, пошагового анализа составляющих их тонов, со временем начинают опознаваться целостно, симультанно, по типу гештальта. Аналогичным образом типовые, часто встречающиеся гармонические последовательности и ритмические формулы перестают требовать осознанной расшифровки и опознаются мгновенно, на допредикативном уровне, что высвобождает значительные когнитивные ресурсы для решения более сложных, интерпретационных задач.

Четвертое направление: становление и развитие рефлексивного компонента восприятия. Успешное, то есть беглое, интонационно точное и ритмически стабильное чтение с листа принципиально невозможно без непрерывно осуществляемого субъектом самоконтроля. Этот контроль реализуется в форме постоянного сличения внутреннего слухового прогноза с реальным звуковым результатом интонирования. Данный механизм обратной связи, будучи многократно повторенным и закрепленным, культивирует особую форму перцептивной активности, которую мы определяем, как рефлексивное восприятие. В рамках этого модуса субъект осознает не только и не столько предметное содержание воспринимаемой музыки, сколько сам процесс, динамику, успешность или затрудненность собственного перцеп-

тивного взаимодействия с нотным текстом, что является признаком высокого уровня развития музыкально-перцептивной компетенции [8].

Заключение. Таким образом, представляется возможным с полным основанием утверждать, что систематическая, методически организованная практика чтения с листа выступает в качестве развернутой, эмпирически верифицируемой модели целенаправленного формирования и развития музыкального восприятия. Она с неизбежностью переводит последнее с уровня спонтанного, ситуативного, преимущественно эмоционально-чувственного реагирования на качественно иной уровень – уровень структурированной, осознанной, прогностической и, добавим, творчески-интерпретирующей деятельности. В самом ходе этого процесса происходит интериоризация, то есть вращивание, переход во внутренний план внешних, развернутых перцептивно-моторных действий (оптического декодирования знаков, их вокального или мысленного озвучивания). Результатом данной интериоризации становится не просто накопление знаний или отработка навыков, но подлинное обогащение, утончение и усложнение всего комплекса перцептивных, когнитивных и эмоциональных способностей индивида, что в своей совокупности и образует фундамент, или, если угодно, ядро подлинной музыкальной грамотности и зрелой, эстетически развитой культуры восприятия.

Список использованных источников:

1. Теплов, Б.М. Психология музыкальных способностей / Б.М. Теплов. – Москва: Наука, 2003. – 379 с.
2. Кирнарская, Д.К. Психология специальных способностей. Музыкальные способности / Д.К. Кирнарская. – Москва: Таланты–XXI век, 2004. – 496 с.
3. Лосев, А.Ф. Музыка как предмет логики // Форма – Стиль – Выражение / А.Ф. Лосев. – Москва: Мысль, 1995. – С. 405–602.
4. Сазонова, И.Г. Изучение социальных и личностных детерминант эмоционального восприятия музыкальных произведений / И.Г. Сазонова // Психология и Психотехника. – 2019. – № 4. – С. 43–55.
5. Евдокимова, А.А. Психология восприятия музыки: учебно-методическое пособие / А.А. Евдокимова. – Нижний Новгород: Нижегородская государственная консерватория имени М.И. Глинки, 2012. – 56 с.
6. Петрушин, В.И. Музыкальная психология : учебник для вузов / В.И. Петрушин. – 4-е изд., перераб. и доп. – Москва : Юрайт, 2024. – 432 с.
7. Карачарова, Т.И. Вопросы теории и методики обучения чтению нот с листа: монография / Т.И. Карачарова. – 2-е изд., испр. и доп. – Санкт-Петербург: Планета музыки; Лань, 2023. – 140 с.
8. Цыпин, Г.М. Обучение игре на фортепиано: учебник для вузов / Г.М. Цыпин. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Юрайт, 2023. – 184 с.

Т.В. ДЕМЬЯНОВА

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ПРИМЕНЕНИЕ АВТОРСКОЙ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ «ФАНТЫ» НА УРОКАХ МУЗЫКИ

Введение. Современный мир полон информации и развлечений, и поддерживать вовлеченность учащихся на уроке становится все сложнее. Традиционные методы, где дети в основном слушают и запоминают, уже

не всегда работают. Поэтому педагоги ищут новые подходы, чтобы пробудить любознательность, развить творческое мышление и вовлечь ребят в активное изучение материала. Особенно это актуально для начальной школы, где учебная деятельность тесно переплетается с игровой. Игра для младших школьников – это не только источник радости, но и эффективный способ развивать их характер и умственные навыки.

Цель данной статьи заключается в представлении авторской дидактической игры «Фанты», разработанной для использования на уроках музыки в начальной школе.

Основная часть. В государственном учреждении образования «Средняя школа № 2 г. Витебска имени Ф.Т. Блохина» автором статьи был разработан и успешно опробован на уроках музыки оригинальный дидактический метод – игра «Фанты». Ее главная цель – создать атмосферу, в которой каждый ученик видит свои успехи, активно участвует в процессе, а урок проходит в доброжелательном и позитивном ключе. Игра не только помогает лучше запомнить пройденное, но и учит вести себя правильно, а еще думать о том, что ты делаешь.

Игра начинается с самого входа в класс. На столах учеников ждут «фанты» – яркие эмблемы, возможно, с изображениями любимых сказочных персонажей. Каждому ученику полагается свой особенный знак. Учитель объясняет: этот фант – символ отличной работы на уроке. Но его можно потерять, если ребята будут отвлекаться от поставленных задач. Хорошая новость: его можно вернуть, выполнив задание из «волшебной шкапулки». Кроме того, существует возможность заработать дополнительные фанты, активно участвуя в уроке.

Задания в шкапулке готовятся заранее и связаны с темой урока: это могут быть вопросы по пройденному материалу или творческие задания.

В конце урока учитель собирает потерянные фанты. Владелец фанта вытягивает задание из шкапулки. Если ученик затрудняется с ответом или выполнением, на помощь приходят одноклассники. Друзья отвечают, а ученик, который не справился, повторяет правильный ответ, тем самым возвращая себе фант. Друг, который помог, получает дополнительный фант. Таким образом, каждый ученик, независимо от первоначальных трудностей, оказывается в ситуации успеха. Это поддерживает позитивный настрой и способствует более глубокому пониманию информации, данной на уроке.

Такая игровая механика не только способствует глубокому усвоению учебного материала, но и формирует важные социальные навыки. Взаимопомощь и поддержка становятся неотъемлемой частью учебного процесса, создавая атмосферу доверия и сотрудничества. Учащиеся учатся не только слушать и отвечать, но и слышать друг друга, совместно искать решения и радоваться общим успехам. Такая модель обучения, где каждый ученик чувствует себя ценным и вовлеченным, значительно повышает мотивацию к дальнейшему обучению. Более того, игра «Фанты» дает учителю воз-

возможность гибко адаптировать процесс обучения под индивидуальные особенности каждого ученика. Для тех, кто легко справляется с заданиями, предусмотрена возможность заработать дополнительные фанты, что стимулирует их к еще более активному участию и углубленному изучению темы. К тому же в случае, когда требуется дополнительная поддержка, игра создает безопасное пространство для ошибок и возможность получить помощь от сверстников и учителя, не испытывая при этом чувства неудачи. Это особенно важно для формирования уверенности в себе и преодоления возможных барьеров в обучении.

Приведем пример использования игры «Фанты» на уроке музыки в первой четверти первого класса, тема урока – «Песни, посвященные Дню матери».

Цель урока: расширить представление о песнях, посвященных Дню матери, и научить исполнять их.

Задачи:

1; Познакомить учащихся с разнообразием песенного творчества, посвященного Дню матери.

2; Развить вокальные навыки и умение выразительно исполнять песни.

3; Формировать бережное отношение к семейным ценностям и традициям.

Музыкальный материал: «Добрый день» А. Тани на слова М. Абдибаева, «Аве Мария» Ф. Шуберта, «Наша мама» Ю. Слонова на слова О. Высотской.

Ход урока.

Учащиеся входят в класс под мелодию песни «Добрый день» (муз. А. Тани, сл. М. Абдибаева). На столах их уже ждут фанты – символы успешной работы на уроке.

Музыкальное приветствие начинается с игры.

Учитель: (Пропевает на восходящем звукоряде, с энтузиазмом и улыбкой)

«Здра-а-а-а-встуйте, ребя-а-а-а-та!»

Учащиеся: (Пропевают на нисходящем движении, дружно и звонко)

«Здра-а-а-а-встуйте!»

Учитель: (Пропевает, обращаясь к девочкам, с мягкой интонацией)

«Здра-а-а-а-встуйте, де-е-е-е-вочки!»

Девочки: (Только девочки, пропевают, с легкой и мелодичной интонацией)

«Здра-а-а-а-встуйте!»

Учитель: (Пропевает, обращаясь к мальчикам, с бодрой интонацией)

«Здра-а-а-а-встуйте, ма-а-а-а-льчики!»

Мальчики: (Только мальчики, пропевают, с энергичной и уверенной интонацией)

«Здра-а-а-а-встуйте!»

Учитель: (Пропевает, с игривой интонацией, немного замедляя темп)
«Здра-а-а-а-встуйте те, у кого есть ко-о-о-о-сички!»

Дети с косичками: (Только те, у кого есть косички, пропевают, с веселой и немного озорной интонацией) «Здра-а-а-а-встуйте!»

Учитель: (Пропевает, с широкой улыбкой и приглашающей интонацией)
«Здра-а-а-а-встуйте те, у кого есть жи-и-и-и-ле-е-е-ты!»

Все учащиеся: (Все ребята, пропевают дружно и громко, с чувством единства)

«Здра-а-а-а-встуйте!»

Учитель:

– Ребята, на столах вы видите фанты. Эти фанты – символ вашей успешной работы на уроке. Но будьте внимательны: его можно потерять, если вы будете отвлекаться. Однако есть и хорошая новость: фант можно вернуть в конце урока, выполнив задание из «волшебной шкатулки». А еще можно заработать дополнительные фанты, активно участвуя в уроке.

Учитель:

– Итак, ребята, чтобы определить тему нашего урока, все внимание обращаем на доску. Кого вы видите?

Учащиеся: (Художника).

Учитель:

– Что художник делает?

Учащиеся: (Рисует картину).

Учитель:

– Интересно, а что же он рисует? Вам хотелось бы узнать? Я предлагаю вам угадать, что изображено на картине. Поможет нам в этом песня известного немецкого композитора Ф. Шуберта, которую исполняет маленький мальчик, Робертино Лорети. Как вы думаете, о ком он поет? Внимание на экран.

Слушание песни Ф. Шуберта «Аве Мария» в исполнении Робертино Лорети.

Учитель:

– Итак, что нарисовано на картине? О ком пел мальчик?

Учащиеся: (Ответы).

Учитель:

– Да, ребята, Робертино пел о Святой Марии. И наш художник рисовал именно ее образ. А кто такая Святая Мария?

Учащиеся: (Ответы).

Учитель:

– Святая Мария, Пресвятая Богородица, Дева Мария – все эти обращения принадлежат Матери Иисуса Христа. 14 октября – великий православный праздник Покрова Пресвятой Богородицы, и именно в этот день в Беларуси отмечается День матери. Как вы думаете, кому будет посвящен весь наш урок?

Учащиеся: (Маме).

Учитель:

– Тема нашего урока: «Песни, посвященные Дню матери». Как вы думаете, что мы можем узнать сегодня на уроке, с чем познакомиться?

Учащиеся: (Ответы).

Учитель:

– Да, цель нашего урока – познакомиться с разнообразными песнями, посвященными образу матери, и выяснить, что же их всех объединяет.

Эпиграфом к уроку послужат слова Л. Рогожникова:

Я верю, что женщина – чудо такое,

Какого на Млечном пути не сыскать.

И если «любимая» – слово святое,

То трижды священное – «женщина – мать!»

– Сейчас мы еще раз прослушаем фрагмент песни «Аве Мария» и дадим характеристику мелодии.

Повторное слушание.

Учитель:

– Характеризуем. Какие слова приходят на ум, когда вы слышите эту музыку?

Учащиеся: (Запись на доске: нежная, ласковая, добрая, красивая).

Учитель:

– Скажите, а связан ли характер этой песни с описанием вашей мамы? У кого мама нежная, поднимите руки? У кого мама ласковая? Добрая? Красивая?

Для каждого человека на земле мама – самое дорогое, так как именно она является нашим ангелом-хранителем, который защитит нас от всех бед, поддержит в трудные минуты, исцелит от любой болезни. Поэтому у каждого композитора есть музыкальные произведения, песни, посвященные маме. Сейчас прозвучит еще одна песня, которая так и называется – «Наша Мама». Во время слушания подумайте, о чем конкретно рассказывает автор Ольга Ивановна Высотская, написавший данную песню?

Слушают песню «Наша мама»

Учащиеся: (Мама наш друг, который всегда рядом, мама нас учит, утешает, чтобы не произошло, поет нам песни, рассказывает сказки)

Учитель:

– А к чему призывает нас автор, говоря, что у мамы много забот и хлопот, что мы с вами можем сделать для мамы?

Учащиеся: (помогать всегда и во всем)

Учитель:

– А какую мелодию написал композитор Юрий Слонов к данной песни, чтобы передать образ матери, дайте характеристику.

Учащиеся: (Нежная, ласковая, спокойная, добрая)-запись на доске.

Учитель:

– Совершенно, верно. Наши мамы всегда заботятся о нас. И мы сегодня разучим с вами эту замечательную песню, которую вы подарите своей маме. Однако, сначала немного разомнемся в танце рук, который называется «Вера, надежда, любовь» Ведь именно в этих словах отображается весь мир мамы.

Разминка.

Учитель:

– Ручки размяли, а сейчас хорошенько разогреем наши голосовые связки и одновременно поработаем над нашим дыханием, которое весьма важно для формирования звука.

Вокальная разминка:

Упражнение «Веселая трель» (под метроном и фортепиано):

Начинаем с веселого смеха: глубокий вдох и на выдохе произносим короткие, четкие звуки «ха-ха-ха-ха».

Сразу же, не останавливаясь, переходим к легкому щебетанию: «ч-ч-ч-ч».

И снова возвращаемся к звонкому смеху, но уже с гласной «и»: «хи-хи-хи-хи-хи».

Теперь будем повторять эту цепочку («ха-ха-ха-ха», «ч-ч-ч-ч», «хи-хи-хи-хи-хи»), каждый раз поднимаясь выше по нотам, как будто шагаем по ступенькам вверх по веселой мелодии.

Игра «Эхо»:

Сейчас поиграем в нашу любимую игру «Эхо»! Я буду произносить короткие звуковые фразы, а вы будете повторять их за мной, как самое точное эхо. Будем использовать разные гласные и менять интонацию.

Примеры фраз и вариаций:

Начинаем просто (один звук, разная интонация):

Учитель: «А-а-а?» (восходящая интонация, как вопрос)

Ученик: «А-а-а!» (повторяет точно так же)

Учитель: «О-о-о!» (нисходящая интонация, как удивление)

Ученик: «О-о-о!»

Учитель: «И-и-и...» (ровная, протяжная)

Ученик: «И-и-и...»

Добавляем два звука (разные гласные, разные высоты):

Учитель: «А-И!» (А на низкой ноте, И на чуть более высокой)

Ученик: «А-И!»

Учитель: «О-У!» (О на средней, У на более низкой)

Ученик: «О-У!»

Учитель: «Э-Я!» (Э на одной высоте, Я на другой)

Ученик: «Э-Я!»

Три звука и больше (мелодические фразы):

Учитель: «А-О-У!» (постепенно понижаясь или повышаясь)

Ученик: «А-О-У!»

Учитель: «И-Э-А!» (например, «И» высоко, «Э» чуть ниже, «А» еще ниже)

Ученик: «И-Э-А!»

Игра с динамикой (громкость):

Учитель: «А-а-а!» (тихо)

Ученик: «А-а-а!» (тихо)

Учитель: «О-О-О!» (громко)

Ученик: «О-О-О!» (громко)

Игра с темпом (скорость):

Учитель: «А... И... У...» (медленно, протяжно)

Ученик: «А... И... У...»

Учитель: «АИУ!» (быстро, слитно)

Ученик: «АИУ!»

Учитель:

– Вы хорошо поработали, настало время разучить нашу песню «Наша мама».

Сначала мы разучим первый куплет по частям, сразу запоминая слова. Затем, соединив эти фразы, мы попробуем спеть куплет про себя, а я буду озвучивать его вслух. После этого вы сможете спеть первый куплет уже самостоятельно и вслух.

Разучивание песни.

Учитель:

– А теперь, ребята, представьте, что мы превращаемся в настоящий «живой рояль»! Вы все – мои клавиши. Я подойду к одной парте, коснусь ее, и она зазвучит, затем перейду к другой, и она продолжит мелодию песни.

Включается фонограмма и начинается игра «Живой рояль».

Повторное исполнение песни.

(За время урока, учитель уже собрал у ребят отвлекающихся на уроке фанты)

Учитель:

– Вы – настоящие артисты! Но настало время обратиться к нашей «волшебной шкатулке». За время урока кто-то из вас уже сумел потерять свой фант. Нам необходимо их вернуть.

Учитель достает фант, ученик которому он принадлежал подходит и вытягивает вопросы или задание из шкатулки, которое озвучивается всему классу.

Задания:

1. Кому был посвящен наш урок?
2. Какими прилагательными вы можете описать вашу маму?
3. Какой праздник празднуют все христиане 14 октября?
4. О чем говорить в песне «Наша мама»?
5. Какой подарок ты можешь сделать для своей мамы?
6. Исполнить первый куплет песни.
7. Пустой фант.

В случае, если учащийся не смог ответить на вопрос, то ему могут помочь одноклассники, которых он выберет для ответа сам. Друг дает правильный ответ зарабатывая себе дополнительный фант, ученик повторяет данный ответ тем самым возвращая себе фант.

Учитель:

– Итак, ребята. Давайте сделаем выводы нашего урока. Сегодня мы познакомились с песнями о маме. Скажите, что их объединяет? Обратите внимание на доску. (Под названием песен дается характеристика, заполненная во время урока)

– Да, мелодии песен, посвященные маме, отражают весь их внутренний мир, который полон нежности, теплоты и добра.

– На столе у вас лежат смайлы, подымите тот смайл, который соответствует вашему пониманию того, о чем мы с вами сегодня говорили, кто с радостью готов вернуться в этот класс.

Заключение. Таким образом, применение дидактической игры «Фанты» на уроках музыки демонстрирует, как можно эффективно сочетать традиционные образовательные цели с современными подходами к развитию личности ребенка. Этот метод, основанный на игровой деятельности, не только делает процесс обучения более увлекательным и запоминающимся, но и способствует формированию у учащихся активной жизненной позиции, творческого мышления и умения работать в команде. Данный опыт показывает, что даже в условиях перенасыщенного информацией мира, уроки могут стать источником радости познания и стимулом для всестороннего развития каждого ученика.

А.Ю. ЖЕВНЕР

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ТВОРЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ АНСАМБЛЯ СКРИПАЧЕЙ КАК СРЕДСТВО ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Патриотическое воспитание – не просто актуальное направление образовательной политики, а жизненно необходимая составляющая развития личности и общества в целом. В Кодексе об образовании Республики Беларусь отмечается, что воспитание является целенаправленным процессом формирования духовно-нравственной и эмоциональной ценности сферы личности обучающегося [1]. Сегодня это направление требует поиска нестандартных, глубоко проникающих в сознание методов. Особую ценность среди них представляют те методы, которые основаны на эмоциональной силе и красоте искусства.

Проблеме воспитания патриотизма как основы полноценного формирования и развития личности посвящены труды отечественных и зарубежных ученых и педагогов Ю.Б. Алиева, Б.В. Асафьева, В.В. Буткевича, Л.С. Выготского, В.Г. Игнатовича, Д.Б. Кабалевского, А.А. Ковалевской, Б.Т. Лихачева, К. Орфа, С.А. Рубинштейна, В.А. Салеева, В.Н. Шацкой, И.И. Цыркуна и других.

В системе дополнительного образования, обладающей значительным потенциалом для личностного развития обучающихся, ключевую роль играют творческие коллективы. Среди творческих коллективов отметим ансамбль скрипачей, сочетающий академическую дисциплину с коллективным музицированием. закладывает основу для живого, эмоционального восприятия. Совместное исполнение музыки, где каждый голос подчиняется общему замыслу, превращается в своеобразную мини-модель слаженного, ответственного общества. Поэтому **цель** данной статьи можно сформулировать следующим образом: раскрыть воспитательный потенциал творческой деятельности ансамбля скрипачей с позиции патриотического воспитания учащихся.

Основная часть. Ансамбль скрипачей – одна из самых распространенных форм коллективного музицирования в детских школах искусств. Ведь скрипка обладает уникальной тембровой выразительностью, близкой человеческому голосу, способна передавать тончайшие эмоциональные оттенки. Однако возможности ансамблевого исполнительства как средства патриотического воспитания в методической литературе раскрыт фрагментарно, преимущественно через рекомендации по подбору репертуара, но не как целостная педагогическая система.

Как отмечает В.В. Буткевич, патриотическое воспитание не должно ограничиваться разовыми мероприятиями к конкретным датам. Это должна быть систематическая и целенаправленная деятельность по формированию патриотического сознания, чувства верности своему Отечеству, готовности выполнения гражданского долга и конституционных обязанностей по защите Родины [2]. Направления патриотического воспитания можно сформулировать следующим образом:

- формирование эмоциональной связи с культурным наследием страны;
- осознание себя частью великой истории и культуры через личное творческое участие;
- воспитание уважения к традициям, родному краю и языку (в том числе языку музыки);
- развитие чувства коллективизма и гордости за общие достижения.

Данные направления лежат в основе работы ансамбля скрипачей «Веселые смычки» ГУО «Могилевская детская школа искусств №4» (руководитель А.Ю. Жевнер).

Ансамбль скрипачей был основан в 2005 году по инициативе Т.Н. Лазаренко, учителя по классу скрипки.

Идея объединения юных музыкантов в один творческий коллектив возникла с целью развития у них навыков совместного творчества. Изначально «Веселые смычки» были ансамблем струнных-смычковых инструментов: в состав входили скрипачи и виолончелисты. Однако со временем состав трансформировался, и коллектив стал исключительно скрипичным. Первый состав ансамбля был всего из 8 учащихся средних классов. Репетиции проходили в небольшом классе, но вдохновение юных скрипачей и их педагога компенсировал все трудности. За годы своего существования и по сей день, коллектив неоднократно удостоивался высоких наград на конкурсах различного уровня, а также участвовал во множестве значимых мероприятий.

С 2024 года руководство коллективом перешло к автору данной статьи (Рисунок).



**Рисунок – Ансамбль скрипачей «Веселые смычки»
(руководитель А. Ю. Жевнер, концертмейстер Е.А. Чуркина).**

Ансамблевое музицирование представляет собой уникальную модель коллективного взаимодействия, в которой с наибольшей полнотой и наглядностью моделируются механизмы гражданского общества, социальной солидарности и личной ответственности. В этом смысле ансамбль может быть рассмотрен как «школа патриотизма в действии», где патриотическое воспитание осуществляется через проживание каждым участником опыта сопричастности, взаимответственности и совместного созидания.

Принципиальной особенностью ансамблевого исполнительства является невозможность достижения качественного художественного результата без осознанного, ответственного участия каждого музыканта. В ансамбле партия каждого участника – не изолированный голос, но неотъемлемая часть единого звукового полотна. Неточное вступление, небрежно выученный фрагмент, потеря ритмической пульсации – все это мгновенно разрушает целостность исполнения, подводит партнеров, обесценивает их труд. Победа на конкурсе, успешный концерт и аплодисменты зала воспринима-

ются участниками ансамбля как общая радость и триумф, разделенные с товарищами и руководителем.

Педагогическая задача руководителя – акцентировать эту связь, помогая учащимся осознать: наш успех стал возможен потому, что мы работали слаженно, доверяли друг другу, были терпеливы и настойчивы. В белорусской педагогике данное положение получило развитие в трудах В.А. Салеева, который рассматривал коллективную творческую деятельность как действенную модель социокультурных отношений, где личность осваивает такие базовые гражданские ценности, как солидарность и взаимоуважение, а также готовность разделить общий успех и общую ответственность [3].

Одним из наиболее действенных воспитательных механизмов в детском ансамбле является система наставничества, когда старшие, более опытные участники передают знания и навыки младшим. Эта модель, закрепленная в традициях многих выдающихся музыкальных коллективов, имеет глубокий ценностный смысл.

Ключевым звеном, обеспечивающим практическую реализацию обозначенных идей, становится личность педагога-руководителя. Именно от его ценностных установок, личной убежденности и способности транслировать культурные смыслы напрямую зависит эффективность воспитательного процесса в детском коллективе.

Одной из задач педагога-руководителя является создание атмосферы уважения к культурному наследию и общему делу. Руководитель не просто транслирует знания, но и демонстрирует личное, эмоционально окрашенное отношение к изучаемому репертуару. Это проявляется: в увлеченном, вдумчивом рассказе об истории создания произведения, биографии автора; в трепетном обращении с нотным текстом, звукозаписями, архивными материалами; в проявлении личностного отношения (интонация, мимика, жесты, тембр голоса при обсуждении музыки передают восхищение, гордость или другие эмоции). Ведь равнодушие педагога к материалу мгновенно обесценивает его содержание в глазах учеников; подлинная увлеченность, напротив, мотивирует.

Педагог последовательно выстраивает внутри коллектива систему норм и правил, основанных на принципах взаимного уважения, доверия и общей ответственности. Ключевые акценты можно расставить следующим образом:

1; Ответственность за общий результат. Каждый участник осознает, что его музыкальная партия – неотъемлемая часть единого целого. Пренебрежение репетицией, невыученный текст, опоздание – это неуважение к труду всего коллектива.

2; Субординация и доверие. Единая воля руководителя не подавляет личность, а организует совместное движение к высокой цели. Дисциплина

на репетиции становится не формальным требованием, а осознанной необходимостью.

3; Бесконфликтная среда. Педагог формирует культуру доброжелательной критики и взаимопомощи, пресекая неуважительное отношение между участниками.

Важнейшая задача педагога – объяснить смысл требований, перевести их из разряда «надо, потому что я так сказал» в категорию осознанной необходимости. Дисциплина на репетиции подается не как самоцель, а как инструмент: чтобы исполнение было качественным и вызывало гордость, а не стыд; чтобы зритель почувствовал ту глубину и красоту, которая заложена в произведении; чтобы музыка, особенно патристического содержания, прозвучала убедительно, честно, достойно. Таким образом, исполнительская строгость становится формой уважения к композитору, к слушателю и к самому себе.

Педагог последовательно формирует у учащихся ощущение причастности к важному, большому делу, выходящему за рамки школьного урока или концерта художественной самодеятельности. Ансамбль позиционируется как:

- хранитель национального музыкального кода (возрождение забытых имен, исполнение произведений белорусских композиторов-земляков);
- продолжатель традиций (встречи с ветеранами сцены, изучение истории музыкального образования в родном городе);
- культурный представитель учреждения образования (выступления за пределами школы – в музеях, библиотеках, на городских мероприятиях – осознаются не как отчетные концерты, а как культурная миссия).

Участие в таком коллективе перестает быть просто дополнительным образованием. Оно становится для обучающегося опытом сопричастности к истории и культуре своего народа, формирует устойчивую ценностную позицию и чувство личной ответственности за сохранение традиции.

Не претендуя на подробный анализ творческой деятельности ансамбля скрипачей «Веселые смычки», остановимся на его репертуаре. Можно выделить несколько ключевых, эффективно зарекомендовавших себя направлений: произведения белорусских композиторов, обработки народных песен, музыка о войне и подвиге (таблица).

Таблица – Музыкальные произведения для ансамбля скрипачей

№	Композитор	Музыкальное произведение
Белорусские композиторы		
1.	Е.А. Глебов	«Юмореска», «Адажио Розы и Маленького принца» из балета «Маленький принц», «Лирическая мелодия»
2.	Р.И. Телепнев	«Лирический напев», «Нам солнце дарит радугу», «Забавные гаммы», «Як пагнала бабуленька куранятак пасці», «Мелодия», «В мечтах», «На крыльях мечты»
3.	Н.А. Чуркин	«Колыбельная», «Рэчанька»
4.	Г.И. Богомолов	Марш «Могилев»

5.	Г. К. Горелова	«Три белорусские мелодии»
6.	Г.М. Вагнер	«Танец»
Обработки белорусских народных песен		
7.	Переложение Р.И. Телепнева	«Пасылала баба дзеда», «Дробны дожджык», «О-го-го каза», «Мікіта», «Дзявочыя частушкі», «Ой, рэчанька, рэчанька», «Саўка ды Грышка»

В репертуаре ансамбля нашли свое место песни советского периода в различных аранжировках: М.И. Блантера «Катюша» и «В лесу прифронтовом» (сл. М.В. Исаковского), «Жди меня» (сл. К.М. Симонова), «Огонек» (муз. Б.А. Мокроусова, сл. М.В. Исаковского), «Беловежская пуца» (муз. А.Н. Пахмутовой, сл. Н.Н. Добронравова), «Священная война» (муз. А.В. Александрова, сл. В.И. Лебедева-Кумача), «В землянке» (муз. К.Я. Листова, сл. А.А. Суркова), «Смуглянка» (муз. А.Г. Новикова, сл. Я.З. Шведова), «День Победы» (муз. Д.Ф. Тухманова, сл. В.Г. Харитоновна). Большой популярностью пользуются попури на темы известных военных песен Г. Луценковой, Л. Двоеглазовой, А. Лысова, М. Растеряевой. При всем многообразии репертуара для ансамбля скрипачей подлинная индивидуальность коллектива рождается в авторских переложениях. Именно они позволяют расширить стилистические границы, включить в программу произведения, не предназначенные изначально для скрипичного состава.

Заключение: Ансамбль скрипачей в системе дополнительного образования – это уникальная творческая лаборатория по воспитанию чувств. Патриотизм здесь рождается не из лозунгов, а из гармонии, из совместно созданной красоты народных и авторских мелодий, из взволнованного настроения перед ответственным выступлением и искренней благодарности слушателей. Воспитывая музыканта, мы воспитываем гражданина – тонко чувствующего, знающего свои корни и культурное богатство своей страны, умеющего своим талантом служить людям и своей Отчизне. И в этом служении струны скрипки становятся настоящими струнами души, звучащими в унисон с любовью к Беларуси.

Список использованных источников:

1. Кодекс об образовании Республики Беларусь. – URL: <https://pravo.by/document/?guid=3871&p0=hk1100243> (дата доступа: 23.01.2026).
2. Буткевич, В.В. Патриотическое воспитание учащихся: история и современность: пособие для педагогов общеобразовательных учреждений, учреждений внешкольного воспитания и обучения / В.В. Буткевич. – Минск: Нац. ин-т образования, 2010.
3. Салеев, В.А. Эстетическое воспитание в XXI веке: сущность, цели, задачи / В.А. Салеев // Адукацыя і выхаванне. – 2016. – № 2. – С. 47–53.

ФОРМИРОВАНИЕ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВКУСА УЧАЩИХСЯ КАК КЛЮЧЕВАЯ ЗАДАЧА ОБУЧЕНИЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Основой формирования эстетического вкуса является организация воспитания, ориентированное на эстетические потребности и идеалы. Эстетическое воспитание – это один из факторов формирования нравственности на основе мировых ценностей, развития творческих и художественных способностей обучающихся по классу фортепиано в учреждениях дополнительного образования. Важным разделом эстетического воспитания является музыкальное образование, в частности, обучение игре на фортепиано.

Проблема эстетического воспитания в музыкальном образовании была рассмотрена в трудах по истории фортепианной педагогики и методике преподавания Е.Н. Федоровича [1], Г.М. Цыпина [2] и Н.Н. Загорного [3]. Значительный вклад в формирование методических разработок внесли А.Д. Артоболевская [4] и Л.А. Баренбойм [5], а также современные концепции В.С. Захарченко [6] и И.Г. Нефедова [7].

Актуальность темы обусловлена необходимостью перехода от технического освоения инструмента к глубокому эстетическому восприятию музыки как основы культурной идентичности и духовного становления личности.

Целью данной статьи является исследование особенностей формирования эстетического вкуса у обучающихся в классе фортепиано в учреждениях дополнительного образования Республики Беларусь, выявление эффективных педагогических подходов и определение их влияния на художественное развитие личности.

Основная часть. Искусство является важным средством формирования эстетического вкуса. Понятие «эстетический вкус» рассматривается как сложный, многомерный феномен, представляющий собой способность личности воспринимать, оценивать и переживать художественные формы с точки зрения их красоты, выразительности, глубины и целостности. В музыкальной сфере эстетический вкус проявляется в способности слушателя и исполнителя различать качество звучания, эмоциональную выразительность, стилистическую достоверность, гармоничность композиционного построения и глубину интерпретации.

По мнению Б. Лихачева, эстетический вкус формируется благодаря активному постижению культурного наследия с помощью анализа, сравнения и творчества. Детский и подростковый возраст считается наиболее благоприятным временем, когда формируется художественное восприятие мира [8, с. 29]. В рамках фортепианного исполнительства развитие вкуса

подразумевает овладение техническими аспектами (тембром, динамикой и фразировкой) и познание авторского замысла. Это предполагает наличие у учащегося способности ориентироваться в стилистических особенностях различных эпох и осознания взаимосвязи музыкального искусства с историей и философией [8, с. 29].

Так, эстетический вкус для учащихся по классу фортепиано – это воспитываемый навык осознанного исполнения, который объединяет в себе техническую чуткость, знание музыкальных стилей и способность интерпретировать произведение в широком культурном контексте.

Фортепиано – музыкальный инструмент, не имеющий себе равных по возможностям воплощения в звуке произведений всех жанров, обладающий своим собственным неповторимым тембром. Он играет незаменимую роль в процессе музыкального образования. В процессе обучения игре на фортепиано происходит воспитание терпения, усидчивости, аккуратности, дисциплинированности, а также социально деятельной и активной личности. Развитие музыкальных способностей учащихся, приобщение их к музыкальной деятельности, способствует формированию эстетического вкуса.

Советский и российский музыковед и педагог Г.М. Цыпин полагал, что формирование эстетического вкуса – это комплексное развитие личности, сочетающее современные методы преподавания и классические музыкальные традиции [2, с. 58]. Данный процесс не сводится к передаче технических навыков или репертуарной насыщенности – он направлен на построение внутренней системы ценностей, в которой музыка воспринимается как высшая форма культурного выражения, способная трансформировать сознание, обогащать эмоциональный мир и формировать устойчивое отношение к прекрасному. Следует подчеркнуть, что в основе такого воспитания лежит убеждение, что музыкальное мастерство невозможно без глубокого понимания смысла, контекста и духовной наполненности произведения. В свою очередь педагог должен обладать профессиональным мастерством и философским подходом в выборе методов и средств обучения.

Согласно Кодексу об образовании Республики Беларусь, «целью в системе образования является «воспитание разносторонне развитой, нравственно зрелой, творческой личности обучающегося нравственно зрелой, творческой и разносторонне развитой личности обучающегося» [9]. Это отражено в типовой учебной программе учреждений дополнительного образования [10]. Специфика программ дополнительного образования проявляется в их глубокой гуманистической направленности, что обуславливает «приоритет духовного развития и культурного становления учащегося над достижением соревновательных результатов, что реализуется через принцип индивидуализации при формировании репертуара с опорой на психологические и возрастные особенности личности» [10].

Процесс формирования музыкального кругозора представляет собой глубокое освоение историко-стилистического контекста, при котором по-

средством изучения произведений различных эпох учащийся постигает логику эволюции музыкального мышления – от религиозно-философских основ барокко и классической строгости до эмоциональной свободы романтизма и современных эстетических поисков. При этом национальный контекст не является декоративным дополнением, а вплетается в общий культурный дискурс, поскольку «произведения белорусских композиторов (Е. Глебова, О. Молчана и др.) становятся неотъемлемой частью учебного процесса, поскольку позволяют учащемуся осознать свою культурную принадлежность, увидеть, как универсальные художественные идеи находят свое национальное звучание, как фольклорные мотивы, переработанные в академическую форму, обретают новую глубину и выразительность» [10]. Это не просто расширение репертуара – это формирование идентичности, основанной на диалоге между локальным и глобальным, между народной памятью и высокой культурой.

Эстетическое воспитание в работе над художественным образом фортепианного произведения выходит за рамки механического воспроизведения нот. Она требует от учащегося способности к внутреннему созерцанию, к передаче не только звука, динамики, но и смысла, души, что способствует формированию эстетического вкуса обучающихся на занятиях по фортепиано. Педагог здесь выступает как проводник в мир символики, где аккорд обретает метафорическое значение, темп отражает динамику внутреннего состояния, а фразировка является формой воплощения человеческой мысли. По мнению А.Д. Артоболевской «использование символических параллелей позволяет перевести язык музыки на язык детских эмоций, когда музыкальные пьесы перестают быть абстрактными и наполняются конкретным смыслом» [4, с. 83]. Такие беседы, проводимые в атмосфере доверия и уважения, не являются уроками «эстетики» в академическом смысле – они становятся пространством для диалога, где музыка становится языком, на котором ребенок начинает говорить о самом важном: о любви, о смерти, о красоте, о смысле. Именно в этом диалоге рождается эстетический вкус – не как правило, а как живое, личное, неповторимое переживание.

Из педагогического наследия А.Д. Артоболевской следует, что эстетический вкус формируется на основе активного восприятия музыки, которое обеспечивает переход от пассивного слушания к рефлексивному анализу [4, с. 31]. Изучение эталонных интерпретаций выдающихся мастеров фортепианного искусства и современных отечественных исполнителей рассматривается не как копирование, а как средство постижения выразительных возможностей инструмента – от нюансировки тембра до смыслового значения пауз. Такое восприятие формируется не за один урок, а в течение нескольких лет, в процессе постоянного сопоставления, сравнения, рефлексии – и именно оно становится основой для формирования критиче-

ского отношения к музыке, что, в свою очередь, способствует формированию эстетических чувств.

Творческое самовыражение, в свою очередь, выступает как естественное завершение этого процесса формирования этического вкуса: когда ученик начинает не только исполнять, но и создавать – подбирать мелодии по слуху, импровизировать на основе простого аккордового ряда, играть в ансамбле с другими музыкантами – он переходит из позиции потребителя в позицию творца. По мнению И.Г. Нефедовой «это не просто развитие музыкальной памяти или слуха – это «становление личности, способной к самостоятельному мышлению, к ответственности за художественный выбор, к умению слышать не только себя, но и других» [8, с. 75]. Ансамблевое музицирование, особенно с другими инструментами или вокалистами, учит не только координации, но и эмпатии – умению уступать, слушать, подстраиваться, сохраняя при этом свою индивидуальность. Импровизация, в свою очередь, разрушает страх перед ошибкой, открывая пространство для спонтанного творчества, где красота рождается не из точности, а из искренности. Именно здесь эстетический вкус перестает быть внешним критерием и становится внутренней потребностью – когда музыка становится способом бытия, а не просто предметом изучения.

Понятие «воспитание умного слушателя» предполагает формирование личности, способного слышать и понимать музыку, переживать, осмысливать ее. Это противопоставление культуре поверхностного потребления, где музыка становится фоном, а не смыслом. Публичность, в свою очередь, не сводится к выступлениям ради оценок – она является частью культурной практики, в которой учащийся учится не только играть, но и существовать в пространстве искусства (правила сценического поведения, слушательская культура, адекватное восприятие критики, способность сохранять достоинство в моменте публичного выступления) [11, с. 47]. Эстетика поведения, уважение к зрителю и к самому искусству становятся неотъемлемыми составляющими личности.

Включение произведений белорусских композиторов в образовательный репертуар играет ключевую роль в эстетическом воспитании, выступая связующим звеном между народными истоками и академической традицией. Широкий пласт фортепианной музыки, представленный в работах А. Богатырёва, Г. Вагнера, Э. Тырманда, Г. Гореловой и других мастеров включаются в программу учреждений дополнительного образования для формирования эстетического вкуса. Произведения этих композиторов становятся проводниками в собственную культурную память, в которой каждый учащийся может найти отражение себя, своего голоса, своего мира. Именно через них музыкальное образование в Беларуси обретает не только академическую, но и духовную глубину, что делает его уникальным в контексте постсоветского пространства.

Развитие эстетического вкуса у учащихся является одной из главных задач обучения в сфере дополнительного образования. Именно формирование тонкого художественного восприятия и способности отличать подлинную красоту в музыке лежит в основе педагогической методики.

Ключевая роль педагога в развитии эстетического вкуса заключается в его способности выступать психологически чутким наставником, адаптирующим сложное содержание музыкального произведения к индивидуальному восприятию ученика. Учитель транслирует технические навыки, выстраивает уникальную систему ассоциативных связей – от природно-пейзажных до религиозно-философских, что позволяет избежать шаблонности в обучении и сохранить живой интерес к исполнительству. Процесс формирования вкуса происходит через диалог, в котором педагог помогает ребенку обнаружить в музыке глубокие смыслы, превращая механическое воспроизведение нотного текста в осознанный творческий поиск и личностное переживание художественного образа. Педагогическая деятельность в классе фортепиано трансформируется в процесс эстетического воспитания тогда, когда учитель, опираясь на психологическую интуицию, персонализирует интерпретацию произведения и стимулирует учащегося к самостоятельному поиску художественной правды.

Выделим современные педагогические подходы:

- проектные технологии, позволяющие ученику не просто выучить пьесы, а погрузиться в целостный художественный контекст (например, создание тематического проекта «Музыка эпохи Барокко» или исследовательской работы о творчестве любимого композитора);

- элементы дальтон-технологии, которые развивают у ученика осознанный подход к выбору репертуара, учат его аргументировать свои предпочтения и планировать работу, исходя из собственных эстетических интересов.

- игровые технологии, делающие процесс постижения сложных эстетических категорий (таких как гармония, форма, стиль) увлекательным и доступным, особенно для младших школьников;

- создание эстетико-педагогических ситуаций – специально организованных моментов на уроке, направленных на глубокое эмоциональное переживание и осмысление музыки, что является фундаментом для формирования вкуса.

Основным инструментом воспитания эстетического вкуса является продуманный репертуар. Индивидуальный формат занятий по фортепиано дает уникальную возможность для тонкой настройки музыкальных предпочтений обучающихся. Стремление к выбору педагогом каждого произведения в программе было не только технически доступным, но и становилось ступенькой в формировании его художественного кругозора, который способствует развитию эстетического вкуса.

Принцип отбора репертуара строится на трех критериях: высокая художественная ценность, методическая целесообразность и доступность для эмоционального и интеллектуального восприятия. Важно, чтобы образный строй произведения был понятен учащемуся и резонировал с его внутренним миром, поскольку простая пьеса может оказаться эстетически «немой», если ее содержание не соответствует возрасту и опыту ребенка.

Следующим методом в развитии эстетического вкуса является слушание музыки. Умение слышать, вслушиваться, анализировать и давать эстетическую оценку – это важное условие эстетического воспитания.

Работу по развитию эстетического воспитания и культуры можно разделить на этапы:

1; Эмоционально-образный этап. Ученик учится формулировать свои первые впечатления, определять характер и настроение музыки, подбирать точные эпитеты.

2; Накопление эстетического опыта. Постепенно, знакомясь с музыкой разных эпох, стилей и жанров, ученик формирует свой «внутренний камертон» прекрасного. Мы активно обсуждаем, чем одна пьеса отличается от другой, что делает ее особенной.

3; Аналитический этап. На этом уровне учащийся осваивает базовые средства музыкальной выразительности (лад, ритм, гармония, фактура) и учится понимать, как именно композитор создает тот или иной художественный эффект. Это переводит вкус с уровня «нравится / не нравится» на уровень осознанного предпочтения.

Для углубления этого опыта практикуются групповые обсуждения и прослушивания, где учащиеся могут поделиться своими впечатлениями, услышать аргументы других и научиться уважать разные эстетические позиции. Такой формат работы значительно расширяет их музыкальный кругозор и учит аргументированно отстаивать свою точку зрения.

Для постижения эстетических закономерностей активно применяются игры. Игровые методы на моих занятиях служат не просто развлечением, а мощным инструментом для интуитивного постижения сложных эстетических понятий. Через игру (например, ритмические диктанты в форме квеста или стилистические викторины для подростков) учащиеся в непринужденной форме развивают чувство стиля, гармонии и формы, что напрямую влияет на становление их вкуса.

Следовательно, проводимая систематическая работа, направленная на развитие эстетического вкуса, приносит долгосрочные результаты. учащиеся осваивают инструмент, становятся более чуткими и разборчивыми слушателями, способными ценить красоту и глубину музыкального искусства.

Заключение. Формирование эстетического вкуса у обучающихся в классе фортепиано в учреждениях дополнительного образования Республики Беларусь представляет собой целостный, системный процесс, выходящий далеко за рамки сугубо технического обучения. Его основу состав-

ляет синтез глубоких академических традиций и современных гуманистических подходов, направленных на воспитание целостной художественной личности. В рамках данного процесса выделяются ключевые подходы и этапы, обеспечивающие качественное развитие личности: когнитивно-стилистический этап; аналитико-воспринимающий этап; деятельностно-творческий этап. Таким образом, развитие эстетического вкуса в классе фортепиано – это целенаправленная педагогическая задача, лежащая в основе музыкального воспитания.

Список использованных источников:

1. Федорович, Е.Н. История профессионального музыкального образования в России (XIX-XX века): Учеб. пособие для студентов пед. вузов по специальности 030700 – музык. образование / Е.Н. Федорович; М-во образования Рос. Федерации. Урал. гос. пед. ун-т. – М.: Директ-Медиа, 2014. – 179 с.
2. Цыпин, Г.М. Обучение игре на фортепиано: учебник для вузов: для студентов высших учебных заведений, обучающихся по гуманитарным направлениям / Г.М. Цыпин. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2019. – 244 с.
3. Загорный, Н.Н. Фортепианная игра, как вспомогательный в музыкальном образовании предмет: опыт методического обоснования общего курса игры на фортепиано / Н.Н. Загорный // Ленингр. госуд. консерватория. – Ленинград: Akademia, 1928. – 58 с.
4. Артоболевская, А.Д. Первая встреча с музыкой: из опыта работы педагога-пианиста с детьми дошкольного и младшего школьного возраста: учебное пособие / А.Д. Артоболевская. – СПб.: Композитор, 2006. – 96 с.
5. Баренбойм, Л.А. Путь к музицированию / Л.А. Баренбойм – Ленинград; М.: 1973. – 268 с.
6. Захарченко, В.Г. Собрание сочинений [Ноты]: в восемнадцати томах: для пения (соло, ансамбль, хор) без сопровождения и с сопровождением фортепиано / под редакцией В.Г. Захарченко // Т. 1, кн. 1: Песней очистимся. – Краснодар: Традиция, – 2018. – 319 с.
7. Нефедова, И.Г. Методика подбора по слуху музыкальных произведений на фортепиано / И.Г. Нефедова // Музыкальная культура в теоретическом и прикладном измерении / Сборник научных статей: – Вып. 4. – Кемерово: 2017. – 189 с.
8. Эстетическое воспитание школьной молодежи / Б. Лихачев, Г. Зальмон, А. Павлюченков и др.; Под ред. Б.Т. Лихачева, Г. Зальмона. – М.: Педагогика, 1981. – 272 с.
9. Кодекс Республики Беларусь об образовании : от 13 янв. 2011 г. № 243-З : по состоянию на 1 сент. 2022 г. – Минск : Нац. центр правовой информ. Республики Беларусь, 2022. – 512 с.
10. Типовая учебная программа детских школ искусств «Музыкальный инструмент (фортепиано). – URL: <https://glinka-college.by/wp-content/uploads/2013/02/Fortepiano.-Tipovaya-programma-dlya-DMSH-2014.pdf> (дата обращения: 02.02.2026).
11. Тургенева, Э.Ш. Пианист-фантазер. Вып. 2. Для учащихся сред. и ст. классов ДМШ / Общ. ред. А. Малюкова; Предисл. авт.: Учеб. пособие по развитию творческих навыков и транспонированию: В 2 ч. – М.: Композитор, 1994. – 86 с.

ИМПРОВИЗАЦИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ИСПОЛНИТЕЛЬСКОГО СТИЛЯ

Введение. Современная музыкально-педагогическая практика все более активно обращается к импровизации как к важному средству развития творческой индивидуальности исполнителя. В условиях стремительного обновления культурной среды и расширения художественных возможностей музыканта возрастает потребность в таких формах обучения, которые позволяют не только овладеть техническими навыками, но и сформировать собственный исполнительский стиль. Импровизация, обладая высокой степенью свободы и творческой вариативности, становится одним из ключевых механизмов формирования индивидуальности в музыкальном искусстве.

Актуальность исследования обусловлена тем, что традиционная система музыкального образования, ориентированная преимущественно на репродуктивные методы, не всегда обеспечивает условия для развития самостоятельности, оригинальности и творческой инициативы учащихся. В то время как современная педагогика все чаще подчеркивает необходимость формирования у музыканта способности к самостоятельному художественному поиску, импровизация становится естественным инструментом развития индивидуального исполнительского стиля.

Вопросы музыкальной импровизации, творческого мышления и формирования индивидуального исполнительского стиля нашли отражение в работах многих исследователей. Среди российских ученых значительный вклад внесли Е. Б. Абдуллин, Л. Г. Арчажникова, Н. А. Ветлугина, В. В. Медушевский, Б. М. Теплов, А. Н. Сохор, Г. М. Цыпин, рассматривавшие импровизацию как средство развития музыкального мышления, эмоционально-образной сферы и творческой индивидуальности исполнителя. В китайской научной традиции проблематика импровизационного развития отражена в исследованиях Ли Сяоцзюня, Чжан Юя, Чэнь Лин, Ван Мина, Чжао Цзяньхуа, Лю Чжэня и Ян Хуэй, которые анализируют импровизацию как механизм формирования креативности, выразительности и индивидуального исполнительского стиля в контексте современного музыкального образования.

Особое внимание в научной литературе уделяется связи импровизации с формированием индивидуального исполнительского стиля. Российские исследователи подчеркивают, что индивидуальность исполнителя проявляется в своеобразии художественного переживания и интерпретации, а импровизация создает условия для свободного проявления этих качеств. Китайские педагоги, в свою очередь, рассматривают импровизацию как пространство, где

ученик может естественно развивать собственную манеру исполнения, опираясь на слуховое воображение и эмоциональную отзывчивость.

Импровизация также рассматривается как средство развития музыкального мышления, включающего ассоциативность, вариативность, способность к преобразованию художественного материала. В условиях импровизационной деятельности учащийся учится самостоятельно принимать художественные решения, экспериментировать со звуком, формой и выразительными средствами, что способствует становлению индивидуального стиля.

Важным аспектом является влияние импровизации на эмоционально-образную сферу исполнителя. Работа с импровизационным материалом помогает учащемуся глубже прочувствовать музыкальный образ, выразить собственное отношение к нему и сформировать личностно окрашенную интерпретацию. Это делает импровизацию не только техническим, но и художественным инструментом развития индивидуальности.

Несмотря на значительное количество исследований, проблема влияния импровизации на формирование индивидуального исполнительского стиля остается недостаточно раскрытой. В большинстве работ импровизация рассматривается как средство развития творческих способностей или музыкального мышления, однако ее роль в становлении уникальной художественной манеры исполнителя требует более глубокого анализа и систематизации.

Цель статьи – выявить педагогический потенциал импровизации в процессе формирования индивидуального исполнительского стиля, определить механизмы ее влияния на творческое развитие музыканта.

Основная часть. Импровизация занимает особое место в системе музыкального обучения, поскольку она позволяет учащемуся выйти за рамки репродуктивного воспроизведения и вступить в пространство самостоятельного художественного поиска. В отличие от традиционных форм работы над произведением, импровизация предполагает активное преобразование музыкального материала, что способствует развитию индивидуального исполнительского стиля. Как подчеркивает А. Н. Сохор, «индивидуальность исполнителя проявляется прежде всего в своеобразии его художественного мышления» [6, с. 76], а импровизация создает условия для такого проявления.

Одним из ключевых механизмов влияния импровизации на формирование индивидуального стиля является развитие творческого мышления. В процессе импровизационной деятельности учащийся учится генерировать новые идеи, варьировать музыкальные элементы, искать нестандартные решения. Б. М. Теплов отмечал, что творческое мышление музыканта связано с «умением видеть новые связи и преобразовывать художественный материал» [5, с. 243]. Импровизация формирует именно такую – гибко и свободно оперировать звуковыми образами.

Китайские исследователи также подчеркивают значимость импровизации для развития креативности. Ли Сяоцзюнь пишет, что импровизационная деятельность «активизирует внутренние механизмы творческого поиска», позволяя учащемуся проявлять индивидуальность в музыкальном выражении [1, с. 38]. Чжан Юй отмечает, что импровизация способствует формированию «лично окрашенной манеры исполнения, поскольку опирается на эмоциональный опыт и слуховое воображение ученика» [2, с. 154].

Импровизация оказывает существенное влияние на развитие музыкального мышления, включая ассоциативность, вариативность и способность к преобразованию художественного материала. В процессе импровизации учащийся сталкивается с необходимостью мгновенно принимать художественные решения, что формирует гибкость мышления и способность к самостоятельному анализу. Л. С. Выготский подчеркивал, что творческое мышление развивается в условиях активности и самостоятельного поиска, а импровизация как раз и создает такие условия.

Важным аспектом является влияние импровизации на эмоционально-образную сферу исполнителя. Н. А. Ветлугина отмечала, что эмоциональная отзывчивость является основой художественного развития, а импровизация позволяет учащемуся выразить собственное отношение к музыкальному образу. Китайский исследователь Ян Хуэй подчеркивает, что импровизация «помогает ученику глубже прочувствовать музыкальный образ и выразить его в индивидуальной форме, что способствует формированию уникального исполнительского стиля» [3, с. 29].

Импровизация также способствует развитию слухового воображения – важнейшего компонента индивидуального стиля. В процессе импровизации учащийся учится предвосхищать звучание, мысленно моделировать музыкальные фразы, экспериментировать с тембром и динамикой. Г. М. Цыпин отмечал, что «внутренний слух является основой художественного замысла исполнителя, а импровизация развивает этот слух наиболее естественным образом» [7, с. 100].

Особое значение имеет импровизация в формировании индивидуальной фразировки. В отличие от работы над готовым произведением, где фразировка часто задается стилем и традицией, импровизация позволяет учащемуся самостоятельно искать выразительные решения. Ван Мин, анализируя импровизационные практики в китайских музыкальных школах, отмечает, что импровизация «развивает способность к естественному формированию фразы», что является важным элементом индивидуального стиля.

Импровизация также способствует развитию ритмической свободы. В процессе импровизационной деятельности учащийся учится варьировать ритмические формулы, создавать синкопы, смещения, акцентные структуры. Это формирует индивидуальную ритмическую манеру, которая является важной составляющей исполнительского стиля. В. В. Медушевский под-

черкивал, что ритм является организующим началом музыкального мышления, а импровизация позволяет раскрыть его творческий потенциал.

Не менее важным является влияние импровизации на развитие гармонического мышления. В процессе импровизации учащийся учится самостоятельно выбирать гармонические обороты, варьировать аккордовые последовательности, создавать модуляции. Чэнь Лин отмечает, что импровизация развивает способность к гармоническому прогнозированию, что является основой индивидуального стиля в академической и джазовой традициях.

Импровизация способствует развитию тембрового мышления. Экспериментируя со звукоизвлечением, артикуляцией, динамикой, учащийся формирует собственное представление о тембровой палитре инструмента. Это особенно важно для пианистов, поскольку тембр фортепиано зависит от характера атаки, веса руки, скорости движения. Л. Г. Арчажникова подчеркивает, что «тембровая выразительность является важнейшим компонентом индивидуального стиля, а импровизация позволяет развивать ее естественным образом» [4, с. 171].

Импровизация также способствует развитию моторной свободы. В процессе импровизации учащийся не ограничен рамками нотного текста и может свободно экспериментировать с движениями, что способствует формированию пластичной и естественной техники.

Важным педагогическим эффектом импровизации является развитие самостоятельности. В процессе импровизации учащийся учится принимать решения без опоры на готовый текст, что формирует ответственность за художественный результат. Это способствует развитию индивидуального стиля, поскольку стиль формируется именно в условиях самостоятельного выбора. Импровизация также способствует развитию способности к интерпретации. Работая с импровизационным материалом, учащийся учится осмысливать музыкальный образ, искать выразительные средства, формировать художественный замысел.

Особое значение имеет импровизация в формировании индивидуальной манеры звукоизвлечения. Экспериментируя с динамикой, артикуляцией, педализацией, учащийся формирует собственный звуковой почерк. Импровизация также способствует развитию способности к стилистическому мышлению. В процессе импровизации учащийся учится работать в разных стилях – барокко, классицизм, романтизм, джаз, современная музыка. Это формирует гибкость мышления и способность адаптировать индивидуальный стиль к различным художественным задачам.

Важным аспектом является влияние импровизации на развитие коммуникативных навыков. В ансамблевой импровизации учащийся учится взаимодействовать с партнерами, слушать их, реагировать на их музыкальные идеи. Это формирует способность к диалогу, что является важной составляющей индивидуального стиля.

Импровизация также способствует развитию сценической свободы. В процессе импровизации учащийся учится преодолевать страх ошибки,

работать в условиях неопределенности, что формирует уверенность в себе. Это положительно влияет на индивидуальный стиль, поскольку стиль проявляется наиболее ярко именно в условиях сценического выступления.

Не менее важным является влияние импровизации на развитие мотивации. Импровизация делает процесс обучения более интересным, творческим, эмоционально насыщенным. Это способствует формированию устойчивого интереса к музыке, что является важным условием развития индивидуального стиля.

Импровизация оказывает многогранное влияние на формирование индивидуального исполнительского стиля, развивая творческое, эмоциональное, слуховое, моторное и интерпретационное мышление учащегося. Она создает условия для проявления индивидуальности, формирует способность к самостоятельному художественному поиску и способствует становлению уникальной манеры исполнения.

Проведенный анализ позволяет утверждать, что импровизация является одним из наиболее эффективных средств формирования индивидуального исполнительского стиля музыканта. Она способствует развитию творческого, эмоционального, слухового и моторного мышления, создает условия для самостоятельного художественного поиска и позволяет учащемуся проявлять собственное отношение к музыкальному материалу. Импровизация формирует способность к вариативности, гибкости и оригинальности – качествам, которые лежат в основе индивидуального стиля исполнителя.

Импровизационная деятельность оказывает комплексное воздействие на личность музыканта: развивает слуховое воображение, формирует естественную фразировку, способствует поиску собственного тембра и ритмической манеры, укрепляет эмоционально-образную сферу. Исследования российских и китайских ученых подтверждают, что именно в условиях импровизации наиболее полно раскрываются творческие способности учащегося, формируется его уникальная художественная манера и способность к самостоятельной интерпретации.

Заключение. Таким образом, импровизация должна рассматриваться как важнейший компонент современного музыкального обучения, обеспечивающий условия для становления индивидуального исполнительского стиля. Ее целенаправленное и методически обоснованное использование позволяет значительно обогатить образовательный процесс, сделать его более творческим, личностно ориентированным и направленным на развитие художественной самостоятельности будущего музыканта.

Список использованных источников:

1. Li, Xiaojun. Musical Creativity Development in Piano Education / Xiaojun Li. – Beijing: People's Music Press, 2016. – 210 p.
2. Zhang, Yu. Improvisation Pedagogy in Contemporary Music Education / Yu Zhang. – Shanghai: Shanghai Conservatory Press, 2018. – 188 p.
3. Yang, Hui. Improvisation as a Tool for Creative Development / Hui Yang. – Wuhan: Hubei Art Press, 2020. – 154 p.

4. Арчажникова, Л. Г. Методика обучения игре на фортепиано: учеб. пособие / Л. Г. Арчажникова. – М.: Музыка, 2010. – 184 с.
5. Теплов, Б. М. Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов. – М.: Педагогика, 1985. – 328 с.
6. Сохор, А. Н. Музыкальное мышление и его развитие / А. Н. Сохор. – М.: Музыка, 1974. – 212 с.
7. Цыпин, Г. М. Психология музыкальной деятельности: учеб. пособие / Г. М. Цыпин. – М.: Музыка, 2003. – 240 с.

Д.М. ЛИС

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

РЕПЕРТУАР КАК СРЕДСТВО ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ В ДЕТСКОЙ ШКОЛЕ ИСКУССТВ

Введение. В современных социокультурных условиях Республики Беларусь вопрос формирования гражданственности и патриотизма у подрастающего поколения приобретает статус приоритетной государственной задачи. Согласно Кодексу Республики Беларусь об образовании, одной из основных целей обучения является формирование нравственной и гармонично развитой личности [4, с.400]. Музыкальное искусство позволяет транслировать ценности любви к Отечеству, верности долгу и уважения к истории не через формальные лекции, а через глубокое личностное переживание художественных образов. Актуальность исследования обусловлена поиском эффективных педагогических стратегий в рамках реализации «Программы непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи» [5]. Целью данной работы является системное обоснование роли учебного репертуара как инструмента гражданского воспитания учащихся ДШИ.

Основная часть. Патриотическое воспитание средствами музыки представляет собой целенаправленный педагогический процесс, направленный на формирование у учащихся детских школ искусств (ДШИ) устойчивого эмоционально-ценностного отношения к своей стране, ее истории и культуре. Этот процесс опирается на фундаментальные идеи отечественной педагогической психологии, где музыка выступает мощным инструментом эмоционального воздействия и социализации личности [8, с. 379].

В трудах Б.М. Теплова («Психология музыкального восприятия», 1950–1960-е гг.) музыкальное переживание трактуется как «общественная техника чувств» – уникальный механизм, через который индивид усваивает коллективные эмоции и ценности общества. Теплов подчеркивал, что исполнение и восприятие музыки активизирует аффективную сферу, позволяя ребенку не просто узнать факты, а пережить их эмоционально. В контексте ДШИ это означает, что репертуар с патриотической тематикой (народные песни, произведения о Родине) способствует глубокому сопереживанию национальным образам, формируя чувство принадлежности к нации.

Аналогично, Л.С. Выготский в работах по культурно-исторической теории («Мышление и речь», 1934; «Воображение и творчество в детском возрасте», 1930–1930-е гг.) рассматривал искусство как зону ближайшего развития, где ребенок под руководством педагога осваивает сложные социальные эмоции. Музыкальное исполнение становится актом идентификации: исполняя пьесу с образами родной земли (например, «Катюша» или лирику Танеева), учащийся внутренне соотносит себя с культурным кодом нации, переходя от индивидуального переживания к коллективному патриотизму.

Эффективность воспитания патриотизма напрямую зависит от учета психологических особенностей развития ребенка:

1. Младший школьный возраст (7–10 лет): В этот период патриотизм носит преимущественно эмоционально-образный характер. Для ребенка «Родина» ассоциируется с домом, мамой и природой. Важно использовать метод сопереживания, чтобы музыка вызвала искренний отклик. Формирование любви к «малой родине» через пейзажную лирику и простые народные песни («Купалінка», «Цячэ вада ў ярк», «Гай зялененькі» – песни о семье и природе). Здесь репертуар развивает эстетическое чувство и привязанность к локальным культурным символам.

2. Подростковый возраст (11–15 лет): на первый план выходит аналитическое осмысление истории и чувство долга. Музыкальное произведение становится инструментом формирования внутренней позиции гражданина. Переход к темам героического прошлого через маршевые и эпические пьесы (музыка Д. Смольского из «Седая легенда», А. Бондаренко «Князь Новгородский» в упрощенной аранжировке или песни Великой Отечественной войны).

3. Метод визуализации: осознание себя частью великого народа через сложные формы – симфонические фрагменты (А. Мдивани), современные патриотические композиции. Для усиления эффекта рекомендуется использовать репродукции картин белорусских художников (В. Бялыницкий-Бируля), что помогает создать целостный визуально-акустический образ (Рисунок) [2, с.93].



Рисунок – В. Бялыницкий-Бируля «Талые воды. Чайка. Этюд» (1927).

Особое место в формировании гражданственности занимает приобщение к культуре своей «малой родины». Мозырь – жемчужина Белорусского Полесья с богатейшей историей. Включение в репертуар произведений, связанных с регионом, значительно повышает вовлеченность учащихся. Работа над образами, воспевающими реку Припять, Мозырский замок или подвиг защитников города в годы Великой Отечественной войны, позволяет ребенку ощутить связь поколений. Региональный материал делает понятие патриотизма осязаемым и понятным. Важно знакомить учеников с творчеством местных композиторов и музыкальными традициями Полесского региона, что укрепляет чувство национальной идентичности [3, с. 320].

Для того чтобы репертуар стал реальным средством воспитания, необходимо обеспечить глубокое погружение учащегося в смысловое поле произведения (таблица 1):

1. М.К. Огинский, Полонез «Прощание с Родиной». Это произведение значимо для истории Беларуси.

- методические задачи: работа над благородством звука и строгим ритмом полонеза, важно добиться точного исполнения пунктирного ритма как символа стойкости духа;

- воспитательный аспект: рассказ о судьбе автора пробуждает уважение к преданности идеалам.

2. М.И. Глинка, «Патриотическая песня». Гимнический характер музыки требует особого настроения.

- методические задачи: работа над плотной фактурой и вокальной фразировкой, требуется использование «крупного штриха» для передачи величия;

- воспитательный аспект: формирование чувства гордости за мощь национальной культуры.

3. Белорусская народная песня «Купалинка». Фольклор – основа самосознания.

- методические задачи: освоение мягкости и душевности звучания, работа над интонированием, имитирующим народное пение;

- воспитательный аспект: погружение в обрядовую культуру и осознание связи с традициями предков.

4. П.И. Чайковский, «Старинная французская песенка»

- методические задачи: работа над чистотой интонации и светлой печалью;

- воспитательный аспект: воспитание уважения к мировой культуре при сохранении собственной идентичности.

5. И. Лученок, «Мой родны кут». Символ белорусской лирики.

– методические задачи: работа над кантиленой и плавным соединением фраз, важно передать песенную природу мелодии через весомое прикосновение к клавишам;

– воспитательный аспект: мелодия на стихи Якуба Коласа формирует национальное самосознание через любовь к родному дому.

Патриотическое содержание требует от ученика владения определенной палитрой звуковых красок. Педагог должен работать над:

– артикуляцией: в маршевых произведениях штрих должен быть волевым и четким;

– динамикой: использование широких крещендо для передачи масштабности образов Родины;

– тембром: поиск «светлого» и «теплого» звука в лирических пьесах о природе;

– агогикой: гибкость темпа в народных песнях для передачи живого дыхания речи (Таблица) [1, с. 376].

Таблица – Методический анализ практической работы над произведением

№	Произведение	Методические задачи	Воспитательный аспект
1	М.К. Огинский Полонез «Прощание с Родиной» (значимо для истории Беларуси)	Работа над благородством звука и строгим ритмом полонеза. Точное исполнение пунктирного ритма как символа стойкости духа.	Рассказ о судьбе автора пробуждает уважение к преданности идеалам.
2	М.И. Глинка «Патриотическая песня» (гимнический характер)	Работа над плотной фактурой и вокальной фразировкой. Использование «крупного штриха» для передачи величия.	Формирование чувства гордости за мощь национальной культуры.
3	Белорусская народная песня «Купалінка» (фольклор как основа самосознания)	Освоение мягкости и душевности звучания. Работа над интонированием, имитирующим народное пение.	Погружение в обрядовую культуру и осознание связи с традициями предков.
4	П.И. Чайковский «Старинная французская песенка»	Работа над чистотой интонации и светлой печалью.	Воспитание уважения к мировой культуре при сохранении собственной идентичности.
5	И. Лученок «Мой родный кут» (символ белорусской лирики)	Работа над кантиленой и плавным соединением фраз. Передача песенной природы мелодии через весомое прикосновение к клавишам.	Мелодия на стихи Якуба Коласа формирует национальное самосознание через любовь к родному дому.

Процесс воспитания работает через три этапа: музыка вызывает эмоциональный отклик (чувство), педагог дает историческую базу (знание), а итогом становится одухотворенное исполнение на сцене (действие). Участие в концертах к Дню Победы или Дню Независимости Республики Беларусь превращает учебную задачу в акт гражданского служения. Это спо-

способствует росту социальной активности учащихся и их интеграции в культурную жизнь города и страны [7, с. 141].

Заключение. Таким образом, учебный репертуар в детских музыкальных школах и школах искусств (ДШИ) выступает стержневым элементом системы гражданско-патриотического воспитания, органично интегрируясь в педагогический процесс. Целенаправленный отбор произведений – от исторически значимых симфоний А. Мдивани до белорусских народных песен вроде «Купалинки» и лирики И. Лученка – позволяет не только развивать исполнительское мастерство, но и обеспечивать глубокое погружение учащихся в смысловое поле музыки. Глубокий методический анализ, включающий работу над артикуляцией, динамикой, тембром и агогикой, формирует у детей устойчивый ценностный фундамент: уважение к национальной идентичности, гордость за культурное наследие и осознанную связь с традициями предков.

Музыкальное образование в этом контексте приобретает стратегическое значение, выступая мощным инструментом духовной безопасности страны. Оно способствует преемственности поколений, противодействуя культурной глобализации через сохранение самобытных образцов репертуара, и воспитывает эмоционально зрелую личность, способную к активному участию в общественной жизни. В перспективе внедрение таких подходов в учебные программы ДШИ позволит усилить воспитательный потенциал музыки, сделав ее реальным средством формирования патриотизма в условиях современного мира.

Список использованных источников:

1. Асафьев, Б.В. Музыкальная форма как процесс / Б.В. Асафьев. – Л.: Музыка, 1971. – 376 с.
2. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – М.: Просвещение, 1991. – 93 с.
3. Калягин, В.А. Логопсихология / В.А. Калягин, Т.С. Овчинникова. – М.: Академия, 2006. – 320 с.
4. Кодекс Республики Беларусь об образовании: 13 янв. 2011 г., № 243-З. – Минск: НЦПИ РБ, 2011. – 400 с.
5. Программа непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь на 2021–2025 гг. – Минск: Министерство образования РБ, 2021.
6. Ражников, В.Г. Диалоги о музыкальной педагогике / В.Г. Ражников. – М.: ЦАП, 1994. – 141 с.
7. Теплов, Б.М. Психология музыкальных способностей / Б.М. Теплов. – М.: Наука, 2003. – 379 с.
8. Нейгауз, Г.Г. Об искусстве фортепианной игры: записки педагога / Г.Г. Нейгауз. – М.: Музыка, 1988. – 240 с.

**ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ
ИНФОРМАЦИОННЫХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ
В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИГРЕ НА ФЛЕЙТЕ
В ДЕТСКИХ ШКОЛАХ ИСКУССТВ**

Введение. Детская школа искусств (ДШИ) призвана дать учащимся общее музыкальное образование, воспитывать их эстетический вкус на лучших образцах мирового и отечественного искусства, осуществлять подготовку наиболее одаренных детей для поступления в соответствующие специальные учебные заведения. Однако в течение ряда последних лет многие педагоги-музыканты, ученые уделяют пристальное внимание на то, каким образом заинтересовать детей заниматься музыкой. Не все из поступивших в ДШИ их завершают. В настоящее время отмечается кризис детской школы искусств как социального института. Частично проблема находится в экономической плоскости, а частично – в социальной, но главной причиной является тупик на уровне фундаментальных идей, который требует не просто новых данных, а нового способа мышления. Остается открытым вопрос активного использования инновационных технологий обучения, изучения, систематизации, обобщения и переосмысления опыта работы учителей-новаторов, разработки новых педагогических методов и новейших педагогических технологий.

Применение инновационных технологий в образовательный процесс способствует формированию творческой личности, готовой к активной профессиональной деятельности в условиях современного информационного общества. Создание соответствующей образовательной среды обеспечивает развитие познавательной активности учащихся и условия для их творческой самореализации.

Целью данной статьи является комплексный анализ и систематизация возможностей применения современных информационных компьютерных технологий в процессе обучения игре на флейте в детской школе искусств.

Основная часть. Одним из способов оптимизации процесса обучения игре на флейте может стать использование современных информационных технологий на уроках, что делает обучение более ярким и интересным для ученика любого возраста, формирует эмоционально-положительное отношение к предмету.

Интеграция информационных компьютерных технологий (ИКТ) в обучение игре на флейте носит многогранный характер, затрагивая все ключевые аспекты формирования музыканта: от базовой постановки до художественной интерпретации.

На начальном этапе обучения наиболее важны формирование правильного амбушюра (положение губ, языка и лицевых мышц музыканта-духовика при игре на инструменте), управление дыханием и координация пальцев. Здесь ИКТ выступают в роли высокоточного и беспристрастного тренера.

В процессе работы над звуком и интонацией могут использоваться специализированные программы-тюнеры (например, ClearTune, insTuner), а также спектрограммные анализаторы (Spectrogram, VoicePrint), которые визуализируют звук. Ученик видит не только отклонение от ноты, но и обертоновый состав, стабильность тона. Это позволяет осознанно корректировать положение губ, направление воздушной струи и усилие дыхания. Программы типа Tonestro предлагают интерактивные упражнения, где флейтист играет вдоль с движущимся курсором, получая немедленную оценку точности высоты тона и длительностей [1, с. 76–78].

Для развития устойчивого, экономичного дыхания эффективны программы, анализирующие динамику и фразировку. Визуализация «дыхательной волны» на экране помогает ученику понять разницу между резкой, прерывистой подачей воздуха и плавным, опертым звуковедением. Анализ атаки звука через спектрограмму помогает устранить «шумовые» призвуки в начале ноты [1, с. 80].

Интерактивные метрономы (Pro Metronome, TimeGuru) с гибкими настройками и визуальными, а не только звуковыми акцентами, становятся незаменимыми помощниками. Более сложные программы (SmartMusic, Rhythm Sight Reading Trainer) позволяют исполнять ритмические партии, получая оценку точности попадания в долю. Это дисциплинирует и развивает внутреннее ритмическое чувство.

На следующем этапе, когда базовые навыки сформированы, ИКТ помогают в работе над техникой, чтением с листа и ансамблевым музицированием. Программы SmartMusic и MuseScore с функцией воспроизведения партитур предоставляют уникальную возможность использовать интерактивные ноты и аккомпанемент. Ученик может играть партию флейты в сопровождении виртуального ансамбля (фортепиано, оркестр), задавая любой темп, выделяя сложные места для повторения. Это превращает сложные занятия в увлекательную ансамблевую практику, развивает чувство гармонии, темпа и формы.

Многие приложения (Music Tutor, Fingering) предлагают библиотеки гамм, арпеджио и этюдов с демонстрацией аппликатуры и возможностью записи для самопроверки. Это структурирует техническую работу, делает ее разнообразнее.

Запись своей игры на видео и аудио (стандартные функции смартфона) – уже мощнейший технологический инструмент. Последующий совместный с педагогом разбор записи позволяет ученику стать «зрителем» собственного исполнения, критически оценить посадку, мимику, движения,

услышать со стороны фразировку и интонационные неточности, часто неочевидные в процессе игры.

Программа Soft Mozart как инновационный метод обучения направлена на формирование навыков читки нот и чрезвычайно эффективная, доступная и удобная, даже для маленьких детей. Данная программа создана в форме забавных компьютерных игр, развивающих навыки, необходимые для быстрого чтения нот [2, с. 3].

Guess Key name (Угадай клавишу) – это игра, которая учит находить клавишу, соответствующую названию нот, на клавиатуре фортепиано.

Note Alphabet (Нотная азбука) – игра, которая помогает запомнить ноты по порядку: до – ре – ми – фа – соль – ля – си – до. Это дает ученику навыки соотносить ноты друг с другом и легко их читать в любом направлении и от любой ноты, как по порядку, так и через одну (через две).

Note Duration (Нотные продолжительности) эта игра развивает координацию глаз и рук в различении нот по их продолжительности. Внимание концентрируется на символах записи длительностей, а рука направления соответствует записи продолжительности.

Fruit Lines (Фруктовые линии) – это игра помогает ученику запомнить соответствие нот линиям нотного стана в басовом и скрипичном ключах. Игра направлена на развитие навыка чтения нот в восходящем и нисходящем движении.

Применение игровых программ в образовательном процессе способствуют формированию у учащихся ключевых мыслительных операций: анализа, синтеза, обобщения и конкретизации классификационных данных. Кроме того, данные программы развивают коммуникативные навыки, включая умение запоминать, и интерпретировать сведения, участвовать в дискуссиях и аргументированно давать оценку.

Компьютерные обучающие игры, к числу которых относится «Дракоша в мире музыки» – используется учащимися младшего школьного возраста для отличия пения от танца, изучению музыкальных инструментов такие как: скрипка, домра, гусли, барабан и другие. Про каждый можно прочесть, затем пройти тест и сыграть. «Дракоша среди композиторов» – привить интерес ребенка к изучению композиторов. Путешествие Дракоши проходит в разных странах, так как: Россия, Германия, Австрия, Италия.

Значительную помощь в работе педагога детской школы искусств может оказать электронная библиотека, включающая такие издания, как «Музыкальная энциклопедия в 6 томах», «Шедевры музыки» (Энциклопедия Кирилла и Мефодия), серия дисков «Энциклопедия театра», «Энциклопедия балета», «Энциклопедия для детей «Искусство» и другие. Усвоения новых компьютерных программ позволяет расширить возможности педагога и привлечь детей к практическому применению полученных ранее знаний. Перечисленные диски можно использовать в работе с учащимися во время работы над музыкальным произведением.

В ходе обучения игре на флейте можно использовать книги, которые благодаря интернет-ресурсам доступны на сайте «Подборка лучших книг для флейтистов». Так, для изучения истоков флейты следует использовать книгу Р. Уилсона «История флейты», которая написана флейтистом и коллекционером старинных флейт, посвящена истории развития флейты начиная с эпохи Ренессанса и заканчивая первыми десятилетиями XX века. Такое издание необходимо изучить всем учащимся-флейтистам любого возраста.

Для выпускников детских школ искусств, которые планируют дальнейшее поступление в музыкальные учреждения образования, можно рекомендовать пособие «Новые приемы игры на флейте» О.И. Танцова. В издании представлены в систематизированном виде новые приемы игры на флейте, появившиеся в музыке второй половины XX века, и даны методические рекомендации по достижению особых эффектов звукоизвлечения. Издание адресовано флейтистам, композиторам и музыкантам других специальностей, интересующимся современными и исполнительскими техниками.

Платформы YouTube, Spotify, IMSLP (библиотека Петруччи) становятся гигантской медиатекой. Ученик может найти и послушать десятки исполнений разучиваемого произведения ведущими флейтистами мира, изучить исторический контекст, скачать ноты. Это формирует профессиональный кругозор и звуковой идеал, что позволяет определению контуров исполнительского плана в процессе просмотра и проигрывания произведения. В отличие от квалифицированных музыкантов, у которых яркое художественное воображение формируется уже при работе с нотным текстом, учащиеся нуждаются в предварительном прослушивании пьесы в исполнении педагога для создания адекватного звукового образа.

Программы типа GarageBand, Audacity, FL Studio открывают двери в мир звукозаписи, аранжировки и композиции. Учащийся может записать несколько дублей, собрать из них идеальный вариант, создать собственный фонограммный аккомпанемент, поэкспериментировать со звуковыми эффектами. Это развивает креативность, углубляет понимание структуры музыки и стимулирует мотивацию.

Платформы Zoom, Skype с качественной передачей звука (при использовании внешних аудиоинтерфейсов и микрофонов) сделали возможными регулярные онлайн-уроки. Это не только решение для географически удаленных учеников, но и форма для разовых консультаций с признанными мастерами, участия в международных мастер-классах без затрат на путешествие.

Мультимедийные презентации, включающие анимацию, аудио- и видеофильмы, представляют собой наиболее распространенный вид демонстрационных материалов. Благодаря презентациям у детей появляется возможность визуально воспринимать необходимую информацию, представ-

ленную в интересной и привлекательной форме. Создание презентаций в программе Power Point позволяет сделать обучение учеников более интересным и наглядным. Эта программа входит в программный пакет Microsoft Office и не относится к группе специальных музыкальных программ, но может быть использована педагогом-музыкантом в профессиональной деятельности. Использование этой программы в обучении облегчает восприятие информации, представленной на уроке [3, с. 36–37].

Power Point может использоваться в презентациях педагогического опыта преподавателя, создание портфолио, для различных форм контроля знаний. Программа Power Point позволяет совместить аудио и видео материалы в единое целое. С этих позиций компьютер становится универсальным средством обучения, а удобство его использования помогает организовать процесс обучения рационально и эффективно [3, с. 40].

Индивидуальный урок сам по себе интерактивный, так как общение между преподавателем и учеником и собственно творческий процесс идет параллельно. Индивидуальное занятие состоит из различных этапов. Например, урок флейты это не только игра определенной программы, а чтение с листа, импровизация, изучение теоретического материала – музыкальные термины, определения стиля, жанра произведения, создания определенного настроения, анализ характерных признаков и т.д. Несомненно, одним из условий успешного обучения на уроках музыки, применение современных технических средств обучения – компьютер, тюнет, метроном, телефон и т.д. Сейчас практически у каждого ученика есть дома компьютер и телефон, этим необходимо пользоваться для домашнего просмотра видеофильмов о жизни выдающихся композиторов и прослушивания музыки в исполнении других флейтистов. Это дает положительный результат в повышении заинтересованности учеников к занятиям и активного восприятия музыкального материала.

Внедрение компьютерных технологий в класс инструментального исполнительства позволяет обогатить кабинет электронными методическими материалами и систематизировать его фонд. В условиях современного информационного потока ключевой задачей становится не поиск данных, а умение ими грамотно распоряжаться: отбирать, структурировать и представлять. Использование цифровых инструментов в обучении игре на инструменте формирует у учащихся навыки систематизации знаний и информационной культуры, что является неотъемлемым условием современного образования.

Заключение. Таким образом, информационные компьютерные технологии предлагают арсенал высокоэффективных инструментов для решения специфических задач обучения флейтиста. От визуализации акустических параметров до создания виртуальной творческой лаборатории – каждый инструмент, при грамотном методическом применении, способен дополнить и обогатить традиционный педагогический процесс. Синтез живого

мастерства педагога, непосредственного эмоционального общения с инструментом и объективных возможностей цифровых технологий представляет собой наиболее перспективную модель современного музыкального образования, отвечающую вызовам времени и готовящую флейтиста не только как техничного исполнителя, но и как культурно-просвещенного, адаптивного и творческого артиста

Список использованных источников:

1. Тараева, Г.Н. Компьютер и инновации в музыкальной педагогике/ Г.Н. Тараева – Классика XXI, 2007. – 127 с.
2. Баданина, Л.А. Применение современных музыкально-компьютерных образовательных программ в процессе преподавания («Soft way to Mozart»), 2021. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-sovremennyh-muzykalno-kompyuternyh-obrazovatelnyh-programm-v-protseste-prepodavaniya-klavishnogo-sintezatora-soft-way-to> (дата обращения: 01.02.2026).
3. Шевченко-Савлакова, Н.М. Методика создания интерактивных презентаций в Power Point: учеб.-метод. пособие / Н.М. Шевченко-Савлакова. – Минск: РИПО, 2020. – 51 с.

Т.Д. ЛУТТИЕВА

Российская Федерация, Коломна, ГОУ ВО МО «ГСГУ»

ЮБИЛЕЮ МИХАИЛА АЛЕКСАНДРОВИЧА ВРУБЕЛЯ ПОСВЯЩАЕТСЯ

Введение. Данная статья посвящена всестороннему анализу жизни и творчества выдающегося русского художника Михаила Александровича Врубеля, к 170-летию со дня его рождения. В работе рассматриваются ключевые этапы формирования его уникального стиля, анализируется влияние символизма и модерна на его художественное видение. Изучается эволюция Врубеля от ранних академических работ до создания монументальных полотен и декоративных панно. Особое внимание уделяется российскому контексту, в котором формировался и творил художник, его связи с культурной средой конца XIX – начала XX века. Анализируются его знаковые произведения, такие как «Демон сидящий», «Царевна-Лебедь», «Пан», выявляются их философские и иконографические особенности. Рассматриваются также работы Врубеля в области прикладного искусства, его вклад в театральную декорацию и архитектурный декор. Изучается влияние трагических событий в личной жизни и психических расстройств на поздний период его творчества. В целом, работа направлена на целостное изучение феномена Врубеля как художника-новатора, чье наследие оказало значительное влияние на развитие русского и мирового искусства.

Основная часть. Михаил Александрович Врубель, величайший русский художник рубежа XIX–XX веков, явился миру как уникальное явление, чей сложный и трагический жизненный путь стал неразрывно связан с формированием его неповторимой творческой индивидуальности. Детство и юность Врубеля, проведенные в военных гарнизонах, наложили от-

печаток на его характер, воспитав в нем дисциплину, наблюдательность и склонность к уединению. Раннее увлечение историей, литературой и театром заложило фундамент для его богатого внутреннего мира, который впоследствии найдет отражение в его символистских полотнах. Обучение в Петербургской Академии художеств, где Врубель встретился с такими мастерами, как Павел Чистяков, не принесло ему удовлетворения. Академический подход к искусству казался ему слишком ограниченным и не давал простора для его фантазии. Однако, именно здесь он получил бесценные знания и навыки, которые впоследствии трансформировал в свой собственный, ни на кого не похожий стиль. Переломным моментом в становлении Врубеля как художника стало его знакомство с Адрианом Праховым и приглашение в Киев для работы над росписью Кирилловской церкви. Здесь, под влиянием византийского искусства и древнерусской иконописи, формируется его монументальный стиль, его интерес к религиозной тематике и глубинному психологизму образов. Возвращение в Москву ознаменовалось расцветом таланта Врубеля. Он создает свои самые известные и значительные произведения: «Демон сидящий», «Пан», «Царевна-Лебедь». В этих работах, наполненных мистикой, символизмом и глубокой трагедийностью, раскрывается его уникальное видение мира, его стремление постичь тайны человеческой души и извечные вопросы бытия.

Творчество Михаила Врубеля является ярким примером синтеза символизма и модерна, двух мощных художественных течений, доминировавших в искусстве рубежа XIX–XX веков. Врубель не просто воспринял идеи этих направлений, но и сумел создать на их основе свой собственный, уникальный стиль, поражающий своей глубиной, трагичностью и новаторством. Символизм в искусстве Врубеля проявляется в его стремлении выразить не реальность, а идеи, эмоции и переживания, скрытые за поверхностью видимого мира. Он использует символы, аллегории и мифологические образы для передачи своих мыслей о вечных вопросах бытия, о добре и зле, о красоте и уродстве. Демон, Царевна-Лебедь, Пан – эти персонажи становятся воплощением человеческих страстей, сомнений и стремлений. Модерн, с его культом красоты, линейностью и декоративностью, также оказал значительное влияние на искусство Врубеля. В его работах мы видим изысканные силуэты, причудливые орнаменты и утонченную цветовую гамму. Художник смело экспериментирует с материалами и техниками, создавая живописные полотна, мозаики и майолики, поражающие своей виртуозностью и оригинальностью. Врубель сумел соединить символистскую глубину и эстетику модерна в единое целое, создав искусство, которое завораживает своей красотой и одновременно заставляет задуматься о вечных вопросах человеческого существования. Его творчество – это яркий пример синтеза двух эпох, двух художественных направлений, породивший уникальное явление в русском и мировом искусстве.

Творческое наследие Михаила Врубеля – это лабиринт символов, аллегорий и философских размышлений, запечатленных в красках и линиях. Анализ ключевых работ художника позволяет проникнуть в глубины его мятущейся души и понять его уникальное видение мира.

«Демон сидящий» (1890) – одно из самых известных произведений Врубеля, воплощение бунтарского духа, одиночества и трагической красоты. Демон, погруженный в глубокую задумчивость, воспринимается символистским героем, образно воплотившим не только зло, но и высший интеллект, отвергнутым и не понятым миром. Его поза, выражение лица, окружающий пейзаж – все элементы картины говорят о его отчужденности и обреченности (Рисунок 1).



Рисунок 1 – Михаил Врубель «Демон сидящий»

«Пан» (1899) – еще один знаковый образ в творчестве Врубеля. Он представляет собой языческое божество, лесного духа, олицетворяющего близость к природе и первозданную красоту. В то же время, в образе Пана чувствуется некая тревожность, предчувствие грядущих перемен, уходящей эпохи мифов и легенд (Рисунок 2).



Рисунок 2 –Михаил Врубель «Пан»

«Царевна-Лебедь» (1900) – это воплощение женственности, грации и таинственности. Образ Царевны-Лебеди, взятый из оперы Римского-Корсакова, становится для Врубеля символом ускользающей красоты, иде-

ала, к которому стремится художник, но который всегда остается недостижимым. Идейное содержание работ Врубеля многогранно и сложно. В них переплетаются темы добра и зла, красоты и уродства, любви и одиночества, жизни и смерти. Художник стремится постичь тайны человеческой души, выразить свои самые сокровенные мысли и чувства, создавая произведения, которые продолжают волновать и восхищать зрителей и по сей день (Рисунок 3).

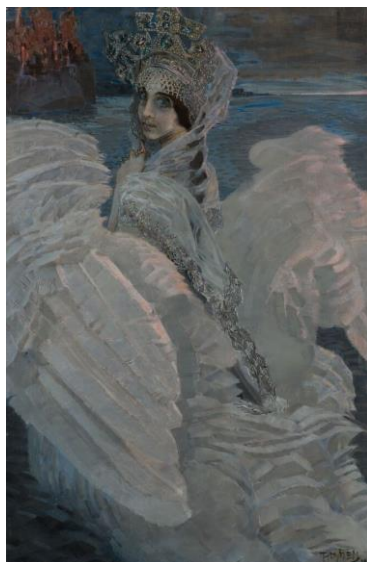


Рисунок 3 – Михаил Врубель «Царевна-Лебедь»

Михаил Врубель оставил неизгладимый след не только в станковой живописи, но и в монументальном и прикладном искусстве, проявив себя как новатор и виртуоз во многих сферах художественного творчества. Его монументальные работы полны драматизма и символизма, а его вклад в прикладное искусство отмечен изысканностью и оригинальностью. Росписи Кирилловской церкви в Киеве стали переломным моментом в карьере Врубеля. Здесь он разрабатывает свой монументальный стиль, сочетающий византийские традиции с индивидуальным видением. Его «Сошествие Святого Духа» и другие росписи поражают глубиной психологизма и выразительностью образов. В Москве Врубель создает эскизы для Владимирского собора, демонстрируя зрелый монументальный стиль. Несмотря на то, что его эскизы не были реализованы, они оказали значительное влияние на дальнейшее развитие монументальной живописи. Врубель также оставил заметный след в прикладном искусстве. Его майолика «Вольга Святославович и Микула Селянинович» демонстрирует его мастерство в работе с керамикой и его интерес к русскому фольклору. Эскизы для театральных декораций и костюмов к операм Н.А. Римского-Корсакова, в частности, к «Садко» и «Царской невесте», также свидетельствуют о его разностороннем таланте и новаторском подходе к искусству. Врубель внес значительный вклад в развитие русского

модерна, его новаторские идеи и смелые эксперименты оказали влияние на последующие поколения художников.

Поздний период творчества Михаила Александровича Врубеля ознаменован не только гениальными прозрениями, но и глубокой трагедией. Усиливающаяся психическая болезнь, совпавшая с рядом личных утрат, наложила неизгладимый отпечаток на его искусство, придав ему особую выразительность, тревожность и, одновременно, духовную просветленность. Смерть единственного сына, тяжелое расстройство психики жены, постоянная борьба с прогрессирующей болезнью – все это стало источником неиссякаемой боли и скорби, которые пронизывают поздние работы Врубеля. В этот период в его творчестве нарастают мотивы распада, дисгармонии, хаоса. Однако, именно в хаосе и страданиях рождаются открытия, поражающие своей глубиной и искренностью. Образы Демонов, преследовавшие Врубеля на протяжении всей жизни, становятся еще более зловещими и трагичными. Но рядом с ними появляются и новые мотивы – мотивы смирения, прощения, надежды на спасение. В поздних автопортретах Врубеля читается не только страдание, но и удивительное внутреннее достоинство, величие духа, способного противостоять недугу. Творчество Врубеля позднего периода – это свидетельство не только гения художника, но и силы человеческого духа, способности преодолевать боль и отчаяние, находить красоту и смысл в самых тяжелых жизненных испытаниях. Это искусство, которое потрясает своей искренностью и глубиной, заставляя задуматься о вечных вопросах бытия.

Михаил Александрович Врубель занимает особое, исключительное место в истории русского искусства. Он – художник-новатор, не вписывавшийся ни в одно из существовавших направлений, создавший свой собственный, неповторимый мир, полный символизма, экспрессии и глубокого психологизма. Его творчество стало переломным моментом в развитии русского искусства, предвосхитив появление авангарда и оказав огромное влияние на последующие поколения художников. Влияние Врубеля можно проследить в работах представителей «Мира искусства», которые восхищались его декоративностью, живописной манерой и умением создавать загадочные, мистические образы. Его влияние ощущается в творчестве символистов, таких как Николай Рерих и Виктор Борисов-Мусатов, которые восприняли его интерес к духовным исканиям, мифологии и религиозной тематике. Мастера авангарда, в частности, Василий Кандинский и Казимир Малевич, черпали вдохновение в новаторском использовании цвета, формы и композиции в работах Врубеля. Его живописные поиски, его стремление к передаче внутренних переживаний и отказ от реалистического изображения действительности стали отправной точкой для развития новых художественных направлений. И по сей день искусство Врубеля продолжает вдохновлять художников, писателей, музыкантов и поэтов, оставаясь актуальным и значимым явлением в мировой культуре.

Его жизнь и творчество представляют собой удивительную симфонию таланта, душевных мук и глубоких философских размышлений, навсегда оставившую неизгладимый след в отечественной и мировой культуре. На протяжении своего непростого жизненного пути Врубель прошел долгий путь формирования уникальной творческой индивидуальности. Детство, проведенное в военных гарнизонах, закалило его характер, развило наблюдательность и тягу к уединенным размышлениям. Учеба в Петербургской Академии художеств дала ему необходимые профессиональные навыки, но не удовлетворяла жаждущую свободы фантазию молодого художника. Настоящий прорыв произошел благодаря знакомству с Адрианом Праховым и участию в реставрации Киевской Кирилловской церкви, где под влиянием византийской и древнерусской иконописи окончательно выкристаллизовался его монументально-психологический стиль. Вернувшись в Москву, Врубель достиг пика своего мастерства, подарив миру шедевры, ставшие визитной карточкой русского символизма и модерна. Такие произведения, как «Демон сидящий», «Пан» и «Царевна-Лебедь», глубоко символичны и многослойны, отражая сложную душу художника, стремящуюся раскрыть тайну бытия и человеческой природы. Врубель блестяще синтезировал два важнейших течения рубежа веков – символизм и модерн, превратив их в свое собственное, неповторимо личное высказывание. Однако судьба была жестокой к художнику. Тяжелые личные утраты и стремительно развивающиеся психические заболевания внесли мрачные нотки в его позднее творчество. Тем не менее, именно в этот период его искусство приобрело невероятную мощь и выразительность, передавая зрителю всю полноту страдания и духовной борьбы. Автопортреты последних лет поражают своим мужественным достоинством и внутренней силой, свидетельствуя о несломленном духе художника перед лицом тяжелейших испытаний. Врубель внес огромный вклад не только в станковую живопись, но и в монументальную и прикладную сферы искусства. Его росписи в киевских храмах, майоликовые панно и театральные эскизы продемонстрировали поразительную разносторонность и новаторство мастера, обогатившего отечественную культуру новыми формами и приемами.

Заключение. Сегодня, спустя 170 лет со дня рождения великого художника, его наследие воспринимается как важнейший ориентир в понимании сложного и противоречивого времени перехода от XIX к XX веку. Врубель стал провозвестником будущего авангарда, оказав колоссальное влияние на таких мастеров, как Николай Рерих, Виктор Борисов-Мусатов, Василий Кандинский и Казимир Малевич. Его искусство продолжает вдохновлять современные поколения художников, вызывая глубокие размышления о смысле жизни, предназначении человека и силе творческого начала. Таким образом, Михаил Врубель – это не просто великий художник прошлого, а живой голос, звучащий сквозь столетия, призывающий

нас вновь и вновь обращаться к вечным вопросам бытия, искать гармонию в мире хаоса и стремиться к познанию собственной души.

Список использованных источников:

1. Андроников, И. Л. Михаил Врубель: Очерк жизни и творчества / И. Л. Андроников. – М. : Искусство, 1960. – 320 с.
2. Бенуа, А. Н. Воспоминания о Михаиле Врубеле / А. Н. Бенуа // Старые годы. – 1910. – № 10. – С. 1–15.
3. Бобров, Ю. Г. Врубель / Ю. Г. Бобров. – М. : Молодая гвардия, 1965. – 416 с. – (Жизнь замечательных людей).
4. Давыдова, Т. Е. Михаил Врубель: Живопись, графика, декоративное искусство / Т. Е. Давыдова. – М. : Белый город, 2005. – 288 с.
5. Космачева, Н. В. Развитие способности к творческой деятельности личности в процессе духовно-нравственного воспитания / Н. В. Космачева // Вестник ГСГУ. – 2019. – № 4 (36). – С. 24–32.

М.С. ЛЯДВИК

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ У УЧАЩИХСЯ МУЗЫКАЛЬНО-ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗА (НА ПРИМЕРЕ ФОРТЕПИАННЫХ ПЬЕС А.В. БОГАТЫРЁВА)

Введение. Существует достаточно много исследований по методике преподавания игры на фортепиано (А.Д. Алексеев, Л.А. Баренбойм, И.В. Козловская, Г.Г. Нейгауз, Е.С. Полякова, Г.М. Цыпин и т.д.). Если обобщить основные теоретические положения, то можно утверждать, что начальный этап обучения игре на фортепиано представляет собой важнейший период становления исполнительских навыков, музыкального слуха и художественного мышления учащихся. Именно в этот период формируются основы музыкальной культуры личности, закладываются представления о выразительности музыкального языка и способах передачи художественного содержания произведения. Существенное значение в данном процессе имеет грамотно подобранный педагогический репертуар, соответствующий возрастным и психологическим особенностям детей.

Одной из актуальных задач современной музыкальной педагогики является формирование музыкально-художественного образа у начинающих исполнителей. Умение осмысленно воспринимать музыкальное произведение и воплощать его образное содержание в исполнении способствует развитию творческого мышления, эмоциональной отзывчивости и самостоятельности учащихся. В связи с этим особое внимание уделяется произведениям, сочетающим художественную выразительность и техническую доступность.

Целью данной статьи является определение педагогических возможностей формирования музыкально-художественного образа у учащихся на начальном этапе обучения на примере фортепианных пьес белорусского композитора А.В. Богатырёва.

Основная часть. Анатолий Васильевич Богатырёв (1913–2003) – белорусский композитор, педагог и общественный деятель, внесший значительный вклад в развитие музыкального образования. Он родился в городе Витебске, окончил Белорусскую государственную консерваторию по классу композиции профессора В.А. Золотарева (1937). Его дальнейшая профессиональная деятельность осуществлялась как преподаватель кафедры композиции: он преподавал историю и теорию музыки, инструментовку, чтение партитур.

А.В. Богатырёв вошел в число композиторов, которые презентовали первые серьезные достижения в области академических жанров на первой Декаде белорусского искусства в Москве (1940). В послевоенный период занимался организацией учебного процесса в Белорусской государственной консерватории (ректор, заведующий кафедрой композиции).

Его разносторонняя и плодотворная творческая, преподавательская и административная деятельность вошла в историю белорусской музыкальной педагогики. Спустя много лет в библиотеке Белорусской государственной академии музыки презентовали стенд «Анатолий Васильевич Богатырёв – человек-эпоха» (Рисунок).



Рисунок – Анатолий Васильевич Богатырёв – человек-эпоха.

В своих произведениях А.В. Богатырёв стремился сочетать художественную выразительность с технической доступностью, что позволяло учащимся сосредоточиться на создании музыкального образа, а не только на преодолении технических трудностей.

Педагогические взгляды Богатырёва основывались на принципах образности, певучести звучания и эмоциональной выразительности. Он уделял особое внимание мелодии как главному носителю художественного содержания и считал важным развивать у учащихся способность слышать внутреннюю логику музыкальной фразы. Фортепианные пьесы композитора отличаются доступностью музыкального языка и ярко выраженной образной направленностью, что делает их особенно ценными в педагогическом репертуаре начального этапа обучения.

Мелодический материал характеризуется напевностью, интонационной выразительностью, плавностью движения и логической завершенностью музыкальных фраз. Благодаря естественности мелодического развития учащиеся легче воспринимают структуру музыкальной мысли, учатся слышать внутреннее дыхание фразы и осознавать ее кульминационные точки. Простота интонационной структуры способствует активному развитию музыкального слуха, формированию навыков кантиленного звукоизвлечения и пониманию выразительной роли мелодии как основного носителя художественного содержания произведения.

Гармонический язык пьес отличается прозрачностью и доступностью для восприятия начинающими музыкантами. Преобладание устойчивых тональных опор и логичных функциональных связей облегчает процесс анализа и помогает учащимся формировать чувство ладотональной устойчивости. Вместе с тем гармонические обороты вводят обучающихся в сферу элементарных средств музыкальной выразительности, развивая их способность слышать гармонические изменения и осмысленно реагировать на них в процессе исполнения.

Фактура произведений удобна для исполнения и ориентирована на постепенное освоение технических навыков. Она способствует развитию координации рук, формированию точности движений, освоению различных штрихов, включая легато и стаккато, а также развитию элементарной динамической нюансировки. Последовательное усложнение фактурных элементов позволяет учащимся постепенно расширять исполнительские возможности, сохраняя при этом внимание к художественной стороне исполнения и целостности музыкального образа.

Ясность формы является важным педагогическим преимуществом пьес А.В. Богатырёва. Простые двух- и трехчастные структуры способствуют формированию у учащихся представления о композиционной логике произведения. Работа над формой помогает осознать взаимосвязь разделов и их драматургическое развитие.

Анализ формы способствует развитию аналитических навыков и музыкального мышления. Учащиеся учатся выделять тематический материал, определять кульминацию и понимать роль повторений и контрастов. Это формирует основы самостоятельной работы над произведениями более сложного уровня.

Рассмотрим вышеперечисленные теоретические положения на примере фортепианных пьес А.В. Богатырёва «Колыбельная», «Танец» и «Пастушок». Эти пьесы характеризуются напевной мелодикой, ясной формой и образной определенностью, что делает их удобными для работы над музыкальным образом на начальном этапе обучения [6, с. 112].

Программные названия пьес играют важную роль в формировании образного восприятия и исполнительской интерпретации. Они помогают

учащимся осмысливать характер произведения и находить соответствующие исполнительские средства.

Работа над пьесой «Колыбельная» направлена на развитие мягкого звукоизвлечения, плавной фразировки и умения передавать лирическое настроение. Особое внимание уделяется динамической гибкости и кантиленному звучанию.

«Танец» способствует развитию ритмической точности и ощущения движения. Учащиеся осваивают четкую артикуляцию, акцентировку и моторную выразительность.

Пьеса «Пастушок» формирует представление о пасторальном характере музыки, способствует развитию легкости исполнения и выразительности штрихов.

Использование образных сравнений, словесных характеристик и игровых методов обучения помогает активизировать воображение учащихся и делает процесс обучения более увлекательным.

В работе над произведениями А.В. Богатырёва целесообразно применять следующие методы:

- словесно-образный метод, направленный на раскрытие содержания произведения;
- вокализация мелодии для формирования кантиленного звукоизвлечения;
- ритмические упражнения для освоения танцевальных элементов;
- анализ структуры произведения;
- прослушивание профессиональных исполнений;
- поэтапная работа над произведением (мелодия – фактура – динамика – образ) [1, с. 189].

Важным является постепенное усложнение задач и учет индивидуальных особенностей учащихся. Практика использования произведений А.В. Богатырёва в образовательном процессе показывает их высокую эффективность в развитии музыкальных способностей учащихся младших классов. Систематическая работа над пьесами способствует развитию слуха, ритмического чувства, исполнительской выразительности и художественного мышления. Благодаря доступности фактуры учащиеся быстрее достигают художественного результата, что повышает мотивацию и уверенность в собственных силах. Использование данных произведений в концертной и конкурсной практике способствует развитию сценической культуры и навыков публичного выступления. Работа над образным содержанием формирует эмоциональную отзывчивость и устойчивый интерес к музыкальному искусству.

В ходе педагогической практики были зафиксированы типичные высказывания учащихся, отражающие особенности их восприятия произведений:

- учащиеся отмечали, что «Колыбельная» вызывает ощущение спокойствия и помогает представить образ тихого укачивания;
- при работе над «Танцем» учащиеся указывали на «желание двигаться вместе с музыкой», что свидетельствует о развитии ритмического чувства;
- пьеса «Пастушок» воспринималась как «легкая и светлая», учащиеся ассоциировали ее со звуками природы и пасторальными образами.

Заключение. Фортепианные пьесы А.В. Богатырёва представляют собой ценный педагогический материал для начального этапа обучения игре на фортепиано. Ведь творчество композитора тесно связано с педагогической практикой и направлено на формирование художественного вкуса начинающих музыкантов. Мелодическая выразительность, ясная форма и образная определенность пьес способствуют эффективному формированию музыкально-художественного образа у учащихся.

Методически грамотное использование данных произведений развивает исполнительские навыки, музыкальное мышление и творческое воображение учащихся. Таким образом, произведения композитора являются эффективным средством комплексного музыкального развития учащихся детских школ искусств.

Список использованных источников:

1. Кузнецов, В.И. Методика преподавания фортепиано в детской школе искусств / В.И. Кузнецова. – Минск: Высшая школа, 2010. – 224 с.

МА МИН

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

СОДЕРЖАНИЕ И СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЯ «КОНЦЕРТНОЕ ВОЛНЕНИЕ»

Введение. Концертное выступление представляется важным элементом процесса профессиональной подготовки музыканта, так как предполагает реализацию коммуникации с музыкальным искусством в формате исполнения музыкального сочинения, взаимодействие с композитором, эпохой, межличностное взаимодействие учащихся с педагогом в формате творчества. Музыкально-исполнительскому процессу свойственны два основных компонента, связанных между собой – это восприятие (постижение смысла произведения) и воспроизведение (трансляция этого смысла, интерпретации). Подготовка к публичному выступлению предполагает изучение музыкального сочинения во всех деталях, создание исполнительского замысла и концепции. Интерпретация музыкального произведения предполагает реализацию замысла композитора в процессе репетиционной работы и на концертном публичном выступлении.

Публичное выступление – это решающий момент в творческой жизни любого исполнителя, особенно начинающего, это итог длительной работы музыканта над произведением. «Несомненно, это необходимый этап в системе обучения и становления юного музыканта» [1, с. 34]. В период обучения в детской школе искусств, каждый обучающийся должен быть готов к выступлению. Это ответственное мероприятие, которое оценивается слушателем, и влечет за собой ряд обязательств перед автором исполняемого произведения, перед своим педагогом. Однако, вместе с тем публичное выступление – наиболее яркие минуты творческой жизни учащегося, когда можно получить колоссальное художественное удовлетворение.

Преодоление концертного волнения у юных вокалистов считаем актуальным, так как образовательный процесс постоянно требует участие в публичных выступлениях. **Цель** статьи: раскрыть содержание и сущность понятия «концертное волнение».

Основная часть. Концертное волнение – это необычное, сложное состояние организма и психики, связанное с подготовкой и проведением выступления на сцене, и определяется психологами и педагогами, как состояние стресса. В термине «концертное волнение» заключены отличия сценического самоощущения музыкантов от других видов личностного волнения.

Проблеме эмоционального самочувствия, выступающего на сцене посвящены труды Г.М. Цыпина, К.С. Станиславского, Ю.А. Бабкиной, О.А. Блоха, А.В. Вицинского, Г. Нейгауза, О.А. Новиковой, Е.А. Уварова, Ю.Н. Мазченко. Публичное выступление в ракурсе реализации музыкальной коммуникации рассматривают Е.А. Ануфриев, Е.Н. Борисова, Д.И. Варламов, Дж. Захария, В.В. Медушевский, Е.В. Назайкинский. Вопросы репертуарной политики исследуются в работах Л.М. Тараканова, В. Смит, Чжао В. Юэ. Методические аспекты подготовки обучающегося музыканта, в том числе самостоятельной подготовки рассматривают в своих работах Л.П. Лабинцева, Нью Яцянь, С. Рэйд, Б.И. Спектор.

Считается, что экстремальные условия присутствуют лишь в профессиях, где труд связан с большими физическими нагрузками и риском для жизни. Однако сценические переживания музыкантов на физиологическом и психологическом уровнях обнаруживают сходство с переживаниями человека в экстремальной ситуации. Обратная реакция организма на концертное волнение проявляется в такой же мере, как и при физических, нервно-психических нагрузках [2, с. 67].

Понятие относится к исследованию психических состояний человека в любых видах деятельности, включая эту проблему: преодоление концертного волнения у учащихся в классе фортепиано. Эксперты по психологии эмоций вопреки мнению некоторых западных ученых, считают, что эмоциональные факторы – стрессоры всегда преломляются сквозь призму личностных особенностей в экстремальной ситуации, которая может

являться «объективно стрессовой» для одного индивидуума и не является таковой для другого [3, с. 126].

По мнению специалистов, концертное волнение – это разновидность эмоционального состояния. Оно зависит от личности исполнителя и характера его нервной системы: силы воли или желания добиться успеха. Систематические наблюдения экспертов за исполнителями показывают, что существуют разновидности концертного волнения, исследователи различают следующие виды: «волнение-подъем», «волнение-паника» и «волнение-апатия» (Рисунок).

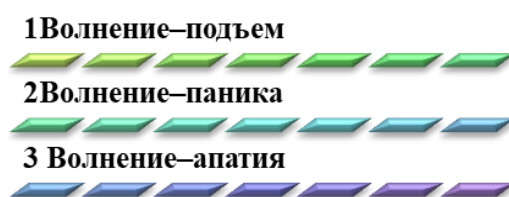


Рисунок – Разновидности концертного волнения

Для волнения-подъема характерна особая приподнятость перед выступлением и во время него. Исполнитель чувствует себя словно «в ударе», его исполнению свойственны особая выразительность, яркость, свобода в передаче музыкального содержания [4, с. 234–235].

Волнение-паника способно дестабилизировать концертное исполнение, нивелировать всю подготовительную работу музыканта над художественным образом. Указанный вид концертного волнения лишает исполнительский процесс управления, движения музыканта скованны, игра мало-выразительна, память дает сбой.

Волнение-апатия проявляется в эмоционально-психологической заторможенности исполнителя, его малой подвижности, вялости, инертности, сонливости, нежелании принимать участие в концертном выступлении [4, с. 234–235]. Исследователь психологии музыки Б.М. Теплов считает, что у одних исполнителей во время концертного выступления состояние волнения является ситуативным, связанным с недостаточной подготовкой к выступлению, у некоторых оно связано с тревожностью, у третьих вызвано психическим и физическим состоянием [5, с. 67].

В свою очередь, известный музыкант, музыкальный психолог А.Л. Готсдинер отмечает пять этапов исполнительского волнения:

1. Далекое предконцертное волнение, которое усиливается к моменту выступления.

2. Подъем, легкая эйфория, мысленное идеальное представление своего выступления. «Волнение-паника», сильное перевозбуждение, «волнение-апатия» – угнетенное состояние.

3. Непосредственно на сцене «туман в глазах» (учащийся как бы плывет). В этот момент учителю уместно встряхнуть учащегося – дать задание переставить стул, убрать пюпитр.

4. Подготовка перед исполнением: найти клавиши, нащупать педаль, почувствовать ощущение силы в кончиках пальцев, пропеть 2-3 такта, вспомнить нотный текст, приветливо себе улыбнуться.

5. Радостный подъем или усталость, разочарование либо пустота по окончании выступления. В этот момент как никогда нужна поддержка педагога [6].

Изучение предконцертного состояния у исполнителей А.Л. Готсдинер считал важным в диагностических целях, так как именно в этом состоянии довольно детально проявляются составляющие концертного волнения, которые свойственны исполнителю. Ученый предложил приемы коррекции для каждой из пяти фаз волнения, испытываемого музыкантом-исполнителем.

Исследователи, занимающиеся проблемой концертного волнения, разделяют его на деструктивное и конструктивное. Деструктивное волнение является разрушительным процессом, ухудшающим протекание психофизических функций. Оно связано с состояниями неуверенности и страха. Деструктивное волнение оказывает влияние на работу мышц, либо, блокируя ее, вызывая ощущение «мышечного панциря», либо заставляя их совершать непроизвольные действия (дрожь, лишние движения). С такими проявлениями волнения необходимо бороться.

Педагоги-музыканты: К. Коган, В.И. Петрушин, считают концертное волнение негативным явлением и проявления данного явления связывают с отрицательными факторами. Г.Г. Нейгауз подчеркивает не только отрицательные, но и положительные стороны проявления концертного волнения. К отрицательным он относит чувство «страха и робости, которое часто владеет неоперившимися пианистами», к положительным – «высоко душевное напряжение, без которого немислим человек», называя его «хорошим, нужным волнением» [4, с. 227].

В деятельности музыканта взаимосвязь физических и психических процессов играет важную роль, процесс исполнительства подвержен влиянию как физического, так и психологического состояния. Когда юный исполнитель начинает свое выступление на сцене, в результате стресса, который он испытывает, временно нарушается ряд психических и физических функций. Концертное волнение приводит к интенсивному выбросу гормонов адреналина и норадреналина, в результате повышается артериальное давление учащегося и учащается сердцебиение, также это приводит к зажатости, дрожанию рук. Может также возникнуть понижение слуха, так называемая «эстрадная глухота», появляются частичные зрительные расстройства. Внимание переходит в концентрацию на выполнение основных художественных задач, но у некоторых учащихся внимание сужается

на неблагоприятном состоянии, в результате этого происходят ошибки при исполнении.

Мысли о предстоящем выступлении на сцене перед публикой могут вызвать не только стресс, но и бессонницу. О сценическом волнении свидетельствуют важные вегетативные изменения: отклонения в деятельности сердечно-сосудистой и дыхательной систем, изменения в нервной системе. Эти реакции организма сопутствуют перестройке организма, как ответ на эмоции страха, так и на эмоции радости.

Сильное волнение перед предстоящим выступлением приводит исполнителя в расстройство: он становится раздраженным, координация движений нарушается, потеют ладони, температура тела также изменчива, внимание неконцентрированное может переходить от одного предмета к другому, появляется неуверенность в памяти. Если состояние концертного волнения затягивается, то организм исполнителя может дать обратную реакцию после выхода на сцену.

В результате концертного волнения происходит перевозбуждение всей нервной системы, это проявляется в состоянии агрессии или, наоборот, «сценическом ступоре», когда отсутствует реакция на все внешние раздражители. В большинстве случаев это связано с типом нервной системы. Учащиеся с сильным типом нервной системы переживают агрессивное состояние, и в этот момент выступления исполнение произведения становится резким, прямолинейным. Учащиеся со слабым типом нервной системы испытывают концертное оцепенение, обостряется чувствительность, в таких случаях у музыканта-исполнителя технические результаты выступления значительно хуже. Состояние учащегося, связанное с выходом на сцену, в большинстве случаев неблагоприятное. В.Ю. Григорьев рассказывает о самочувствии великих музыкантов в момент выступления: «предынфарктное состояние» (Д. Ойстрах); «состояние близкое к умиранию» (М. Полякин); «пытка на электрическом стуле» (Г. Пятигорский); «был словно парализован страхом» (Л. Паваротти) [7, с. 21–23].

Рассмотрим этапы концертного волнения музыкантов во время публичного выступления:

Первый этап. Учащиеся, которые только начали свою музыкальную деятельность отличаются сильным пред концертным возбуждением и первый этап, апатия, скованность. Для первого выступления характерной чертой учащихся является нервная возбудимость, раздражительность, также повышенная двигательная активность, напряженная мимика, речь становится громче и быстрее. Состояние пред концертной апатии учащихся можно охарактеризовать напротив пониженной возбудимостью, которая может проявляться в ослаблении психических и физических процессов. По причине того, что юный исполнитель вынужден музицировать в непривычном для него психическом и физическом состоянии, при выступлении возникают ошибки, порой значительные. Продолжительность первой не-

благоприятной стадии также зависит от индивидуальных особенностей и опыта прохождения стадии. Потеря учащимся сценического самообладания во время публичного выступления приводит к негативным последствиям: технические погрешности, нечеткость фразировки, провалы в памяти (забывание текста).

В результате волнения у учащегося временно нарушается ряд психофизических функций: стресс приводит к усиленному выбросу гормонов адреналина и норадреналина, могут возникать частичные зрительные расстройства. Поле внимания сужается, в результате этого ошибки. Каждая, даже мелкая ошибка в этот момент представляется катастрофой – а вследствие неблагоприятного состояния человек может совершать в этот период ошибки отнюдь не мелкие. Исполнитель начинает исполнять произведение, решать обычные задачи. В целом, на этом этапе исполнение бывает на уровне репетиционного. Заметно трансформируется само переживание времени протекания соответствующих процессов.

Второй этап. На этом этапе концертного волнения на сцене приносит исполнителю постепенное успокоение. Восстанавливается пульс и дыхание, приходит в относительную норму тонус мышц, внимание постепенно находит нужное поле. Возвращаются в полном объеме зрение и, главное, слух. В целом, на этом этапе исполнение бывает на репетиционном уровне.

Третий этап. На этом этапе почти всегда происходит улучшение физического и психического самочувствия. На данном этапе у исполнителя словно компенсируются потери первого и второго этапов: обостряется слух, улучшаются двигательные реакции, все движения становятся ловкими и точными. Наступает эмоциональный подъем, который в результате доходит до эйфории: учащийся исполняет произведение увлеченно, ярко и в то же время такой эмоциональный подъем, обычно негативен техническим риском, но в большинстве случаев не оборачивается погрешностями: все получается. Именно к этой, последней стадии, как правило, относится термин «вдохновение», именно ее ждут как начинающие опытные исполнители, а совсем для юных музыкантов это становится неожиданным подарком. На этой стадии человек исполняет во много раз лучше. Протекает эта стадия тоже по-разному в зависимости от таланта, мастерства и эстрадного опыта исполнителя. Вдохновение может быть настолько сильным, что достигнутое в такой момент исполнитель повторить уже не сможет. Вдохновение на сцене сопровождает далеко не каждое выступление даже выдающегося исполнителя. Бывают и у них концерты, которые они считают неудачными: это, как правило, не те, в которых были заметны погрешности, а те, где они не достигли сценического вдохновения, ощущения того, что музыка им подвластна, хотя в целом третий этап удачнее предыдущих.

Заключение. Таким образом, концертное волнение – это психофизиологическое состояние исполнителя, возникающее перед выходом или во время исполнения на сцене и характеризующееся страхом сцены, большого

количества зрителей, а также временной потерей самообладания и сценической выдержки. Анализируя проблемы первичных проявлений симптомов концертного волнения, специалисты обращают внимание, на то, что многое зависит от психологической и физической конституции исполнителя, типа его нервной системы и от возрастных границ юных музыкантов-исполнителей. Поэтому волнение на сцене действует на всех исполнителей по-разному: как на физическое, так и на психологическое состояние до выступления и после.

Список использованных источников:

1. Агопеева, А.В. Публичное выступление как проблема музыкальной педагогики и исполнительства / А.В. Агопеева // Образоват. форсайт. –2020. – № 1. – С. 8–12.
2. Кокорина, Л.В. Причины сценического волнения у музыкантов-исполнителей и способы его преодоления / Л.В. Кокорина // Педагогическое призвание: сб. ст. Междунар. науч.-метод. конкурса, Петрозаводск, 10 февр. 2019 г.: в 2 ч. / Междунар. центр науч. партнерства «Новая наука» ; ред. И.И. Ивановская. – Петрозаводск, 2019. – Ч. 2. – С. 308 – 316.
3. Тарасова, В.Ю. Роль педагога в подготовке учащихся детских музыкальных школ к концертным выступлениям / В. Ю.Тарасова // Культура и искусство: традиции и современность : сб. науч. ст. по итогам V Междунар. науч.-практ. конф., Чебоксары, 2 марта 2017 г. / Чуваш. гос. ин-т культуры и искусств. – Чебоксары, 2017. – С. 112–114.
4. Наенко, Н.И. Психическая напряженность / Н.И. Наенко. – М. Наука, 2006. – 235 с.
5. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. В кн.: Проблемы индивидуальных различий / Б.М. Теплов // URL: https://www.koob.ru/teplov/psych_musical_abilities (дата обращения 11.02.2026).
6. Готсдинер, А.Л. Музыкальная психология // URL: http://www.studmed.ru/gotsdiner-al-muzikalnaya-psihologiya_f4af5eb5d28.html (дата обращения 11.01.2026).
7. Григорьев, В.Ю. Исполнитель и эстрада / В.Ю. Григорьев. М.: Мысль, 2008. – 156 с.

Н.С. МАКСИМОВА

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ОБРАЗ ЩЕЛКУНЧИКА В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ИСКУССТВА

Введение. Образ как категория художественного мышления занимает главное место в системе искусства, объединяя различные виды творчества – от словесного до музыкального. В литературе образ выступает как словесно-выраженная форма художественного осмысления мира, воплощенная в персонажах, сюжетах, метафорах и символах. В музыке же образ реализуется через звуковую ткань, интонацию, ритм и тембровую палитру, формируя эмоционально-смысловое пространство, которое воздействует на слушателя не через слово, а через звук. Другими словами, сопоставление образа в литературе и музыке открывает широкие возможности для междисциплинарного анализа, позволяя выявить как общие закономерности художественного мышления, так и специфику каждого вида искусства. Зачастую один и тот же персонаж представлен в литературе и в музыкальном творчестве по-разному, так как может отличаться характером, внешностью, мимикой, жестами.

Известные композиторы довольно часто в своем оперном и балетном творчестве брали за основу определенное литературное произведение, причем могли менять место действия, добавлять персонажей и создавать новые сюжетные линии, выражая чувства и эмоции с помощью музыки. Это может приводить к созданию принципиально новой художественной реальности, которая способна впечатлять своими неповторимыми музыкальными образами.

Актуальность исследования обусловлена современными тенденциями гуманитарного знания, где особое внимание уделяется межтекстовым связям, диалогу культур и искусств. В условиях глобализации и расширения культурного поля исследование образа в литературе и музыке позволяет глубже понять механизмы художественной коммуникации, выявить универсальные способы выражения человеческих эмоций и идей, а также проследить трансформацию художественных форм в разные исторические эпохи.

Цель настоящей работы – рассмотреть особенности воплощения художественного образа Щелкунчика в различных произведениях искусства.

Основная часть. Существует несколько произведений различных видов искусства, в которых раскрывается образ Щелкунчика (таблица):

Таблица – Произведения, раскрывающие образ Щелкунчика

Название произведения	Автор	Вид искусства, жанр	Год создания	Страна	Характеристика образа
Щелкунчик и Мышиный король	Эрнст Теодор Амадей Гофман	Литература, сказка	1816	Германия	Уродливый внешне, добрый внутри
История Щелкунчика	Александр Дюма	Литература, сказка	1844	Франция	Мягкий сказочный и романтический
Щелкунчик	Петр Ильич Чайковский	Хореография, балет	1892	Россия	Комичная деревянная игрушка, символизирующая внутреннюю красоту, благородство и победу над злом
Щелкунчик и четыре королевства	Лассе Халльстрем и Джо Джонстон	Кинематограф, фильм	2018	США	Верный слуга и капитан гвардии, воин-защитник
Щелкунчик и волшебная флейта	Ринат Газизов	Кинематограф, мультипликационный фильм	2022	Россия	Нескладный, смешной, но элегантный деревянный человек

Как видим, образ Щелкунчика представлен в произведениях литературы, кинематографа, хореографического искусства в период с начала XIX века и до наших дней, что свидетельствует о пристальном интересе к указанной тематике.

В настоящее время образ Щелкунчика для большинства людей связан с Рождеством и Новым годом, это любимая многими новогодняя игрушка. Однако история этого персонажа очень давняя, так как еще 300 лет назад Щелкунчик был просто орехоколом и никак не ассоциировался с праздниками и волшебством.

Согласно одной из легенд, появление Щелкунчика связано с желанием высмеять недоброжелателей, заставив их символически «колоть орехи», что подразумевает тяжелый и унижительный труд. Щелкунчиков, в простой конструкции которых был винт, стали делать в XVII веке, но только в XVIII–XIX веках австрийские, швейцарские и итальянские мастера стали вырезать фигурки, похожие на животных и людей. Долгими зимними вечерами простые рабочие развлекались тем, что, сидя у огня, вырезали игрушки, в которых можно было угадать то черты злой ведьмы-соседки, то правителя, который собирал большие налоги. Однако титул «отца щелкунчика» получил в 1872 году Вильгельм Фухтнер, который впервые организовал их коммерческое производство с использованием токарного станка. Именно этот мастер придумал ту форму, что знакома нам сегодня.

Таким был первый образ всеми любимой игрушки, которая никоим образом не могла быть атрибутом и украшением праздничной елки. Интерес вызывает процесс превращения обычного кухонного прибора в символ Нового года и Рождества в разных странах, любимый не только детьми, но и взрослыми, что помогает создать ту самую теплую и волшебную атмосферу, которая каждый раз в канун праздников не надоедает, а наоборот, вдохновляет на создание нового.

Первым человеком, который показал игрушку-щелкунчика не как приспособление для колки орехов, а как самостоятельный художественный образ, был Эрнст Теодор Амадей Гофман. На одной из ярмарок он замечал этих забавных человечков-орехоколов и, вдохновившись ими, в 1816 году опубликовал волшебную сказку «Щелкунчик и Мышиный король». История написания сказки зародилась во время общения с детьми его товарища, именно благодаря их воздействию миллионы людей узнали историю щелкунчика. Гофман представляет щелкунчика как уродливую куклу, которую Дроссельмейер подарил своей крестнице Марии в Рождество, и именно это девочка смогла разглядеть в неприметной и непривлекательной игрушке нечто большее. Мы можем наблюдать, как дефекты во внешности могут не совпадать с характером и эмоциями. Только Мари смогла в нем рассмотреть человека, что их и сблизило. В конце Щелкунчик побеждает мышиного короля и появляется в образе прекрасного юноши, племянника того самого Дроссельмейера, что и легло в основу сюжета. Автор показывает нам, что волшебство есть везде, стоит только захотеть его разглядеть. Образ Щелкунчика в этом литературном произведении проходит трансформацию: непримечательная уродливая игрушка благодаря таким человеческим качествам, как храбрость и смелость, проявляет человеческие эмоции. Он сражается со злом в лице семиглавого мышиного коро-

ля, причем победа делает его необычайно мужественным, показывая нам, что можно преодолеть все жизненные невзгоды, главное – оставаться человечным. Так же большой загадкой остается вопрос о том, что видела Мари: это реальность или детская фантазия?

В отличие от сказки Гофмана, в сказке Александра Дюма «История Щелкунчика» (1844) было меньше мистики. Согласно легенде, автор сочинил ее для детей, находясь на мероприятии: дети в шутку привязали его к стулу, требуя рассказать интересную и необычную историю. В произведении отличается не только образ главного героя, но и сюжет стал более легким и праздничным. Сравнив две сказки, мы выявили некоторые отличия. Например, имя главной героини: у Гофмана девочку зовут Марихен (Мари) Штальбаум. Дюма дал ей более изящное и запоминающееся имя – Мари (в русскоязычном варианте – Маша).

Можно отметить также смягчение сюжета: исчезли многие страшные и философские моменты Гофмана (например, история об уродившейся принцессе Пирлипат). Дюма сделал акцент на волшебном праздничном приключении [1].

Кроме того, наблюдаем усиление роли Сказочника (Дроссельмейера): у Дюма он стал более добрым и понятным волшебником-крестным. Без адаптации Дюма, возможно, не было бы того «Щелкунчика», которого мы знаем. Автор превратил сложную немецкую романтическую сказку в изящную французскую рождественскую историю, готовую для сцены. Если Гофман создал «взрослую» сказку со страхами и психологизмом, то Дюма (а вслед за ним и балет) создал символ детского рождественского чуда.

Интересен тот факт, что именно версия Дюма (а не оригинал Гофмана) легла в основу либретто знаменитого балета «Щелкунчик» П.И. Чайковского (1892).

К указанному времени композитор стал знаменитым не только на территории Российской Империи но и за рубежом благодаря созданию балета «Спящая красавица» и оперы «Пиковая дама». Балетмейстер Мариус Петипа в этот период был занят адаптацией сказки Гофмана и имел первые версии сценария. Чайковский получил заказ от дирекции Императорских театров на одноактную оперу и двухактный балет для постановки в один вечер. Также И. Всеволожский, который занимал должность директора императорских театров, предложил объединиться П.И. Чайковскому и М. Петипа для создания балета «Щелкунчик». По их задумке, балет должен был собрать различные культурные цитаты со всего света: в партитуре «Щелкунчика» можно услышать отголоски грузинских колыбельных, арабских мелодий и, конечно, традиционных немецких танцевальных песен.

Работа над балетом проходила непросто, возник ряд трудностей творческого и организационного плана, из-за чего премьеру, которую планировали показать в конце 1891 года, пришлось перенести на декабрь следующего. В 1892 году Чайковским была завершена работа над балетом, состоящим из двух актов и трех картин. В декабре того же года «Щелкунчик»

впервые был представлен на сцене Мариинского театра. Сюжет начинался в доме родителей Мари, затем переносил зрителей в ее сон, а в финале главные героини оказывались в волшебной стране. Однако мнения о постановке были совсем не радужные, критики встретили постановку скептически. Появились разгромные рецензии, ставившие под сомнение талант композитора, в которых спектакль назывался безвкусным. В лучшем случае балет «Щелкунчик» рекомендовали как постановку, предназначенную для детей. Даже сам Чайковский считал спектакль провальным и признавался, что ему было очень тяжело смотреть на сцену, особенно после успеха его предыдущих творений, которые критики приняли очень хорошо. Лишь только один художник А. Бенуа отметил балет, похвалив роскошь и качество костюмов, декораций и масштабность действия. Несмотря на колоссальный провал премьеры, «Щелкунчик» оставался в репертуаре Мариинского театра на протяжении 30 лет.

Интересным фактом является то, что на премьере балета зрители впервые услышали инструмент, которого раньше не было в России. В знаменитом танце феи Драже центральная мелодия была похожа на звук падающих капель. Чтобы добиться этого эффекта, Чайковский использовал французский инструмент под названием челеста – своеобразный клавишный металлофон.

После первой постановки на сцене Мариинского театра «Щелкунчик» пережил много интерпретаций. Так, в 1919 году А. Горский поставил балет в Большом театре, сохранив роскошь декораций и костюмов, не смотря на революционные события в стране, но эта версия долго не задержалась на сцене. В 1923 году Ф. Лопухов представил авангардную постановку в Петербурге, которая была представлена зрителям всего девять раз. В 1934 году В. Вайнонен вернул балет на сцену Мариинки, приблизив его к оригиналу, что сделало его более удачным. Главные роли тогда исполняли Г. Уланова и К. Сергеев, и именно эта версия балета ставится в театре уже более 90 лет.

Жизнь постановки за рубежом началась в Лондоне в 1934 году: именно здесь впервые благодаря Н. Сергееву показали балет «Щелкунчик». В 1967 году в Англии Р. Нуреев воплотил свое видение в постановке, причем у него получилась мрачная интерпретация, которая никак не была предназначена для детей. Позже его версия была представлена в театре оперы и балета «Ла Скала» в Милане и Парижской опере. В 1954 году Д. Баланчин привез балет в Нью-Йорк, сохранив сценарий М. Петипа почти в первозданном виде, и его постановка до сих пор пользуется огромным успехом у зрителей разных возрастных категорий. В 1976 году М. Барышников представил свою версию в Американском театре балета которая шла до 1989 года.

Несмотря на все изобилие вариантов постановок балета в разных странах в разное время, наиболее популярной и востребованной постановкой считается «Щелкунчик» который принадлежит Ю. Григоровичу, который смог найти баланс между оригинальной идеей и музыкой Чайковского. Ю. Григорович избавился от разрозненных эпизодов и создал сквозную дра-

матургию, где Маша и Щелкунчик путешествуют по елке, а после все завершается венчанием героев. Вместе с этим постановщик иначе посмотрел на мир фантазий и рассказал свою версию о недостижимости счастья. Именно этот вариант постановки идет в Большом театре с 1966 года и до сих пор, что говорит о ее актуальности [2]. В Республике Беларусь в настоящее время можно посетить балет в двух действиях «Щелкунчик» (балетмейстер-постановщик, хореограф, автор либретто – заслуженный артист Российской Федерации И. Колб) в Большом театре Беларуси в Минске.

В большинстве балетных постановок образ Щелкунчика – это символ любви, добра, смелости, который проходит трансформацию из угловатой игрушки с непропорциональной головой в прекрасного принца. Через музыку и движения образ главного героя раскрывается, символизируя духовное перерождение, он неразрывно связан с темой рождественского чуда и любви, преображающей уродливое в прекрасное (рисунок).



Рисунок – Образ Щелкунчика

В 2018 году американской студией «Walt Disney Pictures» был представлен фильм в жанре фэнтези «Щелкунчик и четыре королевства», который не является экранизацией ни оригинальной сказки Гофмана, ни балета Чайковского. Он использует их как основу для создания совершенно новой истории, расширяя вселенную и вводя новых персонажей, создавая новые визуальные эффекты добавляя свое видение персонажей. Создатели фильма отказываются от трактовки образа Щелкунчика как главного героя, на первый план выходит девочка по имени Клара, которая показана как активная, умная изобретательная девочка, которая ищет связь с умершей матерью. Основная отличительная особенность образа Щелкунчика в фильме заключается в том, что он не принц, а капитан. Он – не заколдованный принц, которого нужно расколдовать поцелуем или победой над Мышиным королем, а верный слуга и капитан гвардии, оставшийся преданным памяти Мари (матери Клары) и ее наследию. Кроме того, его основная функция в сюжете – быть проводником и помощником для Клары, знакомя ее с новым для нее волшебным миром Четырех королевств, сопровождая в путешествии.

В 2022 году в России появился мультипликационный фильм «Щелкунчик и Волшебная флейта», который является уникальным кинематографическим экспериментом. Главной задачей стало перенесение неповтори-

мого стиля рисованной анимации 70-х годов XX века в формат 3D. Для этого была разработана специальная техника «цифровой рисованной анимации». Важной деталью мультфильма является музыкальная составляющая, создатели взяли за основу партитуру балета, но создали новые, более масштабные и кинематографичные аранжировки, адаптированные для динамичного приключенческого сюжета. Щелкунчик в этом произведении – это заколдованный принц Георг, представленный в виде деревянной игрушки с непропорциональной фигурой: длинным туловищем, тонкими руками и ногами. Он одет в гусарский мундир с золотыми шнурами, блестящие сапоги и небольшой плащ, помогая Мари спасти свое королевство от крыс и расколдовать своего отца.

Заколдованный принц Георг, смелый, но вынужденный бороться с проклятием, наложенным на него и его королевство.

В мультфильме Щелкунчик выступает как один из главных героев, который вместе с Мари, барашком Кудряшом и страусом Красным Клювом ищет волшебную флейту, в которой скрывается вся магия, способная избавить королевство от крыс.

Мультфильм является современной российской интерпретацией, сочетающей классическую сказку Гофмана и музыкальные мотивы Чайковского.

Заключение. Таким образом, образ Щелкунчика проделал огромный путь от обычного кухонного прибора предназначенного для колки ореха до символа Рождества и Нового года. Первое его появившийся в литературе благодаря сказке Э. Гофмана «Щелкунчик и Мышиный король», стал символом борьбы добра со злом, преобразования и волшебства. В литературном произведении он предстает как заколдованный принц, который, несмотря на свою неказистую внешность, обладает благородством и храбростью. Эта история вдохновила А. Дюма-отца на создание своей сказки более мягкой и романтической которая легла в основу либретто балета, созданном П.И. Чайковским и М. Петипа, образ Щелкунчика получил новое воплощение. Он стал не только символом чудесного преобразования, но и центральной фигурой сказочного путешествия, где реальность переплетается с фантазией. Благодаря музыке Чайковского образ обрел эмоциональную глубину и лиризм. Со временем Щелкунчик стал одним из самых узнаваемых персонажей мировой культуры который, который до сих пор не теряет свою актуальность. Образ продолжает вдохновлять на создание новых художественных произведений, оставаясь символом рождественского чуда и волшебства.

Список использованных источников:

1. История балета «Щелкунчик». URL: <https://kudago.com/all/news/fenomen-schelkunchika> (дата обращения: 30.01.2025).

НАРОДНАЯ ПЕСНЯ КАК ФЕНОМЕН ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ ГУЙЛИНЯ

Введение. Народная песня представляет собой один из древнейших и наиболее устойчивых жанров фольклора, выступающий одновременно музыкально-поэтическим выражением коллективного творчества и важнейшим компонентом художественной культуры. Как продукт многолетней трудовой и повседневной жизни людей, народная песня формируется под воздействием географической среды, языка, материальной культуры, религиозных верований и этнической истории региона, что обуславливает ее ярко выраженную региональную специфику и стилистическое разнообразие.

Гуйлиньский регион (северо-восток Гуанси-Чжуанского автономного района) обладает благоприятными условиями для развития народно-песенного творчества. С древнейших времен территория к югу от реки Янцзы была населена племенами, объединенными китайской исторической традицией под общим названием байюэ (百越). Термин отражал политическую и культурную мозаику многочисленных племен и родовых групп. Именно байюэ стали предками современных национальных меньшинств юга Китая, включая чжуан, дун, яо, мяо, проживающих в Гуйлине и его окрестностях. **Цель** написания статьи: раскрыть специфику сочетания традиционных форм народного творчества и современных способов их репрезентации.

Основная часть. В эпоху Восточной Хань (25–220 гг. н. э.) ученый Бань Гу (32–92 гг. н. э.) в своем литературном произведении отмечал: «В байюэ много разных мест, каждое со своей кастой» (百越之地, 部族各异), подчеркивая этнокультурную мозаичность региона [1]. Еще раньше, в период Западной Хань (202 г. до н. э. – 8 г. н. э.), мыслитель Лю Сян (77–6 гг. до н. э.) зафиксировал в трактате «Шо юань» (说苑) текст «Песни юэского человека» (юэрэнь гэ 越人歌), транскрибированный китайскими иероглифами [2]. Современные лингвистические и музыковедческие исследования показывают, что интонационный строй и мелодические характеристики «Юэрэнь гэ» имеют типологическое сходство с традиционной музыкой народов чжуан и дун, что позволяет считать эту запись самой ранней зафиксированной народной песней южного Китая [3].

Художественная культура Гуйлиня, и, в частности, народно-песенное творчество, имеет глубокие исторические корни. Канал Линцзюй не только изменил экономическую и политическую карту региона, но и стал важнейшим фактором культурного обмена между Севером и Югом, способствовав синтезу северокитайских и южных музыкально-поэтических тра-

дий. Этот синтез заложил основу для последующего богатого и стилистически разнообразного народно-песенного наследия Гуйлиня, которое продолжает развиваться.

Большинство народных песен Гуанси передается устно, из поколения в поколение, и сохраняется в живой традиции по сей день. Региональные особенности и разнообразная деятельность различных этнических групп обусловили формирование разнообразных мелодических стилей и локальных традиций. Вместе с тем взаимные контакты и культурная интеграция между национальными меньшинствами оказали тонкое, но устойчивое влияние на развитие народнопесенного творчества региона. У каждой этнической группы существуют свои характерные жанры песен, такие как: хуанли гэ (婚礼歌) – свадебные песни, сопровождающие брачные обряды и исполняемые в ритуальном контексте; луншуан гэ (龙船歌) – песни лодок-драконов, связанные с традиционными гонками на драконьих лодках во время праздника Дуаньфу; сяо гэ (孝歌) – песни сыновней почтительности, выражающие уважение к родителям и старшим; шэнь гэ (山歌) – горные песни, наиболее распространенный жанр, исполняемый во время полевых работ, отдыха в горах или в форме импровизированных диалогов-соревнований; зангли гэ (葬礼歌) – похоронные песни и плачи, сопровождающие обряды прощания с умершими.

Наиболее известным и влиятельным направлением народно-песенного творчества Гуйлиня является «народная песня Лю Саныцзе», связанная с этнической группой чжуан. Лю Саныцзе – легендарный фольклорный персонаж, идеализированный женский образ: сирота, обладающая исключительным даром пения, смелая, мудрая, добрая и свободолюбивая. Она стала символом народной песни и культурной идентичности Гуанси, воплощая в себе идеал «королевы песен» (歌仙) [4].

Образ Лю Саныцзе получил многократное художественное воплощение в различных жанрах и медиа:

- фильм 1961 года «Лю Саныцзе» (режиссер Су Ли) – классическая экранизация легенды, ставшая знаковым произведением китайского кинематографа [5];

- опера цайтяо 1978 года «Лю Саныцзе» (с Фу Цзиньхуа в главной роли) – адаптация народной драмы в профессиональном музыкально-театральном формате [6];

- масштабный пленэрный спектакль «Впечатление о Лю Саныцзе» (Impression Liu Sanjie, 2004), поставленный Чжан Имоу на реке Ли в Яншо (окрестности Гуйлиня). Это представление на фоне реального природного ландшафта («шаньшуй шицзин яньчу» – 山水实景演出) использует горы, воду и небо как естественные декорации, объединяя сотни исполнителей, свет, звук и традиционные народные песни чжуан [7]. Спектакль стал эталоном современного ландшафтного перформанса в Китае и важным

элементом культурной и туристической репрезентации региона. Образ Лю Саньцзе, проходя через века устной передачи, а в дальнейшем воплощаясь в опере, кино, масштабных ландшафтных шоу, превратился в один из самых узнаваемых символов художественной культуры южного Китая.

Значимым этапом в современной интерпретации образа Лю Саньцзе и народно-песенной традиции чжуан стали сценические постановки XXI века. В 2018 году режиссер Дин Вэй осуществил постановку танцевальной драмы «Лю Саньцзе», в которой фольклорный материал был переработан в синтетическую хореографическую форму, сочетающую элементы классического китайского танца, современной пластики и традиционных движений, присущих народности чжуан. Спектакль акцентировал внимание на образе героини как символа женской силы, свободы творчества и гармонии с природой, что соответствует одной из ключевых эстетических линий современной китайской сцены – переосмыслению национального наследия через язык современного танца.

В 2021 году режиссер Лун Цянь представил оперу цайтяо «Новая Лю Саньцзе» – произведение, которое, сохраняя жанровую основу народной драмы цайтяо (彩调), существенно обновило музыкально-драматургическую структуру и сценическое решение. Постановка усилила лирико-драматическую линию образа героини, введя элементы психологической разработки характера и современные сценические технологии, что позволило актуализировать традиционный сюжет для молодой аудитории.

Основу репертуара народных песен Лю Саньцзе составляют жанры шань гэ (山歌 – горные песни) и юй гэ (渔歌 – рыбацкие песни). Эти формы возникли в условиях повседневного труда: сбор чая в горах, работа на полях, рыбная ловля на реке Лицзян и ее притоках. Большинство текстов и мелодий создается импровизационно, в процессе коллективного или сольного пения. Формы исполнения включают соло, дуэт (часто в форме состязания-перепалки) и хоровое пение. Музыкальный стиль отличается лаконичностью мелодических построений, ясностью ритмической организации и доступностью текстов, что делает песни удобными для широкого бытования в сельской и городской среде.

Классические мелодии и поэтические формулы песен Лю Саньцзе стали основой для последующих художественных адаптаций: они легли в основу кинофильмов, опер, балетов и масштабных ландшафтных представлений. Именно эта способность народной песни к трансформации и включению в профессиональные сценические формы обеспечила ее долговечность и культурную значимость.

Кульминацией бытования традиции остается ежегодный «Праздник ярмарки песни» (歌圩, гэсюй) – традиционный фольклорный праздник народа чжуан, отмечаемый в третий день третьего лунного месяца. Праздник проходит в форме массовых певческих состязаний-экспромтов, в кото-

рых участвуют тысячи исполнителей и слушателей. 7 января 2014 года Народное правительство Гуанси-Чжуанского автономного района официально объявило «3 марта» (по лунному календарю) двухдневным официальным праздником чжуанской национальности [8]. В эти дни проводятся грандиозные певческие и танцевальные мероприятия, в которых широко представлены народные песни различных этнических групп региона, включая чжуан, яо, мяо и дун.

Народные песни Лю Саныцзе и связанные с ними сценические формы в Гуйлине демонстрируют устойчивую способность фольклорной традиции адаптироваться к новым историческим и социокультурным условиям: от устной импровизации в трудовом и обрядовом контексте до профессиональных постановок и массовых ландшафтных перформансов.

Одним из наиболее ярких проявлений синтеза традиционного и современного в художественной культуре Гуйлиня является традиция «Праздника дуанью» (端午节), известного также как «Праздник лодок-драконов». Этот праздник, уходящий корнями в культуру Центральных равнин и насчитывающий более двух тысячелетий истории, изначально был связан с почитанием поэта и государственного деятеля Цюй Юаня (ок. 340–278 гг. до н. э.), а также с древними ритуалами поклонения Королю Драконов и молитвами о благоприятной погоде, обильном урожае и защите от бедствий [8].

В Гуйлине традиция гонок на лодках-драконах и связанных с ними песен приобрела региональную специфику и получила официальное признание как объект нематериального культурного наследия. В 1982 году «гуйлинская лодка-дракон» была включена во вторую партию репрезентативных проектов нематериального культурного наследия Гуанси-Чжуанского автономного района. Центральным музыкальным компонентом праздника остаются песни лодок-драконов (龙船歌, лунчуань гэ), исполняемые во время гонок и подготовительных ритуалов.

В Гуйлине зафиксированы две основные локальные традиции песен лодок-драконов:

1. Лицзянская лодка-дракон (漓江龙船), также известная как «Песня лодок-драконов Большой реки» (大河龙船歌). Она представляет собой сюиту, включающую 8 песен, каждая из которых соответствует определенной стадии ритуала и гонки:

- «Цзижэнь гэ» (集人歌) – песня о сборе команды;
- «Чучуань гэ» (出船歌) – песня об отплытии лодки;
- «Юййчуань гэ» (游船歌) – песня о движении по реке;
- «Бачуань гэ» (扒船歌) – песня о гребле;
- «Лянчуань гэ» (连船歌) – песня о соперничестве двух лодок;
- «Инчуань гэ» (赢船歌) – песня о победе;

- «Вэнчуань гэ» (湾船歌) – песня о стабилизации лодки;
- «Чэчуань гэ» (扯船歌) – песня о вытаскивании лодки на берег.

Мелодии песен лодок-драконов отличаются теплотой, экспрессивностью и ярко выраженной ритмической экспрессией. Пение обычно ведет запевала, а остальные участники подхватывают хором под аккомпанемент барабанов, что создает мощный коллективный звуковой эффект, усиливающий ощущение единства.

2. Таохуанская лодка-дракон (桃花龙船), или «Песня лодок-драконов Малой реки» (小河龙船歌). Традиционно песни этой разновидности более вариативны по ритму и отличаются свободным темповым развитием. Они объединены в сюиту из 13 песен, отражающих различные фазы подготовки и проведения гонки:

- «Лачуань» (拉船) – песня о бечевой тяге;
- «Чуанлуньто» (装龙头) – песня об украшении головы дракона;
- «Кайчуань» (开船) – песня об отплытии;
- «Юйцзян» (游江) – песня о движении по реке;
- «Эрцзян» (二江) – песня о втором этапе пути;
- «Чжуаньшао» (转艄) – песня о повороте кормы;
- «Шаньтан» (上滩) – песня корабля, готовящегося пришвартоваться;
- «Чжаоци» (招旗) – песня о сигналах флагами;
- «Чуйшао» (催艄) – песня о свистках, подгоняющих капитана;
- «Инь цзю» (饮酒) – песня о возлиянии;
- «Ханбинь» (喊兵) – во время соревнований – крики и поддержка.
- «Дэшэн» (得胜) – песня о победе;
- «Шоубин» (收兵) – песня о завершении гонки.

Сохранение и актуализация песенных традиций в XXI веке демонстрирует устойчивый механизм культурной преемственности: устная передача, ритуальный контекст и связь с природным ландшафтом позволяют песням лодок-драконов оставаться живой частью художественной культуры Гуйлиня. Одновременно современные формы представления (фестивали, туристические реконструкции, сценические адаптации) обеспечивают включение традиции в глобальный культурный контекст, превращая ее в элемент регионального бренда и объекта нематериального наследия. «Праздник дуаньбу» и связанные с ним песни лодок-драконов в Гуйлине служат ярким примером органичного синтеза традиционного и современного в художественной культуре города.

Примером сохранения многоголосия в китайской песенной является «донгзу дагэ» (侗族大歌) – самая известная и часто исполняемая форма народных песен этнического меньшинства дун. Центром распространения

этой традиции в Гуйлине является деревня Пинпин уезда Луншэн (северо-запад от Гуйлиня), населенная этнической группой дун. Предки дун – часть древних «лююэ» (骆越), населявших регион еще в эпохи Цинь (221–207 гг. до н. э.) и Хань (202 г. до н. э. – 220 г. н. э.). Народ дун обладает собственным языком и специфическим музыкальным языком [3].

Песни донгзу дагэ исполняются хоровым составом, где каждый из голосов вступает поочередно, превращая в полифоническую музыкальную ткань. Такой жанр песни презентуется без участия дирижера и инструментального сопровождения и является одной из редких форм народной полифонии в Китае. Основная мелодия звучит в нижнем голосе, в то время как верхний голос импровизирует на ее основе. Хор строго разделен по гендерному принципу. Кроме того, неженатые молодые мужчины и женщины одной деревни не могут исполнять песни внутри своего поселения, а только во время коллективных визитов в другие деревни.

Существует пять основных жанровых разновидностей песен донгзу дагэ: «Песня Барабанной башни» (鼓楼歌) – антифонное пение мужчин и женщин в барабанной башне (центральном общественном здании деревни дун); «Песня природы» (自然歌) – имитация звуков природы (птиц, ветра, воды); «Повествовательная песня» (叙事歌) – песни-проводы гостей и рассказы; «Величальные и обрядовые песни» (礼俗歌) – исполняются во время поклонения предкам, встреч гостей (особенно в 1–2 лунных месяцах); «Детские песни» (儿童歌) – игровые песни, исполняемые детьми.

Сохранение полифонической традиции «донгзу дагэ» демонстрирует устойчивость устной культуры народа дун. В то же время современные формы ее представления (фестивали, туристические шоу, записи и трансляции) обеспечивают включение традиции в национальный и международный культурный контекст.

Заключение. Песни лодок-драконов и донгзу дагэ в Гуйлине служат яркими примерами органичного сочетания традиционного и современного в художественной культуре города. Архаичные ритуальные и трудовые формы пения не исчезают под влиянием модернизации и туризма, а адаптируются, сохраняя свою аутентичность и обретая новые функции: от локального обрядового действия к элементу регионального бренда и объекту нематериального культурного наследия. Этот процесс отражает более широкую тенденцию художественной культуры Гуйлиня – способность древних традиций к устойчивому существованию и творческой трансформации в условиях современного общества.

Список использованных источников:

1. Ли, Цзэху. Путь красоты / Ли Цзэху. – Пекин: Sanlian, 2009. – 368 с. = 李泽侯, 美学的历程生活·读书·新知三联书店, 2009.368 页面.

2. Чжу, Лянчжи. Дух жизни в китайском искусстве / Чжу Лянчжи. – Пекин: Пекинская университетская пресса, 2006. – 356 с. 朱良志, 中国艺术的生命精神. 北京大学出版社 2006. 356 页面.
3. Даи, Лин. Философия китайского искусства и культурная традиция / Даи Лин. – Гуйлинь: Университетская пресса в Гуанси, 2018. – 280 с.= 戴琳. 中国艺术哲学与文化传统. 广西师范大学出版社 2018. 280 页面.
4. Impression Liu Sanjie: Official Documentation and Reviews. – Guilin: Guilin Impression Liu Sanjie Performing Arts Co., 2004–2025 (официальный сайт и архивные материалы). URL: <https://www.youtube.com/watch?v=VGkeYTkDKxg> (дата обращения: 25.02.2026).
5. Su Li (реж.). 刘三姐 (Лю Саныцзе): фильм. – Китай: Changchun Film Studio, 1961. URL: <https://baike.baidu.com/ru/item/%D0%A1%D1%83%20%D0%9B%D0%B8/828549> (дата обращения: 25.02.2026).
6. 龙倩 (реж.). 新刘三姐 (Новая Лю Саныцзе): опера цайтяо. – Гуанси: Guangxi Caixia Opera Troupe, 2021. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=w2dNXHiCfwc> (дата обращения: 25.02.2026).
7. 张艺谋 (реж.). 印象·刘三姐 (Впечатление о Лю Саныцзе): ландшафтный спектакль. – Яншо, Гуйлинь: 2004–наст. время. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=QAsgfMGHTPo> (дата обращения: 25.02.2026).
8. Официальный портал нематериального культурного наследия Китая (中国非物质文化遗产网). – URL: <http://www.ihchina.cn> (дата обращения: 25.02.2026).
9. Список репрезентативных проектов нематериального культурного наследия Гуанси. (广西壮族自治区文化和旅游厅. 广西非物质文化遗产代表性项目名录). – Наньнин, 1982–2024.
10. UNESCO Representative List of the Intangible Cultural Heritage of Humanity: Dong Grand Song (侗族大歌). – URL: <https://ich.unesco.org> (дата обращения: 25.02.2026).

В.С. МИНАЙЛОВ

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

СОЗДАНИЕ ХОРЕОГРАФИЧЕСКОГО ШОУ: ОТ ИДЕИ ДО ВОПЛОЩЕНИЯ

Введение. Хореографическое шоу в современной художественно-педагогической практике рассматривается как комплексное сценическое произведение, объединяющее танец, музыку, сценографию, свет и костюм в единую художественно-драматургическую систему. В отличие от отдельного танцевального номера, шоу обладает развернутой структурой, концептуальной целостностью и ориентировано на длительное эмоциональное и смысловое воздействие на зрительскую аудиторию.

Создание хореографического шоу представляет собой многоэтапный и трудоемкий процесс, требующий системного подхода, полихудожственного взаимодействия и точной координации творческих и организационных ресурсов. Особую значимость приобретает структурирование данного процесса, позволяющее формировать у будущих специалистов навыки проектного мышления и комплексного художественного анализа.

Целью данной статьи является разработка алгоритма основных этапов проектирования хореографического шоу, обеспечивающих его художественную целостность и успешную сценическую реализацию.

Основная часть. Танцевальное шоу – танцевальная композиция, построенная по основным законам драматургии, имеющая четко выстроенный сюжет либо не имеющая сюжета, в которой используются следующие стили и танцевальные техники: джаз, модерн-джаз, контемпорари, классика, свободная пластика. Их можно исполнять как в чистой форме, так и в сочетании двух и более стилей. Одним из примеров постановки современного танца является «Revelations» в исполнении американского танцевального театра Элвина Эйли (Alvin Ailey american dance theater). Это мощное шоу, основанное на афроамериканском спиричуэлсе [1]. Кратко рассмотрим этапы постановочного процесса (таблица).

Таблица – Алгоритм этапов создания хореографического шоу

№	Этап	Сущность
1	Подготовительный	Формирование идеи, концепции, определение темы, жанра и целевой аудитории
2	Основной	Создание хореографии, музыкального материала, сценографии, костюмов, репетиционный процесс
3	Заключительный	Технические и генеральные репетиции, интеграция всех компонентов, показ

Подготовительный этап является фундаментальным для всей постановки. Исходной точкой проектирования хореографического шоу выступает формирование идейно-смысловой концепции, определяющей тематическое содержание, образную систему и эмоциональную атмосферу будущего шоу. На данном этапе осуществляется выбор темы и характера повествования – от конкретного сюжетного замысла до абстрактной философской идеи или эмоционального состояния. Существенное значение имеет определение целевой аудитории, поскольку ее возрастные, культурные и эстетические особенности напрямую влияют на стилистические и выразительные решения постановки.

В процессе концептуализации активно используются методы коллективного обсуждения и творческого мозгового штурма, позволяющие сформировать визуальные и пластические образы шоу. Уже на этом этапе начинается работа над сценическим костюмом, который рассматривается как неотъемлемая часть визуального нарратива и средство художественной выразительности.

Сценический костюм выполняет двойную функцию, сочетая эстетико-образную и утилитарно-практическую составляющие. Он способствует раскрытию образа исполнителя, подчеркивает характер движения и одновременно обеспечивает свободу и безопасность пластического исполнения. Костюм должен находиться в гармонии с музыкальным сопровождением, сценографическим решением и общей концепцией шоу (Рисунок 1).



Рисунок 1 – Сценический костюм как элемент визуального образа хореографического шоу

Этот эффектный бордовый костюм для шоу в стиле контемпорари (характерный для постановок уровня World of Dance) создает образ «земной грации», виртуозно сочетая атлетическую мощь с воздушной легкостью летящих шлейфов.

Основной этап проектирования включает разработку хореографического материала, музыкального сопровождения, светового оформления и сценографии. Как отмечает Р.В. Захаров, хореография выступает главным выразительным средством шоу и формирует язык сценического общения со зрителем [2]. Также следует учитывать мнение В.Ю. Никитина, который утверждает, что для каждого фрагмента постановки создается индивидуальная композиционная структура, соответствующая музыкальному ритму, динамике и драматургии [3].

Репетиционный процесс организуется поэтапно: от освоения технического рисунка движения и пространственных построений до достижения автоматизма исполнения и наполнения его эмоционально-образным содержанием. Особое значение имеют сводные и технические репетиции, в ходе которых осуществляется синхронизация движения с музыкальным и световым сопровождением.

Музыкальное оформление выполняет структурообразующую функцию, задавая ритмическую и эмоциональную основу хореографического действия. Музыка может быть представлена в виде оригинального авторского материала либо компиляции существующих произведений, при этом обязательным условием является соблюдение авторских и смежных прав [4].

Световое оформление рассматривается как динамический элемент сценографии, способный трансформировать сценическое пространство, акцентировать внимание зрителя и усиливать эмоциональное воздействие хореографического материала. Использование цвета, интенсивности и направленности света позволяет создавать различные пространственные и психологические эффекты, способствует художественной выразительности хореографического шоу. Лампа паркан генерирует интенсивность света с высокой насыщенностью и специальными эффектами (Рисунок 2).

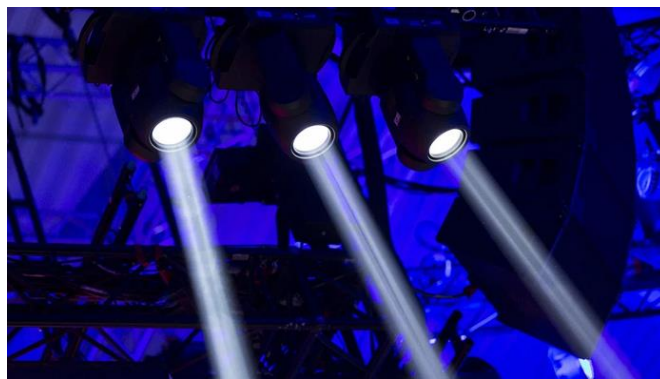


Рисунок 2 – Световое оформление

Заключительный этап направлен на интеграцию всех компонентов шоу в единую художественную систему. Он включает генеральные репетиции, окончательную корректировку сценографических и световых решений, а также финальную подготовку к сценическому показу. Именно на данном этапе достигается целостность художественного образа и реализуется изначальный замысел постановки.

Рассмотренный алгоритм проектирования хореографического шоу позволяет утверждать, что эффективность постановочного процесса определяется не только последовательностью этапов, но и степенью их взаимной интеграции. Теоретическая модель приобретает особую значимость при обращении к реальной практике масштабных культурных проектов, где каждый структурный элемент (от концепции до технической реализации) проходит проверку в условиях конкретного сценического пространства и временных ограничений. Анализ практических кейсов позволяет выявить, каким образом разработанные принципы функционируют в профессиональной среде и подтверждают универсальность предложенного алгоритма.

Крупные международные спортивные события традиционно сопровождаются масштабными шоу-представлениями, являющимися частью церемоний открытия и закрытия. Их художественная функция заключается в синтезе хореографии, музыки и сценических технологий, направленном на выражение культурных и символических смыслов [5]. Примером является церемония закрытия Чемпионата мира по футболу 2022 года в Катаре, прошедшая на стадионе «Лусаил» перед финальным матчем турнира [6] (Рисунок 3).

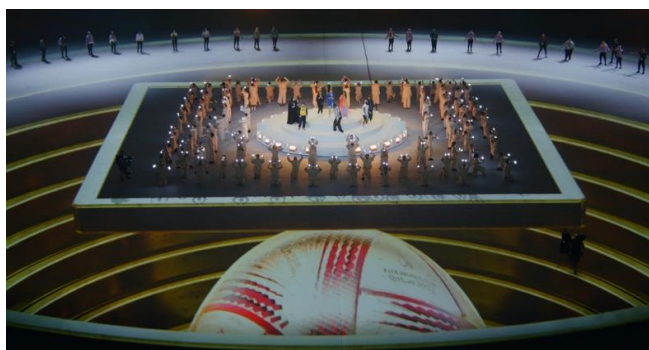


Рисунок 3 – Церемония закрытия чемпионата мира, 2022 год

Танцевальные перформансы церемонии отличались динамичностью, визуальной символикой и мультикультурной направленностью. Особую роль в реализации проекта сыграла работа режиссера-постановщика В. Кулаева, осуществлявшего координацию репетиционного процесса и разработку художественных решений [7]. Его деятельность демонстрирует значение профессионального управления хореографическим проектом в условиях международного культурного взаимодействия. В данном контексте хореография выступает не как декоративный элемент, а как структурная часть концепции шоу.

Аналогичные принципы реализуются и в региональной практике. Сольный концерт ансамбля эстрадного танца «Inspiration», состоявшийся в Доме культуры железнодорожников г. Орши под руководством автора данной статьи, был выстроен как целостное танцевальное шоу. Постановочная работа включала разработку хореографической структуры, подбор музыкального материала и организацию сценического пространства.

Сопоставление международного и локального опыта позволяет выделить ключевые закономерности успешного хореографического проекта: наличие концептуальной идеи, ее последовательную реализацию и профессиональную организацию процесса. Таким образом, проектирование танцевального шоу выступает эффективной формой художественной и педагогической деятельности (Рисунок 4).



Рисунок 4 – Концерт ансамбля эстрадного танца «Inspiration»

Заключение. Таким образом, проектирование хореографического шоу представляет собой сложный многокомпонентный процесс, основанный на синтезе различных видов искусства и требующий системного, поэтапного подхода. Четкая концепция, структурированный алгоритм действий и согласованность работы творческой команды позволяют создать художественно целостное сценическое произведение, обладающее высокой эстетической и педагогической ценностью. Представленный материал может быть использован в образовательной практике при подготовке будущих специалистов в области хореографии и музыкального искусства.

Список использованных источников:

1. МАРКС Всероссийская танцевальная организация. – URL: <https://marksdance.ru/marks/show-dance-department> (дата обращения: 19.02.2026)
2. Захаров, Р.В. Сочинение танца. Страницы педагогического опыта / Р.В. Захаров. – М.: Искусство, 1983.
3. Никитин, В.Ю. Композиция в современном танце / В.Ю. Никитин. – М.: ГИТИС, 2015.
4. Холопова, В.Н. Музыка как вид искусства / В.Н. Холопова. – М.: Планета музыки, 2018.
5. Сценография // Википедия. Свободная энциклопедия. – URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Сценография> (дата обращения: 15.02.2026).
6. FIFA World Cup Qatar 2022™ Final and Closing Ceremony // Federation Internationale de Football Association. – 2022. – URL: <https://www.fifa.com> (дата обращения: 15.02.2026).
7. Кулаев Вячеслав – режиссер-постановщик международных шоу-проектов // Профессиональный профиль. – URL: <https://style.rbc.ru/people/643d030d9a79478c11006039> (дата обращения: 18.02.2026).

А.Д. НИГМАТОВА

Российская Федерация, Коломна, ГОУ ВО МО «ГСГУ»

145 ЛЕТ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ ПАБЛО ПИКАССО

Введение. Статья посвящена анализу жизненного и творческого пути Пабло Пикассо – одного из наиболее влиятельных художников XX века. Рассматриваются основные этапы биографии мастера, эволюция его художественного метода, ключевые произведения и их значение для развития мирового искусства. Особое внимание уделяется роли Пикассо в формировании модернистской эстетики и его влиянию на последующие поколения художников. Исследуются новаторские приемы, используемые художником на различных этапах творчества, включая кубизм, аналитический и синтетический периоды. Анализируется место Пикассо в контексте истории искусства как революционера живописи, скульптуры и графики.

Основная часть. Пабло Руис Пикассо родился 25 октября 1881 года в испанском городе Малага в семье художника и преподавателя рисования Хосе Руиса Бласко. Художественная одаренность проявилась у мальчика в раннем возрасте – уже в детстве он демонстрировал исключительные способности к рисованию, которые развивались под руководством отца. В 1895 году семья переехала в Барселону, где юный Пабло поступил

в Школу изящных искусств, а затем, в 1897 году, в престижную Академию художеств Сан-Фернандо в Мадриде.

Важнейшим событием в жизни художника стало его первое посещение Парижа в 1900 году. Французская столица, являвшаяся в то время центром мирового искусства, произвела на молодого живописца неизгладимое впечатление. С 1904 года Пикассо окончательно обосновался в Париже, поселившись в знаменитом общежитии для бедных художников Бато-Лавуар на Монмартре. Именно здесь началось его стремительное восхождение к славе и признанию.

Личная жизнь Пикассо была столь же бурной и многогранной, как и его творчество. Он был женат дважды и имел многочисленные романтические связи, которые часто находили отражение в его работах. Первой женой художника стала русская балерина Ольга Хохлова, от которой у него родился сын Поль. Вторым браком стал союз с Жаклин Рок, которая оставалась с художником до конца его жизни. Помимо официальных браков, значительную роль в жизни Пикассо играли отношения с Марией Терезой Вальтер, Дорой Маар и Франсуазой Жило, каждая из которых вдохновляла его на создание выдающихся произведений.

Политические взгляды художника формировались под влиянием драматических событий XX века. Особенно глубоко на него повлияла Гражданская война в Испании (1936–1939), которая вдохновила его на создание одного из самых знаменитых произведений – монументального полотна «Герника». Во время Второй мировой войны Пикассо оставался в оккупированном Париже, отказавшись покинуть город. В послевоенный период он вступил во Французскую коммунистическую партию и активно участвовал в движении за мир, создав знаменитый символ – голубя мира.

Последние десятилетия жизни Пикассо провел на юге Франции, продолжая интенсивно работать до глубокой старости. Он скончался 8 апреля 1973 года в возрасте 91 года в своем доме в Мужене, оставив после себя огромное художественное наследие, насчитывающее более 20 тысяч произведений.

Творческий путь Пикассо отличается необычайным разнообразием стилей и техник, что позволяет исследователям выделять в его искусстве несколько определенных периодов. Первым значительным этапом стал «голубой период» (1901–1904), названный так из-за преобладания холодных сине-голубых тонов в произведениях. В это время художник переживал глубокую депрессию, связанную с самоубийством близкого друга Карлоса Касагемаса. Картины этого периода проникнуты меланхолией и отражают тяжелое социальное положение обездоленных слоев общества – нищих, бродяг, слепых музыкантов.

Встреча с Фернандой Оливье и улучшение материального положения ознаменовали переход к «розовому периоду» (1904–1906). Палитра художника становится теплее, появляются розовато-золотистые и охристые оттенки.

Тематика работ также меняется – Пикассо обращается к изображению артистов цирка, акробатов, арлекинов. В этих произведениях звучат мотивы не столько страдания, сколько хрупкости человеческого существования и поэтической грусти. Революционный перелом в творчестве Пикассо произошел в 1907 году, когда он начал работу над полотном «Авиньонские девицы», положившим начало кубизму. Этот радикальный стиль, развивавшийся совместно с Жоржем Браком, полностью изменил представления о живописном пространстве. Ранний, или аналитический, кубизм (1909–1912) характеризовался разложением объектов на геометрические формы и представлением предмета одновременно с нескольких точек зрения. Последующий синтетический кубизм (1912–1919) отличался большей декоративностью, использованием коллажа и более яркой цветовой гаммой.

В 1920-е годы Пикассо обращается к неоклассицизму, создавая монументальные фигуры, напоминающие античные скульптуры. Одновременно он продолжает эксперименты с сюрреалистическими формами, деформацией человеческого тела, создавая причудливые образы, балансирующие на грани абстракции и узнаваемости. Этот период отмечен особым интересом к мифологическим сюжетам, образам минотавра, кентавров и других мифических существ.

1930–1940-е годы стали временем наиболее политически ангажированного искусства Пикассо. Трагедия испанской Гражданской войны нашла отражение в его экспрессионистских работах, полных гнева и боли. Послевоенное творчество характеризуется обращением к классическим сюжетам живописи – интерпретациям работ старых мастеров, таких как Веласкес, Делакруа, Мане. В поздний период жизни художник создавал серии вариаций на темы известных картин, переосмысливая классическое наследие через призму собственного уникального видения (Рисунок 1).



Рисунок 1 – П. Пикассо «Авиньонские девицы» (1907)

Это программное произведение считается отправной точкой кубизма и одной из наиболее революционных картин в истории искусства. Полотно изображает пять обнаженных женских фигур в угловатой, геометризованной манере, лица которых напоминают африканские маски. Пикассо ради-

кально порывает с традицией перспективного изображения, представляя тела одновременно с разных точек зрения. Композиция лишена глубины, фигуры и фон сливаются в единую плоскость расколотых форм. Резкие сдвиги пространства, агрессивная угловатость линий и отказ от классической красоты произвели шокирующее впечатление на современников. Картина знаменовала собой начало эры модернизма в изобразительном искусстве и открыла путь к абстракции (Рисунок 2).



Рисунок 2 – П. Пикассо «Герника» (1937)

Монументальное полотно размером 3,5 на 7,8 метра было создано в ответ на бомбардировку баскского города Герника немецкой авиацией во время Гражданской войны в Испании. Картина выполнена в черно-белой гамме, что усиливает ее драматизм и придает характер документальной хроники. На полотне изображены искаженные в муках фигуры людей и животных – кричащая женщина с мертвым ребенком, раненая лошадь, поверженный воин. Композиция строится на резких контрастах света и тени, создающих атмосферу хаоса и ужаса. Символика произведения многослойна – бык может интерпретироваться как символ Испании или жестокости, лошадь – как образ страдающего народа. «Герника» стала универсальным символом протеста против войны и насилия, выйдя за рамки конкретного исторического события (Рисунок 3).



Рисунок 3 – П. Пикассо «Девочка на шаре» (1905)

Произведение розового периода демонстрирует поэтичность и лиризм раннего творчества Пикассо. На картине изображена хрупкая девочка-акробатка, балансирующая на шаре, рядом с которой сидит массивная фигура атлета. Контраст между легкостью, грацией и неустойчивостью детской фигуры и тяжеловесной статичностью взрослого создает символическое напряжение. Мягкие розовато-охристые тона, характерные для этого периода, создают лирическое настроение. Картина отражает интерес Пикассо к миру цирковых артистов как метафоре человеческой уязвимости и балансирования на грани. Несмотря на кажущуюся простоту сюжета, произведение глубоко философично, затрагивая темы хрупкости существования и противопоставления силы и слабости (Рисунок 4).



Рисунок 4 – П. Пикассо «Плачущая женщина» (1937)

Серия портретов, продолжающая тему «Герники», изображает лицо женщины, искаженное горем. Моделью послужила фотограф Дора Маар, возлюбленная художника того периода. Лицо раздроблено на фрагменты, глаза смещены, рот искривлен в гримасе плача. Яркие, контрастные цвета – красный, желтый, синий, зеленый – создают эффект визуальной какофонии, усиливающей эмоциональное воздействие. Платок, которым женщина прикрывает лицо, превращается в острые, колючие формы, словно материализующие боль. Это произведение является квинтэссенцией способности Пикассо передавать экстремальные эмоциональные состояния через деформацию формы и экспрессивное использование цвета. Образ плачущей женщины стал символом человеческого страдания в искусстве XX века (Рисунок 5).



Рисунок 5 – П. Пикассо «Три музыканта» (1921)

Шедевр синтетического кубизма представляет трех фигур в карнавальных костюмах – Пьеро, Арлекина и монаха, играющих на музыкальных инструментах. Композиция построена из плоских, ярко окрашенных геометрических форм, напоминающих аппликацию или коллаж. Цветовая гамма четкая и звучная – белый, синий, желтый, коричневый, черный. Несмотря на абстрактность форм, фигуры легко читаются, сохраняя узнаваемость. Картина демонстрирует мастерство Пикассо в организации плоского пространства, создании ритмических переключек форм и цветов. Произведение отражает интерес художника к теме маски, театральности, скрытой идентичности, которая проходит через все его творчество. Композиция полна музыкальности, визуального ритма, создающего ощущение звучания.

Значение Пабло Пикассо для развития мирового искусства XX века трудно переоценить. Он стал ключевой фигурой в формировании модернистской парадигмы, радикально изменившей представления о сущности и задачах изобразительного искусства. Созданный им совместно с Жоржем Браком кубизм оказал революционное влияние на все виды пластических искусств, от живописи и скульптуры до архитектуры и дизайна. Принципы кубизма – разложение формы на геометрические составляющие, множественность точек зрения, отказ от традиционной перспективы – легли в основу развития абстрактного искусства и повлияли на такие движения, как футуризм, конструктивизм, дадаизм.

Феноменальная творческая продуктивность Пикассо не имеет аналогов в истории искусства. За 75 лет активной деятельности он создал около 20 тысяч произведений, включая живописные полотна, рисунки, скульптуры, керамику, графику. Эта невероятная работоспособность сочеталась с постоянным экспериментированием, поиском новых форм выражения. Пикассо никогда не останавливался на достигнутом, каждый период его творчества открывал новые художественные горизонты. Его способность к стилистической трансформации, умение работать в различных манерах, от реализма до абстракции, создали прецедент свободы художественного высказывания.

Влияние Пикассо на последующие поколения художников было глобальным. Его новаторские методы стали отправной точкой для развития абстрактного экспрессионизма, поп-арта, неоэкспрессионизма. Многие ведущие мастера XX века – от Виллема де Кунинга до Дэвида Хокни – признавали влияние Пикассо на свое творчество. Его наследие выходит за рамки чисто художественной сферы, затрагивая вопросы свободы творчества, роли художника в обществе, границ искусства.

Особое значение имеет вклад Пикассо в развитие политического искусства. «Герника» стала образцом того, как художественное произведение может служить мощным орудием протеста и общественного высказывания. Эта традиция ангажированного искусства, способного влиять на социальное сознание, была продолжена многими художниками второй половины

XX века. Позиция Пикассо как художника, не отстраняющегося от политических и социальных проблем своего времени, создала модель социально ответственного творчества.

Новаторство Пикассо проявилось не только в живописи, но и в других областях – в скульптуре он использовал принцип ассамбляжа, создавая произведения из найденных предметов; в керамике разработал оригинальные техники декорирования. Его эксперименты с материалами и техниками расширили понятие художественного творчества, стирая границы между различными видами искусства. Этот междисциплинарный подход предвосхитил тенденции современного искусства с его размытием жанровых границ.

Творчество Пабло Пикассо представляет собой уникальное явление в истории мирового искусства. Масштаб его влияния на развитие художественной культуры XX века не имеет аналогов. Художник прожил долгую, насыщенную жизнь, наполненную непрерывным творческим поиском и экспериментами. От ранних работ, выполненных в традициях реалистической живописи, до революционных кубистических полотен и поздних свободных интерпретаций классических сюжетов – все этапы его творческого пути отмечены печатью гениальности и новаторства.

Анализ ключевых произведений Пикассо демонстрирует широту диапазона его художественных интересов и методов. «Авиньонские девицы» положили начало радикальному переосмыслению природы живописного изображения, разрушив традиционные представления о перспективе и форме. «Герника» показала способность искусства быть мощным инструментом политического протеста и гуманистического высказывания. Работы розового периода раскрыли лирический дар художника, его способность к поэтическому переживанию повседневности. Поздние произведения продемонстрировали неиссякаемую творческую энергию и свободу самовыражения.

Значение Пикассо для истории искусства определяется не только его личными достижениями, но и тем огромным влиянием, которое он оказал на развитие художественных течений XX века. Кубизм, возникший благодаря его экспериментам, стал фундаментом для большинства авангардных движений столетия. Методы работы Пикассо, его подход к творческому процессу, его понимание роли художника в современном обществе – все это сформировало новую парадигму художественного мышления.

Пикассо был не просто великим художником, но и выдающимся представителем своей эпохи, чье творчество отразило драматизм и противоречия XX века. Две мировые войны, революции, социальные потрясения – все эти события нашли отклик в его искусстве. При этом он сумел сохранить верность гуманистическим ценностям, используя свое искусство для защиты человеческого достоинства и протеста против насилия.

Наследие Пикассо продолжает оставаться живым и актуальным. Его произведения экспонируются в крупнейших музеях мира, привлекая мил-

лионы зрителей. Монографии о его творчестве регулярно издаются на различных языках, выставки его работ собирают рекордное количество посетителей. Интерес к его личности и искусству не ослабевает с годами, что свидетельствует о непреходящей ценности его вклада в мировую культуру.

Феномен Пикассо выходит за рамки чисто художественного значения. Он стал символом творческой свободы, неограниченных возможностей человеческого воображения, смелости в экспериментировании. Его пример вдохновляет не только художников, но и представителей других творческих профессий. Способность Пикассо постоянно обновляться, находить новые формы выражения, не терять творческой энергии до последних дней жизни – все это делает его фигурой универсального значения.

Отмечая 145-летие со дня рождения Пабло Пикассо, мы отдаем дань уважения не только великому мастеру, но и целой эпохе в истории искусства, которую он во многом определил. Его творчество остается актуальным для понимания современных художественных процессов, его методы продолжают вдохновлять новые поколения художников. Пикассо навсегда вошел в историю как один из создателей языка современного искусства, как художник, расширивший границы возможного в живописи и показавший, что искусство может быть инструментом познания и преобразования действительности.

Заключение. Таким образом, творческое наследие Пабло Пикассо представляет собой одну из вершин художественной культуры XX века. Его вклад в развитие изобразительного искусства определил облик современного искусства и продолжает оказывать влияние на художественные процессы XXI столетия. Пикассо не только изменил язык живописи, но и расширил представления о роли и возможностях художника в современном мире, создав модель творца, активно участвующего в общественной жизни и использующего искусство как средство выражения гуманистических ценностей.

Список использованных источников:

1. Дмитриева, Н. А. Пикассо / Н. А. Дмитриева. – М. : Молодая гвардия, 2019. – 125 с.
2. Космачева, Н. В. Развитие способности к творческой деятельности личности в процессе духовно-нравственного воспитания / Н. В. Космачева // Вестник ГСГУ. – 2019. – № 4 (36). – С. 24–32.
3. Ротенберг, Е. И. Искусство Испании / Е. И. Ротенберг. – М. : Искусство, 2017. – 98 с.
4. Турчин, В. С. По лабиринтам авангарда / В. С. Турчин. – М. : Издательство МГУ, 2020. – 248 с.
5. Якимович, А. К. Двадцатый век. Искусство. Культура. Картина мира: от импрессионизма до классического авангарда / А. К. Якимович. – М. : Искусство, 2016. – 491 с.

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ
МУЗЫКАЛЬНО-ДВИГАТЕЛЬНОЙ ИМПРОВИЗАЦИИ
В СОВРЕМЕННОМ ХОРЕОГРАФИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ**

Введение. Актуальность модернизации хореографического образования в настоящее время обусловлена необходимостью преодоления его ключевого противоречия. С одной стороны, оно призвано обеспечить безупречное овладение канонической техникой, что требует жесткой дисциплины, многократного повторения и строгого следования образцу. С другой стороны, профессиональная деятельность современного артиста балета, танцовщика или хореографа в высокой степени креативна, требует способности к самостоятельному художественному высказыванию, адаптивности и умения мыслить не по шаблону. Традиционная система обучения, сосредоточенная в первую очередь на репродуктивном воспроизведении, часто оставляет развитие этих творческих способностей на периферии или доверяет их стихийному формированию. В этом контексте необходимы педагогические инструменты, которые, оставаясь в поле хореографической специфики, целенаправленно развивают творческое начало обучающегося. Одним из таких эффективных инструментов выступает музыкально-двигательная импровизация, педагогический потенциал которой выходит далеко за рамки тренировки спонтанности. Ее внедрение следует рассматривать как диалектический ответ на вызовы времени: она не отменяет ценность школы, но вводит в нее необходимый противовес, создавая целостную образовательную среду, где техническое мастерство и творческая свобода не противостоят, а взаимно обогащают друг друга. Историко-педагогический анализ показывает, что элементы импровизации присутствовали в народной танцевальной традиции как естественная форма выражения, однако в системе профессионального академического образования они долгое время маргинализировались. Современный этап характеризуется возвращением к этой практике на новом, осознанном уровне, что соответствует общей антропоцентрической тенденции в педагогике, ставящей в центр личность обучающегося как активного творца. Как отмечает исследователь И.А. Смирнова, модернизация хореографического образования напрямую связана с «преодолением жесткого противопоставления репродуктивных и креативных компонентов, что требует внедрения методов, синтезирующих техническое совершенство и спонтанное творческое начало» [1, с. 45].

Цель исследования: теоретически обосновать педагогический потенциал музыкально-двигательной импровизации как системного инструмента, способствующего разрешению ключевого противоречия современного

хореографического образования между необходимостью освоения канонической техники и потребностью в развитии творческой личности, способной к самостоятельному художественному высказыванию.

Основная часть. Музыкально-двигательная импровизация представляет собой особую форму художественно-творческой деятельности, в которой создание двигательного образа и его непосредственное исполнение происходят одновременно, в реальном времени, под воздействием музыкального стимула. Это не свободный танец вообще, а осознанный акт, синтезирующий внутреннее эмоционально-образное состояние, восприятие музыки (ее ритма, тембра, динамики, фразировки) и телесные возможности. В отличие от зафиксированной хореографии, здесь результатом является не конечный продукт-памятка, а сам процесс проживания и исследования связи «звук-движение». Именно в этом процессе раскрывается ее основной педагогический ресурс. Импровизационный акт можно рассматривать как модель творческого процесса в сжатом, концентрированном времени, где в момент «здесь и сейчас» свершаются все его фазы: от зарождения импульса и поиска формы до его воплощения и моментальной рефлексии.

Потенциал музыкально-двигательной импровизации как педагогического средства заключается, прежде всего, в ее способности актуализировать и развивать творческий потенциал личности обучающегося, понимаемый как интегративная характеристика, объединяющая мотивационно-личностные качества (открытость новому, готовность к риску, внутренняя мотивация) и специальные способности (образное мышление, ассоциативность, оригинальность). В условиях импровизационного задания обучающийся вынужден покинуть зону комфорта заученных шагов и стать автором здесь и сейчас. Это снимает страх ошибки, переносит акцент с правильности на выразительность и искренность реакции. Систематическая практика импровизации воспитывает готовность к неопределенности, являющуюся ключевой для любой творческой профессии. Когнитивной основой этого является развитие дивергентного мышления, направленного на генерацию множества возможных двигательных решений в ответ на один стимул, что прямо противоположно конвергентному мышлению, востребованному при разучивании канонических комбинаций. Важно отметить, что развиваемые в импровизации личностные качества – толерантность к неопределенности, креативная уверенность в себе – являются не только профессиональными, но и надпрофессиональными, крайне ценными в быстро меняющемся мире. Таким образом, хореографическое образование получает дополнительное социально-адаптивное измерение. Кроме того, в процессе импровизации формируется внутренний локус контроля, поскольку обучающийся сам отвечает за результат своего высказывания и не может апеллировать к внешнему образцу.

Важнейшим аспектом педагогического потенциала является развитие глубокой, осмысленной музыкальности. В классической тренировке музы-

ка часто выполняет метроритмическую функцию, являясь временным аккомпанементом. Импровизация трансформирует эту связь: музыка становится полноправным партнером, источником смысла и драматургии движения. Обучающийся учится не просто считать такты, а слышать фразировку, тембровые краски, эмоциональные нюансы и отзываться на них телом. Это воспитывает качественно иной уровень слухо-двигательной координации, где движение рождается из внутреннего переживания музыки, а не накладывается на нее внешне. Таким образом, формируется способность к музыкально-пластическому интонированию, что является признаком высокого профессионализма. Происходит переход от внешнего ритма (счет) к внутреннему пульсу, от формального соответствия – к содержательному диалогу, где тело становится инструментом, оркеструющим музыкальную ткань в пространстве. Эмпирические наблюдения показывают, что обучающиеся, систематически занимающиеся импровизацией, демонстрируют более точное и разнообразное воплощение музыкальных характеристик в поставленных хореографических произведениях, их исполнение отличается большей фразировкой и смысловой наполненностью. По мнению Е. В. Захаровой, «импровизация является ключевым методом формирования у танцовщика способности к пластическому интонированию, когда движение становится прямым и аутентичным откликом на семантику и эмоциональный строй музыкального произведения» [2, с. 33].

С точки зрения психофизиологии, импровизация раскрывает телесный интеллект и расширяет двигательный репертуар. Обучающиеся, годами шлифующие определенную группу мышц в рамках заданной техники (классической, народной), часто испытывают «двигательные стереотипы» и телесные зажимы. Импровизация, особенно на ранних этапах с использованием снятия оценочности, позволяет исследовать незнакомые, нетипичные для основной специализации движения, открывать новые пластические возможности своего тела. Это ведет к большей свободе, естественности и экономичности движения в целом, что впоследствии обогащает и исполнительскую технику, делая ее более органичной. С позиций нейропедагогики такая практика стимулирует образование новых нейронных связей, отвечающих на нестандартные двигательные паттерны, и способствует интеграции работы правого (образного, спонтанного) и левого (логического, последовательного) полушарий мозга, что является физиологической базой для гармоничного творческого развития. Практическим следствием из этого является необходимость включения в тренировку импровизационных заданий, построенных на контрасте с основным профилем: для обучающихся классического отделения – поиск движений в партере, использование импульса и падения; для обучающихся, изучающих народный танец – задания на изоляцию и диссоциацию движений, характерных для современных стилей. Такой контрастный подход позволяет

«расшатывать» устоявшиеся нейромышечные связи и создавать условия для пластической универсальности.

Ключевым для хореографического образования является потенциал импровизации в формировании композиционного мышления. Упрощенная модель «импровизация как свободное движение» глубоко ошибочна. Педагогически организованный процесс подводит обучающегося к осознанию базовых законов танцевальной композиции: соотношения времени, пространства и энергии. Через задания на работу с разным уровнем, направлением, динамикой, групповым взаимодействием в режиме реального времени обучающийся интуитивно, а затем рефлексивно постигает, как строится форма, как создается контраст, как ведется драматургическая линия. Это прямой путь к пониманию хореографии изнутри, как процесса, а не только как результата. Будущий хореограф получает в свои руки инструмент для генерации материала и его первоначального структурирования. Фактически, происходит перенос центра тяжести с исполнительской интерпретации готового текста на авторство – создание самого текста танца, что является высшим уровнем профессиональной самореализации в хореографическом искусстве. Эффективным методическим приемом здесь является ведение «импровизационного дневника» или видеозаписи спонтанных сессий с последующим анализом и отбором наиболее удачных двигательных находок для дальнейшей хореографической разработки. Это учит критическому отбору и редактуре материала. Как указывает А.Р. Сидорова, «документирование импровизационного опыта с последующей рефлексией превращает спонтанный акт в осознанный исследовательский метод, формируя у будущего хореографа навыки критического отбора и структурирования материала» [3, с. 60].

Наконец, педагогическая ценность метода заключается в его мощном мотивационном и личностно-развивающем воздействии. В условиях, где критика и постоянное сравнение с эталоном являются нормой, импровизация создает ситуацию успеха и самооценности индивидуального высказывания. Она способствует самопознанию, эмоциональному раскрепощению, развитию эмпатии (особенно в парных и групповых формах). Обучающийся начинает воспринимать себя не только как инструмент для воплощения замысла педагога или хореографа, но и как автора, обладающего уникальным творческим голосом. Это укрепляет профессиональную идентичность и субъективную позицию в искусстве. Групповые формы импровизации, в частности, воспитывают навыки невербальной коммуникации, острого восприятия партнера, способности к спонтанной кооперации и коллективному сотворчеству. Следует особо подчеркнуть коррекционно-развивающую роль импровизации для обучающихся, испытывающих трудности с адаптацией в коллективе или страдающих от излишней зажатости и неуверенности в себе. Невербальный, телесный диалог часто позволяет установить контакт и проявить личность там, где вербальные методы оказываются неэффективными.

Реализация этого потенциала требует от педагога перехода от авторитарной роли транслятора нормы к позиции фасилитатора, модератора творческого процесса. Необходимо выстраивание четкой поэтапной технологии: от простых упражнений на снятие психофизических барьеров и освоение базовых элементов языка (ритм, пространство, вес) к более сложным задачам на разработку темы, создание миниатюр, диалог с партнером. Критерием оценки становится не соответствие внешнему образцу, а осмысленность, вовлеченность, аутентичность и разнообразие двигательных решений. Это требует от педагога развитой педагогической рефлексии и умения создавать «направляемую спонтанность» - проблемные творческие ситуации, которые имеют четкие рамки и цели, но внутри них предоставляют максимальную свободу для поиска. Например, задание «исследовать движение, зарождающееся в кисти и волной расходящееся по всему телу» дает четкий параметр (источник импульса), но бесконечное поле для пластической реализации. Без таких направляющих ограничений начинающий обучающийся часто теряется, а сама деятельность вырождается в хаотичную активность. Данный подход соотносится с концепцией «фасилитирующей педагогики» в хореографии, где педагог выступает не как контролер, а как «создатель среды и навигатор, который формулирует творческие задачи, предоставляя свободу для их индивидуального решения» [4, с. 125].

Заключение. Таким образом, музыкально-двигательная импровизация не является периферийным или вспомогательным приемом в хореографическом образовании. Это системный педагогический инструмент, обладающий уникальным потенциалом для разрешения основного противоречия между необходимостью обучения канону и потребностью воспитания творческой личности. Она воздействует на ключевые для современного артиста и хореографа компетенции: глубокую музыкальность, композиционное мышление, телесную осознанность, психологическую гибкость и способность к авторскому высказыванию. Ее интеграция способствует формированию нового типа танцовщика-интерпретатора, который не просто технично выполняет движения, но и наполняет их личным смыслом, и хореографа-исследователя, владеющего живым, непосредственно переживаемым языком движения. Дальнейшая разработка данной проблематики видится в создании диагностического инструментария для объективной оценки уровня развития импровизационных способностей, а также в адаптации предлагаемой технологии для различных возрастных групп и ступеней профессионального образования. Интеграция технологии музыкально-двигательной импровизации в учебный процесс на всех уровнях хореографической подготовки представляет собой закономерный и необходимый шаг в эволюции педагогики танца, отвечая на вызовы современной культуры, которая ценит в исполнителе не только безупречную технику, но и художественную индивидуальность, интеллект и способность к диалогу.

Список использованных источников:

1. Смирнова, И.А. Модернизация содержания хореографического образования в контексте компетентностного подхода / И.А. Смирнова // Балет. – 2018. – № 5. – С. 42–47.
2. Захарова, Е.В. Музыкально-пластическое интонирование в танце: теория и методика развития: монография / Е.В. Захарова. – СПб.: Лань, 2021. – 145 с.
3. Сидорова, А. Р. Композиционное мышление в хореографии: от импровизации к постановке: учебное пособие / А.Р. Сидорова. – Екатеринбург: Уральский гос. ун-т, 2017. – 112 с.
4. Антонова, Л.Н. Фасилитирующая педагогика в профессиональной подготовке хореографа: теория и практика / Л.Н. Антонова. – М.: Искусство и образование, 2020. – 180 с.

А.В. ПИЩИКОВА, Н.В. БЕРДНИКОВ

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ В ЭСТЕТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ УЧАЩИХСЯ НА ХОРЕОГРАФИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ

Введение. В настоящее время перед учреждениями общего среднего образования стоит задача всестороннего эстетического развития личности, что связано со способностью чувствовать красоту и выразительность окружающего мира, выстраивать свою деятельность по законам гармонии и красоты. Танец занимает особое место в эстетическом воспитании учащихся. Занятия танцами не только учат понимать и создавать прекрасное, они развивают образное мышление и фантазию, дают гармоничное физическое развитие.

Танцевальное искусство подразумевает развитие музыкальных, двигательных навыков, прививает основы нравственной культуры: основы этикета и грамотной манеры поведения в обществе, развивает актерское мастерство; и, вместе с тем, учит сохранять и укреплять здоровье. Занятия танцами обладают огромными возможностями для совершенствования личности.

Цель статьи – рассмотреть эффективность использования творческих заданий как средства эстетического воспитания учащихся в процессе хореографической подготовки.

Основная часть. Основная цель современной системы дополнительного образования учащихся в ГУО «Средняя школа № 12 г. Витебска имени Л.Н. Филипенко» – создание методических и технических возможностей для получения знаний, а также условий для творческого развития учащихся.

Объединения художественно-эстетической направленности способствуют многогранному развитию и формированию творческих способностей и музыкально-эстетического вкуса учащихся. Кружок «Танцевальный» является для учащихся первой ступенькой в постижении мира искусства, в том числе танца, и поэтому так важно заинтересовать их и грамотно подготовить к этому процессу. Педагог стремится раскрыть перед учащи-

мися мир хореографического искусства посредством погружения в его содержание, отраженного в танцевальных образах.

Наиболее подходящим содержанием теоретического материала для учащихся среднего школьного возраста является сравнительно-сопоставительный анализ стилей и направлений танцевального искусства с анализом музыкального материала, танцевальной лексики, костюма, эпохи, творчества хореографов – представителей данного стиля, направления. Большинство педагогов на практике редко уделяют внимание формированию представлений обучающихся о стилях и направлениях танца в целом, затрагивая поверхностно вопросы об отдельных жанрах, что не позволяет сформировать представления обучающихся о танцевальных направлениях.

Подобранный педагогом материал танцевального кружка способствует эстетическому воспитанию, формируя у участников художественный вкус, эмоциональную культуру и творческие способности через хореографию, музыку и пластику. Занятия развивают понимание прекрасного, грацию, навыки общения и приобщают к народной, классической и современной культуре.

Основные элементы материала, способствующие эстетическому воспитанию:

- классический и народный танец: знакомят с основами хореографии, вырабатывают осанку, выворотность и координацию движений;
- музыкально-ритмические движения: развивают чувство ритма, умение двигаться под музыку, ассоциативное мышление;
- партерная гимнастика: (упражнения на полу) укрепляет мышцы, повышает гибкость, формирует красивую осанку;
- творческая импровизация: стимулирует воображение, помогает самовыражению и раскрытию творческого потенциала;
- постановочная работа: учит ориентироваться в пространстве, работать в коллективе и выражать образ.

Для того чтобы вызвать интерес у обучающихся к танцевальному искусству, необходимо искать новые подходы к преподаванию занятий кружка «Танцевальный» в условиях стремительного развития современных учащихся. Система творческого взаимодействия на занятиях требует от учителя высокого педагогического мастерства. С этой целью нами были разработаны творческие задания по ознакомлению с танцевальными направлениями. Данные задания могут быть использованы учащимися различной возрастной категории.

На занятиях используются творческие задания, развивающие непосредственные музыкально-ритмические навыки, а также навыки актерского мастерства, предлагаются творческие задания для развития пластической выразительности отражения образа в танцевальных движениях, задания для развития творчества в движениях, пантомиме и театрально-игровой деятельности.

Тема «Народные танцы». Цель интерактивного задания – ознакомление с танцевальным направлением этнические танцы.

Задачи:

1. Расширить представления учащихся о народном танцевальном творчестве.

2. Ознакомить с основными характеристиками танца.

Учитель знакомит учащихся с народным белорусским танцем «Полька». Рассказывает о танце, что именно белорусская полька оказала большое влияние на мировую хореографию. От польки произошло много исконно-белорусских танцев, таких как «Трасуха». Далее следует просмотр видео фрагмента танцевального номера «Полька белорусская».

Далее учащимся предстоит выполнить творческое задание: исполнить движения под музыкальное сопровождение «Польки». В процессе выполнения творческого задания каждый учащийся доброжелательно реагирует на творчество своих товарищей. По окончании творческой деятельности проводится рефлексия. Вопросы могут содержать информацию из теоретического материала, рассказанного учителем [1].

Тема «Исторические танцы». Цель интерактивного задания – ознакомление с танцевальным направлением исторические танцы.

Задачи:

1. Расширить представления учащихся о танцевальном творчестве XVII века.

2. Ознакомить с основными характеристиками танца.

Педагог знакомит учащихся со старинным танцем Менуэт. Затем проходит просмотр видео фрагмента танцевального номера: «Менуэт». Далее учащиеся выполняют творческое задание: под звучание музыкального произведения учащиеся должны показать пластические движениями головы, рук, ног, тела, а следом начертить на листе бумаги соответствующие своим движениям линии (например, плавные, волнообразные – под медленную и спокойную; прямые, изогнутые – под решительную; прерывные – под легкую, отрывистую музыку). Линии могут быть того цвета, который, по мнению учащегося, больше всего подходит к настроению исполняемого музыкального фрагмента. Рефлексия. Учащиеся рассказывают свои впечатления об исторических танцах [2].

Тема «Балет». Цель интерактивного задания – ознакомление с танцевальным направлением балет.

Задачи:

1. Расширить представления учащихся о балете.

2. Ознакомить с разновидностями балета.

Учитель рассказывает учащимся о классическом танце. Далее, при помощи видеопросмотра, знакомит участников кружка с фрагментом балета «Щелкунчик», «Танец феи Драже».

Далее происходит знакомство учащихся с современным балетом, который своим внешним видом существенно отличается от классического балета. Он предполагает более свободные, современные движения, больше всего похожие на обычный танец. После рассказа представляют видео фрагмента современного балета в исполнении детской группы.

Творческое задание данного занятия предполагает обучающимся под музыку, в танце, выразить какой-либо образ, придуманный им самим или предложенный педагогом. Главное правило подбора темы: идти от простого образа к сложному, от одушевленного к неодушевленному. Например, станцуй «бабочку», «кошку», «лошадку», «цветок», «конфету», «виноград» и т. д.

Тема «Бальные танцы». Цель интерактивного задания – ознакомление с танцевальным направлением бальные танцы.

Задачи:

1. Расширить представления обучающихся о танцевальном направлении бальные танцы.

2. Ознакомить с бальными танцами.

Учитель рассказывает учащимся о Вальсе и его разновидностях. Показывает видео фрагмента бального танца «Вальс». Далее учащимся предлагается выполнить творческое задание: выбрать литературного героя, который может станцевать один из этих танцев. Необходимо объяснить свой выбор, показать, как это может выглядеть. Рефлексия проводится в форме самооценки каждого учащегося [2].

Тема «Современные танцы». Цель интерактивного задания – ознакомление с танцевальным направлением современные танцы.

Задачи:

1. Расширить представления учащихся о танцевальном направлении современные танцы.

2. Ознакомить с танцевальным направлением современные танцы.

Учитель рассказывает учащимся о танцевальном направлении рок-н-ролл. Затем знакомит учащихся с танцем Рок-н-ролл при помощи видео.

Далее учащимся следует выполнить творческое задание «Волшебная картинка». Для работы потребуются: акварельные краски или гуашь, кисть, промокательная бумага (белая), палитра (можно использовать кафельную плитку). При прослушивании музыкального произведения надо найти краску, созвучную настроению в данный момент, и методом набрызга исполняя пластичные движения руками капнуть ею на палитру. Во время прослушивания настроение краски, могут меняться. По окончании прослушивания предложить детям аккуратно положить промокательную бумагу на палитру. Краски сольются, и проявится цветовая гамма, соответствующая ощущению каждого ребенка. Далее можно предложить учащимся дать название своей картине. Рефлексия проводится по нарисованным картинам [3].

Тема «Уличные танцы». Цель интерактивного задания – ознакомление с танцевальным направлением уличные танцы.

Задачи:

1. Расширить представления учащихся о танцевальном направлении уличные танцы.

2. Ознакомить с танцевальным направлением уличные танцы.

Учитель рассказывает учащимся об уличных танцевальных стилях и знакомит с танцем хип-хоп. Далее учащиеся смотрят видео с танцем хип-хоп. В процессе выполнения творческого задания обучающимся предлагается в танце изобразить экзерсиз, используя ранее изученный материал [3].

Все выше приведенные задания вызвали бурный интерес учащихся к занятиям, что гарантирует высокую результативность. Они с интересом делятся своими впечатлениями, активно высказываются о танцах. Их заинтересовало развитие танцевального искусства, формирование различных стилей и направлений.

Заключение. Таким образом, проведение интерактивных заданий на занятиях объединения по интересам «Танцевальный» активизирует творческую деятельность, развивает коммуникативные навыки, поднимает самооценку у обучающихся. Используемый комплекс творческих заданий способствовал повышению уровня творческих способностей и развитию эстетической культуры, что благоприятно отражается на эстетическом воспитании учащихся и подтверждается контрольным тестированием. Сравнивая результаты, можно отметить повышение уровня таких показателей, как увлеченность учащихся музыкой, проявление инициативы и сотрудничества между учащимися при выполнении заданий, побуждение их к самостоятельности, увеличение объема знаний о различных танцевальных направлениях, согласованность и выразительность движений под музыку, более тонкое и дифференцированное восприятие отдельных музыкальных средств и умение связать их с конкретным музыкальным образом.

Список использованных источников:

1. Чурко, Ю.М. Белорусский хореографический фольклор: традиции и современность / Ю.М. Чурко. – Минск: Четыре четверти, 2016. – 388 с.

2. Бодунова, И.И. Реконструкция исторической хореографии на современном этапе в Республике Беларусь / И.И. Бодунова // Асноўныя тэндэнцыі развіцця сучаснай беларускай культуры : матэрыялы навуковай канферэнцыі (Мінск, 23–24 лістапада 2011 г.) / Беларускі дзяржаўны ўніверсітэт культуры і мастацтваў. – Мінск, 2013. – С. 74–77.

3. Максименкова, А.М. Постановка танца: от идеи до реализации: настольная книга хореографа / А.М. Максименкова. – Минск: Мон литер, 2024. – 242 с.

ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОЗДАНИЯ ФОРТЕПИАННОГО АНСАМБЛЯ

Введение. Ансамблевое музицирование занимает важное место в системе музыкального исполнительства, отражая коллективную природу художественного творчества. В рамках данной традиции фортепианный ансамбль представляет собой особую форму совместного музицирования, основанную на художественном взаимодействии двух и более исполнителей. Его развитие тесно связано с эволюцией фортепиано, изменением музыкальных форм и социокультурных условий.

Исследования, посвященные феномену фортепианного ансамбля, представлены в трудах музыковедов и педагогов. Ансамблевая игра как форма художественного взаимодействия рассматривается в работах Б.В. Асафьева. Педагогические аспекты фортепианного ансамбля анализируются И.М. Грундманом, жанровые особенности В.Н. Холоповой. В белорусской музыкально–педагогической науке фортепианный ансамбль изучается в контексте методики музыкального образования, в частности в трудах преподавателей Белорусской государственной академии музыки: Б.И. Спектора, Н.Г. Кирдан, О.В. Карасевой – затрагиваются вопросы ансамблевой игры, исполнительского взаимодействия и формирования ансамблевого мышления пианиста. Проблема исторического становления фортепианного ансамбля сохраняет актуальность и требует дальнейшего исследования.

Актуальность исследования обусловлена устойчивым интересом к ансамблевой игре в современной исполнительской и педагогической практике. История фортепианного ансамбля позволяет проследить процесс формирования ансамблевого мышления и исполнительской культуры музыканта. Цель статьи – проанализировать историю создания фортепианного ансамбля и определить степень научной разработанности данной проблемы.

Основная часть. Возникновение фортепианного ансамбля стало возможным благодаря широкому распространению фортепиано в XVIII веке и постепенному вытеснению им клавесина и клавикорда. Новый инструмент обладал принципиально иными акустическими и конструктивными характеристиками, обеспечивающими возможность динамического контраста, градации силы звучания и более гибкой артикуляции. Эти качества существенно повлияли на развитие исполнительской практики и расширили формы музицирования, в том числе коллективные [1, с. 63].

Социально–культурные условия эпохи также способствовали формированию фортепианного ансамбля. Развитие салонной культуры и домашнего музицирования обусловило потребность в формах совместного музыкального творчества, доступных для непрофессиональных исполнителей.

В этих условиях игра в четыре руки на одном инструменте стала одной из наиболее распространенных форм ансамблевой практики. Она позволяла объединять усилия двух исполнителей и значительно расширять звуковые и фактурные возможности фортепиано [2, с. 41].

Игра в четыре руки выполняла не только развлекательную, но и образовательную функцию. Совместное музицирование способствовало развитию метроритмической устойчивости, слухового внимания и координации, а также формированию первичных навыков ансамблевого взаимодействия. Таким образом, фортепианный ансамбль с раннего этапа своего существования сочетал художественные и педагогические задачи.

Во второй половине XVIII века фортепианный ансамбль начинает приобретать устойчивые жанровые признаки и осваивать профессиональную сферу исполнительства. Произведения для фортепиано в четыре руки, созданные Й. Гайдном и В.А. Моцартом, демонстрируют стремление композиторов к расширению ансамблевых возможностей инструмента. Эти сочинения были ориентированы как на педагогическую, так и на концертную практику, что способствовало распространению ансамблевой игры среди различных слоев общества [3, с. 88].

В XIX веке фортепианный ансамбль достигает своего расцвета и художественной зрелости. В творчестве Ф. Шуберта, Р. Шумана, Й. Брамса ансамблевая музыка для фортепиано в четыре руки и для двух фортепиано приобретает самостоятельное художественное значение. Композиторы используют ансамблевую форму для воплощения сложных образных замыслов, что приводит к усложнению фактуры, расширению формального объема и углублению выразительных средств. В качестве наглядного примера ансамблевой литературы XIX века представлен нотный фрагмент Фантазии фа минор для фортепиано в четыре руки, D 940 Ф. Шуберта, отличающейся симфоническим размахом формы и высокой степенью ансамблевого взаимодействия исполнителей (Рисунок).



Рисунок – Ф. Шуберт «Фантазия фа минор для фортепиано в четыре руки»
(фрагмент)

Особое значение в этот период приобретают переложения симфонических и оперных произведений для фортепианного ансамбля. Они выполняли просветительскую функцию, способствуя распространению крупной музыкальной формы и развитию музыкального вкуса широкой аудитории. Тем самым фортепианный ансамбль стал важным посредником между профессиональным академическим искусством и бытовой музыкальной практикой [4, с. 131].

В XX веке фортепианный ансамбль развивается в условиях кардинального обновления музыкального языка и эстетических принципов. Изменения, связанные с появлением новых композиторских техник, усложнением ритмической организации и расширением гармонического мышления, существенно повлияли на характер ансамблевой музыки. Фортепианный ансамбль становится площадкой для экспериментирования с формой, фактурой и тембровыми возможностями инструмента [4, с. 212].

Значительное место в ансамблевой литературе начала XX века занимают произведения для двух фортепиано. В частности, Сюита № 2 для двух фортепиано С.В. Рахманинова отличается масштабностью замысла, виртуозностью партий и симфоническим размахом, что свидетельствует о высоком концертном статусе жанра. Аналогичные тенденции прослеживаются в Сонате для двух фортепиано П. Хиндемита, где ансамблевая форма используется для реализации конструктивного и полифонического мышления композитора [5, с. 218].

Важный вклад в развитие фортепианного ансамбля внесли представители французской музыкальной школы. Так, Сюита «Скарамуш» для двух фортепиано соч. 165 Д. Мийо и ансамблевые произведения Ф. Пуленка демонстрируют стремление к ясности формы, ритмической выразительности и тембровой контрастности. Эти сочинения обогатили репертуар фортепианного дуэта и способствовали его активному включению в концертную практику.

В музыке второй половины XX века фортепианный ансамбль нередко становится средством воплощения новаторских художественных идей. Произведения Б. Бартока, в частности Соната для двух фортепиано и ударных, расширяют границы жанра, включая новые тембровые сочетания и усложненную ритмическую структуру. Аналогичные тенденции проявляются в ансамблевых сочинениях И. Стравинского, где фортепианный ансамбль используется как элемент камерного инструментального состава.

Значительные изменения происходят и в сфере музыкального образования. В XX веке фортепианный ансамбль окончательно утверждается как обязательная дисциплина в системе профессиональной подготовки пианистов. Ансамблевая игра рассматривается не только как форма коллективного музицирования, но и как эффективное средство формирования исполнительской культуры, развития музыкального мышления, слухового контроля и ответственности за коллективный художественный результат [5, с. 97].

В белорусской музыкально–педагогической практике XX – начала XXI века фортепианный ансамбль активно развивается в рамках профессионального музыкального образования. Современные исследования в области музыкального образования подчеркивают значение ансамблевой игры как важного компонента профессиональной подготовки пианиста, а также ее роль в подготовке к концертной и педагогической деятельности [6, с. 52].

Заключение. Таким образом, в XX веке фортепианный ансамбль окончательно утверждается как самостоятельная форма концертного и педагогического исполнительства, обладающая широкими художественными возможностями и значительным образовательным потенциалом. История фортепианного ансамбля отражает основные тенденции развития музыкальной культуры и исполнительского искусства. Возникнув как форма домашнего музицирования, фортепианный ансамбль прошел длительный путь эволюции и превратился в самостоятельный жанр профессионального исполнительства, обладающий значительным художественным и педагогическим потенциалом.

Его развитие связано с совершенствованием фортепианного инструмента, изменением художественных задач и расширением выразительных средств музыкального языка. Изучение истории фортепианного ансамбля позволяет глубже понять специфику ансамблевого мышления и подтверждает актуальность дальнейших исследований в области ансамблевого исполнительства и музыкального образования.

История фортепианного ансамбля отражает основные тенденции развития музыкальной культуры и исполнительского искусства. Пройдя путь от домашнего музицирования к профессиональной концертной практике, фортепианный ансамбль утвердился как самостоятельный жанр, обладающий значительным художественным и педагогическим потенциалом. Его изучение остается актуальным для современной музыкальной науки и образования.

Список использованных источников:

1. Асафьев, Б.В. Музыкальная форма как процесс / Б.В. Асафьев. – 2-е изд. – Ленинград: Музыка, 1971. – 376 с.
2. Грундман, И.М. Ансамблевое музицирование: учебное пособие / И.М. Грундман. – М.: Музыка, 1980. – 212 с.
3. Холопова, В.Н. Музыкальные жанры: историко-теоретическое исследование / В.Н. Холопова. – Москва: Музыка, 2002. – 384 с.
4. Живов, В.Л. История фортепианного искусства: учебное пособие / В.Л. Живов. – Санкт-Петербург: Композитор, 1999. – 296 с.
5. Вопросы фортепианного исполнительства и ансамблевой игры: сборник научных статей / Белорусская государственная академия музыки; под ред. Б. Спектора. – Минск: БГАМ, 2018. – 156 с.
6. Ансамблевое музицирование в системе профессионального музыкального образования: материалы научно-практической конференции / Витебский государственный университет имени П. М. Машерова. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2021. – 128 с.

ХОРЕОГРАФИЧЕСКАЯ ИМПРОВИЗАЦИЯ КАК СРЕДСТВО МУЗЫКАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Введение. В современных условиях развития образования особое значение приобретает поиск эффективных средств, способствующих гармоничному развитию младших школьников. Музыкально-эстетическое воспитание рассматривается как важная составляющая формирования личности ребенка, а хореографическая импровизация – как один из наиболее результативных инструментов развития творческого потенциала, эмоциональной сферы и двигательной активности. Интеграция музыки и движения позволяет создать условия для целостного восприятия искусства, что делает изучение хореографической импровизации особенно актуальным в контексте современных образовательных практик.

Цель исследования: определить роль и педагогические возможности хореографической импровизации в системе музыкально-эстетического развития младших школьников.

Основная часть. Изучение особенностей хореографической импровизации в системе музыкально-эстетического развития обучающихся младшего школьного возраста имеет огромное значение как для их творческого, так и для личностного роста. Хореографическая импровизация представляет собой процесс создания танцевальных движений и композиций в реальном времени, что способствует развитию у учащихся креативности, самовыражения и уверенности в себе.

Хореографическая импровизация помогает обучающимся развивать музыкальный слух и чувство ритма. Через взаимодействие с музыкой они учатся воспринимать ее на слух и через движение, что способствует формированию целостного восприятия искусства. Обучающиеся начинают осознавать, как различные музыкальные элементы могут быть интерпретированы через танец, что расширяет их художественный кругозор.

Занятия импровизацией способствуют развитию моторики и координации движений. Младшие школьники учатся управлять своим телом, экспериментировать с различными движениями, что положительно сказывается на их физическом развитии. Такие занятия помогают развивать гибкость и пластичность, что особенно важно в хореографии.

Хореографическая импровизация способствует развитию социальных навыков. Работая в группе, обучающиеся учатся взаимодействовать друг с другом, принимать идеи и предложения сверстников, а также выражать свои мысли и чувства. Это формирует у них навыки коммуникации и сотрудничества, которые являются важными в любой сфере жизни [1, с. 27].

Также стоит отметить, что хореографическая импровизация способствует эмоциональному развитию обучающихся. Через танец они могут выразить свои эмоции, переживания и мысли, что является важной составляющей психологического здоровья. Это помогает обучающимся научиться справляться с эмоциями, а также развивает их эмоциональный интеллект. Занятия хореографической импровизацией могут стать основой для дальнейшего изучения танца и других видов искусства. Обучающиеся, которые получают положительный опыт в хореографии в раннем возрасте, с большей вероятностью будут продолжать заниматься танцем и развивать свои творческие способности в будущем [2, с. 293].

Изучение хореографической импровизации в музыкально-эстетическом развитии обучающихся младшего школьного возраста является актуальной темой для исследования, способствующей их всестороннему развитию, формированию творческого мышления и эмоционального интеллекта, а также социальной адаптации. Это создает условия для формирования гармоничной личности, способной к самовыражению и взаимодействию с окружающим миром.

Согласно М.С. Худяковой, «хореографическая импровизация – это процесс создания танцевальных движений и композиций в реальном времени, который основывается на спонтанном выражении чувств и эмоций через движение» [3, с. 7].

Избранное понятие отражает возможности физического исполнения, эмоционального, интеллектуального и эстетического восприятия музыки и пространства. Хореографическая импровизация является важным инструментом в системе музыкально-эстетического воспитания, поскольку она способствует развитию творческих способностей, самовыражения и гармоничного восприятия искусства у обучающихся.

Как отмечает ученая в области педагогики В.Е. Шадрина, значение хореографической импровизации в музыкально-эстетическом воспитании является многогранным. Она стимулирует креативное мышление и воображение. Обучающиеся, занимающиеся импровизацией, учатся находить нестандартные решения, выражать свои мысли и эмоции через движение. Импровизация позволяет обучающимся экспериментировать с формами и стилями танца, что развивает их индивидуальность и уникальность. Хореографическая импровизация способствует развитию музыкального восприятия. учатся чувствовать ритм, мелодию и динамику музыкального произведения, что помогает им лучше понимать и интерпретировать музыку. Этот процесс также развивает их слух и способность к музыкальной интерпретации, что в дальнейшем может положительно сказаться на их музыкальном образовании. Занятия хореографической импровизацией развивают физические навыки обучающихся. Они учатся контролировать свои движения, развивают координацию, гибкость и пластичность. Регулярная практика импровизации способствует укреплению мышц и улучшению

общей физической формы, что также имеет значение для здоровья и благополучия обучающихся. Хореографическая импровизация способствует социальному взаимодействию. В процессе групповых занятий обучающиеся учатся работать в команде, учитывать мнения и идеи других, что развивает их коммуникативные навыки. Это формирует у них чувство ответственности и уважения к окружающим. Хореографическая импровизация предоставляет возможность выразить свои эмоции, переживания и мысли, что способствует формированию эмоционального интеллекта. Ученики учатся осознавать и управлять своими эмоциями, что является важным для их психологического здоровья и благополучия [4, с. 476].

Автор научных статей, касающихся музыкальных способностей личности и их проявления в деятельности А.В. Осинцева, пишет, музыкальное восприятие у обучающихся связано с их способностью чувствовать и интерпретировать звуки, ритмы и мелодии. Музыка влияет на эмоциональное состояние ребенка, пробуждая различные чувства и настроения. Это эмоциональное восприятие музыки, в свою очередь, может быть выражено через движение. Обучающиеся, слушая музыку, инстинктивно начинают двигаться, танцевать или ритмично постукивать, что свидетельствует о том, что они воспринимают и реагируют на музыкальные элементы. Эта реакция является естественной, т. к. музыка часто вызывает желание двигаться, а танец становится способом выразить свои эмоции и переживания. Двигательная активность ребенка, проявляющаяся в танце или других формах движения, способствует более глубокому пониманию музыкальных структур. Обучающиеся, активно взаимодействуя с музыкой через движение, начинают осознавать ритм, темп и динамику произведений. Например, когда они танцуют под музыку, они учатся понимать, как музыкальные фразы и ритмические паттерны могут быть визуализированы и переработаны в движении. Это создает прочную связь между слуховым восприятием и моторной активностью, что в дальнейшем способствует развитию музыкального слуха и чувства ритма. Двигательная активность и музыкальное восприятие взаимно обогащают друг друга. Занятия музыкой, такие как игра на музыкальных инструментах, развивают координацию и мелкую моторику, что также важно для двигательной активности. Обучающиеся, которые занимаются музыкой, часто становятся более ловкими и уверенными в своих движениях, что позволяет им легче адаптироваться к различным физическим активностям, включая танец и спорт [2, с. 294].

Взаимодействие между музыкальным восприятием и двигательной активностью способствует социальному развитию ребенка. В групповых музыкально-танцевальных занятиях обучающиеся учатся работать в команде, взаимодействовать друг с другом и выражать свои эмоции в безопасной и поддерживающей среде. Это формирует навыки коммуникации, сотрудничества и уважения к окружающим.

Актуально будет упомянуть, что влияние музыкального восприятия на двигательную активность может быть использовано в образовательных целях. Музыкальные игры и танцевальные упражнения могут быть интегрированы в учебный процесс, что способствует более эффективному усвоению материала. Исследования показывают, что младшие школьники, обучающиеся через движение и музыку, демонстрируют лучшие результаты в учебе, поскольку активное вовлечение различных сенсорных систем способствует лучшему запоминанию и пониманию информации [1, с. 27].

Методика организации занятий по хореографической импровизации представляет собой системный подход к обучению и развитию творческих способностей у обучающихся и взрослых через движение. На первом этапе важно создать комфортную и безопасную атмосферу для участников. Занятия должны проходить в просторном и хорошо проветриваемом помещении с подходящим покрытием (например, паркет или специальный танцевальный коврик). Это обеспечит безопасность и свободу движений. Музыка должна быть разнообразной по стилю и темпу, чтобы участники могли выбирать, что им ближе. Рекомендуются использовать как инструментальные композиции, так и вокальные. Важно создать доверительную атмосферу. Начать занятие можно с разминки, которая поможет расслабиться и настроиться на творческий лад. Это может быть простая физическая активность, а также дыхательные упражнения или медитация. Основная часть занятия должна содержать разнообразные упражнения, направленные на развитие импровизационных навыков (упражнения на растяжку, координацию и гибкость – простые танцевальные движения, которые постепенно становятся более сложными). Участникам предлагается двигаться по залу, исследуя различные уровни (низкий, средний, высокий) и направления. Это помогает развить осознание своего тела в пространстве. Участникам предлагается двигаться под определенные музыкальные фрагменты, выражая свои эмоции и чувства. Важно поощрять индивидуальность каждого участника, не ограничивая их в выборе движений. Участники могут работать в парах, создавая совместные импровизации, или в группах, где каждый может внести свой вклад в общее движение. Это развивает навыки взаимодействия и сотрудничества [3, с. 69].

Для более глубокого погружения в процесс импровизации можно задавать различные темы или задачи. Участникам предлагается выразить определенные эмоции через движение (радость, грусть, удивление и т.д.). Это помогает развить эмоциональную выразительность. Можно предложить участникам создать танец, рассказывающий историю. Это развивает креативность и умение работать с концепцией. Участникам можно предложить двигаться с определенными ограничениями, например, используя только одну руку или двигаясь в определенном ритме. Это помогает развивать креативность и находить новые подходы к движению.

Завершающий этап занятия также важен (упражнения на расслабление помогут участникам успокоиться и осознать, что они сделали за занятие; это может быть легкая растяжка или медитация). Необходимо выделить время для обсуждения прошедшего занятия. Участники могут поделиться своими впечатлениями, рассказать о своих чувствах и открытиях. Это способствует развитию критического мышления и саморефлексии. Педагог может отметить достижения обучающихся, поощрить их за смелость и креативность, а также дать рекомендации для дальнейшей работы. Методика организации занятий по хореографической импровизации требует гибкости и адаптации в зависимости от возрастной группы и уровня подготовки участников. Важно помнить, что главной целью является развитие творческого самовыражения и уверенности в своих движениях. Регулярные занятия помогут улучшить физические навыки, развить эмоциональную интеллигентность, креативность и способность к самовыражению [3, с. 70].

Исследовательница, активно занимающаяся темой воспитания культуры музыкального восприятия у школьников С.В. Кулдышева, констатирует, что игровые технологии и творческие задания крайне необходимы для развития воображения у обучающихся. Они создают условия для свободного самовыражения и позволяют обучающимся исследовать свои мысли и чувства через игру. Игровые технологии содержат различные формы активности, такие как ролевые игры, театрализованные представления, музыкальные и художественные игры. Данные методы способствуют развитию креативности и формированию критического мышления, способности к сотрудничеству и социальной адаптации. Ролевые игры, в частности, позволяют обучающимся погружаться в разные образы и ситуации, что развивает их способность к эмпатии и пониманию других. В процессе таких игр обучающиеся учатся находить нестандартные решения, что активно стимулирует их воображение. Творческие задания, такие как создание музыкальных композиций, рисование или сочинение историй, побуждают обучающихся к экспериментированию и поиску уникальных подходов к решению задач. Необходимо, чтобы игровые технологии были адаптированы под возрастные особенности и интересы обучающихся, что позволит максимально эффективно развивать их воображение. Использование элементов сюрприза, новизны и интерактивности в играх делает процесс обучения увлекательным и стимулирует желание обучающихся исследовать новые идеи и концепции [1, с. 56].

Оценка уровня музыкально-эстетической развитости обучающихся, особенно в контексте импровизации, требует комплексного подхода и учета различных критериев. К основным критериям можно отнести:

- способность ребенка создавать оригинальные музыкальные идеи и образы, проявлять индивидуальность в процессе импровизации. Важно оценивать, насколько свободно и уверенно ребенок использует музыкальные инструменты и элементы;

– уровень понимания музыкальных основ, таких как ритм, мелодия, гармония (оценка способности обучающихся воспринимать и воспроизводить музыкальные фразы, а также их умение импровизировать на основе известных музыкальных структур);

– способность передавать эмоции и чувства через музыку. Это может проявляться в выборе темпа, динамики, тембра и других выразительных средств, которые помогают обучающимся донести свои переживания до слушателя;

– умение взаимодействовать с другими участниками музыкального процесса, слушать и реагировать на импровизации партнеров (индивидуальные, групповые формы импровизации);

– способность обучающихся анализировать свои выступления, выявлять сильные и слабые стороны, а также ставить перед собой новые задачи для развития [1, с. 59].

Заключение. Таким образом, хореографическая импровизация имеет огромное значение в системе музыкально-эстетического воспитания. Хореографическая импровизация развивает творческие и физические способности, способствует социальной адаптации и эмоциональному развитию обучающихся. Занятия импровизацией создают условия для формирования гармоничной личности, готовой к самовыражению и взаимодействию с окружающим миром. Взаимосвязь музыкального восприятия и двигательной активности ребенка является достаточно не простой. Она способствует развитию творческих и физических навыков, и играет важную роль в эмоциональном и социальном развитии. Интеграция музыки и движения в образовательный процесс может значительно обогатить опыт ребенка, способствуя его гармоничному развитию и формированию целостной личности.

Список использованных источников:

1. Кулдышева, С.В. Импровизация в современной хореографии: учебно-методическое пособие / С.В. Кулдышева. – Пермь: Пермский гос. ин-т искусства и культуры, 2011. – 76 с.
2. Осинцева, А.В. Импровизация как основа сочинения танцевальных комбинаций в современном танце / А.В. Осинцева // Культура – искусство – образование: XXXVII научно-практическая конференция профессорско-преподавательского состава вуза, Челябинск, 5 февраля 2016 г. / ФГБОУ ВО «Челябинский гос. ин-т культуры». – Челябинск: ЧГИК, 2016. – С. 293–294.
3. Худякова, М.С. Хореографическая импровизация и композиция / М.С. Худякова, А.М. Кушов, О.Д. Целищева. – Кемерово: Издательство КемГИК, 2023. – 158 с.
4. Шадрина, В.Е. Создание хореографического образа средствами импровизации / В.Е. Шадрина // Национальное культурное наследие России : региональный аспект: материалы V Всероссийской научно-практической конференции, 29 марта 2017 г. – Самара: СГИК, 2017. – С. 475–479.

БАЯН: ИСТОРИЯ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ИНСТРУМЕНТА

Введение. В настоящее время в детских школах искусств Республики Беларусь осуществляется обучение игре на различных музыкальных инструментах, среди которых значимое место занимает баян. Он по праву считается символом русской народной музыкальной традиции и одним из наиболее узнаваемых инструментов. Его становление тесно связано с историческим развитием гармонии и аккордеона, с которыми баян имеет общие конструктивные и акустические признаки. В то же время в процессе эволюции он приобрел самостоятельные черты, позволившие сформировать уникальную исполнительскую и педагогическую школу [3, с. 15].

Цель данной статьи – охарактеризовать историю создания и развития музыкального инструмента «баян», выявив его сходство и отличие от гармонии и аккордеона.

Основная часть. В настоящее время баян занимает значимое место в системе русской музыкальной культуры и известен далеко за пределами России (Рисунок 1). Исполнительские коллективы с участием баяна успешно представляют национальное музыкальное искусство на международных конкурсах и фестивалях, демонстрируя богатство тембровых и технических возможностей инструмента.

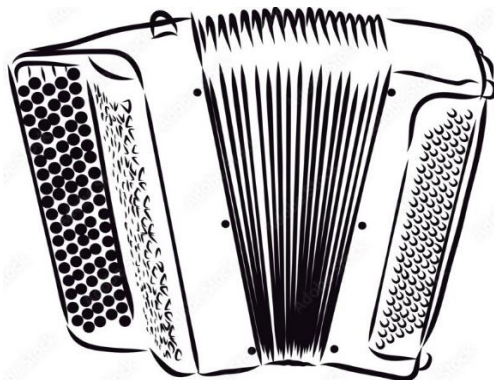


Рисунок 1 – Современный баян

Русская гармонь на протяжении длительного времени являлась неотъемлемой частью народной музыкальной культуры. Ее звучание сопровождало повседневную жизнь, праздничные события и семейные обряды, отражая эмоциональный мир народа. История развития гармонии неразрывно связана с культурными и социальными процессами, происходившими в российском обществе [4, с. 18].

Появление первых гармоник на территории России относится к первой половине XIX века. По мнению исследователей, ранние образцы инструмента были изготовлены в Туле в 1820–1830-е годы [1, с. 42]. Тульские мастера стремились создать компактный и достаточно громкий инструмент, пригодный для исполнения как в помещении, так и на открытом пространстве. Именно в этот период формируется характерное звучание тульской гармони, отличающееся яркостью и выразительностью [4, с. 27].

К середине XIX века производство гармони получило широкое распространение: в Туле действовали десятки мастерских, а сам инструмент прочно вошел в быт различных слоев населения [1, с. 58]. Со временем гармонь стала использоваться не только в народной среде, но и в городском музыкальном пространстве, включая сценическое исполнительство (Рисунок 2) [4, с. 64].

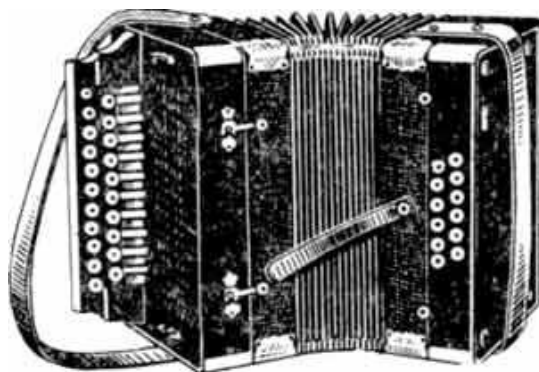


Рисунок 2 – Ранняя русская диатоническая гармонь, середина XIX века

Конструкция ранней гармони отличалась относительной простотой и включала деревянный корпус, меха и металлические язычки, звучание которых возникало при движении мехов [6, с. 73]. Основные характеристики этих инструментов включали:

- диатонический звуковой строй;
- сравнительно узкий диапазон;
- разделение функций между правой и левой клавиатурами;
- наличие региональных разновидностей (тальянка, хромка, вятская гармонь и др.) [4, с. 81].

Несмотря на ограниченные технические возможности, гармонь сыграла важную роль в формировании музыкальных традиций и стала основой для дальнейшего развития более совершенных язычковых инструментов (Рисунок 3) [1, с. 96].

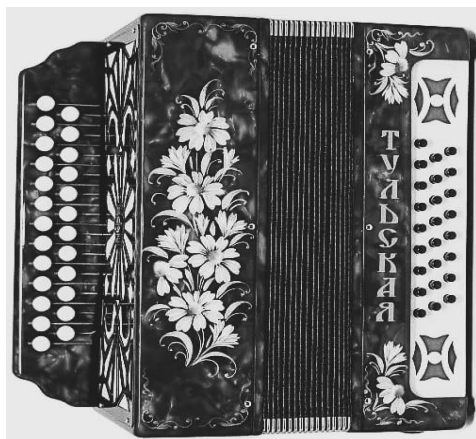


Рисунок 3 – Современная русская гармонь

В XXI веке интерес к гармошке вновь возрастает. Появляются новые исполнители, проводятся специализированные фестивали и конкурсы, создаются современные модели инструмента [4, с. 143]. Гармонь активно используется не только в фольклорной среде, но и в современных музыкальных направлениях, включая рок- и фолк-проекты.

Параллельно с развитием русской гармонии в Европе формировался аккордеон – язычковый инструмент, официально запатентованный в 1829 году австрийским мастером Кириллом Демианом [1, с. 110]. В отличие от гармонии, аккордеон изначально обладал более сложной конструкцией, расширенным диапазоном и хроматической системой, что определило его дальнейшее развитие [2, с. 35].

В течение XIX века аккордеон получил широкое распространение в различных европейских странах. Постепенное усовершенствование механизма, расширение тембровых возможностей и формирование устойчивых типов клавиатур способствовали переходу инструмента от бытового использования к профессиональному исполнительству [2, с. 57]. В этот период закладываются основы концертного аккордеонного искусства. Во второй половине XIX века аккордеон начал проникать в Россию, где получили распространение как зарубежные фабричные модели, так и отечественные варианты инструмента [1, с. 124].

В XX веке аккордеон окончательно закрепился в академической музыкальной среде (Рисунок 4) [2, с. 102].



**Рисунок 4 – Ранний аккордеон с пианистической клавиатурой
(начало XX века)**

Создание оригинального репертуара, развитие исполнительских школ и включение инструмента в систему профессионального музыкального образования способствовали росту его художественного статуса. В отечественной культуре аккордеон оказал заметное влияние на развитие родственных инструментов, в том числе баяна.

К основным особенностям аккордеона относятся:

- наличие правой клавиатуры пианистического типа;
- унисонный принцип звукоизвлечения;
- развитая система басов с готовыми аккордами;
- универсальность репертуара от танцевальной и эстрадной музыки до академических произведений [2, с. 118].

Формирование баяна как самостоятельного музыкального инструмента связано с деятельностью русского мастера-конструктора П.Е. Стерлигова в начале XX века [3, с. 41]. На основе существующих образцов гармонии он разработал усовершенствованную конструкцию, обладающую расширенными техническими и выразительными возможностями. В результате был создан инструмент, значительно отличавшийся от своих предшественников как по устройству, так и по художественному потенциалу.

Наиболее активное распространение баян получил в XX веке. В этот период инструмент широко вошел в музыкальную практику, что способствовало появлению ансамблей и оркестров народных инструментов. Производство баянов первоначально было налажено в Туле, а впоследствии получило развитие в Москве и Санкт-Петербурге, где сформировались центры профессионального изготовления и совершенствования инструмента [3, с. 63].

Появление баяна стало важным этапом в развитии языковых инструментов в России. Первые модели, официально получившие название «баян», начали выпускаться в конце XIX – начале XX века. Основным отличием нового инструмента стала кнопочная хроматическая клавиатура, обеспечившая более широкий диапазон и значительные художественные возможности [6, с. 154].

К числу основных особенностей баяна относятся:

- наличие кнопочной хроматической клавиатуры правой руки;
- использование готовой или готово-выборной системы басов;
- устойчивый академический строй и высокое качество язычковых механизмов;
- возможность исполнения сложного концертного и учебного репертуара [5, с. 29].

Благодаря своим характеристикам баян быстро был включен в образовательные программы музыкальных школ, училищ и консерваторий, утвердившись в статусе полноценного академического инструмента [5, с. 74].

Сравним охарактеризованные выше музыкальные инструменты, представив полученную информацию в таблице:

Таблица – Сходство и отличие гармонии, аккордеона и баяна

Характеристика	Баян	Гармонь	Аккордеон
Тип клавиатуры	Кнопочная, хроматическая	Кнопочная, диатоническая	Пианистическая (иногда кнопочная)
Звук при сжатии/разжатии	Одинаковый (унисонная)	Разный (бисонорная система)	Одинаковый (унисонная)
Диапазон	Очень широкий	Ограниченный	Широкий
Исполнительские возможности	Полноправный академический инструмент	Народный, бытовой репертуар	Эстрадная, танцевальная, иногда академическая музыка
Степень технической сложности	Высокая	Низкая-средняя	Средняя-высокая
Основная сфера применения	Академическая сцена, сольные концерты	Народный быт, фольклор	Эстрада, ансамбли

Как видим, несмотря на внешнее сходство и обилие общих черт, каждый музыкальный инструмент имеет свои уникальные «черты».

Заключение. Таким образом, история баяна насчитывает более ста лет. За более чем вековой период развития баян вобрал в себя конструктивные и художественные достижения как гармонии, так и аккордеона, однако в процессе развития превратился в самостоятельный инструмент, занявший особое место в системе академического и народного музыкального искусства.

Список использованных источников:

1. Мирек, Ш. История гармонии и аккордеона / Ш. Мирек. – М.: Музыка, 1987. – 215 с.
2. Семенов, Б.А. Аккордеон в музыкальной культуре / Б.А. Семенов. – СПб.: Композитор, 2001. – 248 с.
3. Агафонов, Н.М. Баян и аккордеон: история и современность / Н.М. Агафонов. – М.: Музыка, 2014. – 192 с.
4. Булычев, В.Ф. Русская гармонь: происхождение, развитие, традиции / В.Ф. Булычев. – Тула: Изд-во ТулГУ, 2009. – 176 с.
5. Дюрягин, Г.А. Методика обучения игре на баяне / Г.А. Дюрягин. – М.: Академия, 2016. – 224 с.
6. Демидов, С. В. Конструкция и акустика гармонических инструментов / С. В. Демидов. – СПб.: Композитор, 2012. — 256 с.
7. Yashkevich, V. The Art of the Bayan / V. Yashkevich. – М.: Moscow Conservatory Press, 2018. – 210 p.

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ СРЕДСТВАМИ ЭСТРАДНОГО ВОКАЛА

Введение. Эстрадный вокал рассматривается как эффективный инструмент формирования гражданской идентичности учащихся младших классов, благодаря сочетанию эмоционального воздействия музыки, доступности жанра и возможности трансляции культурных ценностей Беларуси

Воспитательный потенциал эстрадного вокала в Беларуси – это многоуровневый ресурс, который задействует механизмы эмоционального сопереживания и социального самоопределения ребенка. В белорусской педагогике этот инструмент считается приоритетным, так как он связывает личные интересы учащихся младших классов с государственными ценностными ориентирами.

Цель – теоретическое обоснование путей формирования патриотических качеств и национального самосознания учащихся младших классов средствами эстрадного вокала.

Основная часть. Воспитание патриотизма через эстрадный вокал – это целенаправленный процесс формирования у учащихся любви к Родине, гражданской ответственности и гордости за культуру своей страны. Через эмоциональное воздействие музыкальных произведений (песен о Родине, военных, гражданских песен), воспитание патриотизма способствует глубокому проживанию патриотических чувств, формированию у учащихся чувства верности своему Отечеству и готовности к защите интересов своей страны.

Вокальные занятия в объединении по интересам «Вокальное пение» для учащихся младших классов направлены на воспитание музыкального вкуса; нравственных и эстетических чувств: любви к ближнему, к своему народу, к Родине; уважения к истории, традициям, музыкальной культуре разных стран мира; эмоционально-ценностного отношения к искусству.

Это залог дальнейшего развития интереса к внутреннему миру человека, способности сопереживания и внимательного отношения к окружающим людям.

Целью вокального кружка (объединения по интересам «Вокальное творчество») является приобщение учащихся к эстрадному искусству, развитие творческих способностей и формирование гражданско-патриотической позиции.

Программа воспитывает у учащихся любовь к Родине через исполнение патриотических песен, расширяет музыкальный кругозор, закрепляет навыки сценического мастерства и коллективного творчества.

Основные аспекты программы:

Идейно-нравственное воспитание (воспитание чувств любви к своей стране, уважения к культурному наследию и истории через репертуар).

Работа над творческим репертуаром (изучение и исполнение произведений военно-патриотической тематики, песен о Беларуси, а также современной эстрадной гражданской песни).

Творческое самовыражение (реализация потребностей учащихся в самовыражении через эстрадный вокал, работа с микрофоном и сценическая хореография).

Социализация (развитие навыков коллективной деятельности, участие в культурно-массовых мероприятиях, концертах и конкурсах).

Занятия в кружке оказывают большое влияние на эмоциональную сферу учащегося, его самооценку, открывают возможности для развития эмоционально и творчески открытой гармоничной личности. Занятия вокалом частично становятся средством психологической и нравственной реабилитации учащихся, а также влияют на уровень общего развития детей и подростков.

Работа объединения по интересам «Вокальное творчество» обладает уникальным потенциалом для патриотического воспитания, так как музыка воздействует непосредственно на эмоциональную сферу ребенка. Через голос и текст учащиеся проживают историю и ценности своей страны.

Большое значение в воспитании патриотизма имеет знакомство с историей Отечества, его историческим наследием. Великие события в истории, славные деяния предков всегда были в числе важных социализирующих факторов. Дети разучивают исторические, военные песни, слушают легенды, былины и предания о славных сынах и героях Отечества, знакомятся с крупными музыкальными произведениями композиторов-классиков, отражающих различные исторические события родного Отечества. Огромное удовольствие получают дети от просмотра фрагментов из отечественных кинофильмов о войне, о подвигах героев, о жизни народа в прошлом, которые, к сожалению не так часто можно увидеть на экранах телевидения [1].

Богатство и красота родной природы, запечатленные в произведениях вокального искусства, – прекрасное средство воспитания детской души. Уроки вокально-художественного творчества направлены на творческое саморазвитие детей, независимо от уровня их художественной подготовки и способностей. Это попытка установить живую связь между стихами, музыкой, иллюстрациями, картинами художников и душой ребенка без навязывания ему взрослых мыслей [2].

Патриотическое воспитание предполагает процесс целенаправленного и систематического воздействия субъектов воспитания в интересах привития патриотических качеств, соответствующих воспитательным целям и задачам. На занятиях объединения по интересам «Вокальное творчество»

патриотическое воспитание осуществляется именно в подобных условиях, когда учащиеся младших классов являются не объектом, а активным субъектом воспитательного процесса.

Используемые формы, методы, приемы организации вокально-исполнительской деятельности учащихся в группе 7–10 взаимодополняют друг друга, обогащая процесс патриотического воспитания учащихся.

Нами представлены ключевые компоненты этой работы, структурированные по направлениям.

1. Репертуарная политика. Выбор произведений – это фундамент. Именно через тексты песен закладываются основные смыслы. Изучение учащимися народных песен помогает осознать свои корни и национальную идентичность. Песни о войне, подвигах и значимых исторических событиях формируют у обучающихся чувство благодарности и уважения к предкам. Современные песни о Родине – произведения о красоте родного края, о «малой родине», о современных достижениях страны делают патриотизм актуальным и близким учащимся младших классов. Популяризация белорусскоязычного контента и произведений современных отечественных авторов в эстрадном жанре способствует мягкому погружению учащихся в национальный культурный код.

2. Исполнительская интерпретация. Просто выучить и правильно спеть мелодию со словами недостаточно. Патриотическое воспитание учащихся происходит в момент «погружения» в образ. Обязательно необходимо обсуждение с учащимися смысла выбранной в работу песни, исторического контекста ее создания и судьбы автора. Работа над передачей чувств (гордости, печали, торжества) заставляет учащегося сопереживать событиям, о которых он поет [2]. Исполнительская интерпретация в контексте патриотического воспитания превращает вокальное упражнение в процесс глубокого личностного осмысления истории и культуры.

3. Культурно-досуговая деятельность является действенным компонентом по патриотическому воспитанию через эстрадное пение. Воспитание учащихся через активное участие в жизни общества:

- выступление в концертах для ветеранов и пожилых людей (формирование преемственности поколений и культуры уважения);

- выступление в концертах и мероприятиях, посвященных государственным праздникам: Дне Конституции Республики Беларусь, Дне Победы, Дне Независимости, Дне Государственного флага, Государственного герба и Государственного гимна Республики Беларусь, Дне народного единства и др. дают учащимся чувство сопричастности к важным государственным событиям.

- участие в конкурсах патриотической песни (эффективная форма воспитания, развивающая любовь к Родине через эмоциональное переживание музыкальных образов, гордость за героическое прошлое и культурное наследие).

Данные формы культурно-досуговой деятельности формируют у учащихся духовно-нравственные качества, интерес к истории и уважение к защитникам Отечества, сочетая творчество с гражданским становлением.

Каждое выступление учащихся внимательно и детально анализируется и обсуждается на ближайшем занятии, чтобы в дальнейшем более осознанно работать над содержанием материала и выразительностью его исполнения, совершенствуя при этом вокальные навыки. Большую помощь в этом могут оказать аудио и видеозаписи концертов. Обсуждение строится таким образом, чтобы участники могли сами проанализировать и критически оценить свое выступление. Публичное выступление коллектива на концертах вызывает у учащихся особое психологическое состояние, определяющееся эмоциональной приподнятостью и взволнованностью. Учащиеся испытывают подлинную радость от соприкосновения с историей своей страны и причастности к ее традициям [3].

4. Исследовательская и краеведческая работа – интеграция вокала с изучением истории края. Знакомство учащихся с «забытыми» песнями своего региона и своей страны, изучение творческого пути местных композиторов. Данная деятельность формирует глубокую связь с родной культурой, способствует сохранению музыкальных традиций, пониманию уникального местного колорита и развитию чувства гордости за культурное наследие своего народа.

Значительно часто выступления включают в себя комплекс мероприятий: экскурсии, тематические вечера, встречи ветеранов с учащимися. Это способствует осознанию неповторимости Отечества, его судьбы, формированию гордости за сопричастность к деяниям предков, развитию чувства уважения к старшим. Прибывая в торжественной обстановке, учащиеся видят, как соблюдаются традиции в проведении мероприятий, посвященных государственным праздникам. Участие в таких мероприятиях вызывает у них огромное чувство ответственности, обучающиеся приобретают бесценный опыт, который способствует развитию их гражданственности и национального самосознания.

Заключение. Практическая работа по воспитанию патриотизма учащихся младших классов на занятиях объединения по интересам «Вокальное творчество» позволила сделать выводы, что специально организованный процесс вокально-исполнительской деятельности учащихся в условиях объединения по интересам «Вокальное творчество» способствовал росту интерес обучающихся к окружающему миру, эмоциональной отзывчивости на события общественной жизни. Учащиеся испытывают подлинную радость от соприкосновения с историей своей страны и причастности к ее традициям, о чем говорит особое психологическое состояние, определяющееся эмоциональной приподнятостью и взволнованностью обучающихся во время их выступлений. Возросла активность в проявлении любви и бережном отношении к своей малой Родине.

Таким образом, патриотическое воспитание на занятиях объединения по интересам «Вокальное творчество» осуществляется на песенном материале, представляющем учащимся младших классов образцы подлинной духовности и гуманизма, проведением социально-значимой деятельности, направленной на сохранение и активную пропаганду песенного искусства. Это формирует у учащихся чувство любви к Родине, гордость за ее историю, уважение к культуре своего народа, бережное отношение к родной природе и желание сохранять национальные традиции, воспитывая гражданскую ответственность.

Список использованных источников:

1. Данилович, А.А. Патриотическое воспитание школьников средствами музыкального фольклора / А.А. Данилович // Куляшоўскія чытанні: матэрыялы Міжнароднай навукова-практычнай канферэнцыі, 26-27 красавіка 2007 г. / [рэдкалегія: В. І. Рагаўцоў і інш.]. – Магілёў, 2007. – С. 301–302.
2. Коленько, Р.Г. Воспитание патриотизма и любви к малой родине средствами музыкального искусства в процессе преподавания музыкально-теоретических дисциплин / Р.Г. Коленько // Культура Беларуси: реалии современности : VII Международная научно-практическая конференция, посвященная Году малой родины в Республике Беларусь (Минск, 4 октября 2018 г.): сборник научных статей / [редколлегия: А.А. Корбут и др.]. – Минск, 2018. – С. 111–115.
3. Кущина, Е.А. Приобщение учащихся младших классов к белорусской культуре / Е.А. Кущина, И.А. Шарапова // Наука — образованию, производству, экономике: материалы 78-й Региональной научно-практической конференции преподавателей, научных сотрудников и аспирантов, Витебск, 22–23 января 2026 г. / Витеб. гос. ун-т ; редкол.: Е.Я. Аршанский (гл. ред.) [и др.]. – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2026. – С. 411–413.

Д.А. СУБОЧ

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

МУЗЫКАЛЬНЫЕ ЗАНЯТИЯ КАК СРЕДСТВО РЕАБИЛИТАЦИИ ДЛЯ ЛЮДЕЙ С ПСИХОНЕВРОЛОГИЧЕСКИМИ ЗАБОЛЕВАНИЯМИ

Введение. В условиях роста распространенности психоневрологических заболеваний (деменции, афазии, тревожных и депрессивных расстройств) особую актуальность приобретает поиск немедикаментозных реабилитационных методов. Традиционная фармакотерапия зачастую ограничена побочными эффектами и недостаточной эффективностью в отношении когнитивных и эмоциональных нарушений. В этом контексте музыкальная терапия выступает перспективным направлением, позволяющим задействовать механизмы нейропластичности через эстетически мотивированную деятельность.

Музыкальная терапия является научно обоснованной дисциплиной в области психологической помощи, применяющей музыку как средство для восстановления, поддержания и укрепления психофизического здоровья. В рамках данного метода осуществляется целенаправленное использование разнообразных музыкальных стимулов – от пассивного восприятия до активного музицирования и композиции – для достижения специфических терапев-

тических эффектов. К таким эффектам относятся: снижение уровня тревожности, коррекция эмоциональных дисфункций, стимуляция когнитивных процессов, а также улучшение коммуникативных и моторных навыков. Механизм действия музыкотерапии базируется на ее многоуровневом воздействии на нервную систему, охватывающем как периферические, так и центральные отделы мозга, включая лимбическую систему, играющую ключевую роль в эмоциональной регуляции и формировании памяти.

Целью настоящего исследования является теоретическое обоснование и экспериментальное подтверждение терапевтической эффективности музыкальных занятий в реабилитации пациентов с психоневрологическими заболеваниями, выявление ключевых механизмов воздействия и оптимальных форм применения музыкотерапии.

Основная часть. Л.С. Выготский в концепции «зоны ближайшего развития» заложил методологическую базу для понимания реабилитационного потенциала музыки. Он считал, что «искусство служит инструментом интериоризации – перехода внешних форм деятельности во внутренние психические структуры, что особенно важно при восстановлении нарушенных функций» [1, с.283].

В своем фундаментальном труде «Психология музыкальных способностей» Б.М. Теплов показал, что «музыкальное восприятие включает комплекс когнитивных процессов: произвольное внимание, слуховую и зрительную память, пространственное мышление, эмоциональную регуляцию. Именно это делает музыку универсальным стимулом для стимуляции нейропластичности» [2, с. 194].

В работах по музыкальной психотерапии В.И. Петрушин доказал, что «определенные мелодии снижают уровень тревожности, музыка улучшает настроение через активацию лимбической системы, а ритмические структуры повышают мотивационную активность» [3, с.89].

Д.К. Кирнарская обосновала «роль музыкального интеллекта как мультимодальной системы, интегрирующей слуховые анализаторы, двигательные функции и когнитивные процессы. «Это особенно ценно при реабилитации пациентов с афазией, деменцией и двигательными нарушениями» [4, с.27].

К теоретическим методам исследования относят анализ научной литературы по музыкальной терапии и нейропсихологии, систематизацию подходов к музыкальной реабилитации, моделирование программы музыкальных занятий.

Чтобы разобраться в пересечении музыкальной терапии и нейропсихологии, необходимо провести всесторонний обзор научной литературы. Этот обзор фокусируется на двух ключевых аспектах: с одной стороны, на методах, протоколах и подтвержденной эффективности музыкальной терапии, а с другой – на механизмах, посредством которых музыка влияет на мозг при различных заболеваниях. Процесс анализа включает в себя:

четкое определение основных терминов (например, «когнитивная реабилитация»), поиск соответствующих публикаций в научных базах данных, тщательный отбор исследований с высоким уровнем доказательности (таких как рандомизированные контролируемые испытания и мета-анализы), выявление наиболее эффективных музыкальных техник для конкретных патологий (с учетом их биологических основ, возможных ограничений и противопоказаний), а также определение существующих пробелов в знаниях и формулирование новых предположений.

Современные исследования подтверждают, что музыка активирует множественные зоны мозга, ритмические стимулы улучшают моторную координацию при паркинсонизме, мелодическая интонационная терапия (MIT) восстанавливает речь при афазии а прослушивание музыки снижает уровень кортизола и повышает окситоцин, что полезно при тревожных расстройствах.

Систематизация подходов к музыкальной реабилитации направлена на классификацию и структурирование существующих методик по единым критериям (Таблица 1).

Таблица 1 – Примеры систематизированных подходов

№	Название	Сущность
1.	Неврологическая музыкальная терапия (NMT)	Научно обоснованный метод для восстановления ВПФ через ритмические и мелодические стимулы
2.	Музыкальная интонационная терапия (MIT)	Для пациентов с афазией (использование пения для активации правополушарных речевых зон).
3.	Поддерживающая музыкальная терапия (MST)	Для деменций (поддержание когнитивного и социального функционирования)

Процесс создания программы музыкальных занятий для реабилитации включает в себя построение теоретической модели. Эта модель базируется на глубоком анализе литературы и систематизации различных подходов. Ключевыми элементами программы являются: выбор музыкальных произведений, выполнение активных заданий и применение техник рефлексии.

Таким образом, теоретические методы закладывают фундамент для разработки научно обоснованных реабилитационных программ, делая их безопасными, целенаправленными и позволяющими измерять достигнутые результаты.

Практические методы охватывают: проведение лечебно-психологической диагностики, осуществление музыкально-терапевтических сеансов, наблюдение за нейрофизиологическими показателями и последующую обработку собранной информации (Таблица 2).

Таблица 2 – Виды психометрических шкал для оценки эмоционального состояния

№	Психометрические шкалы для оценки эмоционального состояния	
1	HADS (Hospital Anxiety and Depression Scale)	Шкала тревоги и депрессии
2	BDI (Beck Depression Inventory)	Шкала глубины депрессивных расстройств
3	Q-LES-Q	Шкала самооценки настроения и качества жизни

Лечебно-психологическое обследование в музыкальной терапии – это фундаментальный диагностический этап, призванный раскрыть эмоциональное состояние, личностные черты и музыкальные вкусы пациента. Его главная цель – сформировать индивидуальный план лечения, направленный на преодоление страхов, улучшение коммуникации, снижение стресса и коррекцию психосоматических проблем. Обследование включает анализ музыкальных реакций, импровизацию и другие методы.

В процессе диагностики выявляются эмоциональные отклонения, уровень стресса и ограничения, требующие коррекции, а также определяются музыкальные предпочтения, способствующие расслаблению или активизации. Используются разнообразные инструменты: активные (игра, пение), интегративные (рисование под музыку) и аналитические (прослушивание с последующим анализом). Это позволяет специалисту понять потенциал музыки для воздействия на психику и определить, какие аспекты личности нуждаются в проработке.

Метод музыкально-терапевтических занятий – это эффективный способ улучшить самочувствие, используя музыку. Она помогает как активно (через пение, игру на инструментах, движение), так и пассивно (через прослушивание) воздействовать на физическое, эмоциональное и умственное состояние человека. Эти занятия успокаивают нервную систему, уменьшают беспокойство и развивают социальные навыки у людей всех возрастов.

Существуют разные подходы: можно просто слушать музыку для расслабления или изменения настроения (пассивная терапия), а можно самому создавать музыку, играя или импровизируя (активная терапия). Иногда музыку комбинируют с другими видами творчества, например, рисованием или танцами (интегративная терапия) (Таблица 3).

Таблица 3 – Форматы проведения музыкально-терапевтических занятий

Тип занятия	Формат проведения	Основные виды деятельности
Активная терапия	Индивидуальная, Групповая	Игра на музыкальных инструментах, вокальная импровизация, ритмические упражнения.
Пассивная терапия	Индивидуальная, Групповая	Слушание специально подобранной музыки (релаксация, визуализация), музыкально-терапевтический анализ.
Музыкально-рациональная	Индивидуальная	Сочетание прослушивания музыки с психотерапевтической беседой (анализ чувств).
Игровая, Танцевальная	Групповая	Музыкальные игры, танцы, двигательные упражнения под музыку для развития моторики.
Вокально-терапевтическая	Индивидуальная, Групповая	Пение потешек, колыбельных, звукотерапия (работа с голосом).

Обычно сеансы длятся 15–30 минут, проводятся 2–3 раза в неделю и включают этапы настройки, эмоционального воздействия и расслабления. В результате люди чувствуют себя лучше, становятся увереннее,

меньше нервничают и лучше концентрируются. Музыкальная терапия особенно полезна при аутизме, задержках развития, депрессиях, неврозах и в период восстановления после травм.

Современная музыкальная терапия активно применяет нейрофизиологический мониторинг, опираясь на электроэнцефалографию (ЭЭГ) и анализ других биопотенциалов. Это позволяет объективно оценивать, как музыка влияет на мозг и общее состояние пациента, давая возможность оперативно корректировать реабилитационные стратегии. Такой подход значительно повышает эффективность лечения неврологических расстройств, способствует снижению стресса и улучшению когнитивных функций, обеспечивая точный контроль над процессами нейропластичности.

Основные составляющие. Электроэнцефалография (ЭЭГ) для изучения мозговой активности, электромиография (ЭМГ) для контроля мышечного тонуса, а также мониторинг сердечно-сосудистых показателей (пульс, давление) для оценки стрессовой реакции. Неврологическая музыкальная терапия (NMT). Доказательная система, использующая ритмические, мелодические и темповые характеристики музыки для стимуляции.

Данные проведенного исследователями мониторинга свидетельствуют о том, что правильно подобранная музыка (часто классическая) приводит к снижению уровня кортизола, нормализации сердечного ритма, облегчению симптомов эпилепсии и улучшению психоэмоционального состояния. Нейрофизиологический мониторинг выводит музыкальную терапию за рамки интуитивных практик, превращая ее в точный и научно обоснованный метод реабилитации.

Заключение. В данном исследовании было подтверждено, что музыкальные занятия являются эффективным мультимодальным инструментом реабилитации при психоневрологических расстройствах.

Основные механизмы их воздействия связаны со стимуляцией нейропластичности посредством мультисенсорной интеграции, регуляцией эмоционального состояния через эстетическое восприятие, развитием коммуникативных умений в безопасной групповой атмосфере и активацией моторных функций с помощью ритмических паттернов.

Программа, объединяющая методики Б.М. Теплова «Психология музыки» [7, с.163], В.С. Выготского «Зона ближайшего развития», В.И. Петрушина «Музыкальная психотерапия» и Д.К. Кирнарской «Когнитивные аспекты», также продемонстрировала свою эффективность в повышении психоэмоционального состояния, когнитивных способностей и социальной адаптации пациентов.

Дальнейшие направления исследований предполагают создание специализированных модулей для различных нозологий, изучение длительных эффектов музыкальной реабилитации и внедрение цифровых технологий в практику музыкотерапии.

Список использованных источников:

1. Выготский, Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – М. : Искусство, 1968. – 576 с.
2. Теплов, Б. М. Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов. – М. : АПН РСФСР, 1947. – 336 с.
3. Петрушин, В. И. Музыкальная психотерапия / В. И. Петрушин. – М. : Владос, 1999. – 176 с.
4. Кирнарская, Д. К. Музыкальные способности / Д. К. Кирнарская. – М. : Таланты – XXI век, 2004. – 224 с.
5. McDermott, O. The Psychosocial Model of Music in Dementia / O. McDermott [et al.] // *Aging & Mental Health*. – 2014. – Vol. 18. – P. 456–465.
6. Шипкова, К. М. Нейробиологические основы музыкотерапии при когнитивных нарушениях / К. М. Шипкова // *Журнал неврологии и психиатрии*. – 2022. – № 5. – С. 45–52.
7. Теплов, Б. М. Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов. – М. : Наука, 2003. – 378 с.

У ЦЗИНЬХАО

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

МУЛЬТИМЕДИЙНЫЕ СРЕДСТВА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ ПИАНИСТА

Введение. Современное музыкальное образование переживает этап интенсивной цифровой трансформации, что обусловлено стремительным развитием информационных технологий и расширением возможностей мультимедийных средств. В условиях обновления образовательной парадигмы особое значение приобретает поиск инновационных подходов к формированию художественно-исполнительской выразительности пианиста – качества, определяющего глубину интерпретации, индивидуальность исполнительского стиля и профессиональную зрелость музыканта.

Актуальность исследования усиливается тем, что традиционная система фортепианного обучения, несмотря на свою эффективность, не всегда отвечает запросам современного поколения обучающихся, привыкших к визуально насыщенной, интерактивной и технологически ориентированной среде. Как отмечает Б.М. Теплов, «развитие музыкальности требует опоры на эмоционально-образное восприятие, а современные мультимедийные средства способны существенно расширить спектр таких воздействий» [4, с. 147]. Это делает их применение перспективным направлением модернизации исполнительской подготовки.

В научной литературе последних десятилетий наблюдается рост интереса к цифровым технологиям в музыкальном образовании. Исследователи, такие как Г.М. Цыпин, Е.Б. Абдуллин, Л.Г. Арчажникова, подчеркивают необходимость интеграции инновационных средств в процесс формирования исполнительских навыков. Однако вопросы влияния мультимедийных ресурсов именно на художественно-выразительную сторону фортепианного исполнительства остаются недостаточно раскрытыми.

Особое внимание в современных исследованиях уделяется визуализации звука, использованию видеорефлексии, цифровой аудиозаписи, интерактивных

партитур и обучающих платформ. Работы Д. Херона, Р. Мура и М. Шеффера демонстрируют, что мультимедийные технологии способны усиливать восприятие музыкального образа, помогать в осмыслении структуры произведения и формировать более глубокую интерпретацию. Тем не менее, системный анализ их влияния на развитие художественно-исполнительской выразительности пианиста требует дальнейшего изучения.

Важным аспектом является и то, что мультимедийные средства позволяют расширить пространство творческого взаимодействия педагога и обучающегося. Как подчеркивает Л.С. Выготский, «развитие высших психических функций происходит в зоне ближайшего развития, а современные цифровые инструменты могут выступать в роли дополнительных «посредников» между учеником и художественным содержанием музыкального произведения» [3, с. 24]. Это открывает новые педагогические возможности, которые пока недостаточно описаны в методической литературе.

Кроме того, мультимедийные технологии создают условия для формирования у обучающихся навыков самоанализа и рефлексии. Исследования К. Свана и Дж. Дьюи показывают, что визуальная и аудиальная фиксация исполнительского процесса способствует более глубокому осмыслению собственных интерпретационных решений. Однако вопрос о том, как именно эти средства влияют на выразительность исполнения, остается дискуссионным.

Необходимость научного осмысления роли мультимедийных средств в развитии художественно-исполнительской выразительности пианиста обусловлена как современными тенденциями цифровизации образования, так и недостаточной разработанностью данной проблемы в музыкально-педагогической науке. Это определяет актуальность настоящего исследования и его значимость для теории и практики фортепианного обучения.

Цель статьи – проанализировать педагогический потенциал мультимедийных средств и выявить их влияние на развитие художественно-исполнительской выразительности пианиста.

Мультимедийные средства, интегрируемые в современную музыкально-педагогическую практику, представляют собой широкий спектр цифровых инструментов, включающих аудио- и видеозапись, интерактивные визуализаторы звука, обучающие платформы, цифровые партитуры и специализированные приложения. Их использование в обучении фортепианному исполнительству позволяет расширить традиционные методические подходы, усиливая воздействие на эмоционально-образную сферу обучающегося и создавая новые условия для формирования художественно-исполнительской выразительности.

Одним из ключевых преимуществ мультимедийных технологий является возможность многоканального восприятия музыкального материала. Как отмечал Б.М. Теплов, «музыкальность проявляется в способности эмоционально откликаться на художественный образ» [4, с. 29] – и мультимедийные технологии позволяют реализовать этот потенциал.

тимедиа, усиливая визуальный и аудиальный компоненты, способствует более глубокому проникновению в художественное содержание произведения. Визуализация звука, спектрограммы, графики динамики и тембра позволяют обучающемуся увидеть структуру звучания, что усиливает осознанность интерпретационных решений.

Важную роль играет и видеорефлексия – анализ собственной игры на основе видеозаписи. Исследования К. Свана и М. Шеффера показывают, что визуальная фиксация исполнительского процесса помогает выявлять неточности в артикуляции, динамике, пластике движений, которые сложно заметить в момент исполнения. Видеорефлексия способствует развитию навыков самоконтроля и формированию рефлексивной позиции, что является важным условием развития выразительности.

Использование аудиозаписи также имеет значительный педагогический потенциал. По мнению Г.М. Цыпина, работа с записью позволяет «выстраивать внутренний слуховой эталон», сравнивать собственное исполнение с профессиональными образцами, анализировать нюансы фразировки и звукоизвлечения [5, с. 97]. Мультимедийные аудиоредакторы дают возможность детально изучать микродинамику, темповые колебания, качество атаки звука, что способствует развитию тонкого слухового контроля.

Интерактивные партитуры и цифровые ноты открывают новые возможности для работы с текстом произведения. Такие платформы, как SmartMusic, Newzik, MuseScore, позволяют автоматически отслеживать темп, выделять ошибки, визуализировать структуру произведения. Исследования Л.Г. Арчажниковой показывают, что интерактивные партитуры повышают мотивацию обучающихся и способствуют более глубокому пониманию музыкального текста, что напрямую влияет на выразительность исполнения [2, с. 49].

Особое место занимают мультимедийные средства, направленные на развитие художественного образа. Использование видеоряда, иллюстраций, анимации, исторических материалов помогает обучающемуся погрузиться в эпоху, стиль и контекст произведения. Как подчеркивает Е.Б. Абдуллин, «формирование художественного образа требует опоры на широкий культурный контекст» [1, с. 97], а мультимедийные ресурсы позволяют сделать этот контекст доступным и наглядным.

Важным направлением является применение технологий визуализации движений. Системы motion-capture, видеотренажеры и программы замедленного воспроизведения помогают анализировать технику пианиста: положение корпуса, траекторию движения рук, координацию. Работы Р. Мура и Д. Херона демонстрируют, что визуальный анализ движений способствует формированию более свободной, пластичной техники, что является основой выразительного исполнения.

Мультимедийные средства также позволяют моделировать различные акустические условия. Цифровые симуляторы концертных залов, ревербе-

рации, тембровых характеристик инструмента дают возможность обучающемуся экспериментировать с интерпретацией, подстраивая ее под разные акустические пространства. Это развивает гибкость исполнительского мышления и способность адаптировать художественный замысел.

Важным аспектом является использование обучающих платформ и цифровых тренажеров. Приложения Piano Marvel, Flowkey, Yousician предлагают интерактивные задания, автоматическую оценку исполнения, визуализацию ошибок. Исследования М. Пренски и Дж. Ги подтверждают, что интерактивные среды повышают вовлеченность обучающихся и способствуют формированию устойчивых навыков, включая выразительность.

Мультимедийные средства позволяют педагогу индивидуализировать процесс обучения. Возможность подбора визуальных и аудиальных материалов под конкретные задачи обучающегося делает процесс более гибким и адресным. Как отмечает Л.С. Выготский «обучение становится эффективным, когда оно строится в зоне ближайшего развития, а мультимедиа помогает точнее определить эту зону и выстроить индивидуальную траекторию» [3, с. 26].

Цифровые технологии также способствуют развитию междисциплинарного мышления. Включение элементов визуального искусства, литературы, истории, кинематографа в процесс анализа музыкального произведения расширяет художественный кругозор обучающегося и помогает формировать более глубокую интерпретацию. Мультимедийные средства становятся инструментом синтеза искусств, что усиливает выразительность исполнения.

Важным педагогическим эффектом мультимедиа является повышение мотивации. Современные обучающиеся, выросшие в цифровой среде, воспринимают мультимедийные форматы как естественную часть образовательного процесса. Исследования М. Спирова и А. Хатчинсона показывают, что использование мультимедиа повышает интерес к занятиям, способствует регулярности практики и улучшает качество подготовки.

Мультимедийные средства также создают условия для формирования исполнительской самостоятельности. Возможность самостоятельно анализировать запись, работать с интерактивными партитурами, изучать визуальные материалы способствует развитию ответственности за собственный результат. Это особенно важно в контексте формирования художественно-исполнительской выразительности, которая требует осознанности и внутренней инициативы.

Цифровые технологии позволяют расширить репертуар обучающегося. Доступ к мировым библиотекам нот, записям выдающихся исполнителей, мастер-классам и лекциям открывает новые горизонты для художественного развития. Как отмечает А.Н. Сохор, «широта музыкального опыта является основой выразительного исполнения», а мультимедиа делает этот опыт практически безграничным.

Мультимедийные средства также способствуют развитию сценической выразительности. Использование видеозаписей концертов, VR-симуляторов сцены, тренажеров сценического поведения помогает обучающемуся освоить навыки публичного выступления, что является важной составляющей художественной выразительности.

Важным направлением является использование мультимедиа в работе над стилем и жанром. Сравнительный анализ записей разных исполнителей, визуализация структурных особенностей произведения, изучение исторических материалов помогают формировать стилистически точную интерпретацию. Работы Р. Тарра и Ч. Розена подчеркивают, что понимание стиля является ключом к выразительности.

Мультимедийные средства позволяют педагогу расширить методический инструментарий. Возможность демонстрации видеопримеров, использования интерактивных схем, визуализации музыкальной формы делает объяснение более наглядным и доступным. Это особенно важно при работе с абстрактными категориями, такими как художественный образ, фразировка, динамическая драматургия.

Цифровые технологии также способствуют развитию критического мышления. Анализ видеозаписей, сравнение интерпретаций, работа с визуальными материалами формируют у обучающегося способность оценивать художественные решения, аргументировать собственный выбор, осознанно строить интерпретацию.

Мультимедийные средства позволяют организовать дистанционное и гибридное обучение, что расширяет возможности взаимодействия педагога и обучающегося. Видеоуроки, онлайн-платформы, цифровые задания обеспечивают непрерывность процесса обучения и позволяют поддерживать высокий уровень художественной подготовки.

Наконец, мультимедийные технологии создают условия для формирования у обучающегося целостного художественного мышления. Синтез визуального, аудиального и аналитического опыта способствует развитию способности воспринимать музыкальное произведение как многомерный художественный объект, что является основой выразительного исполнения.

Проведенный анализ показывает, что мультимедийные средства обладают значительным педагогическим потенциалом в развитии художественно-исполнительской выразительности пианиста. Их использование расширяет традиционные формы обучения, обеспечивая многоканальное восприятие музыкального материала, усиливая эмоционально-образное воздействие и создавая условия для более глубокого осмысления художественного содержания произведения. Мультимедиа позволяют обучающемуся не только слышать, но и видеть структуру звука, анализировать собственное исполнение и формировать более осознанный подход к интерпретации.

Интеграция цифровых технологий в процесс фортепианного обучения способствует развитию рефлексивных, аналитических и творческих навы-

ков, необходимых для формирования выразительного исполнения. Видеорефлексия, аудиозапись, интерактивные партитуры, визуализаторы звука и обучающие платформы создают условия для индивидуализации обучения, повышения мотивации и формирования самостоятельности обучающегося. Эти средства позволяют педагогу более гибко выстраивать образовательный процесс, опираясь на современные когнитивные и культурные особенности обучающихся.

Заключение. Таким образом, мультимедийные технологии становятся важным компонентом современной музыкально-педагогической практики, обеспечивая качественно новые возможности для формирования художественно-исполнительской выразительности пианиста. Их системное и методически обоснованное использование позволяет значительно обогатить процесс обучения, сделать его более наглядным, интерактивным и ориентированным на развитие индивидуального художественного стиля исполнителя.

Список использованных источников:

1. Абдуллин, Э.Б. Теория музыкального образования: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / Э.Б. Абдуллин, Е.В. Николаева. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 336 с.
2. Арчажникова, Л.Г. Методика обучения игре на фортепиано: учеб. пособие / Л.Г. Арчажникова. – М.: Музыка, 2010. – 184 с.
3. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 2: Проблемы общей психологии / Л.С. Выготский / Под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1982 выкладання. – 2002. – № 1. – С. 22–27.
4. Теплов, Б.М. Психология музыкальных способностей. / Б.М. Теплов. – М.: Просвещение, 1985. – 235 с.
5. Цыпин, Г.М. Психология музыкальной деятельности: учеб. пособие / Г.М. Цыпин. – М.: Музыка, 2003. – 240 с.

Н.С. ФРИГИНА

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

РЕПЕРТУАР ЮНОГО МУЗЫКАНТА-БАЯНИСТА: ОТ НАРОДНОЙ ПЕСНИ К КЛАССИКЕ

Введение. Сегодня в обучении детей, в том числе в музыкальных школах, главное внимание уделяют самому ребенку: его интересам, желанию учиться и культурному окружению. Преподавателю баяна в данной ситуации непросто: нужно увлечь современного юного музыканта, который живет в мире гаджетов и быстро меняющихся вкусов, но при этом дать ему по – настоящему крепкие профессиональные навыки и развить художественный вкус. Одно из главных решений этой задачи является грамотный и продуманный подбор учебного репертуара.

Проблема в том, что репертуар часто собирают бессистемно. Этюды, пьесы и ансамбли выбирают для решения одной конкретной задачи – «поставить» технический прием или подготовиться к ближайшему конкурсу. При этом нет долгосрочного плана, где все было бы связано единой целью.

Из-за этого обучение теряет целостность, а техника отрывается от смысла и художественности музыки.

Цель статьи – объяснить и предложить практическую модель для построения репертуара учеников младших и средних классов ДШИ. В этой модели народная песня станет естественной и прочной основой, от которой ребенок будет постепенно переходить к изучению классической музыки. Это поможет выстроить логичный и последовательный путь от простого к сложному.

Основная часть. Вопрос «Что играть ученику?» – один из главных в музыкальной педагогике. Об этом писали известные ученые и педагоги, такие как Г.М. Цыпин и А.Д. Алексеев. Специалисты по баяну такие как Ф.Р. Липс, В.В. Ушенин, А.И. Полетаев – всегда подчеркивали: сила этого инструмента как раз в том, что он одинаково близок и народной музыке, и сложной академической [3].

Опираясь на их идеи, можно выделить две главные роли народной песни в учебном репертуаре:

1. Роль культурного «якоря». В мире, где на детей обрушивается поток разной информации и культур из интернета, важно дать им надежную точку опоры. Народная песня – это как музыкальный «паспорт» и «родной язык». Она помогает ребенку почувствовать эмоциональную связь с традицией своей страны, ощутить себя частью чего – то большого и настоящего. Это не просто нотации – это история и душа, выраженные в звуке [2].

2. Роль идеального учебного пособия. Народные мелодии устроены ясно и логично. Их простые структуры, напевность и естественные для баяна приемы, к примеру, подголоски или длинные басы – это лучший тренажер для начинающих. На этом материале легко и правильно ставить руки, развивать слух, чувство ритма и умение слышать мелодию. Это прочный и безопасный фундамент для любых сложных техник в будущем [4].

При таком подходе переход к музыке Баха, Моцарта или русских композиторов – классиков – не резкий прыжок в неизвестность, а закономерный следующий шаг.

Навыки, полученные при работе с народной песней, становятся базой. Например, умение вести мелодию готовит руку и слух к полифонии Баха, где нужно слышать и вести сразу несколько голосов.

Выразительность, найденная в простой песне, помогает понять более сложные эмоции в романтической пьесе.

Таким образом, классика становится не чуждым и сложным искусством, а понятным продолжением и развитием того, что ученик уже освоил и полюбил. Это расширение музыкального кругозора на прочной основе.

Чтобы понять, как работает принцип от народной песни к классике на практике, следует проанализировать его с практической стороны. В основе анализа – личный педагогический опыт, а также знакомство с учебными программами ДШИ и профессиональные разговоры с коллегами педагогами.

За основу выступают два метода:

1. Анализ и обобщение: Изучение популярных сборников и хрестоматий для баянистов: «Альбом для юношества» А. Крылусова, «Баян в музыкальной школе», чтобы увидеть, какие произведения и в каком порядке чаще всего предлагаются детям.

2. Моделирование: На основе этого анализа можно выстроить не жесткую программу, а гибкую дорожную карту – модель, по которой педагог может вести ученика, адаптируя ее под его характер и способности. Эту модель можно представить как лестницу с тремя большими ступенями.

Ступень 1. Первая встреча: «Узнаю и играю» 1 – 2 класс.

Что играем из народной музыки? Самые простые, певучие мелодии, которые, возможно, ребенок уже слышал: «Перепелочка», «Как под горкой, под горой». Задача – сыграть чисто, плавно вести мех, чтобы песня «пелась».

Что играем из классики? Небольшие пьесы, которые по духу очень близки к народным. Например, старинные танцы – менуэт или полонез. Они такие же четкие, ясные и танцевальные, как хоровод.

В чем здесь связь и польза? Ритм и форма. И в народной песне, и в менуэте легко ощущается пульс и квадратная, куплетная структура. Эмоция. Ученик играет не абстрактные упражнения, а узнаваемые мелодии с ясным настроением. Это сразу дает радость от музицирования. Техника. Отработка плавного движения меха, легато, на песне и четкой атаки, стаккато, на танце.

Ступень 2. Углубляемся: «Чувствую и выражаю» 3–4 класс.

Что играем из народной музыки? Более развитые произведения. Это могут быть вариации на тему народной песни, например, «Зорка Венера» в обработке В. Савицкого. Здесь появляется элемент развития: тема звучит то нежно, то бойко, то с подголосками.

Что играем из классики? Лирические пьесы русских композиторов, например, «Сладкая греза» П. Чайковского или «Мазурка» А. Гречанинова и самые доступные двухголосные пьесы И.С. Баха маленькие прелюдии.

В чем здесь связь и польза? Выразительность – от простого воспроизведения мелодии мы переходим к ее проживанию. И грустная протяжная песня, и лирическая пьеса Чайковского требуют глубокого, певучего звука и внимания к фразировке; мышление – вариации в народной музыке подготавливают мозг к восприятию более сложного развития темы у классиков. Освоение двух голосов в легкой полифонии И.С. Баха начинается с подголоска в народной обработке.

Ступень 3. Осваиваем мастерство: «Владею и представляю» 5–6 класс.

Что играем из народной музыки? Яркие, виртуозные концертные пьесы на народные темы. Например, «Фантазия на белорусские темы» или обработки, где есть и блеск, и лирика, и технические сложности.

Что играем из классики? Классические сонатины М. Клементи, Ф. Кулау, оригинальные сонатины для баяна Н. Чайкин, романтические произведения. Это уже крупная форма с контрастными частями.

В чем здесь связь и польза? Концертность. Народная фантазия, и сонатина – это пьесы для сцены. Они учат выстраивать драматургию, держать внимание слушателя, управлять эмоциями; Синтез навыков – здесь сливается все: и певучесть, отработанная на песне, и четкость танца, и полифоническое мышление, и виртуозная техника. Ученик понимает, что народная и классическая музыка – не два разных мира, а два богатых источника для одного исполнителя.

Таким образом, предложенная модель представляет собой не просто список произведений, а логичную последовательность. Народная музыка на каждом этапе дает ребенку понятную и близкую основу. А классическая музыка, вырастая из этой почвы, становится не чуждым и сложным заданием, а закономерным и интересным шагом вперед, расширением его собственного музыкального мира.

Предложенный принцип построения репертуара от национальных фольклорных истоков к вершинам мирового классического искусства демонстрирует свою эффективность не только как теоретическая модель, но и как практически реализуемая педагогическая стратегия. Его применение в условиях ДШИ позволяет преодолеть формальный подход к обучению, формируя у ученика целостное, осмысленное восприятие музыки.

В рамках данной концепции фольклор перестает восприниматься как стилистически чужеродный или музейно-устаревший пласт. Напротив, он становится естественной интонационной и образной средой, «точкой опоры» для постижения языка музыки в целом. Классическое наследие, в свою очередь, предстает не отвлеченным сводом образцов, подлежащих заучиванию, а живым, развивающимся пространством, в котором накопленный слуховой опыт находит новые формы воплощения.

Резюмируя изложенное, представляется возможным выделить следующие основные положения:

1. Народная песня – это не разминка, а самый важный первый учитель. Она решает сразу несколько ключевых задач:
 1. Формирует эффект интонационного и смыслового узнавания, способствующий положительному эмоциональному отклику: ребенок играет то, что он уже чувствует. Это сразу же вовлекает его, а не пугает сложностью.
 2. Ставит естественную технику: плавные мелодии учат правильно вести мех на легато, а веселые плясовые – четкости и ритму стаккато. Все это происходит в понятном контексте, а не как скучное упражнение.
 3. Закладывает культурный код: через мелодии предков ребенок незримо чувствует связь со своей землей, историей, становится частью чего – то большего. Это глубокая, внутренняя мотивация.

2. Сложность академической музыки перестает восприниматься как барьер, уступая место ощущению естественного развития.

К моменту освоения произведений И.С. Баха или П.И. Чайковского у ученика формируется достаточная интонационная база.

1. Он уже чувствует форму и развитие благодаря вариациям на народные темы.

2. Он уже не боится сцены благодаря концертным обработкам.

3. Классика становится не набором нот, а новым, более сложным и интересным языком, на котором можно сказать больше. Он уже готов этот язык понимать.

3. Получается не разорванная программа, а единый путь роста.

Ключевым психологическим результатом становится способность учащегося к рефлексии собственного прогресса: сопоставление ранних, более простых образцов с исполняемой впоследствии классической сонатиной выявляет общность интонационного строя и характера. Подобная наглядная преемственность выступает значимым фактором становления исполнительской самооценки.

4. Это гибкая система, а не жесткая схема.

Данная структура представляет собой не директивный шаблон, а адаптивную методическую схему, допускающую индивидуализацию в зависимости от психоэмоциональных особенностей учащегося. Медитативный, склонный к созерцательности ребенок задерживается на этапе освоения протяжных лирических произведений; импульсивный, подвижный ученик требует акцента на моторно-двигательных жанрах. При этом вариант концепции сохраняется: фольклор выполняет функцию корневой системы, задающей первичные интонационные коды, тогда как академический репертуар выступает логичным продолжением развития, формируясь на прочном фундаменте.

Заключение. В современном мире, где на ребенка обрушивается поток разрозненной информации, такой подход к репертуару создает в музыкальной школе островок смысла и целостности. Мы даем ученику не просто навык игры на баяне. Мы даем ему ключ: к пониманию своей культуры; к мировому музыкальному наследию.

И, в конечном счете, ключ к самому себе – потому что через музыку он учится чувствовать, думать и выражать свои эмоции.

Поэтому путь от народной песни к классике – это самый надежный и проверенный способ вырастить не просто исполнителя, а вдумчивого, чуткого и культурного человека, для которого музыка станет настоящим и верным другом на всю жизнь.

Список использованных источников:

1. Липс, Ф.Р. Искусство игры на баяне: методическое пособие для педагогов ДМШ, учащихся ССМШ, музучилищ, вузов / Ф.Р. Липс. – Москва: Музыка. – 2004. – 144 с.

2. Ушенин, В.В. Формирование репертуара баяниста в ДМШ: традиции и новации // Вопросы музыкальной педагогики / В.В. Ушенин. – 2018. – № 12. – С. 45 – 50.

3. Методика обучения игре на народных инструментах: учеб. пособие / под ред. А.С. Ильина. – СПб.: Планета музыки, 2019.

4. Полетаев, А.И. Баян в современном культурном пространстве: учебно-методическое пособие / А.И. Полетаев. – Ростов-на-Дону: Феникс, – 2015. – 158 с.

5. Цыпин, Г.М. Сценическое волнение и другие аспекты психологии исполнительской деятельности / Г.М. Цыпин. – Москва: Музыка. – 2014. – 124 с.

А.С. ЧАУСОВА

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ В ЯПОНСКОМ МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Введение. Современная белорусская педагогическая практика представляет собой динамично развивающуюся систему, которая сочетает глубокое уважение к национальным традициям образования – таким как народное музыкальное наследие, хоровое пение и фольклорные мотивы – с постепенным внедрением инновационных подходов, цифровых технологий (виртуальные симуляторы инструментов, онлайн-платформы для совместного музицирования) и компетентностного подхода, ориентированного на формирование ключевых навыков XXI века. Эта модель отражает баланс между сохранением культурной идентичности и адаптацией к глобальным вызовам, включая цифровизацию образования.

Японская модель музыкального образования выделяется высокой дисциплиной, глубоко укорененным уважением к традициям и активным внедрением современных технологий, что делает ее образцом гармоничного синтеза прошлого и будущего. В ней классические формы обучения – например, мастерская передача навыков игры на кото (традиционной цитровой арфе) или сямисэне (трехструнной лютне) в рамках системы *iemoto seido* – органично сочетаются с цифровыми инновациями, такими как специализированные приложения (например, *Koto Simulator* или *Shamisen Pro*), онлайн-курсы на платформах вроде *NHK for School*, интерактивные платформы для виртуального ансамблевого музицирования и использование ИИ для анализа интонации и ритма [1, с. 116].

Особый интерес вызывает как традиционная, так и общая системы музыкального образования Японии, поскольку именно в традиционной системе (*iemoto* и метод Сузуки) накоплен уникальный методический опыт, позволяющий достигать мирового уровня мастерства не только в музыкальной индустрии (производство инструментов, исполнители вроде *Hiromitsu Agatsuma*), но и в смежных отраслях – от высокотехнологичного производства до дисциплины в корпоративной культуре, где принципы *wa* (гармонии) и *kaizen* (непрерывного совершенствования) формируют лидерство Японии. Белорусская педагогическая практика в сфере музыки также богата традициями – от белорусских народных песен и инструментов вроде

дудки и лиры до классических хоровых традиций (ансамбль «Славяне»), – но сталкивается с вызовами модернизации: нехваткой мотивации у учащихся в эпоху гаджетов, необходимостью развития креативности в строгих академических рамках и адаптацией к новым образовательным реалиям.

Исследование японского опыта способно предложить ценные решения для белорусской практики: внедрение групповых имитационных практик Сузуки для повышения мотивации, интеграцию традиционно-инновационных модулей (shouga – интонирование мелодий) для стимулирования креативности и развитие межкультурной компетентности через сравнительные проекты, что особенно актуально в контексте Евразийского образовательного пространства и глобализации. Такой подход не только обогатит педагогический арсенал, но и повысит конкурентоспособность белорусских выпускников на международной арене.

Целью нашего исследования является выявление особенностей сочетания традиционных и инновационных подходов в японском музыкальном образовании.

Основная часть. Теоретическая часть опирается на ключевые исследования японского музыкального образования, подчеркивающие баланс традиций и инноваций, а также их потенциал для межкультурной адаптации. Она структурирована вокруг работ отечественных и зарубежных авторов, анализирующих системы iemoto seido, метод Сузуки и современные цифровые подходы.

Г.А. Гвоздевская в исследованиях «Японская традиционная система музыкального обучения» и «Традиционное музыкальное образование в Японии: историко-теоретический аспект» детально разбирает систему iemoto seido (иерархические школы ryuuha), где передача мастерства происходит через невербальное обучение и принцип wa (гармонии). Она подчеркивает открытость для любителей при строгом следовании канону, что позволяет формировать профессионалов без формального образования, и предлагает адаптацию для развития импровизации и творчества в России.

Шиничи Сузуки разработал метод раннего инструментального обучения (Suzuki Method), основанный на имитации, групповом музицировании и родительском участии, подтвердив, что музыкальность развивается в любом возрасте. Его подход интегрирует японскую дисциплину с западными техниками, акцентируя мотивацию через естественное восприятие.

Ю.Б. Алиев анализирует инновации в музыкальном образовании через призму причинно-следственных связей традиций и нововведений, подчеркивая их роль в адаптации к современным условиям (например, цифровые методики в программах МЭО Японии).

Гвоздевская предлагает использовать японский опыт для мотивации учащихся и композиторского творчества в общеобразовательных школах, что актуально для Беларуси с ее национальными традициями (народная музыка, хоровое пение). Это усиливает межкультурную компетентность через shouga (интонирование) и групповые практики.

Для изучения традиций и инноваций в японском музыкальном образовании и их интеграции в белорусскую педагогическую практику мы применили междисциплинарные, сравнительно-аналитические и эмпирические методы. Метод сравнительно-педагогического анализа позволил сопоставить японскую и белорусскую системы музыкального образования, выявить сходства и различия в методах, целях, структуре обучения. Используя историко-культурный подход мы изучили традиционную японскую систему Iemoto seidou, основанную на передаче мастерства через школы гуиша, а также проанализировали роль иерархии, наставничества, ритуалов и эстетики в обучении.

Музыкальное образование в Японии охватывает все уровни – от дошкольного до университетского – и является важной частью общего воспитания. Оно формирует музыкальные навыки, способствует развитию эмоционального интеллекта, коллективной ответственности и уважения к культуре. Система начала формироваться в эпоху Мэйдзи (1868–1912), когда Япония активно перенимала западные образовательные модели. Однако при этом сохранялись национальные формы – гагаку, но, кабуки, сямисэн, кото – как часть культурного наследия. Музыка входит в обязательный курс начального и среднего образования. Учащиеся изучают как японскую традиционную музыку, так и западную классику, участвуют в хоровых и инструментальных ансамблях. Важным элементом школьной жизни являются музыкальные клубы (букатсу). Они способствуют развитию командной работы, дисциплины и творческого самовыражения. В специализированных школах и университетах проходит обучение на национальных инструментах: кото, сямисэн, сякухати – часто с участием мастеров традиционного искусства. Методика «ученичества» сохраняется в обучении традиционной музыке, где важны не только техника, но и духовные аспекты. Гагаку и но используются в религиозных и государственных церемониях, что подчеркивает сакральную роль музыки. Также в системе музыкального образования Японии применяются инновационные подходы: используются интерактивные платформы, мобильные приложения, онлайн-курсы и виртуальные инструменты для обучения нотной грамоте, импровизации и композиции. Музыка рассматривается как часть междисциплинарного образования, сочетается с технологиями, инженерией и искусством. Учащиеся создают собственные музыкальные проекты, участвуют в конкурсах, фестивалях, коллаборациях с другими школами и странами.

Музыкальное образование в Японии не только развивает художественные способности, но и укрепляет национальную идентичность, способствует межкультурному диалогу и формирует уважение к многообразию. Это делает японскую модель особенно интересной для интеграции в другие педагогические системы, включая белорусскую.

Сравнение японской и белорусской моделей музыкального образования позволяет выявить как точки соприкосновения, так и существенные различия, обусловленные культурными, историческими и педагогическими

контекстами. Ниже представлены ключевые аспекты, по которым проводится анализ. (Таблица)

Таблица – Сравнительный анализ моделей музыкального образования Японии и Беларуси

Критерий	Япония	Беларусь
Методика обучения	Сочетание традиционных инструментов (кото, сямисэн) и современных технологий	Классическая европейская модель, акцент на академизм
Инновации	Активное использование цифровых платформ, приложений, онлайн-курсов	Частичное внедрение, в основном в городах и специализированных школах
Культурная направленность	Синтез национальных традиций и глобальных музыкальных течений	Преимущественно национально ориентированное содержание
Формы занятий	Групповое музицирование, импровизация, проектные формы	Индивидуальные занятия, фронтальные уроки
Международная интеграция	Широкие возможности академического обмена, участие в глобальных проектах	Ограниченные ресурсы и доступ к международным программам
Оценка и мотивация учащихся	Внимание к эмоциональному состоянию, мотивации, самооценке	Преобладание формального оценивания, акцент на результат

Сравнительный анализ показывает, что японская модель обладает высокой степенью гибкости, открытости к инновациям и межкультурному взаимодействию. Белорусская система, сохраняя академическую строгость, может выиграть от внедрения японских практик – особенно в области цифровизации, группового обучения и культурного обмена.

Интеграция японских традиционных и инновационных методов в белорусскую систему музыкального образования требует учета культурных, институциональных и методологических особенностей. Возможность адаптации японского опыта дает внедрение цифровых технологий в обучение: использование интерактивных платформ для обучения нотной грамоте, теории музыки и истории музыкальных стилей, применение мобильных приложений и онлайн-курсов для самостоятельной работы учащихся, внедрение виртуальных инструментов и симуляторов для начального этапа обучения игре на музыкальных инструментах (адаптация японских приложений типа «Yamaha MusicSoft» или «SmartMusic» для белорусских школ и колледжей. Развитие групповых форм музицирования также открывает путь для интеграции: организация музыкальных клубов по японскому образцу (букатсу), где учащиеся могут заниматься ансамблевым музицированием, импровизацией, сочинением музыки, проведение совместных проектов, фестивалей, конкурсов, ориентированных на командную работу и творческое взаимодействие (создание школьных ансамблей, исполняющих как белорусскую, так и японскую музыку, с элементами импровизации). Одним из ключевых направлений является интеграция восточной музыкальной культуры в учебные программы: включение тем, связанных с японской традиционной музыкой, в курсы музыкальной литературы и культурологии, проведение мастер-классов по японским инструментам,

приглашение специалистов, организация тематических мероприятий (проведение «Дней японской музыки» в музыкальных школах и вузах с участием японских исполнителей). Возможность адаптации японского опыта также дает международное сотрудничество и академический обмен: участие белорусских педагогов и студентов в международных программах, стажировках, онлайн-курсах, организуемых японскими учреждениями, разработка совместных образовательных проектов, обмен методическими материалами, проведение онлайн-конференций (сотрудничество с японскими университетами, такими как Tokyo University of the Arts, в рамках культурных и образовательных обменов). Откроет путь для интеграции адаптация педагогических подходов: применение японской модели уважения к личности ученика, акцента на эмоциональное развитие и мотивацию, внедрение методов самооценки, рефлексии, поощрения творческой инициативы (использование дневников музыкального развития, где учащиеся фиксируют свои достижения, цели и эмоции, связанные с обучением).

Заключение. Исследование японской системы музыкального образования выявило ее уникальную способность сочетать глубокие культурные традиции с передовыми инновационными подходами. Японская модель демонстрирует высокую гибкость, ориентированность на личностное развитие учащихся, активное использование цифровых технологий и уважение к национальному наследию. Сравнительный анализ показал, что белорусская педагогическая практика обладает прочной академической основой, но сталкивается с вызовами модернизации и цифровизации. Внедрение отдельных элементов японского опыта – таких как интерактивные формы обучения, проектная деятельность, музыкальные клубы и межкультурные компоненты – может существенно обогатить белорусскую систему музыкального образования.

Практическая интеграция требует адаптации к местным условиям, подготовки кадров, методической поддержки и развития международного сотрудничества. Однако уже сегодня можно выделить конкретные направления, в которых японские подходы способны повысить мотивацию учащихся, развить их креативность и сформировать более открытое, современное образовательное пространство.

Таким образом, интеграция японских традиций и инноваций в белорусскую музыкальную педагогику представляет собой перспективное направление, способное укрепить культурные связи, повысить качество образования и сформировать новое поколение творчески мыслящих, культурно осведомленных музыкантов и педагогов.

Список использованных источников:

- 1; Новоселов, В.А. Инновации в музыкальном образовании Японии: цифровые технологии и традиции / В.А. Новоселов // Вестник Тольяттинской государственной консерватории. – 2024. – № 2. – С. 112–125.

ФОРМИРОВАНИЕ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТА КАК КОМПОНЕНТА МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ

Введение. Музыкальная культура является неотъемлемой частью общей культуры человечества. С древнейших времен музыка сопровождает разнообразные события в жизни личности и общества. Будучи универсальным языком культуры, она передает духовные ценности, идеи и мировоззрение целых эпох [1].

История становления музыкальной культуры рассмотрены Б.В. Асафьевым, В.М. Беляевым, Р.И. Грубером, Ю.В. Келдышем, А.Н. Сохором и др. В XIX–XX вв. понятие «музыкальная культура» анализировали отечественные и зарубежные музыковеды (М.Г. Арановский, Л.А. Мазель, Н.В. Мацаберидзе, В.В. Медушевский, Е.В. Назайкинский, Б.Л. Яворский и т.д.), педагоги-музыканты (Д.Б. Кабалевский, В.Л. Яконюк, Е.С. Полякова, Т.П. Королева и т.д.), психологи (Л.С. Выготский, Я.Л. Коломинский и т.д.), философы (М.С. Каган, А. Шопенгауэр и т.д.) и др.

Существует достаточно много определений понятия «музыкальная культура». Не претендуя на подробный анализ формулировок данного понятия, отметим, что музыкальную культуру рассматривают как совокупность материальных и духовных ценностей, созданных человеческим обществом, части общей культуры и показателя ее уровня [2]. **Целью** данной статьи является анализ исполнительской музыкальной культуры в процессе деятельности ансамбля скрипачей (на примере ансамбля скрипачей «Вдохновение» педагогического факультета ВГУ имени П.М. Машерова).

Основная часть. Зарождение музыкальной культуры произошло с того момента, когда человек впервые начал издавать ритмические звуки. Первобытные люди использовали шумовые инструменты и свои голоса для создания звуков. Музыка играла важную роль в ритуальных и социальных контекстах. Ее могли использовать в обрядах, посвященных охоте, собирательству, сезонным изменениям и религиозным церемониям. Музыкальные практики могли способствовать сплочению группы, помогать в передаче знаний и опыта от поколения к поколению [3].

Следует подчеркнуть, что ритуально-обрядовые действия древних людей выступили основой для зарождения первоначальных форм и видов исполнительской культуры. Каждая эпоха внесла свой уникальный вклад в музыкальное наследие человечества. Рассмотрим особенности музыкальной культуры в разные исторические эпохи (Таблица).

Таблица – Особенности музыкальной культуры

№	Эпоха	Сущностные характеристики
Древний Восток		
1.	Египет	неотъемлемая часть религиозных обрядов, светских мероприятий (церемоний, пиршеств), военных парадов; использование музыкальных инструментов (арфа, флейта, барабаны и т.д.)
2.	Месопотамия	храмовая и светская музыка (действия-мистерии с бытовыми сценами); создание музыкальных инструментов (арфа, 5-ти и 7-ми струнная лира, свирель халиль, медные тарелки, шофар и т.д.)
3.	Индия	связь с религиозными традициями и философскими учениями; исполнение древних священных текстов в сопровождении музыкальных инструментов
4.	Китай	взаимосвязь с конфуцианством, появление пентатоники
Античность		
5.	Древняя Греция	формирование полноценной теории музыки; наполнение музыки эстетическим и духовным смыслом
6.	Древний Рим	сопровождение хоровыми и инструментальными ансамблями зрелищных мероприятий; обучение музыке римской знати, создание оркестров из рабов; гастрольные исполнители-виртуозы в крупных городах
7.	Средневековье	эволюционирование музыкального мышления от одноголосия к полифонии; совершенствование музыкальных инструментов; формирование жанров церковной и светской музыки; создание нидерландской, французской, немецкой, итальянской, испанской музыкальных школ
8.	Возрождение	разработка новых музыкальных форм и техник; изменение фактуры произведения, увеличение числа голосов до шести и более; господство консонирующих созвучий в гармонии и ограничение специальными правилами употребления диссонансов; возникновение мажорного и минорного ладов и тактовой системы ритмики; индивидуализация музыкального стиля и определения понятия «композитор»
9.	Барокко	смена полифонического многоголосия гомофонно-гармонической системой, появление музыкальных жанров (опера, оратория, концерт и др.); формирование первых профессиональных оркестров, появление органа, клавирина, виолы, барочной гитары, скрипки, виолончели, контрабаса, лютни, флейты и др.)
10.	Классицизм	камерные ансамбли (инструментальное трио, струнный квартет); создание музыкальных салонов и обществ; организация открытых концертов и оперных представлений; жанры инструментальной музыки (соната, симфония, концерт); многочастная сонатно-симфоническая форма
11.	Романтизм	песенные жанры (в том числе баллада); проблемы личности, темы одиночества, природы, фантастики; обращение к национальному фольклору
12.	Музыка XX–XXI веков	объединение прошлого и будущего в единую звуковую палитру; отражение динамичных изменений общества, технологий и культуры

Следует отметить, что музыкальная культура формировалась в разные исторические эпохи не только под влиянием композиторов, но и благодаря поддержке богатых меценатов, оплачивавших их работу, предпочтениям слушателей (знатных и простых людей), а также под воздействием философов и мыслителей, формировавших общественное мнение.

Исполнители играли большую роль в трактовке созданных музыкальных произведений. В разные исторические эпохи одно и то же музыкальное произведение (инструментальная миниатюра, пьеса, концерт, соната,

симфония, сюита, опера и др.) имели различную исполнительскую интерпретацию. Например, известный «Каприс № 24» для скрипки соло Н. Паганини в исполнении выдающихся скрипачей советского периода (Л. Коган, Д. Ойстрах, Я. Хейфец) и наших современников (Д. Гаррэтт, Д. Коган, Цзыхань Ло и др.) звучит в разных темпах, с отличающейся аппликатурой, штриховой техникой и т.д.

Манера исполнения «Каприс № 24» контрастна. Яков Хейфец демонстрировал строгую, каноническую трактовку. Его исполнение отличалось сдержанностью внешней эмоциональной экспрессией. Леонид Коган создавал сосредоточенную интерпретацию, что находит отражение в лаконизме жестов и концентрации внимания на звукоизвлечении. Дэвид Гаррэтт предпочитает более свободную интерпретацию с поистине виртуозной сценической отдачей (активное использование сценического пространства).

Рассмотрим возможности формирования исполнительской культуры в контексте ансамблевого музицирования на примере ансамбля скрипачей «Вдохновение» педагогического факультета ВГУ имени П.М. Машерова.

Ансамбль скрипачей «Вдохновение» был создан в 2011/2012 учебном году доцентом кафедры музыки, кандидатом педагогических наук Ю.С. Сусед-Виличинской с целью развития общей культуры студентов педагогического факультета и формирования творческой музыкальной индивидуальности. В 2025/2026 учебном году руководство творческим коллективом перешло к автору статьи. Состав ансамбля скрипачей «Вдохновение» состоит из скрипачей, получающих образование на кафедре музыки педагогического факультета (дневная и заочная форму получения образования), на факультете обучения иностранных граждан. В этом же учебном году в ансамбль удалось привлечь студентов специальности «Начальное образование» (педагогический факультет) и специальности «Прикладная информатика» (факультет математики и информационных технологий), получившие навыки игры на скрипке в процессе обучения в детской школе искусств и общеобразовательной школе с эстетическим уклоном [5, с. 91].

Творческие выступления коллектива происходят на различных концертных площадках. Это требует особого внимания к акустическим возможностям конкретного зала. Например, условия большой сцены в главном корпусе ВГУ имени П.М. Машерова и актовом зале педагогического факультета предполагают использование звукоусилительной аппаратуры. В холле второго этажа достаточно естественного звучания музыкальных инструментов. Соответственно, исполнительская музыкальная культура должна формироваться с учетом распределения звука в конкретной аудитории.

Рассмотрим классическую расстановку в профессиональном ансамбле скрипачей на академической сцене. Как правило, первые скрипки располагались по центру. По обе стороны от них стояли скрипки, исполняющие вторые и третьи партии. Весь ансамбль скрипачей размещался полукругом, обеспечивая визуальный контакт с концертмейстером и руководителем

коллектива. Это способствовало синхронному исполнению и равномерному распределению звука.

Начиная с конца XX века музыкальное исполнительство обогатилось звукоусилительными устройствами для акустических инструментов и программами для аудиозаписи (фонограмма +1 и –1). Следует обратить внимание, что использование новых технологий расширило диапазон концертных зон: открытые сцены на площадях и спортивных стадионах, большие актовые залы, не предназначенные для концертных выступлений камерных коллективов и т.д.

Ансамбль скрипачей «Вдохновение» не является исключением. Отметим выступления творческого коллектива на встрече делегации из КНР (холл второго этажа педагогического факультета), на торжественном концерте «Docendo discimus», посвященном 115-летию ВГУ имени П.М. Машерова (актовый зал главного корпуса), на торжественном собрании Белорусской партии «Белая Русь», посвященном итогам 2025 года (малый зал Дворца Республики, г. Минск).

На вышеперечисленных концертных площадках звучание ансамбля скрипачей осуществлялось на разных уровнях. Педагогический факультет расположен в здании-памятнике архитектуры XIX века с высокими потолками и толстыми стенами. Это способствует яркому и быстрому распространению звука, что затрудняет ансамблевое исполнение на динамическом оттенке *f*. В связи с этим расстановка участников коллектива была классическая (Рисунок 1).

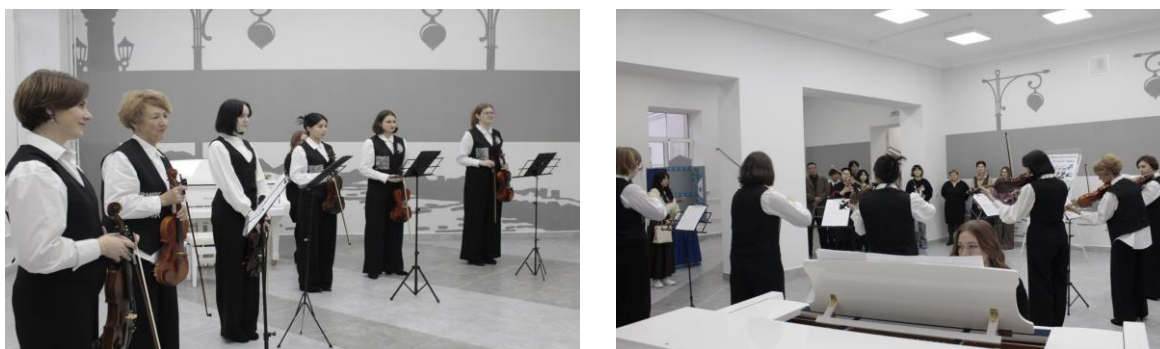


Рисунок 1 – Холл второго этажа педагогического факультета

Актовый зал главного корпуса университета представляет собой помещение в виде амфитеатра. Качественное исполнение репертуара вокальных и инструментальных коллективов осуществляется с использованием фонограмм и звукоусилительной аппаратуры. Расстановка участников была адаптирована под условия актового зала – по ровной прямой (Рисунок 2).



Рисунок 2 – Актальный зал ВГУ имени П.М. Машерова

На сцене Дворца Республики ансамбль скрипачей выполнял функцию аккомпанирующей группы. Согласно сценарию проведения мероприятия постановка номера по видению режиссера была связана с передвижением участников ансамбля скрипачей по сцене в связи с появлением солиста во второй части концертного номера. Таким образом, вопрос стоял не о звуковых возможностях коллектива, а о его сценическом движении: за ограниченный временной период необходимо было переместиться с расположения участников из линии в полукруг (Рисунок 3).



Рисунок 3 – Дворец Республики, г. Минск

На вышеперечисленных концертных площадках прозвучали «Ноктюрн» А. Туренкова, «Беловежская пуща» (сл. Н. Добронравова, муз. А. Пахмутовой), «Скарбніца зямлі беларускай» («І змоўкла гітара», сл. Н. Солодкой, муз. И. Капанова).

Деятельность ансамбля скрипачей «Вдохновение» педагогического факультета ВГУ имени П.М. Машерова наглядно показывает, что концертная практика, обращение к национальному музыкальному наследию создают благоприятные условия для целостного развития исполнительской культуры студентов.

Закключение. На основании вышеизложенного можно сделать вывод о том, что исполнительская культура является важнейшим и неотъемлемым компонентом музыкальной культуры в целом. Музыкальная культура, формировавшаяся на протяжении тысячелетий, не только отражает духовный, социальный и исторический опыт человечества, но и способствует дальнейшему генезису художественных ценностей. Исполнитель выступает как посредник между композиторским замыслом, культурными традициями и современным слушателем.

Список использованных источников:

1. Калинина, Ю.А. Познание музыкальной культуры: от истоков отечественного музыкознания к культурологическому моделированию / Ю.А. Калинина. // Культура и цивилизация. – 2024. – Том 14. – №1А. – С. 43–51.
2. Музыкальная культура / Belcanto.ru. – URL: <https://www.belcanto.ru/muskultura.html> (дата обращения: 12.01.2026).
3. Селезнев, М.А. Языческие мотивы в современной музыке / М.А. Селезнев // Шаг в науку: журнал. – 2022. – № 4. – С. 113–116
4. Константинова, Г. Музыка древних цивилизаций: какой она была? Школа жизни / Г. Константинова // Познавательный журнал. ООО «Медиа». – URL: https://dvorec.ru/statia/page.php?s_IS=28241 (дата обращения: 09.01.2026).
5. Шарандо, И.Л. Ансамблевое музицирование как составляющая профессиональной подготовки кадров в рамках обучения в учреждении высшего образования / И.Л. Шарандо, Ю.С. Сусед-Виличинская // Искусство и культура: вчера, сегодня, завтра. – 2025. – № 2 (2). – С. 91–98.

А.В. ШЕСТЕРИКОВА

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНО-ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ НА ОСНОВЕ ИМПРОВИЗАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Введение. Актуальность исследования развития музыкально-творческих способностей учащихся начальной школы на основе импровизационных технологий направлена на формирование творческой личности в условиях обновления образования: современные образовательные стандарты акцентируют внимание на развитии личности, креативности и самостоятельности мышления. Музыкальная импровизация способствует раскрытию индивидуальности ребенка, его эмоционального интеллекта и способности к самовыражению. В практике музыкального образования младших школьников преобладают репродуктивные формы обучения (исполнение по нотам, повторение образцов), тогда как импровизация остается малоиспользуемым, но крайне перспективным инструментом развития творческих способностей. Это свидетельствует о недостаточной разработанности импровизационных методик в начальной школе, что также является актуальностью данного исследования. В условиях стремительного развития технологий и изменений в социокультурной среде востребованы личности,

способные к нестандартному мышлению, быстрой адаптации и творческому подходу к решению задач. Музыкальное творчество – один из путей формирования таких качеств с раннего возраста. Это соответствует запросу общества на развитие креативных компетенций.

Целью настоящей статьи является теоретическое обоснование импровизационных технологий как эффективного средства развития музыкально-творческих способностей учащихся начальной школы.

Теоретическая база опирается на фундаментальные работы по музыкальной педагогике, акцентирующие роль импровизации в творческом развитии детей младшего школьного возраста.

Основная часть. Карл Орф (Carl Orff, 1895-1982) разработал «Орф-Шульверк» – систему элементарного музыкального воспитания, где импровизация является центральным элементом. В своих исследованиях («Schulwerk», 1950–1960) он подчеркивал, что спонтанная ритмическая и мелодическая импровизация на перкуссии и голосе развивает творческие способности через игровую форму, интегрируя речь, движение и музыку, что особенно эффективно для детей 6–10 лет.

Шиничи Сузуки (Shinichi Suzuki, 1898–1998) в методе «Воспитание талантов» («Nurtured by Love», 1969) акцентировал имитацию и групповую импровизацию для развития музыкального слуха и креативности. Его эксперименты с тысячами детей показали, что ежедневное слушание и повторение с элементами импровизации формирует интуитивное творчество, аналогично усвоению речи, повышая мотивацию и эмоциональную выразительность.

Эмиль Жак-Далькроз (Émile Jaques-Dalcroze, 1865–1950) в методе ритмики («Méthode Jaques-Dalcroze», 1910-1930-e) исследовал связь импровизации с телодвижением: дети импровизируют ритмы и мелодии в движении, что развивает координацию, чувство формы и творческое воображение. Его работы доказали эффективность для начальной школы через сенсорно-моторное обучение.

Дмитрий Кабалевский (Dmitry Kabalevsky, 1904–1987) в советской педагогике («Как рассказывать детям о музыке», 1954; «Музыка в школе», 1960) интегрировал импровизацию в уроки музыки как средство эстетического воспитания. Он разработал упражнения на «музыкальные сказки» и коллективную импровизацию, повышая творческие способности через эмоциональное вовлечение.

Золтан Кодай (Zoltán Kodály, 1882-1967) в методе Кодая («Kodály Method», 1940–1960) использовал народные песни для вокальной импровизации, развивая слух и креативность. Его исследования подчеркнули последовательное обучение от простого воспроизведения к импровизации для младших школьников. Развитие музыкально-творческих способностей детей младшего школьного возраста является важным направлением современного музыкального образования.

Согласно исследованиям Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Б.М. Теплова, творческие способности формируются в процессе активной деятельности, особенно в условиях, стимулирующих воображение и эмоциональное восприятие.

Импровизация как форма музыкального творчества обладает рядом уникальных характеристик: активизирует эмоционально-образное мышление; способствует развитию слухового восприятия и музыкальной памяти; формирует навыки самовыражения и уверенности в себе; интегрирует игровые и коммуникативные формы, близкие детям младшего школьного возраста.

В отечественной и зарубежной педагогике (Е.Д. Критская, В.А. Школяр, К. Орф, Д. Эллиот) импровизация рассматривается как средство развития креативности и музыкального мышления. Однако в практике начального образования она применяется фрагментарно, что обусловлено отсутствием систематизированных методик и недостаточной подготовкой педагогов.

Импровизация как вид музыкально-творческих способностей стала в значимой степени потеряна в академическом искусстве и образовательном процессе. Однако этот канон продолжал существовать в джазе. Ключевой ход музыки формировался по ходу нарастания композиторской свободы над исполнительской в форме точно зацикленного музыкального текста, в первую очередь державшись устного типа музицирования. Возможности певца поэтапно сводились сугубо к творческому трактованию фраз произведений к его оглашению. Бесспорно, искусство трактования представляет собой высший успех музыкальной виртуозности, неповторимо отдающего мастерство и уникальность певца. Однако в наше время исполнитель способен казаться значительно состоятельнее, в случае восстановления ему давно потерянных знаний: одновременно исполнять музыку и сочинять, то есть импровизировать. Таким образом, импровизационные технологии представляют собой перспективный ресурс для формирования музыкально-творческих способностей, особенно в условиях начальной школы, где ведущей деятельностью остается игра.

Основная причина недостатка импровизационных навыков у большинства классических музыкантов кроется в особенностях современной системы музыкального образования. Здесь с самого начала преобладает узко направленное обучение: сначала формируют образцового исполнителя, затем – теоретика, того, кто не справился с этим, превращают в композитора или другого специалиста. В современной педагогике снова становится актуальным восстановление идеи о всесторонней подготовке музыкантов, обладающих разнообразными навыками – исполнительскими, композиторскими и теоретическими – начиная с начального этапа обучения. Такая концепция должна не только формировать профессиональных музыкантов, но и задавать стиль работы в общеобразовательных школах: возможный

любитель-музыкант должен учиться раскрывать богатство звукового мира через внутреннее творческое самопроявление.

Освоение навыков музыкальной импровизации играет ключевую роль в воспитании творческого взгляда на произведения, способствует развитию музыкального мышления у ученика и служит важной основой для развития его композиторского потенциала, а также выполняет другие важные функции [1].

За последние время навыки импровизации и слухового подбора завоевали признание и стали важнейшей частью современной системы музыкального образования. Современные отечественные исследования музыкальной импровизации в начальной школе активно развивают диагностику и практические модели, подтверждая их эффективность для творческого роста младших школьников.

Е.А. Алексеева в монографии «Музыкальная импровизация в начальной школе» (2021) предлагает комплексную систему диагностики творческих способностей через импровизационные задания (вокальные, ритмические, инструментальные) [3]. Она разработала критерии оценки: оригинальность (новизна идей), выразительность (эмоциональная насыщенность) и техническая реализуемость, апробированные на выборке 120 учащихся 1-4 классов. Исследование показало корреляцию ($r=0,72$) между регулярными импровизациями и развитием музыкального воображения.

Н.Ю. Соколова в работе «Развитие творчества средствами музыки в условиях ФГОС НОО» (2023) провела эксперимент с 80 детьми (экспериментальная и контрольная группы), внедрив 6-месячный курс импровизаций (Орф + цифровые приложения). Результаты: рост креативности на 28% (по тестам Тулузы), мотивации – на 35%, с использованием t-критерия ($p<0,01$). Она акцентирует интеграцию импровизации в уроки музыки для формирования метапредметных компетенций.

Несложно представить, насколько важным является включение этих форм творческой деятельности в музыкальное обучение и профессиональную практику педагогов-музыкантов, особенно в текущих условиях. В условиях переосмысления приоритетов отечественной музыкальной педагогики, в которых учитываются запросы общества, развитие навыков слухового подбора и импровизации, стимулирующих творческий потенциал учащихся, стало неотъемлемой составляющей новой концепции современного профессионального образования в сфере музыки. Действительно, навыки слухового подбора и импровизации, способствующие как преодолению отсутствия нотных материалов, так и развитию творческих возможностей музыканта в профессиональной сфере, идеально соответствуют основным принципам высшего музыкального образования. Эти принципы подразумевают актуализацию полученных знаний, их непрерывное обновление и совершенствование в процессе практической деятельности. Вопрос только в том, насколько полно и всесторонне учитываются возможно-

сти и значение этих видов творческой деятельности в рамках современной системы образования.

Процесс творческого воплощения исполнительских замыслов, основанный на музыкально-слуховых образах, также включает в себя «преодоление исходного материала», что, по аналогии с терминологией Л.С. Выготского, можно охарактеризовать как «развитие» нотного текста. Эта задача реализуется через его тщательное освоение, репетиционные эксперименты, составление репертуара или программы выступления, а также выбор наиболее подходящей интерпретации замысла композитора – то есть, посредством использования всего арсенала исполнительских средств.

Хотим заметить, что в рассматриваемом случае процесс превращения музыкально-слуховых образов в элементы музыкальной композиции протекает фрагментарно. Он включает в себя два тесно связанные этапа, каждый из которых принадлежит своему создателю – композитору и исполнителю. Особое значение приобретает этап зашифровки – нотной записи и фиксации структур музыкального произведения, осуществляемый именно композитором. Произнесение музыкальной линии и воплощение нотных структур – это функции исполнителя, которые в данном контексте выделяются как самостоятельные этапы, отделенные формально от процесса формообразования.

Когда речь идет о импровизации, слуховом подборе, воспроизведении по памяти и аналогичных формах творчества без использования нотной записи, ситуация кардинально меняется. В этих случаях музыкально-слуховые образы формируются исключительно на основе элементов музыкальной речи, а сочетание «композитор» и «исполнитель» сливается в единый творческий субъект. Отсутствие этапа нотной фиксации способствует более непрерывному и спонтанному воплощению музыкальной идеи. Здесь структурирование музыкально-слуховых представлений одновременно выступает и в качестве их интонирования, что делает музыкально-речевую деятельность максимально органичной и изначальной формой ее реализации.

На протяжении истории искусство импровизации базировалось на традиционных формах музыкального мышления, сформировавшихся в глубокой древности, включавших устойчивые интонации, напевы, ритмы и прочие элементарные структуры. В культурах восточных народов импровизация в рамках конкретной мелодической модели является центральной формой исполнения, а через бродячих музыкантов она впиталась в городские музыкальные традиции. Следует подчеркнуть, что важным аспектом импровизационного процесса может выступать и двигательная активность, связанная с динамическим извлечением звука на инструменте – данный вопрос требует отдельного изучения. Что касается классической европейской традиции, то в эпоху Средневековья именно в области вокальной религиозной музыки впервые распространяется практика импровизации.

В мировой педагогической практике существует ряд подходов, интегрирующих импровизацию в музыкальное образование детей. Методика

Карла Орфа основана на идее элементарной музыки, где импровизация сочетается с движением, речью и игрой. Золтан Кодай акцентирует внимание на вокальной импровизации и развитии слуха через пение. В отечественной педагогике Е.Д. Критская и В.А. Школяр подчеркивают значение импровизации как средства развития музыкального мышления и творческой активности. Однако большинство методик ориентированы на фрагментарное применение импровизации, без системной интеграции в учебный процесс. Отмечается недостаток методических разработок, адаптированных к возрастным особенностям младших школьников, а также нехватка подготовки педагогов к работе в импровизационном ключе. Это определяет необходимость разработки новых подходов, учитывающих культурный контекст, психологические особенности детей и современные требования к музыкальному образованию.

Проведенный теоретический анализ позволяет утверждать, что импровизационные технологии обладают высоким потенциалом в развитии музыкально-творческих способностей младших школьников. Их применение способствует активизации эмоционально-образного мышления, формированию креативности, инициативности и способности к самовыражению. Импровизация, как форма музыкального творчества, органично сочетается с возрастными особенностями детей, поддерживает их игровую мотивацию и развивает художественное восприятие. Несмотря на наличие отдельных методических разработок, импровизационное обучение в начальной школе остается недостаточно систематизированным. Это определяет необходимость дальнейших исследований, направленных на создание целостной методики, учитывающей культурный контекст, психолого-педагогические особенности младшего школьного возраста и современные требования к музыкальному образованию.

Заключение. Таким образом, внедрение импровизационных технологий в музыкальное обучение младших школьников представляет собой перспективное направление, способное существенно обогатить педагогическую практику и способствовать формированию творчески активной личности.

Список использованных источников:

1. Козлова, О.В. Импровизационные технологии в музыкальном образовании младших школьников / О.В. Козлова // Вестник педагогических наук. – 2022. – Т. 15, № 3. – С. 78–92.
2. Алексеева, Е.А. Музыкальная импровизация в начальной школе: монография / Е.А. Алексеева. – М.: Изд-во МГПУ, 2021. – 180 с.

ЖИЗНЬ И ТВОРЧЕСКИЙ ПУТЬ ПОЛОЦКОГО «ПЕСНЯРА»

Введение. В мире, где музыка является неотъемлемой частью повседневной жизни, роль музыканта остается центральной и неизменной. Каждый значимый исполнитель оставляет свой след не только в истории музыки, но и своей родной страны. Преодоление жизненных и творческих трудностей, нелегкий путь к успеху, безусловно, связаны с именем полоцкого музыканта, композитора и общественного деятеля Михаила Алексеевича Асташенко.

Способность творить и создавать талантливые творения окутаны тайной. И никто не может разгадать этот секрет. Поэтому часто звучит вопрос: откуда берется этот источник вдохновения, этот дар, который будоражит людские сердца и души. Именно таким был М. Асташенко. Самобытный и талантливый, он смог объединить давние традиции и современность. Созданный им 25 лет назад вокально-инструментальный ансамбль «Бела Росы», стал для полоцких музыкантов примером того, как можно завоевывать внимание и уважение аудитории всех возрастов. **Целью** данной статьи является анализ жизненного и творческого пути полоцкого музыканта, композитора и общественного деятеля М.А. Асташенко.

Основная часть. Михаил Алексеевич Асташенко (1960–2019) родился в семье рабочих завода ОАО «Полоцк-Стекловолокно». Музыкальные способности Михаила проявились в раннем возрасте, когда ему было около четырех лет. Его мать, Альбина Макаровна, вспоминала, что перед сном мальчик любил слушать музыку. В квартире находилась семейная реликвия – фортепиано, к которому маленький Миша подходил самостоятельно и пытался воспроизвести различные мелодии.

В 8 лет мальчик поступил в Полоцкую детскую музыкальную школу по классу баяна. В подростковом возрасте он увлекся творчеством «Beatles», «Led Zepelin», «Deep Purple» и начал самостоятельно учиться играть на гитаре. В свободное от учебы время он играл с друзьями на школьных вечеринках. Была только «живая» музыка, никто не знал про фонограммы и не слушал магнитофон. Это было не модно, но оказалось началом знакового творческого пути.

Уже в 13 лет Михаил стал полноправным участником Полоцкого музыкального коллектива «Мелос», который неоднократно становился лауреатом республиканских премий. В творческом списке юноши фигурирует один из знаменитых детских коллективов Советского Союза – ансамбль «Улыбка», который записывался в телестудии «Останкино» в телепередаче «Веселые нотки». После окончания школы Михаил был призван в ВДВ (Каунас, Литовская ССР). Но и во время службы в армии музыка была неотъемлемой частью его жизни. После демобилизации Михаил работал

в горкоме комсомола на предприятии ОАО «Полоцк-Стекловолокно» помощником мастера, где создал молодежный центр для работников предприятия.

В конце 90-х годов, после съезда Белорусского союза авторов песен, был создан вокально-инструментальный ансамбль «Бела Росы» (ВИА «Бела Росы»). В это время М. Асташенко был членом Полоцкого клуба композиторов-любителей и правления Белорусского союза песни. Он стал не только руководителем творческого коллектива, но и композитором, поэтом, аранжировщиком и солистом ансамбля. Кстати, в создании группы принимали участие В. Мулявин и поэт-песенник Н. Третьяков.

Михаил Алексеевич строго относился к работе, отбору и качеству музыкального материала. Он обладал превосходными организационными способностями, умел увлекать участников ансамбля своими идеями, компетентно организовывал работу коллектива, активно участвовал в обучении молодых музыкантов и делился секретами профессионального мастерства. Его общительность способствовала созданию теплой и дружеской атмосферы в коллективе. Он был замечательным руководителем, поэтому концертные выступления ансамбля всегда захватывали и надолго запомнились публике. Михаил Алексеевич всегда пользовался заслуженным авторитетом среди музыкантов города, его голос был хорошо известен слушателям, и каждое его выступление становилось знаковым событием для поклонников белорусской музыки (Рисунок 1).



Рисунок 1 – Михаил Алексеевич Асташенко

В состав ансамбля входили профессиональные и самодеятельные музыканты, каждый из которых создавал неповторимость и самобытность коллектива. Автор данной статьи познакомился с Михаилом на одном из концертов в ДК ОАО «Полоцк-Стекловолокно» и был приглашен в состав коллектива. С 2009 года и по сегодняшний день автор статьи является участником народного вокально-инструментального ансамбля «Бела Росы» как бас-гитарист, вокалист и баянист.

Каждый раз, когда ВИА «Бела Росы» выходил на сцену, это было костюмированное, тщательно продуманное представление, результат кропотливых репетиций и профессиональной режиссуры. Уникальность вокально-инструментального ансамбля заключается в том, что 90% музыки и текстов написаны самими участниками. Самые яркие авторские произведения коллектива представлены в таблице.

Таблица – Песни М. Асташенко

№	Название	Год создания	Автор слов
1.	«Полоцк»	2006	М. Асташенко
2.	«Жена»	2008	Я. Купала
3.	«Сон в летнюю ночь»	2008	М. Асташенко
4.	«Музыкант»	2007	Ю. Марухленко
5.	«Невозможно забыть»	2007	А. Фургалов
6.	«Княжы фэст»	2010	Н. Солодка
7.	«Гусяр»	2009	М. Асташенко
8.	«На Беларусі бог жыве»	2009	В. Короткевич
9.	«Быў! Есць! Буду!»	2007	В. Короткевич
10.	«Сваты блудзілі»	2008	Я. Купала
11.	«Белы бусел»	2010	А. Манжура
12.	«Фронтовые письма»	2012	М. Асташенко
13.	«Поздняя осень»	2011	Ю. Мацук
14.	«Чужая женщина»	2013	М. Асташенко
15.	«Русалка»	2011	Я. Купала
16.	«Джентельмен»	2013	М. Асташенко
17.	«Смута» и «У Господа прошу», части музыкально-литературной поэмы «Евфросиния Полоцкая»	2017	Н. Солодка

Решением коллегии Министерства культуры Республики Беларусь № 61 от 30.05. 2006 г. вокально-инструментальному ансамблю «Бела росы» было присвоено звание «Народный».

С ансамблем сотрудничали различные профессиональные и самодеятельные музыканты, исполнители и композиторы. В работе с группой принимали участие поэты Н. Солодка, А. Манжура, А. Фургалов, С. Соколов-Воюш. Музыканты не забывали и о творчестве белорусских писателей Я. Купалы и В. Короткевича, чьи стихи становились текстами песен. Ансамбль долго и плодотворно сотрудничал с С. Анищенко, символом полоцкого рок-движения, создателем и вдохновителем фестиваля «Рок-Кола».

История коллектива отмечена замечательными концертными выступлениями и творческими находками. Сотрудничество М. Асташенко и В. Новицкой, руководителя Заслуженного любительского коллектива Республики Беларусь образцового театра танца «Премьер-Спонайд», послужило поводом для создания уникального хореографического спектакля «Адвечнае». В основе постановки – любовный четырехугольник. Молодой воевода Игнат пытается добиться благосклонности от красавицы Христинии, которая влюблена в отважного Яна, спасшего однажды девушку

от волчьей стаи. В Яна влюблена и Наина. Драматизм запутанным отношениям придает тот факт, что Ян и Наина – оборотни, а воевода пообещал Христинии принести в дар волчью шкуру.

Вокально-хореографическая постановка была высоко оценена республиканской комиссией Министерства культуры. А популярный белорусский певец П. Елфимов отметил, что это история, в которой национальный колорит органично переплетается с голливудскими тенденциями незавершенности и перспективой дальнейшего продолжения.

В марте 2009 года М. Асташенко и народный ВИА «Бела росы» в рамках музыкального проекта был приглашен в качестве гостей на церемонию награждения «Рок корона» в г. Молодечно.

Одной из монументальных незаконченных творческих опусов является опера о Евфросинии Полоцкой. Благодаря музыкальному продюсеру Д. Греку была собрана команда музыкантов и саунд-продюсеров, которые сейчас занимаются доработкой либретто и разучиванием музыкальных партий.

ВИА «Бела росы» продолжает жить, творить и радовать зрителей своим искусством. Смена руководителя творческого коллектива не изменило общее направление его деятельности: взаимодействие народных традиций и современных музыкальных тенденций способствуют патриотическому воспитанию слушательской аудитории.

Сейчас руководителем ВИА «Бела Росы» является композитор и аранжировщик А.Ф. Полищук, Заслуженный работник культуры Российской Федерации (1996), обладатель престижных музыкальных наград Российской Федерации и Республики Беларусь. Коллектив представлен следующими участниками: В. Шкетов (баян, гитара, контрабас, вокал), Ю. Марухленко (бас-гитара, вокал), М. Павлюкевич (вокал), Е. Лисовская (вокал, баян) и А. Полищук (клавишные, ударная установка, вокал). Базой творческого коллектива является ГУК «Центр культуры «Полоцк»» (Рисунок 2).



Рисунок 2 – Народный вокально-инструментальный ансамбль «Бела Росы»

Репертуар коллектива разнообразен как по стилистике, так и по тематике. За последние годы репертуар значительно расширился, появились

попурри из ретро-песен 70–80-х годов, авторские песни. ВИА «Бела росы» является постоянным участником концертных мероприятий различного уровня: концертные площадки города Полоцка, Витебской области и Республики Беларусь.

В ноябре 2020 года в социальной сети ВКонтакте была создана группа памяти Михаила Алексеевича. Но жизнь продолжается и требует реализации идей замечательного сына Полоцкой земли. Группа переименована в «Народный ВИА «Бела Росы» (г. Полоцк)». Необходимо структурировать фотографии и видеоконтенты, добавить текстовую информацию о деятельности творческого коллектива. QR-код группы «Народный ВИА «Бела Росы» (г. Полоцк)» представлен на рисунке 3.



Рисунок 3 – QR-код группы «Народный ВИА «Бела Росы» (г. Полоцк)»

Заключение. Творчество нашего земляка, полоцкого музыканта, композитора и общественного деятеля М.А. Асташенко служит мощным источником вдохновения для молодых талантов. Ведь его песни поют, слушают и любят люди разного возраста. А это значит, что его произведения продолжают жить.

Народный вокально-инструментальный ансамбль «Бела Росы» не только использует накопленный опыт своего основателя, но и популяризирует его идеи и творчество, адаптируя их к современным реалиям. Это позволяет находить новые решения в вопросах духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения.

Список использованных источников:

1. Умер полоцкий музыкант Михаил Асташенко / Телеканал. – URL: <https://sammit.tv/2019-08-03/umer-mihail-astashenko/> (дата доступа: 02.02.2026).

Секция 4

НАУКА ЮНЫХ

П.И. АЛЬШАНИКОВ

Научный руководитель – А.А. Гриневская
Республика Беларусь, Витебск, Лицей ВГУ имени П.М. Машерова

ОБОБЩЕНИЕ ТЕОРЕМЫ ШПРАГА-ГРАНДИ ДЛЯ ПОЛЕЙ $N \times N$

Введение. Теорема Шпрага-Гранди была сформулирована в 1930-х годах независимо Р. Шпрагом и П. М. Гранди. Она описывает так называемые равноправные игры двух игроков, т. е. игры, в которых соблюдаются следующие условия:

- 1; Игра конечна.
- 2; В игре победа одного игрока означает поражение другого.
- 3; Игроки обладают всей информацией о состоянии соперника.

В качестве примера таких игр можно привести игру Ним, Баше и прочие. В классическом случае игры Шпрага-Гранди полоска из n клеток делится на две независимые игры с меньшим, чем n количеством клеток, после каждого хода любого из игроков.

Данная работа рассматривает классические случаи игры Шпрага-Гранди, расчеты для нескольких первых n , а так же представляет решение для расширенной версии указанной игры, в которой игроки играют на двумерном поле размером $n \times n$. Вместо линейных полосок мы рассматриваем квадратную решетку, где ход игрока заключается в размещении фишек в некоторой клетке $(i; j)$, после чего становятся недоступны для хода следующего игрока клетки $(i+1; j)$, $(i-1; j)$, $(i; j+1)$, $(i; j-1)$, т.е. клетки, с которыми выбранная позиция имеет общую сторону.

Основная часть. Перед рассмотрением двумерной модели игры необходимо ввести несколько фундаментальных понятий и рассмотреть более простой случай игры, игру $n \times n$.

Напомним, что в рассматриваемых играх проигравший игрок определяется отсутствием позиции для следующего хода. Будем в дальнейшем называть такие игры играми Шпрага-Гранди. Позиции в играх такого типа можно классифицировать следующим образом: позиция считается выигрышной, если из нее можно сделать ход в проигрышную позицию, и проигрышной в противном случае. По этому правилу можно однозначно классифицировать позиции. Каждой позиции поставим в соответствие некое неотрицательное число (правило присваивания числа будет описано позднее). В частности, позиции, в которых вообще нельзя сделать ход, получают нулевую оценку. Легко видеть, что позиция считается проигрышной, если из нее нельзя сделать ход в проигрышную позицию.

Лемма 1 [1, с.38].

Позиция имеет оценку 0 тогда и только тогда, когда она является проигрышной.

Ранее было сказано, что после каждого хода игра разделяется на две независимые игры. Определим сумму двух игр.

Определение 1 [2, с. 7].

Сумма двух игр g и h – это игра, позиции в которой суть пары (позиция в g и позиция в h), а каждый ход является либо ходом в игре g , либо ходом в игре h .

Таким образом, позиция в игре-сумме представляет собой пару (P, Q) , где P – позиция в первой игре-сумме g , а Q – в игре-сумме h . Из позиции (P, Q) можно перейти в позицию (P', Q) для любой позиции P' , в которую можно пойти из P , а также в позицию (P, Q') для любой позиции Q' , в которую можно перейти из Q .

Теорема 1 [1, с.40].

Оценка позиции (P, Q) в сумме двух игр равна побитовой сумме оценок позиций P и Q .

Иначе говоря, если позиция P в игре g имеет оценку p , а позиция Q в игре h имеет оценку q , то позиция (P, Q) в сумме игр будет иметь оценку $p \oplus q$.

Рассмотрим свойства введенной операции.

Лемма 2 [1, 39].

Для операции $\oplus$ справедливы следующие свойства:

- 1; Если $m' \neq m$, то $m \oplus n \neq m' \oplus n$ для любого n .
- 2; Если $n' \neq n$, то $m \oplus n \neq m \oplus n'$ при любом m .
- 3; Если $k < m \oplus n$, то $k = m' \oplus n$ для некоторого $m' < m$ или $k = m \oplus n'$ для некоторого $n' < n$.

Следствие 1 [1, с.41].

Позиция (P, Q) в сумме игр является проигрышной тогда и только тогда, когда $p=q$, где p – оценка позиции P в игре g , а q – оценка позиции Q в игре h .

Действительно, $p \oplus q = 0$ равносильно $p=q$.

В частности, если мы играем на обеих досках одну и ту же игру, то симметричная позиция будет являться проигрышной. Таким образом позиция игрока, оценка которой не равна 0, является выигрышной.

Одним из простейших примеров описываемых выше игр является игра Ним. Её суть заключается в следующем. Есть несколько кучек, в каждой из которых по нескольку камней. За один ход игрок может взять из какой-нибудь одной кучки любое ненулевое число камней и выбросить их. Соответственно, проигрыш наступает, когда ходов больше не осталось, т. е. все кучки пусты.

Решение этой игры опубликовал в 1901 году Чарльз Бутон.

Теорема 2.

Текущий игрок имеет выигрышную стратегию тогда и только тогда, когда побитовая сумма размеров кучек отлична от нуля. В противном случае текущий игрок находится в проигрышном состоянии.

Теорема Шпрага-Гранди.

Рассмотрим любое состояние v некоторой равноправной игры двух игроков. Пусть из него есть переходы в некоторые состояния v_i ($i=1 \dots k$) (где $k \geq 0$). Утверждается, что состоянию v этой игры можно поставить в соответствие кучку нима некоторого размера x . Число x называется значением Шпрага-Гранди состояния v .

Более того, это число x можно находить следующим рекурсивным образом: посчитаем значение Шпрага-Гранди x_i по каждому переходу (v, v_i) , и тогда выполняется:

$$x = \text{mex}\{x_1 \dots x_k\}$$

где функция mex от множества чисел возвращает наименьшее неотрицательное число, не встречающееся в этом множестве.

Обобщение теоремы Шпрага-Гранди для игры на поле $1 \times n$

Рассмотрим следующую игру. Игроки играют на клетчатой полоске размера $1 \times n$ клеток. За один ход игроку надо поставить один крестик, но при этом запрещено ставить два крестика рядом (в соседние клетки). Проигрывает тот, кто не может совершить ход.

Когда игрок ставит крестик в какую-либо клетку, можно считать, что вся полоска распадается на 2 независимые половины: слева от крестика и справа от неё. При этом сама клетка, в которой находится крестик, а также 1 клетка справа и 1 клетка слева «уничтожаются».

Пронумеруем клетки от 1 до n , крестик ставится в позиции $1 < i < n$ – полоска распадается на 2 отрезка, длины которых $i-2$ и $n-i-1$. Мы переходим в сумму двух игр $i-2$ и $n-i-1$. Если же монетку ставят в позицию 1 или n – мы переходим к состоянию $n-2$.

Таким образом функция Шпрага-Гранди принимает вид:

$$g[n] = \text{mex}\{g[n-2], i=2n-1(g[i-2] \oplus g[n-i-1])\}, n \geq 3$$

Если $g[n] \neq 0$, то выиграет первый игрок, если $g[n] = 0$, то первый игрок проиграет, значит выиграет второй игрок.

Легко видеть, что

$$g[0] = 0,$$

$$g[1] = 1,$$

$$g[2] = 1,$$

Рассчитаем несколько первых значений функции Шпрага-Гранди.

$$g[3] = \text{mex}\{g[1], | \quad |i=2| \quad |2(g[i-2] + g[n-i-1])\} =$$

$$= \text{mex}\{g[1], g[0] \oplus g[0]\} = \text{mex}\{1, 0\} = 2 \neq 0 - \text{выиграет первый игрок.}$$

$$g[4] = \text{mex}\{g[2], | \quad |i=2| \quad |3(g[i-2] \oplus g[n-i-1])\} =$$

$$= \text{mex}\{g[2], g[0] \oplus g[1], g[1] \oplus g[0]\} = \text{mex}\{1, 1, 1\} = 0 - \text{выиграет второй игрок.}$$

$$g[5] = \text{mex}\{g[3], | \quad |i=2| \quad |4(g[i-2] \oplus g[n-i-1])\} =$$

$$= \text{mex}\{g[3], g[0] \oplus g[2], g[1] \oplus g[1], g[2] \oplus g[0]\} = \text{mex}\{2, 1, 0, 1\} =$$

$= 3 \neq 0$ – выиграет первый игрок.
 $g[6] = \text{mex}\{g[4], | \quad | i=2 | \quad | 5(g[i-2] \oplus g[n-i-1])\} =$
 $= \text{mex}\{g[4], g[0] \oplus g[3], g[1] \oplus g[2], g[2] \oplus g[1], g[3] \oplus g[0]\} =$
 $= \text{mex}\{0, 1, 0, 1\} = 2 \neq 0$ – выиграет первый игрок.

Обобщение теоремы Шпрага-Гранди для поля $n \times n$

Рассмотрим усложнение приведенной выше задачи. Пусть теперь два человека играют на поле размера $n \times n$ клеток. При этом, если игрок ставит крестик в позицию $(i; j)$, при том $1 < i < n$, $1 < j < n$, то «уничтожается» сама клетка, клетки справа, слева, снизу и сверху от нее. Так же присутствуют краевые позиции:

- 1; При постановке крестика в позицию $(1; 1)$ «уничтожаются» правая и нижняя клетки;
- 2; При постановке в позицию $(1; n)$ «уничтожается» левая и нижняя клетки;
- 3; При постановке в позицию $(n; 1)$ «уничтожаются» верхняя и правая клетки;
- 4; При постановке в позицию $(n; n)$ «уничтожаются» верхняя и левая клетки;
- 5; Для клеток $(1; j)$, где $1 < j < n$, «уничтожаются» нижняя, правая и левая клетки;
- 6; Для клеток $(n; j)$, где $1 < j < n$, «уничтожаются» верхняя, правая и левая клетки;
- 7; Для клеток $(i; 1)$, где $1 < i < n$, «уничтожаются» верхняя, нижняя и правая клетки;
- 8; Для клеток $(i; n)$, где $1 < i < n$, «уничтожаются» верхняя, нижняя и левая клетки;

Представив данную задачу при помощи таблицы, легко видеть (рисунок 1), что при четном n данную задачу можно разбить на 4 задачи размерности $\frac{n}{2} \times \frac{n}{2}$.

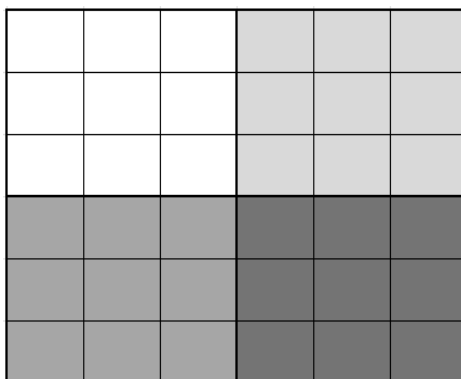


Рисунок 1. – Разбиение игры равномерности $n \times n$, где n – четное

Таким образом у второго игрока всегда есть возможность сделать ход, который будет симметричен ходу первого игрока относительно центра по-

ля. Таким образом последний ход всегда будет совершен игроком 2, а значит первого игрока ждет проигрыш.

Аналогично, если n является нечетным (рис2), то мы получаем ситуацию, в которой клетки симметричны относительно центральной клетки $(\frac{n+1}{2}; \frac{n+1}{2})$, а значит теперь у первого игрока появляется возможность поставить первый крестик в центральную клетку, а затем ходить симметрично ходам второго игрока. Таким образом, последний ход делает первый игрок, а значит второй игрок проигрывает.

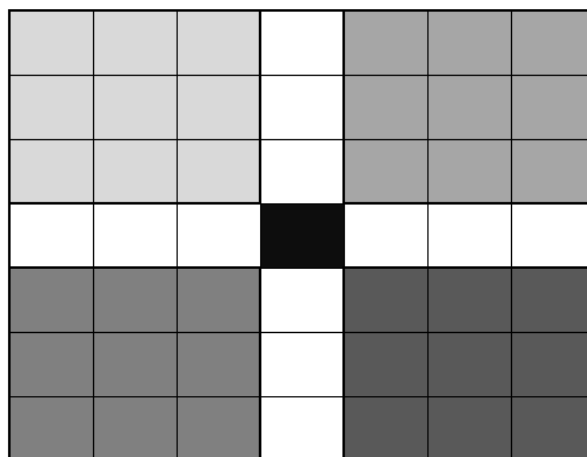


Рисунок 2. – Разбиение игры равномерности $n \times n$, где n – нечетное

Из вышесказанного можно сделать вывод, что при четном n всегда стратегия есть у второго игрока, а при нечетном n стратегия есть у первого игрока.

Заключение. В ходе данной исследовательской работы были рассмотрены две модели игр. Для одномерной игры была рассмотрена теорема Шпрага-Гранди и рассчитаны некоторые значения функции для разных n . Для двумерной игры $n \times n$ были описаны две стратегии игры ведущие в случае $n=2k$ к победе второго игрока, а в случае $n=2k+1$ к победе первого игрока.

Следующим расширением этой игры являются случаи поля $n \times m$, где $n \neq m$, а также случай, когда изменены условия постановки крестиков. Например: удаляются не только по одной соседствующей клетке, но и те, что находятся накрест или же на некотором расстоянии от выбранного положения.

Список использованных источников

1. Шень А. Игры и стратегии с точки зрения математики / А. Шень. – М.: МЦНМО, 2022. – 56 с.
2. Деорнуа П. Комбинаторная теория игр / П. Деорнуа. – М.: МЦНМО, 2017. – 40 с.

**МІФАЛАГІЧНЫЯ ВОБРАЗЫ Ё КНІЗЕ ЯНА БАРШЧЭЎСКАГА
“ШЛЯХЦІЦ ЗАВАЛЬНЯ,
АБО БЕЛАРУСЬ У ФАНТАСТЫЧНЫХ АПАВЯДАННЯХ”**

Уводзіны. Выдатным геніем магічных метамарфоз з’яўляецца Ян Баршчэўскі. Вядомы беларускі, польскі пісьменнік, прадстаўнік беларускага рамантызму, адзін з заснавальнікаў новай беларускай літаратуры, чалавек, які здолеў, абапіраючыся на беларускую нацыянальную культуру, паказаць жыццё свайго краю, яго гісторыю і традыцыі, што ўяўляе сабой вялікую цікавасць і актуальнасць. Памайстэрску створаныя міфалагічныя вобразы ў кнізе “Шляхціц Завальня, або Беларусь у фантастычных апавяданнях”, якую параўноўваюць з сусветна вядомым казачным эпасам “Тысяча і адна ноч”, і сёння даволі актыўна даследуюцца літаратуразнаўцамі (В. Бароўка, А. Крыклівец, Т. Шамякіна), натхняюць сучасных пісьменнікаў на стварэнне новых твораў міфалагічнай тэматыкі (Л. Рублеўская, В. Іпатава).

Актуальнасць навуковага даследавання матывавана неабходнасцю больш шырокага вывучэння фальклорна-міфалагічных традыцый ў прозе беларускіх пісьменнікаў, а таксама папулярызаванай малой Радзімы – аўтар працы, як і сам Ян Баршчэўскі, з’яўляецца ўраджэнкай Расоншчыны, месца, якое неаднаразова ўзгадваецца ў фантастычных апавяданнях пісьменніка.

Аб’ектам даследавання ў працы выступае творчая спадчына Яна Баршчэўскага. Прадмет даследавання – генезіс, мастацкія тэндэнцыі, міфалагічныя вобразы ў кнізе Яна Баршчэўскага “Шляхціц Завальня, або Беларусь у фантастычных апавяданнях”.

Мэта даследавання – на прыкладзе кнігі Яна Баршчэўскага “Шляхціц Завальня, або Беларусь у фантастычных апавяданнях” раскрыць пісьменніцкую трактоўку міфалагічных вобразаў.

Дасягненне пастаўленай мэты патрабуе вырашэння наступных задач:

1; выявіць міфалагічныя вобразы ў кнізе Яна Баршчэўскага “Шляхціц Завальня, або Беларусь у фантастычных апавяданнях”;

2; раскласіфікаваць дадзеныя міфалагемы ў залежнасці ад прыроды іх паходжання;

3; параўнаць аўтарскія вобразы з энцыклапедычнымі дадзенымі ў галіне міфалогіі.

Матэрыялам даследавання з’яўляецца зборнік апавяданняў Яна Баршчэўскага “Шляхціц Завальня, або Беларусь у фантастычных

апавяданнях”. Метады даследавання – метады сістэмнага аналізу, апісальны і супастаўляльны.

Асноўная частка. У кнізе Яна Баршчэўскага “Шляхціц Завальня, або Беларусь у фантастычных апавяданнях” на аснове сістэмнага аналізу намі былі вылучаны дзве групы міфалагічных вобразаў:

1; Міфалагемы, увасобленыя ў вобразах жывёльнага і расліннага свету.

2; Міфалагічныя вобразы, звязаныя з міфамі і легендамі.

Жанр твораў кнігі “Шляхціц Завальня, або Беларусь у фантастычных апавяданнях” вызначаецца як фантастычныя апавяданні. Тэрмін ‘фантастыка’ паходзіць ад грэчаскага *phantastice* – здольнасць уяўляць [1, с.156]. Да фантастыкі адносяцца вобразы, падзеі, абставіны, абмаляваныя ў творах, але немагчымыя ў жыцці. Менавіта з такімі вобразамі мы сустракаемся на старонках апавяданняў Яна Баршчэўскага: цмокі, ваўкалакі, д’яблы, русалкі, вогненныя духі і многія іншыя істоты становяцца дзеючымі асобамі разам са звычайнымі людзьмі. З дапамогай містыкі аўтар прымушае звярнуць увагу на вечныя пытанні добра і зла.

У сваіх апавяданнях Ян Баршчэўскі выкарыстоўвае вялікую колькасць міфалагічных сімвалаў, звязаных з раслінным і жывёльным светам. Аўтар надае аб’ектам прыроды магічныя ўласцівасці, напрыклад, вобраз травы сустракаецца ў аднайменным апавяданні “Жабер-трава” – “ясная, як зорка, свеціцца над вадой жабер-трава ... расце ў воднай глыбіні, засцерагае ад пажараў і вучыць згадаць будучыню” [2, с.228]. Акрамя жабер-травы, у творы сустракаем разрыў-траву, пералёт-траву. Асабліваю ролю ў кнізе Яна Баршчэўскага “Шляхціц Завальня, або Беларусь у фантастычных апавяданнях” адыгрываюць міфалагічныя вобразы жывёл, што валодаюць сімволікай і глыбокай культурнай значнасцю. У творы аўтар звяртаецца да вобразаў жывёл, якія выходзяць за межы апісанняў звычайных істот.

Кот Варгін у апавяданні ўвасабляе вобраз незвычайнай хатняй жывёлы. Ён зачароўвае чалавека і прымушае ўзяць яго да сябе ў дом, а потым выклікае ў гаспадара вар’яцтва і прымушае яго сварыцца з блізкімі. Ад буркатання Варгіна ў галаве чалавека заводзяцца восы, матылі і іншыя казуркі: “Поўсць блішчастая, увесь чорны, як вуголь, вочы гараць. Да усіх ласкавы. Але тыя, хто бавіліся з катом праз нейкі час пачалі хварэць. Бо кот сваім нячыстым варкатаннем распладзіў у галаве гаспадара, як у гняздзе, атрутных восаў. Пра яго гаварылі, што кот, асабліва чорны, мае атруту” [2, с.259]. Адмоўная канатацыя існуе і ў міфалогіі славян: чорны кот сімвалізуе няшчасце, кажуць, што не пашанцуе таму, каму чорны кот пяройдзе дарогу. Таму даволі часта сустрэчы з чорным катом успрымаюцца як знак наўдачы.

Вобразы сабак Стаўры і Гаўры атаясамліваюцца ў творы з адносінамі адданасці паміж гаспадаром і жывёламі. У адным маёнтку жыў князь Бой, што выславіўся на Белай Русі, як магутны асілак. Ён княжыў над усім лю-

дам з гэтых дзікіх краёў на берагах Дрысы. Яго звычайнай забаваю было паляванне з лукам і стрэламі ў пушчах на ласёў і іншых дзікіх звяроў. Так апісвае аўтар сабак Стаўры і Гаўры: “Былі яны надзвычай дужыя і кемныя; найстрашнейшы мядзведзь у сутычцы з ім не мог вытрываць; яго адразу ж разрывалі, як харты зайца. Калі Бой на ловах адыходзіў ад сяброў і акружалі яго ліхадзеі, дык ён разганяў і забіваў іх, пускаючы сваіх дужых сабак. Не раз, калі заблукае ў далекіх лясах, сабакі, ідучы наперад, выводзілі яго на дарогу і да самага дому. Шмат разоў гэтыя сабакі ратавалі гаспадара ад небяспекі і былі найпрыемнейшаю забаваю ў яго жыцці” [2, с.89]. Атрымалася так, што пасля смерці сабак, каб ушанаваць памяць пра іх, гаспадар прызначыў ім святыя дні. Акрамя вобразаў лоўчых сабак, у апавяданнях сустракаюцца вобразы чорнага сабакі з адмоўнай канатацыяй, у творы ён выглядае містычным “з чорнымі вачыма” і небяспечным.

У славянскай літаратуры вобраз змей часта асацыюецца з адмоўнымі якасцямі, такімі як хітрасць, падступства, зло і спакуса. У кнізе Яна Баршчэўскага “Шляхціц Завальня, або Беларусь у фантастычных апавяданнях” міфалагемы змей (вужы, гадзюкі) з’яўляюцца ў розных сцэнах, ствараючы атмасферу небяспечнасці, спакусы і здрады (“Вужыная карона”, “Вогненныя духі”). Можна сказаць, што аўтар, уводзячы ў твор жывёльныя і раслінныя міфалагемы, узбагачае сюжэтна-вобразны свет твора, захоўваючы пры гэтым філасофска-дыдактычную функцыю.

Шматлікія даследчыкі творчасці Яна Баршчэўскага (М. Хаўстовіч, М.С. Чарнова, Т.І. Шамякіна) падкрэсліваюць фальклорны характар дадзенага твора, звяртаючы ўвагу на тое, як па-майстэрску аўтар унёс у апісанне жыцця беларусаў фальклорныя вобразы і матывы. Лесуны, ваўкалакі, русалкі, цмокі, ведзьмы становяцца паўнаўдаснальнымі дзеючымі асобамі разам з сялянамі, панамі. Сярод такіх вобразаў цэнтральнымі нам уяўляюцца вобразы Плачкі і Белай Сарокі. Плачка – гэта вобраз, у якім міфалагічныя рысы цесна пераплятаюцца з хрысціянскімі. Як лічаць даследчыкі, з аднаго боку, вобраз Плачкі блізкі да хрысціянскага вобраза, калі плача Багародзіца, з другога — фальклорнаму персанажу, такім як купалка (дух памерлага продка ў жаночым увасабленні): “Кабета тая незвычайна прыгожая. Вопратка яе – белая, як снег, на галаве – чорны убор, і чорная хустка накінутая на плечы. Твар хоць і смуглы ад сонца і ветру, але гошы і паглядны, вочы жывыя, і заўсёды блішчаць на іх слёзы. Яна з’яўляецца найчасцей у пакінутых дамах, у пустых касцёлах і на руінах. Бачылі яе таксама пад дрэвамі або пасярод поля. Пасля захаду сонца яна сядзе на камяні, наракае на лёс жаласным голасам і заліваецца слязьмі. Кажуць, тыя, хто набліжаўся да яе, чулі такія словы: “Няма каму даверыць таямніцу сэрца майго!” [2, с.125]. У аднайменным апавяданні пісьменнікам выкрываюцца такія чалавечыя заганы, як прагнасць, сквапнасць. Многія персанажы твора ўспрымаюць Плачку як правадыра

да багацця, да зачараванага скарба. Калі маладыя сяляне замест скарба знайшлі скілеты ў кайданах, яны пачулі голас волата: “Нікчэмныя людзі! Золату і срэбру прадалі вы свае душы. Думаючы пра багацце, вы зняважылі прах Героя, які слаўна скончыў тут сваё жыццё!”. Сам Баршчэўскі раз за разам паказвае, што такая трактоўка ладу няправільная, бо любая спроба пошуку скарбу заканчваецца правалам. Вобраз Плачкі ўзмацняе праблему захавання памяці. Паводле легенды, слёзы жанчыны ператварыліся ў крыніцу, а сама Плачка з’яўляецца ў вобразе сялянскай сіраты. На нашу думку, вобраз Плачкі з’яўляецца тыпова беларускім. Паводле паданняў, жанчына з’яўляецца на месцах знакамітых бітваў, на могілках, дзе пахаваны славытыя героі, і, як маці аплаквае сваіх сыноў, так і Плачка тужыць па загінулых.

Антыподам вобраза Плачкі ў кнізе Яна Баршчэўскага выступае Белая Сарока. Белая Сарока – істота дэманічная, жанчына-птушка, якая валодае прывабнай знешнасцю “яе твар – цуд прыгажосці, постаць высокая, велічная; адзенне з дарагіх дыяментаў і перлаў, жыве ў палацы, якога ты яшчэ ніколі не бачыў, ёй кланяюцца багатыя паны і мудрыя галовы, духі па яе загадзе здабываюць скарбы з зямлі і мора, дзікіх мядзведзяў прывучыла да сябе, і тыя, як пакорлівыя сабакі, засёды гатовыя ей служыць. Словам, яна мацейшая за ўсіх чарнакніжнікаў. Толькі часам убіраецца ў пёры белай птушкі, калі хоча бачыць тых, хто спрыяе ёй; і іх узнагароджвае, узбагачае, робіць шчаслівымі” [2, с.183]. У беларускім фальклоры сарока з’яўляецца сімвалам вестак, па народных павер’ях, адзінокая сарока – прадвеснік непрыемнасцяў. На нашу думку, Ян Баршчэўскі таксама ўключыў гэты сэнс у вобраз Белай Сарокі. У апавяданні “Апавяданне восьмае. Белая сарока” гэты персанаж удзельнічае і ў абрадах вядзьмарак. Ад яе ўчынкаў пакутвалі бедныя сяляне, якія здолелі выкрыць цёмныя справы вяртлявай гаспадыні, нарэшце, дабро перамагло зло.

Адным з яркіх вобразаў у беларускай міфалогіі з’яўляецца вобраз ваўкалака або пярэваратня. Паводле энцыклапедыі Беларускай фальклору, ваўкалак – гэта чалавек, ператвораны ў ваўка па сваёй волі або міжволі. Паводле ўяўленняў беларусаў, ператварэнне можа адбыцца па сваёй волі з пэўнымі эгаістычнымі мэтамі чалавека-чараўніка і па яго чарах, скіраваных на аднаго чалавека або групу людзей. Чалавек можа выпадкова трапіць на закляцце, нават сваё, і стаць ваўкалакам [3, с.237]. Беларускае даследчык А. Ненадавец схільны схільны разглядаць ваўкалацтва як спецыфічна беларускую з’яву. З’ява парэваратніцтва апісана Янам Баршчэўскім ў апавяданні “Ваўкалак”. Твор пачынаецца прыездом да шляхціца Завальні пана Марагоўскага, які расказвае пра сустрэчу з ваўкамі па дарозе да маёнтка. Калі пан хацеў стрэліць у драпежнікаў, то яго прыпыніў фурман, які сказаў: “Не страляй, пане, бо ў іх душы чалавечыя. Калі заб’еш якога, дык душа ягоная пойдзе ў пекла,

не адпакутаваўшы за грахі”. [2, с.61]. У апавяданні расказваецца пра селяніна Марка, які не па сваёй волі ператварыўся ў ваўкалака. Апынуўшыся ў вопратцы драпежніка, у героя апаведу прачнулася нянавісьць да людзей, з гэтай прычыны ён пачаў шкодзіць. З цягам часу герой зразумеў, пашкадаваў аб сваіх учынках і выправіўся, ператварыўшыся зноў у чалавека. Змест дадзенага апавядання носіць дыдактычны характар, аўтар паказвае, што служэнне д’ябальскім сілам нясе за сабой пакаранне.

Акрамя таго, што метамарфозы маглі здарыцца між волі чалавека, у кнізе Яна Баршчэўскага “Шляхціц Завальня, або Беларусь у фантастычных апавяданнях” апісваюцца вобразы, ў якія героі трансфармуюцца свядома – ведзьмы, чараўнікі. Ведзьма або чараўніца – адзін з галоўных персанажаў беларускай дэманалогіі; жаночае ўвасабленне нячыстай сілы. Паводле вераванняў, ведзьма жыве сярод людзей, але яна вылучаецца асаблівасцю паводзін і знешняга выгляду. Лічылася, што ў ведзьмы незвычайны змрочны выраз твару, бліскучыя вочы, кудлатая галава, павольны хрыпаваты голас, асаблівая маўклівасць ці няспынная буркатлівасць, незвычайная хада. Ведзьмы не здольны спачуваць чужому гору і не дзяліцца сваім, вядома, што гэтыя істоты не вераць у Бога і пазбягаюць царквы. Ведзьма-жанчына мае добрыя здольнасці перакідвацца ў розныя істоты. Ян Баршчэўскі ў поўным аб’ёме адлюстраванні вобраз ведзьмы ў сваёй кнізе. У апавяданні “Захаватыя ўчынкі” чараўніца Арына мела здольнасці параўтварацца ў сароку, каб забіраць малако ў кароў.

Вялікай культурнай значнасцю надзелены вобраз русалкі, які з’яўляецца неад’емнай часткай славянскай міфалогіі. Паводле звестак, гэта “міфалагічны персанаж антрапа-, заа-, або тэратаморфнага аблічча. Для ўсіх рэгіёнаў Беларусі характэрна ўяўленне пра русалак, якія паказваліся ў полі, лесе, ля вады ў выглядзе маладых прыгожых дзяўчат у вяночках, з русымі, белымі, зялёнымі ці інш. колеру валасамі, падобнымі на пасмачкі тонкай асакі, водарасці, з зялёнымі ці блакітнымі вачамі, аголеных або апранутых у белае адзенне, галінкі, зелень. Русалкі з’яўляюцца ў час касавання раслін, налівання збажыны, росту дрэў і траў, знікаюць па заканчэнні іх актыўнай вегетацыі – увосень, зімой. Раслінныя локусы разумеюцца пры гэтым не толькі як месцы, дзе можна сустрэць русалак, дзе яны жывуць. Праяўленне жыццядзейнасці міфалагічных істот і раслін ідэнтыфікуецца. Так, у павер’ях і былічках красаванне збажыны асэнсоўваецца як красаванне русалак або як перадача русалкам прыгожымі дзяўчатамі сваёй красы расліннасці; валасы ў міфалагічных істот у жыццё – “пад колер жыта”; хваляванне збажыны асацыіруецца з рухамі русалак, а яго шапаценне – з іх гаворкай. Спеў, ваджэнне карагодаў, танцы, піраванні, гранне русалак у збажыне накіравана на абераганне палёў, садзейнічае квітненню і ўраджаю” [3, с.445].

Апісанне класічнага вобраза русалкі цалкам супадае з вобразам баршчэўскай русалкі, якая ўзгадваецца ў “Нарысе Паўночнай Беларусі”: “Русалкі, калі жыта красуе ў полі, з распушчанымі доўгімі валасамі гушкаюцца на бярозах і спяваюць песні; іхні смех адгукаецца ў глыбіні лясоў і трывогай працінае тых, хто збірае грыбы або ягады” [2, с. 16]. На нашу думку, увядзеннем такіх маляўнічых вобразаў у твор аўтар хацеў падкрэсліць прыгажосць беларускай прыроды, багацце народных традыцый і вераванняў.

Заклучэнне. Такім чынам, у даследаваным творы пераважную колькасць займаюць міфалагічныя вобразы, матываваныя сувяззю з легендамі і паданнямі – ваўкалакі, русалкі, ведзьмы, духі, Плачка і інш. У дадзеных вобразах аўтар увасобіў як станоўчыя, так і адмоўныя рысы чалавека, паказаў на прыкладзе учынкаў герояў, што зло не застаецца незаўважаным.

Праз міфалагемы прыроды аўтар выказвае замілаванне роднай прыродай, яе прыгажосцю і ўнікальнасцю, заклікае да беражлівых адносін да яе, звяртае ўвагу на маральна-этычнае выхаванне, патрыятызм, любоў і павагу да сваіх продкаў і радзімы.

Спіс выкарыстаных крыніц:

1. Лазарук М.А., Ленсу А.Я. Слоўнік літаратуразнаўчых тэрмінаў. – Мн. : Нар. Асв, 1996. – 176 с.
2. Баршчэўскі Я. Шляхціц Завальня, або Беларусь у фантастычных апавяданнях / Я. Баршчэўскі. – М. : Маст. літ., 1990. – 383 с.
3. Беларускі фальклор: Энцыклапедыя: у 2 т. Т. 1 – Мінск : Беларуская Энцыклапедыя, 2005. – 765 с.

М.А. БИРЮКОВ

Научный руководитель – С.Э. Латышев

Республика Беларусь, Витебск, Лицей ВГУ имени П. М. Машерова

ЧУЖЕРОДНЫЕ ВИДЫ РАСТЕНИЙ НА ТЕРРИТОРИИ РЕКРЕАЦИОННЫХ ЗОН Г. ВИТЕБСКА

Введение. В настоящее время практически все экосистемы нашей планеты в той или иной степени затронуты прямым или косвенным антропогенным воздействием. Хозяйственная деятельность человека стала фактором, определяющим динамику живой природы на всех материках, влияющим на состав биоты, ее расселение, связи, эволюцию видов и сообществ.

Значительную часть флоры Белорусского Поозерья составляют виды, появление в составе данной флоры и расселение которых, прямо или косвенно связано с хозяйственной деятельностью человека. Эти виды, наряду с аборигенными видами, выходцами из природных растительных сообществ образуют своеобразные, не имеющие аналогов в природной обстановке, растительные группировки, встречающиеся у жилья, вдоль дорог, на

полях и огородах, вблизи производственных и хозяйственных объектов, в других нарушенных местообитаниях. Многие заносные виды натурализуются не только на нарушенных местах, но и на экологически подходящих для них естественных местообитаниях [1].

Процесс биологической интродукции и инвазии может существенно изменять экосистемы. В список неприятных последствий входят: сокращение биоразнообразия (распространенные городские виды часто вытесняют уникальную флору); конкуренция за ресурсы (адаптированные к городам растения могут занимать среду обитания, сокращая биоразнообразие); здоровье населения (ряд чужеродных видов может способствовать возникновению аллергий у городских жителей). Среди положительных аспектов биоинвазии следует выделить эстетическое обогащение городских пейзажей и функциональную значимость. Таким образом, взаимодействие природы и городской среды является двухсторонним процессом [2].

Чужеродными являются виды, ранее не существовавшие на данной территории, и проникшие сюда под влиянием природных или антропогенных факторов. Среди чужеродных видов выделяют собственно чужеродные (не оказывающие вредного влияния на естественную флору) и инвазионные (с выраженным негативным эффектом). Согласно некоторым данным, на отдельных территориях города Витебск насчитывается более 20 чужеродных видов растений [3].

В зависимости от критерия, выделяют несколько подходов к классификации чужеродных видов [4].

I. По времени завоза:

I1 До XV века (открытия Америки);

I2 После XV века.

II. По способу заноса:

II1 Случайно занесенные виды – ксенофиты;

II2 Случайно занесенные, целенаправленно культивируемые в других регионах – ксеноэргазиофиты;

II3 Виды, целенаправленно введенные в культуру, расселившиеся за пределы возделываемых территорий – эргазиофиты.

III. По степени натурализации:

III1 Виды, произрастающие на протяжении 1–2 лет, не размножающиеся, и в последствии исчезающие – эфемерофиты;

III2 Виды, сохраняющиеся в местах заноса, способные к размножению – колонофиты;

III3 Виды, распространяющиеся по определенным антропогенным местообитаниям – эпекофиты;

III4 Виды, произрастающие в естественных сообществах – агрифиты.

Также среди чужеродных видов можно выделить отдельной категорией интродуцированные виды – целенаправленно ввезенные человеком для получения биологической продукции или с декоративной целью.

В качестве материала исследования выступают локалитеты произрастания чужеродных видов в рекреационных зонах г. Витебска: лесной массив и прилегающие к нему территории в районе железнодорожной станции Лучеса, а также территория Парка Советской Армии (парка «Мазурино»). Изучение распространения чужеродных видов растений осуществлялось в сентябре–октябре 2025 г. автором работы совместно с руководителем. Всего было выявлено 35 местообитаний произрастания.

Вышеуказанные рекреационные зоны являются популярными местами отдыха у жителей города Витебск. Это места передвижения авто- и велотранспорта, конных и пеших прогулок, проведения массовых мероприятий и пикников у населения. Также здесь проводятся периодические благоустроительные работы, связанные с постройкой новых домов и сооружений, проведения различного типа коммуникаций, озеленением. Все перечисленные факторы приводят к нарушению естественного почвенного и растительного покрова, приводят к изменению сложившихся растительных сообществ, снижает жизнеспособность и приводит к исчезновению некоторых представителей аборигенной флоры, а также повышает вероятность проникновения и распространения представителей чужеродных растений, в особенности инвазионных.

Для проведения исследования применялся маршрутный метод изучения растительности [5], в ходе которого осуществлялся пеший осмотр произрастающей растительности с целью выявления чужеродных видов. Было проведено рекогносцировочное знакомство, а именно определение мест с однородными условиями. Сфотографированы виды растений данной флоры, а также образуемые ими растительные группировки. Зафиксированы координаты локалитетов распространения, глазомерный размер и характер произрастания. Ареалы определены с помощью электронной базы GBIF [6], жизненные формы и биоэкологические характеристики с помощью электронной базы FloraVeg.EU [7].

Основная часть. В результате проведенного нами исследования было установлено, что флористический состав чужеродных растений и сформированных при их участии сообществ насчитывает 35 видов

Таблица – Видовой состав сообществ, сформированных при участии представителей чужеродной флоры

№	Название таксона	Ареал		Жизненная форма		Экологическая группа по увлажнению
		Широтная группа	Долготная группа	По Раункиеру	По Серебрякову	
Сем. Poaceae Barnh.						
1	<i>Calamagrostis epigejos</i> (L.) Roth	Пз	Еа	Гм	Тр, Пк	Кс
2	<i>Dactylis glomerata</i> L.	Пз	Пр	Гм	Тр, Пк	М
3	<i>Festuca pratensis</i> Huds	Пз	Га	Гм	Тр, Пк	М
4	<i>Phleum pratense</i> L.	Пз	Га	Гм	Тр, Пк	М
5	<i>Phragmites australis</i> (Cav.) Trin. ex Steud.	Пз	Пр	Гл	Тр, Пк	Гд
6	<i>Poa pratensis</i> L.	Пз	Е	Гм	Тр, Пк	М
Сем. Salicaceae Mirb.						
7	<i>Populus alba</i> L.	Пз	Еа	Ф	Д	М
8	<i>Salix caprea</i> L.	Пз	Еа	Ф	Д	М
Сем. Hypericaceae Juss.						
9	<i>Hypericum perforatum</i> L.	Пз	Пр	Гм	Тр, Пк	М
Сем. Fabaceae Lindl.						
10	<i>Lupinus polyphyllus</i> Lindl.	Пз	Е-Са	Гм	Тр, Пк	М
11	<i>Melilotus albus</i> Medik	Пз	ЕА	Гм	Тр, Мк	М
Сем. Rosaceae Juss.						
12	<i>Physocarpus opulifolius</i> (L.) Maxim.	Б	Еа-Са	Ф	К	М
13	<i>Rosa canina</i> L.	Пз	Е-Са	Ф	К	М
14	<i>Rubus caesius</i> L.	Пз	Е-Са	Ф	К	М
15	<i>Sorbaria sorbifolia</i> (L.) A. Braun	Б	Еа-Са	Ф	К	М
Сем. Cannabaceae Martynov						
16	<i>Humulus lupulus</i> L.	Пз	Га	Гм	Тр, Пк	М
Сем. Cucurbitaceae Juss.						
17	<i>Echinocystis lobata</i> (Michx.) Torr. & A. Gray	Б	Га	Гм	Тр, Пк	Г
Сем. Aceraceae Dumort.						
18	<i>Acer negundo</i> L.	Пз	Пр	Ф	Д	М
Сем. Malvaceae Juss						
19	<i>Malva thuringiaca</i> (L.) Vis.	Пз	Е3а	Гм	Тр, Пк	Кс
Сем. Polygonaceae Juss.						
20	<i>Reynoutria japonica</i> Houtt.	Пз	Е-Са-Ба	Гео	Тр, Пк	М
Сем. Balsaminaceae A.Rich.						

21	<i>Impatiens glandulifera</i> Royle	Пз	Еа-Са	Т	Тр, Мк	М
Сем. Asteraceae Bercht. & J. Presl						
22	<i>Arctium tomentosum</i> Mill.	Пз	Еа-Са	Гм	Тр, Пк	М
23	<i>Artemisia vulgaris</i> L.	Пз	Пр	Гм	Тр, Пк	М
24	<i>Carduus acanthoides</i> L.	Пз	Га	Гм	Тр, Пк	Кс
25	<i>Centaurea jacea</i> L.	Пз	Га	Гм	Тр, Пк	М
26	<i>Centaurea scabiosa</i> L.	Пз	Еа-Са	Гм	Тр, Пк	Кс
27	<i>Cirsium arvense</i> (L.)	Пз	Пр	Гео	Тр, Пк	М
28	<i>Conyza canadensis</i> (L.) Cronquist	Пз	Пр	Т	Тр, Мк	Кс
29	<i>Echinops sphaerocephalus</i> L.	Пз	ЕЗа-Са	Гм	Тр, Пк	Кс
30	<i>Helianthus tuberosus</i> L.	Пз	Пр	Гео	Тр, Пк	М
31	<i>Solidago canadensis</i> L.	Пз	Пр	Гм	Тр, Пк	М
32	<i>Tanacetum vulgare</i>	Пз	Пр	Гм	Тр, Пк	М
Сем. Apiaceae Lindl.						
33	<i>Daucus carota</i> L.	Пз	Пр	Т	Тр, Мк	Кс
34	<i>Heracleum sosnowskyi</i> Manden.	АБ	ЦЕ	Гм	Тр, Мк	М
35	<i>Pastinaca sylvestris</i> Mill.	Б	ЕА	Гм	Тр, Мк	М

Примечания: полужирным курсивом выделены инвазионные виды растений, занесенные в Черную Книгу Республики Беларусь.

Ареал: широтная группа: ПЗ – плюризональный, А – арктический, Б – бореальный, АБ – аркто-бореальный; долготная группа: Пр – плурирегиональный, Га – голарктический; Е – европейский; ЕА – евразийский, ЦЕ – центрально европейский, ЕЗа – европейско-западноазиатский, Еа-Са – евразийско-североамериканский, Е-Са – европейско-североамериканский, Е-Са-Ва – европейско-североамериканский-восточноазиатский, ЕЗа-Са – европейско-западноазиатский-североамериканский.

Жизненные формы: по Раункиеру: Гм – гемикриптофит, Ф – фанерофит, Гео – геокриптофит, Т – терофит, Гл – гелофит; по Серебрякову: Тр – травянистое, Пк – поликарпик, Мк – монокарпик, Д – дерево, К – кустарник.

Экологические группы по увлажнению: М – мезофит, Кс – ксерофит, Гд – гидрофит, Г – гигрофит.

Как видно из таблицы, выявленные виды входят в состав 13 семейств цветковых растений. Наибольшее число видов относится к семействам Asteraceae и Rosaceae, также являющиеся одними из наиболее многовидовых в мировой флоре, соответственно насчитывают 11 и 6 видов. Всего 7 семейств являются одновидовыми.

Географическая структура флоры характеризуется преобладанием видов с широко распространенными ареалами. Так, 30 из 35 видов произрастают в трех или более широтных зонах и имеют плюризональные ареалы. Из чужеродных видов только *Sorbaria sorbifolia*, *Echinocystis lobata* и *Heracleum sosnowskyi* имеют бореальные и аркто-бореальные ареалы. Среди долготных групп преобладают представители с плурирегиональными ареалами – 10 и голарктическими ареалами – 6. Как видно из таблицы 1, для большинства чужеродных видов, за исключением *Sorbaria sorbifolia* и *Heracleum sosnowskyi* характерны обширные ареалы, хотя изначально

данные представители имели ограниченное распространение, а их расселение связано с антропогенным фактором. Так *Solidago canadensis*, *Acer negundo*, *Lupinus polyphyllus*, *Helianthus tuberosus* имеет североамериканское происхождение, *Impatiens glandulifera* из восточной Индии, *Reynoutria japonica* из восточной и юго-восточной Азии, *Populus alba* имеет евразийское происхождение.

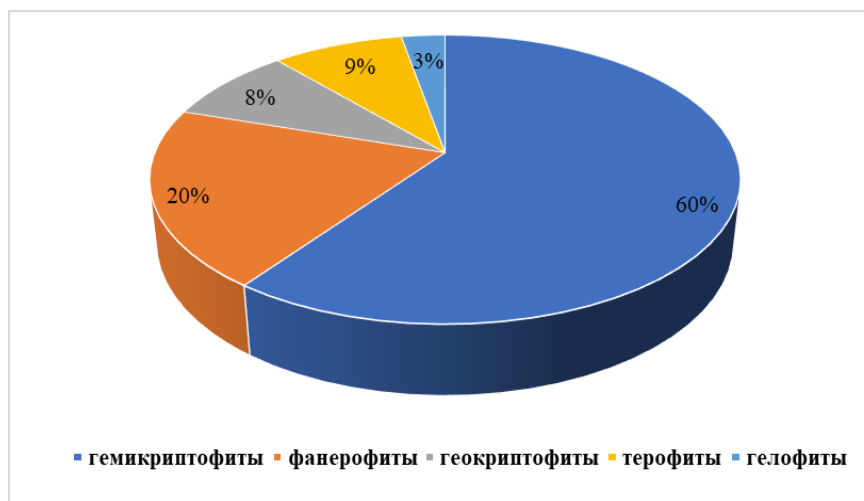


Рисунок 1 – Спектр жизненных форм по Раункиеру

Классификация жизненных форм по Раункиеру широко используется в ботанике: основана на продолжительности существования растений и расположении почек возобновления. Как видно из рисунка 1, среди обнаруженных видов доминируют гемикриптофиты – многолетние травянистые растения без подземных побегов. Большинство чужеродных видов принадлежат этой группе: *Lupinus polyphyllus*, *Echinocystis lobata*, *Solidago canadensis*, *Heracleum sosnowskyi*. На втором месте по распространенности фанерофиты – многолетние одревесневающие растения, у которых почки возобновления находятся над почвой на высоте от 0.5 м. К данной группе относятся *Populus alba*, *Sorbaria sorbifolia* и *Acer negundo*. Из чужеродных видов к геокриптофитам – многолетним травянистым растениям с почками возобновления на подземных побегах принадлежат *Reynoutria japonica* и *Helianthus tuberosus*. Единственным представителем терофитов – однолетних травянистых растений без почек возобновления, является *Impatiens glandulifera*.

Характеристика жизненных форм по Серебрякову основана на общем габитусе растений и количестве цветений на протяжении жизни. Из 35 видов 24 относятся к травянистым поликарпическим (*Lupinus polyphyllus*, *Echinocystis lobata*, *Solidago canadensis*, *Reynoutria japonica* и *Helianthus tuberosus*). По 4 представителя приходится на деревья (*Populus alba*, *Acer negundo*) и травянистые монокарпики (*Heracleum sosnowskyi*, *Impatiens glandulifera*) и 3 вида – кустарники (*Sorbaria sorbifolia*).

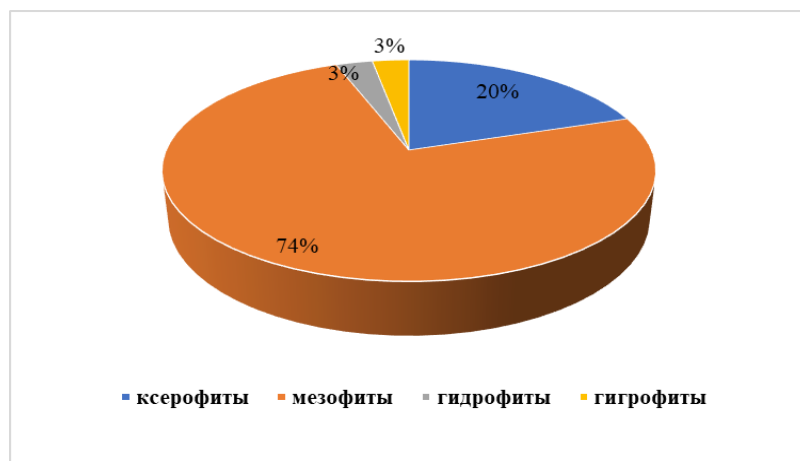


Рисунок 2 – Спектр экологических групп по увлажнению

Распределение экологических групп по увлажнению обусловлено выбором места проведения исследования и биологическими особенностями видов. Т.к. исследование проводилось на территории лесопарков, для которых характерно нормальное увлажнение, доминирующей группой являются мезофиты. Соответственно, большинство чужеродных видов принадлежат данной группе: *Populus alba*, *Lupinus polyphyllus*, *Sorbaria sorbifolia*, *Acer negundo*, *Reynoutria japonica*, *Impatiens glandulifera*, *Helianthus tuberosus*, *Solidago canadensis*, *Heracleum sosnowskyi*. В группе гидрофитов и ксерофитов чужеродные виды не представлены, *Echinocystis lobata* относится к гигрофитам.

Заключение. Таким образом, в результате проведенного нами был установлен флористический состав сообществ чужеродных видов. Он включает 13 семейств, 34 рода и 35 видов цветковых растений. Наибольшее число представителей насчитывают семейства Asteraceae и Poaceae, 7 семейств являются одновидовыми. Большинство видов имеют обширные ареалы распространения: в широтном отношении – плюризональные, в долготном – плурирегиональные или голарктические. Из чужеродных видов наименьшие по площади ареалы характерны для *Sorbaria sorbifolia* и *Heracleum sosnowskyi*.

Спектр жизненных форм по Раункиеру представлен 5 группами, чужеродные виды представлены в 4 из них. Наибольшее число представителей флоры и чужеродных видов относится к гемикриптофитам. В спектре жизненных форм по Серебрякову представлены 4 группы, среди которых доминируют представители травянистых многолетних поликарпиков.

В связи с выбором мест проведения исследования, характеризующихся нормальным увлажнением, большинство видов относится к мезофитам. большинство чужеродных видов принадлежат данной группе: *Populus alba*, *Lupinus polyphyllus*, *Sorbaria sorbifolia*, *Acer negundo*, *Reynoutria japonica*, *Impatiens glandulifera*, *Helianthus tuberosus*, *Solidago canadensis*, *Heracleum*

sosnowskyi. В группе гидрофитов и ксерофитов чужеродные виды не представлены, *Echinocystis lobata* относится к гидрофитам.

Список использованных источников:

1. Мержвинский, Л. М. Современный растительный покров Белорусского Поозерья / Мержвинский Л. М. – Витебск: Издательство ВГУ им. П. М. Машерова, 2001. – 56 с.
2. Особенности выявления трансформации флоры в городской среде / О.В. Козловская [и др.] // Известия ТулГУ. Естественные науки. – 2021. – №1. – С. 124–136.
3. Аманов, С. А. Синантропизация растительности района полевых практик Улановичи / Аманов С. А. ; науч. рук. Мержвинский Л. М. // Молодость. Интеллект. Инициатива : материалы X Международной научно-практической конференции студентов и магистрантов, Витебск, 22 апреля 2022 года. – Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2022. – С. 26–27.
4. Черная книга флоры Беларуси: чужеродные вредоносные растения / Д.В. Дубовик [и др.]; под общ. ред. В.И. Парфенова, А.В. Пугачевского; Нац. акад. наук Беларуси, Ин-т эксперим. ботаники им. В.Ф. Купревича. – Минск: Беларуская навука, 2020. 407 с.: ил.
5. Лемеза, Н. А. Геоботаника : Учебная практика: учеб, пособие / Н. А. Лемеза, М. А. Джус. – Минск : Выш. шк., 2008. – 255 с.
6. Электронная база данных GBif [Электронный ресурс]. – режим доступа: <https://www.gbif.org/>. – Дата доступа: 01.10.2025.
7. Электронная база данных FloraVeg.EU [Электронный ресурс]. – режим доступа: <https://floraveg.eu/>. – Дата доступа: 01.10.2025.

Л.В. ЕРМАКОВИЧ

Научный руководитель – А.А. Гладкова
Республика Беларусь, Витебск, Лицей ВГУ имени П.М. Машерова

ЯЗЫКОВОЙ ПАТРИОТИЗМ КАК ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ФЕНОМЕН: ОБРАЗ РОДНОГО СЛОВА В ПОЭТИКЕ РУССКИХ И БЕЛОРУССКИХ АВТОРОВ

Патриотическая тема – одна из «вечных» тем мировой литературы. Каждый народ, имеющий письменность, как правило, владеет образцами художественного слова, отражающими любовь к Родине. Патриотические мотивы могут иметь разное смысловое наполнение: любовь к родной земле может выражаться через любовь к её природе (пейзажная лирика), через ежедневный труд на благо родины и служение ей (патриотизм малых дел), а также через любовь к родному языку (языковой патриотизм). Патриотизм как любовь к родному языку – это особая форма гражданственности, где Родина воспринимается не через политические или географические категории, а через культурно-духовную призму Слова. Культурный опыт показывает, что родной язык – это душа нации, её коллективный разум и историческая память. Любить Родину – значит беречь её язык, защищать его от забвения, гордиться им как величайшим достоянием. Как известно, важная роль в процессе становления личности принадлежит родному языку, который служит транслятором национального опыта, помогает усвоить нормы поведения, выработать особое миропонимание.

Актуальность исследования заключается в осмыслении концепта «патриотизм» через внимание к теме родного языка в творчестве русских

и белорусских писателей XIX-XX веков. Объектом исследования стали избранные произведения русской и белорусской литературы, в которых отражена тема родного языка. Предмет исследования – трансляция образа родного языка в художественных текстах разножанровой направленности русских и белорусских писателей XIX-XX веков.

Цель исследования – на примере разножанровых произведений русской и белорусской литературы XIX-XX веков определить особенности трансляции образа родного языка и рассмотреть национальный язык как средство выявления патриотического настроения художественного текста.

Основной метод научного исследования: сравнительно-сопоставительный.

В современной науке вопрос изучения смыслового наполнения концепта «патриотизм» находится в поле зрения, в первую очередь, философов, этиков, политологов, социологов, историков, культурологов, педагогов. Дискуссия в современной филологической науке, которая касается концепта «патриотизм», позволяет выявить следующие смысловые толкования. Как утверждают Надежда и Вера Мишины с опорой на девять лексикографических источников, патриотизм – это – «любовь, преданность и привязанность к отечеству, своему народу»; – «преданность и любовь к своему отечеству, к своему народу»;

- 1) «любовь к своему отечеству, преданность своему народу и ответственность перед ним, готовность к любым жертвам и подвигам во имя интересов своей Родины; 2) (разг.) преданность чему-л., горячая любовь к чему-л.»;

- «любовь к родине, привязанность к родной земле, языку, культуре, традициям».

Таким образом, «концепт «патриотизм» является полисемантическим ментальным образованием, формирующим отношение, которое не может быть одномерным» [1, с. 110].

В белорусской науке особое внимание уделяется месту и роли национального языка в формировании мировоззренческих и нравственных качеств как отдельной личности, так и общества в целом. Е.П. Занкович, отмечая значимость белорусского языка в культуре белорусов, подчёркивает, что именно «отношение к духовному наследию своего народа, к языку предков раскрывает общую культуру и социальное достоинство человека» [2, с. 705].

Безусловно, в творчестве разных писателей могут встречаться нюансы в толковании понятия «патриотизм», вызванные личным опытом, историческими событиями, культурным влиянием. Так, для Л. Н. Толстого патриотизм понимался как «истинный» и «ложный» (роман-эпопея «Война и мир»). При этом истинный патриот – простой русский народ либо представители дворянства, для которых судьба Отечества превыше собственных интересов. В произведениях некоторых русских писателей XX века

(А. Ахматова, А. Солженицын, Б. Пастернак) можно отметить дополнительные смысловые нюансы при осмыслении понятия «патриотизм». Обстоятельства личной судьбы, переломное время эпохи вносят особую коннотацию, например, в стихотворении А. Ахматовой «Мне голос был...» для лирической героини патриотизм понимается в том числе и как свобода выбора: *«Но равнодушно и спокойно / Руками я замкнула слух»* [3, с. 31].

В зависимости от того, какой элемент концепта «патриотизм» ведущий, можно говорить о «патриотизме малых дел», «языковом патриотизме», «спортивном патриотизме» [4] и т.д. Анализируя концепт «патриотизм», С.Г. Воркачëв отмечает, что *«...родина как «духовная реальность» существует, пока существует народ независимо от отдельного человека и представляет собой безусловную ценность – некое «духовное сокровище», материализуемое в «родном пространстве» и в способах его обустройства, в том числе символических (язык и культура)»* [5, с. 74].

Патриотизм является показателем принадлежности гражданина к социальной системе (Родине, Отечеству, стране), это также фактор обеспечения национальной безопасности, что значимо для деятельности и успешного функционирования государственной системы. Смысловое наполнение концепта «патриотизм» включает разные компоненты, одним из которых является любовь к родному языку и понимание его как гаранта сохранения нации.

В русской литературной традиции язык часто получает осмысление как колоссальное духовное достояние нации, оправдывающее историческую миссию государства. Для XIX века характерен взгляд на русский язык как на признак нации. Особенно это было актуально при приоритетном положении французского языка в кругах аристократии и дворянства. В таком контексте развивалось творчество А.С. Пушкина, который демонстрирует разные грани темы любви к Отечеству. В частности, такая любовь проявляется в том числе и через внимание к русскому языку. Для поэта русский язык становится воплощением национального гения, гибким и мощным инструментом, способным выразить всю полноту мысли и чувства. Патриотизм Пушкина заключается в создании новой светской литературы на родном языке.

Язык, по мысли классика русской поэзии, неотделим от народа, он отражает мировидение нации, вбирает в себя все сокровища народных говоров. Заслуга поэта в том, что он соединил разговорную речь и книжные стили, сыграв тем самым решающую роль в формировании современного русского литературного языка: *«Слух обо мне пройдет по всей Руси великой, / И назовет меня всяк сущий в ней язык, / И гордый внук славян, и финн, и ныне дикой / Тунгус, и друг степей калмык»* («Я памятник себе воздвиг нерукотворный...») [6].

Любовь к языку – это любовь к великой культуре, носителем которой является человек. Это патриотизм национального масштаба, силы и исторической судьбы, так как язык – основа жизни нации. В русской литературе

мы определили несколько смысловых групп, в которых находит себя реализация концепта «Русский язык». Так, ряд писателей (А. Сумароков, А. Пушкин, И. Тургенев, Л. Толстой) рассматривают русский язык как основу национального единства. В час испытаний для Отечества роль русского языка заметно меняется: он становится силой не только консолидации нации перед врагом, но также является духовной ценностью нации, сохранение которой равносильно сохранению будущего (А. Ахматова). Язык мыслится как универсум, особая стихия, «одушевлённый космос» в поэзии символистов В. Брюсова и К. Бальмонта. Некоторые авторы осмысливают сложность грамматики русского языка через шутку, юмор (А. Ерошин, Г. Граубин).

В белорусской традиции язык выступает гарантом сохранения нации. В предисловии к сборнику поэзии Ф. Богушевича «Дудка беларуская» поэт пишет: *«Наша мова для нас святая, бо яна нам ад Бога даная, як і другім добрым людцам і гаворым жа мы ёю имат і добрага, але так ўжо мы самі пусьцілі яе на здзек не раўняючы, як і паны вялікія ахватней гавораць па-французску, як па-свойму. [...] Шмат было такіх народаў, што страцілі наперш мову сваю, [...] а потым і зусім замёрлі. Не пакідайце ж мовы нашай беларускай, каб не ўмёрлі!»* [7]. Поэт обращается к народу с призывом не стыдиться и не оставлять свой язык.

Из слов поэта следует, что белорусский язык им понимается как неотъемлемая часть жизни народа, для которого сохранение нации — в проблеме сохранения её языка. Поэт прямо отождествляет судьбу языка с судьбой народа. Любовь к Родине здесь проявляется через действие — через решение говорить и писать на родном языке, вопреки давлению иной культурной среды. Язык Ф. Богушевичем понимается как душа нации. Его утрата равносильна смерти.

Национальный язык всегда отражает менталитет народа. В отношении к родному языку запечатлена история и современность. Белорусские поэты затрагивают тему сохранения белорусского языка в условиях глобализации (Р. Бородулин, П. Панченко, С. Чигрин), говорят об уникальности родного слова (А. Бачило, П. Бровко), вспоминают необходимость сохранения языка в суровые годы Великой Отечественной войны. Для белорусского поэта родной язык тесно связан с образами родного дома, матери, малой родины. Заметна и эволюция понимания роли языка. Если в XIX веке белорусское слово только пробивало себе путь в литературе и культуре, то на современном этапе вопрос о государственности языка не стоит. Белорусский язык — равный среди других, при этом белорусским авторам свойственна терпимость в вопросах языкового многообразия.

Таким образом, компаративный анализ произведений русской и белорусской литератур, затрагивающих тему родного языка, позволяет прийти к выводу о том, что в обеих культурах общим тематическим направлением в освоении вопроса о значении родного языка стало понимание языка как

консолидирующего фактора на уровне национального самоопределения. Однако, исторический контекст свидетельствует о первостепенной значимости для белорусской нации сохранения языка, без которого возникает угроза исчезновения народа как единого целого. Такая проблема затронута в творчестве Ф. Богушевича и Янки Купалы, косвенно она звучит в произведениях и других белорусских авторов (Якуб Колас, М. Богданович и др.).

Для русской нации не существовала угроза исчезновения языка даже при популярности в светских кругах французского. Однако в условиях внешней угрозы военного характера язык становился консолидирующей силой. Не единожды поэты (К. Бальмонт, В. Брюсов, С. Маршак) обращаются к наследию Пушкина, упоминают поэта в своих произведениях, подчёркивая, что именно благодаря гениальности Пушкина русский язык в литературе стал поистине языком народным. Заметны в русской литературе и юмористические произведения о русском языке (А. Ерошин, Г. Граубин).

В белорусской культуре в целом и литературе в частности национальный язык воспринимается как непосредственно связанный с родной стороной, малой родиной, образом матери и родного дома. Авторы делают акцент на красоте и благозвучии, уникальности белорусского слова (П. Панченко, Максим Танк, А. Пысин). В качестве поэта, консолидирующего народ, может быть назван “пясняр” Янка Купала (стихотворение Н. Гилевича). Вместе с тем в национальном менталитете белорусов заложена терпимость и уважение к другим народам, их культуре и языку как её обязательному элементу.

Список использованных источников:

1. Мишина, Н.Е., Мишина В.Е. Концепт «патриотизм» в русской лингвокультуре: смысловые противоречия и приращения / Н.Е. Мишина, В.Е. Мишина. – Альманах современной науки и образования. – 2013. - № 8 (75). – С. 109-111.
2. Занкович, Е. П. Роль родного языка в гражданско-патриотическом воспитании личности / Е. П. Занкович // Актуальные проблемы и перспективы развития сельских территорий и кадрового обеспечения АПК : сборник научных статей III Международной научно-практической конференции, Минск, 7-8 июня 2023 г. – Минск : БГАТУ, 2023. – С. 704-707.
3. Ахматова, А.А. Стихотворения. Поэма. Анализ текста. Основное содержание. Сочинения / авт.-сост. Л. Д. Страхова. – М.: Дрофа, 2007. – 124 с.
4. Малышева, Е.Г. Лингвокультурная идея «патриотизм» сквозь призму русского спортивного дискурса / Е.Г. Малышева. – Политическая лингвистика. – 2015. - № 4 (54). – С. 40-45.
5. Воркачѳ, С.Г. Что есть Родина? Идея патриотизма в русской лингвокультуре / С.Г. Воркачѳ // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. – 2017. - № 2. – С. 73-77.
6. Пушкина, М. Славим живое русское слово! / М. Пушкина. – Режим доступа: <https://rus-lad.ru/news/marina-pushkina-slavim-zhivoe-russkoe-slovo/> . – Дата доступа: 27.01.2025.
7. Беларуская літаратура XIX ст. Хрэстаматыя / уклад. А. Лойка, В. Рагойша. – Мінск, 1988. – С. 250-283.

А.Р. ЖЕЛАННАЯ*, Д.А. БАЛАЕВА-ТИХОМИРОВА**

Научный руководитель – О.М. Балаева-Тихомирова

*Республика Беларусь, Витебск, Лицей ВГУ имени П.М. Машерова

**Республика Беларусь, Витебск, Гимназия № 3 г. Витебска имени А.С. Пушкина

ОЦЕНКА ХИМИЧЕСКОГО СОСТАВА МЕТАЛЛОВ И УСТОЙЧИВОСТИ ЦИНКОВОГО ПОКРЫТИЯ ЛАБОРАТОРНЫМИ МЕТОДАМИ

Введение. Работа касается изучения актуальной задачи определения химического состава металлов и сплавов и установления устойчивости оцинкованных железных деталей при воздействии различных факторов. Работа соответствует приоритетному направлению фундаментальных и прикладных исследований в научной, научно-технической и инновационной деятельности Республике Беларусь на 2021-2025 годы: биологические, медицинские, фармацевтические и химические технологии и производства (Указ Президента Республики Беларусь от 07. 05. 2020г. №156), а также перечню приоритетных государственных программ научных исследований – «Природные ресурсы и окружающая среда» (Постановление Совета министров РБ от 27.07.2020 г. № 438).

Коррозия металлов наносит большой экономический вред. Коррозия приводит к простоям производства из-за замены вышедшего из строя оборудования, к потерям сырья и продукции. Коррозия также приводит к загрязнению продукции, а значит, и к снижению ее качества. Коррозия приводит ежегодно к миллиардным убыткам, и решение этой проблемы является важной задачей. Основной ущерб, причиняемый коррозией, заключается не в потере металла как такового, а в огромной стоимости изделий, разрушаемых коррозией. Вот почему ежегодные потери от неё в промышленно развитых странах столь велики.

Защита от коррозии на 80 % обеспечивается правильной подготовкой поверхности, и только на 20 % качеством используемых лакокрасочных материалов и способом их нанесения. Одним из наиболее производительных и эффективных методов подготовки поверхности перед дальнейшей защитой субстрата является пескоструйная обработка. Для предотвращения коррозии в качестве конструкционных материалов применяют нержавеющие стали, цветные металлы. При добавлении небольшого количества хрома в сталь на поверхности металла образуется оксидная плёнка. Содержание хрома в нержавеющей стали – более 12 процентов. При проектировании конструкции стараются максимально изолировать от попадания коррозионной среды, применяя клеи, герметики, резиновые прокладки. Активные методы борьбы с коррозией направлены на изменение структуры двойного электрического слоя. Применяется наложение постоянного электрического поля с помощью источника постоянного тока, напряже-

ние выбирается с целью повышения электродного потенциала защищаемого металла. Другой метод – использование жертвенного анода, более активного материала, который будет разрушаться, предохраняя защищаемое изделие (например, цинка). Определение химического состава металла, процентное содержание элементов в техническом образце, а также качественное и количественное определение примесей является важной задачей современного общества, так как применение качественного металла позволяет эффективно использовать детали, производимые из него и повышают срок их эксплуатации [1]. Определение химического состава образца металла имеет большое практическое значение и применение в производстве для: подборки качественных материалов для изготовления деталей; выбора соответствующих этапов и технологий производства изделия исходя из состава металла; контроля качества производимой продукции; расчета времени эксплуатации и износостойкости детали исходя из совершенной работы; прогнозирования развития коррозии и способов ее устранения и замедления. Коррозия в свою очередь приводит к уменьшению надежности работы оборудования: аппаратов высокого давления, паровых котлов, металлических контейнеров, деталей для машин. Несвоевременное разрушение деталей является причиной простаивающего производства, приводит к необходимости замены вышедшего из строя оборудования, к потерям сырья и продукции. Все перечисленное приводит ежегодно к миллиардным убыткам, и решение этой проблемы является важной задачей [2].

Анализ химического состава широко применяется во многих отраслях народного хозяйства. Качество, надежность, долговечность изделия в большой степени зависят от состава использованного сплава.

Одним из приборов, позволяющих получить необходимую информацию о химическом составе сплава, является оптико-эмиссионный спектрометр, который используется для измерения массовой доли химических элементов в металлах и сплавах и применяется в аналитических лабораториях промышленных предприятий, в цехах для быстрой сортировки и идентификации металлов и сплавов, а также для анализа больших конструкций без нарушения их целостности. Принцип действия оптико-эмиссионного анализатора Принцип действия спектрометра основан на измерении интенсивности излучения на определенной длине волны спектра эмиссионного излучения атомов анализируемых элементов. Излучение возбуждается искровым разрядом между вспомогательным электродом и анализируемым металлическим образцом. В процессе анализа аргон обтекает исследуемый объект, делая его более заметным для изучения. Эмиссионный спектрометр фиксирует интенсивность излучения и на основе получаемых данных анализирует состав металла. Содержание элементов в образце определяется по градуировочным зависимостям между интенсивностью эмиссионного излучения и содержанием элемента в образце [3].

Цель работы – установить химический состав материала и устойчивость цинкового покрытия образцов деталей.

Основная часть. *Модель экспериментальных исследований.* Оценка железных деталей проводилась в 2 этапа: 1 этап – исследование устойчивости цинкового покрытия железных деталей в условиях лаборатории ВГУ имени П.М. Машерова. Проводился в апреле-мае 2025 года, в эксперименте участвовало 4 вида деталей (по 5 штук каждой). 2 этап – исследование химического состава материала, из которого изготовлены детали методом оптико-эмиссионной спектроскопии. В эксперименте использовались 4 вида деталей, прожиг которых осуществлялся в 3-х кратном количестве. Эксперимент проводился в ВГУ имени П.М. Машерова мае-июне 2025.

Методика нанесения покрытия на железные детали. После прохождения ряда подготовительных процедур изделия или конструкция подвергаются нанесению расплавленным цинком. Данный процесс осуществляется путем окунания заготовки в жидкую массу таким образом, чтобы заполнялись все поры металлической структуры. Технология предполагает, что высокая анодность цинка по отношению к основному металлу будет способствовать самостоятельному проникновению цинка в структуру материала уже в процессе эксплуатации изделия. Покрытие металлических деталей цинком включает этапы: 1) подготовка изделия к покрытию; 2) травление металлической заготовки; 3) флюсование; 4) промывка; 5) тщательная просушка; 6) контроль качества горячего цинкования. В лаборатории производится контроль толщины покрытия каждой детали: 3 штуки от первой загрузки из каждой ванны цинкования. На покрытие наносят из капельницы 1 каплю раствора, время выдержки 1 капли 60 с. Затем раствор насухо удаляют фильтровальной бумагой, после чего на то же место наносят вторую каплю и так до полного растворения покрытия до появления розового пятна. Количество капель перемножается на коэффициент получается толщина покрытия. При обнаружении дефекта цинкового покрытия детали переделываются.

В эксперименте исследовались детали двух производителей: ОАО «Витебский завод электро-измерительный приборов» и используются для приборов специального назначения и автотракторных приборов и Частным производственным унитарным предприятием «ПроМеханика».

Оценка толщины покрытия в лаборатории. Струйно-периодический метод. Толщина покрытия струйным методом определяется по продолжительности действия растворителя (таблица 1), подаваемого с определенной скоростью на поверхность контролируемой детали. Сущность струйно-периодического метода заключается в определении времени растворения покрытия под действием струи раствора, вытекающего из бюретки с определенной скоростью и падающего на поверхность детали. Прибор укрепляют с помощью штатива так, чтобы кончик бюретки был расположен на расстоянии 4-5 мм от испытуемой поверхности детали. Перед началом

испытания отмечается температура раствора, а в момент открывания крана включается секундомер. Продолжительность действия струи секундомером отмечается до тех пор, пока окраска поверхности не изменится. После изменения окраски закрывается кран и фиксируется затраченное время. Толщину покрытия определяют по формуле: $h = h_t \cdot t$ (мкм), где h_t – толщина покрытия, растворяемая за 1 секунду, в мкм (определяется по таблице 2); t – время, затраченное на растворение покрытия, в секунду.

Таблица 1 – Компоненты раствора

Компоненты раствора	Концентрация в г/100мл
Аммоний азотнокислый (NH_4NO_3)	7
Медь сернокислая ($\text{CuSO}_4 \cdot 5\text{H}_2\text{O}$)	0,7
Кислота соляная (HCl)	7

Капельный метод. Определение толщины покрытия капельным методом заключается в том, что покрытие растворяется последовательно наносимыми каплями раствора. Операцию повторяют до тех пор, пока не обнажится сплошной участок основного металла. Далее кран закрывается и записывается количество капель. Состав раствора идентичен струйно-периодическому методу, температура раствора также замеряется термометром. Толщину покрытия рассчитывают по формуле: $h = (n - 0,5) \cdot h_k$ (мкм), где n – число капель раствора, которое требуется для обнаружения сплошного участка основного металла; h_k – толщина покрытия, снимаемая одной каплей в течении заданного времени, в мкм. Значение h_k для различных температур раствора находятся по таблице 3. Точность данного метода для покрытий толщиной 2 мкм и более колеблется в пределах $\pm 20\%$.

Таблица 2 – Толщина покрытия, растворяемая за 1 секунду

Толщина слоя покрытия h_t в мкм, растворяемая за 1 сек.			
Температура раствора в °С	Цинкового покрытия	Температура раствора в °С	Цинкового покрытия
10	0,493	18	0,610
11	0,500	19	0,630
12	0,515	20	0,645
13	0,530	21	0,670
14	0,542	22	0,690
15	0,560	23	0,715
16	0,571	24	0,740
17	0,589	25	0,752

Таблица 3 – Значение h_k для различных температур раствора

Толщина слоя покрытия в мкм, растворяемая одной каплей			
Температура раствора в °С	Цинковое покрытие, выдержка 60 секунд	Температура раствора в °С	Цинковое покрытие, выдержка 60 секунд
15	1,01	23	1,36
16	1,05	24	1,40

17	1,09	25	1,45
18	1,14	26	1,52
19	1,18	27	1,59
20	1,24	28	1,66
21	1,27	29	1,79
22	1,32	30	1,80

Методика оценки качества используемого сырья оптическим анализом. Оптический эмиссионный спектрометр используется для измерения массовой доли химических элементов в металлах. Принцип действия спектрометра основан на измерении интенсивности излучения на определенной длине волны спектра эмиссионного излучения атомов анализируемых элементов. Излучение возбуждается искровым разрядом между вспомогательным электродом и анализируемым металлическим образцом. В процессе анализа аргон обтекает исследуемый объект, делая его более заметным для изучения. Эмиссионный спектрометр фиксирует интенсивность излучения и на основе получаемых данных анализирует состав металла. Содержание элементов в образце определяется по градуировочным зависимостям между интенсивностью эмиссионного излучения и содержанием элемента в образце. Спектрометр состоит из источника возбуждения спектра, оптической системы и автоматизированной системы управления и регистрации на базе IBM-совместимого компьютера. Искровой источник возбуждения спектра предназначен для возбуждения эмиссионного светового потока от искры между образцом и электродом. Спектральный состав света определяется химическим составом исследуемой пробы. Когда возбужденные с помощью тлеющего разряда атомы переходят на более низкую орбиту, они излучают свет. Каждая излученная длина волны является характерной для каждого атома испустившего ее. Свет фокусируется на входной щели спектрометра и расщепляется на вогнутой голографической решетке в соответствии с длинами волн. После этого через точно установленные выходные щели свет попадает на соответствующий элементу фотомножитель. Для обеспечения хорошей прозрачности оптическая камера должна быть вакуумирована. Управление процессом измерения и обработки выходной информации осуществляется от встроенного IBM-совместимого компьютера с помощью специального программного комплекса. По программе осуществляется настройка прибора, построение градуировочных зависимостей на основе анализа стандартных образцов, оптимизация его параметров, управление режимами спектрометра, обработка, сохранение и печать результатов измерения.

Принцип метода измерений. Измерения процентного содержания химических элементов в сталях и сплавах выполняют методом возбуждения атомов элементов материала пробы электрическим разрядом, разложении излучения атомов элементов на спектр, измерения аналитических сигналов, пропорциональных интенсивности или логарифму интенсивности

спектральных линий, и последующем определении массовых долей элементов с помощью градуированных характеристик. *Вид определения:* 1) установление химического состава (определение массовой доли химических элементов в сталях и сплавах); 2) определение примесей в широком диапазоне процентном содержания (углерод, серу, фосфор, кремний, марганец, хром, никель, кобальт, медь, алюминий (алюминий кислоторастворимый), мышьяк, молибден, вольфрам, ванадий, титан, ниобий, цирконий, свинец, олово, цинк, сурьма, бор, висмут, кальций, азот, магний, церий); 3) специализированная пробоподготовка образца (согласно ГОСТ7565); 4) подбор марки образца; 5) статистическая обработка результатов; 6) выдача сертификата по итогу анализа. Характеристика образца: размер не менее 25 на 25 мм, толщина не менее 10 мм. Весь цифровой материал вводился для хранения и обработки в таблицы Microsoft Excel. Для проверки гипотез о различии средних значений изучаемого признака в исследуемых группах применялся t-критерий Стьюдента.

Оценка толщины покрытия на предприятиях происходит с помощью магнитного, металлографического, гравиметрического методов, также осуществляется контроль качества сцепления покрытия с основой (таблица 4, 5).

Определение толщины покрытия струйно-периодическим методом. Раствор наносился на поверхность детали до тех пор, пока окраска поверхности не изменится. После изменения окраски фиксируется затраченное время, на каждую из 10 деталей ушло в среднем 23,80 с. Далее толщина покрытия рассчитывается по формуле: $h = h_t \cdot t$ мкм, где h_t – толщина покрытия, растворяемая за 1 секунду, в мкм (определяется по таблице 2); t – время, затраченное на растворение покрытия, в секунду. Подставляем в формулу полученные данные: $h = 0,645 \times 23,80 = 15,351$ мкм. Исходя из данных детали толщина покрытия деталей в среднем составляет 6-15 мкм, следовательно, толщина покрытия в лабораторных условиях рассчитана верно, с относительной погрешностью от 2,34 до 8,60%.

Таблица 4 – Характеристика данных деталей

Детали(n=5)	Толщина детали (мм)	Толщина покрытия (мкм)	Вид пассивации
Деталь №1	$1,02 \pm 0,0001$	$15 \pm 0,015$	Ирида хром три Б. Состав: вода – 57%, нитрат хрома (III) – 17%, щавелевая кислота – 9%.
Деталь №2	$1,01 \pm 0,0001$	$6 \pm 0,003$	
Деталь №3	$1,27 \pm 0,0001$	$14 \pm 0,009$	
Деталь №4	$1,42 \pm 0,0001$	$12 \pm 0,002$	

Таблица 5 – Характеристика данных деталей ($M \pm m$)

Детали (n=5)	Толщина детали (мм)	Толщина покрытия (мкм)	Время, затраченное на растворение покрытия (сек)	Толщина покрытия, в условиях лаборатории (мкм)	Погрешность (%)
Деталь №1	1,02 $\pm 0,0001$	15,00 $\pm 0,015$	23,80 $\pm 0,005$	15,351 $\pm 0,002$	2,34 $\pm 0,002$
Деталь №2	1,01 $\pm 0,0001$	6,00 $\pm 0,003$	10,11 $\pm 0,002$	6,52 $\pm 0,001$	8,60 $\pm 0,003$
Деталь №3	1,27 $\pm 0,0001$	14,00 $\pm 0,009$	22,50 $\pm 0,003$	14,548 $\pm 0,002$	3,77 $\pm 0,001$
Деталь №4	1,42 $\pm 0,0001$	12,00 $\pm 0,002$	20,10 $\pm 0,002$	12,643 $\pm 0,001$	5,09 $\pm 0,002$

Определение толщину покрытия капельным методом. Раствор был нанесен на детали. Температура раствора также составила 20 °С. Покрытие растворялось последовательно наносимыми каплями раствора (таблица 6).

Таблица 6 – Характеристика данных деталей ($M \pm m$)

Детали (n=5)	Толщина детали (мм)	Толщина покрытия (мкм)	Толщина покрытия, в условиях лаборатории (мкм)	Погрешность (%)
Деталь №1	1,02 $\pm 0,0001$	15,00 $\pm 0,015$	15,248 $\pm 0,003$	1,65 $\pm 0,002$
Деталь №2	1,01 $\pm 0,0001$	6,00 $\pm 0,003$	6,82 $\pm 0,001$	13,67 $\pm 0,002$
Деталь №3	1,27 $\pm 0,0001$	14,00 $\pm 0,009$	14,343 $\pm 0,002$	2,39 $\pm 0,002$
Деталь №4	1,42 $\pm 0,0001$	12,00 $\pm 0,002$	12,522 $\pm 0,001$	4,17 $\pm 0,002$

Операция повторялась до тех пор, пока не обнажится сплошной участок основного металла. Потребовалось 6 капель ($0,3 \text{ см}^3$) раствора для обнаружения участка основного металла. Толщину покрытия рассчитывают по формуле: $h = (n-0,5) \cdot h_K$ (мкм), где n – число капель раствора, которое требуется для обнаружения сплошного участка основного металла; h_K – толщина покрытия, снимаемая одной каплей в течении заданного времени, в мкм. Значение h_K для различных температур раствора находятся по таблице 2.4. Подставляем полученные данные в формулу: $h = (6-0,5)1,776 = 6,82$ мкм. Исходя из характеристики деталей толщина покрытия 6 мкм, следовательно, толщина покрытия в лабораторных условиях рассчитана верно, с относительной погрешностью от 1,65 до 13,67%.

Химический состав деталей. Анализ исследуемых образцов деталей выявил, что основным элементом является железо (рисунок 3.1). Процентное содержание железа в образцах различное и составляет от 98,785 % до 70,160 %. Детали 1 и 2, характеризуется высоким содержанием железа по сравнению с деталями 3 и 4 на 28,625%. Содержание примесей других

химических элементов в деталях различных производителей отличалась (рисунок 3.2-3.5). В деталях 1 и 2 в качестве примесей были обнаружены углерод, кремний, марганец, фосфор, хром, молибден, никель, алюминий, медь, вольфрам, ниобий, олово, висмут, лантан и кальций (таблица 7,8).

Таблица 7 – Химический состав деталей методом оптико-эмиссионной спектроскопии ($M \pm m$)

Детали (n=5)	Железо	Марганец	Хром	Медь	Алюминий
Деталь №1	98,718 $\pm 0,006$	0,327 $\pm 0,006$	0,093 $\pm 0,001$	0,204 $\pm 0,004$	0,049 $\pm 0,002$
Деталь №2	98,718 $\pm 0,007$	0,291 $\pm 0,001$	0,085 $\pm 0,001$	0,208 $\pm 0,001$	0,052 $\pm 0,001$
Деталь №3	70,273 $\pm 0,002$	1,046 $\pm 0,005$	17,567 $\pm 0,100$	0,220 $\pm 0,010$	0,127 $\pm 0,002$
Деталь №4	70,160 $\pm 0,001$	1,048 $\pm 0,001$	17,600 $\pm 0,110$	0,209 $\pm 0,001$	0,128 $\pm 0,001$

В деталях 1–4 было установлено содержание кремния, марганца, фосфора, серы, хрома, молибдена, никеля, алюминия, меди, кобальта, титана, ванадия, вольфрама, ниобий, олово, мышьяка, висмут, сурьмы, цинка и циркония. В деталях 2 и 3 примесей меньше по сравнению с деталями 3 и 4. В деталях 2 и 3, наибольшее содержание из установленных элементов имеют марганец (0,227-0,327 %), медь (0,204-0,208%), хром (0,083-0,093 %), алюминий (0,052-0,049 %). Остальных элементов процентное содержание незначительное.

Таблица 8 – Химический состав деталей методом оптико-эмиссионной спектроскопии ($M \pm m$)

Детали (n=5)	Кремний	Молибден	Никель	Титан	Кобальт
Деталь №3	0,427 $\pm 0,001$	0,174 $\pm 0,001$	0,936 $\pm 0,001$	0,352 $\pm 0,001$	0,135 $\pm 0,002$
Деталь №4	0,432 $\pm 0,001$	0,173 $\pm 0,001$	0,953 $\pm 0,001$	0,364 $\pm 0,001$	0,133 $\pm 0,001$

В деталях 3 и 4 выявлено большее количество примесей (таблица 7,8). Установлено, что наибольшее содержание в образцах технических металлов 3 и 4 из установленных элементов имеют хром (17,7-17,6 %), марганец (1,047-1,042 %), никель (0,936-0,953 %), медь (0,210-0,209 %), титан (0,364-0,353 %), кремний (0,432-0,427 %), молибден (0,174-0,173 %), алюминий (0,127 %) кобальт (0,135-0,133 %). Остальных элементов процентное содержание незначительное. При сравнении деталей двух производителей, ОАО «Витебский завод электро-измерительный приборов» и ЧУП «ПроМеханика», выявлено разное содержание основного элемента железа и как следствие отличие качественного

и количественного составов примесей. В образцах металла деталей 1 и 2 отмечается меньшее количество примесей, а также, в отличие от деталей 2 и 4 – содержатся углерод, лантан и кальций.

В металле из образцов 3 и 4 большое содержание примесей (около 30 %), в отличие от деталей 1 и 2 содержатся элементы – сера, кобальт, титан, вольфрам, мышьяк, сурьма, цинк (таблица 9).

Таблица 9 – Пример таблицы процентного содержания химических элементов материала использованного для изготовления деталей ($M \pm m$)

1	(+) C%	(-) Si%	(+) Mn%	(+) P%	(+) S%	(+) Cr%	(+) Mo %	(+) Ni%	(+) Al%
2	0,004	0,051	0,297	0,017	0,015	0,087	0,014	0,015	0,047
3	5	0,049	0,284	0,014	0,013	0,105	0,012	0,015	0,048
Сред.	0,042	0,054	0,401	0,013	0,011	0,093	0,013	0,016	0,049
О.СК	0,032	0,051	0,327	0,015	0,0113	10,9	0,013	1,5	5,4
О%	0,040	4,9	19,6	14,1	15,4		7,5		
	17,1								
1	(+) Cu %	(-) B %	(+) Ti%	(-) V%	(+) W %	(-) Mg%	(+) Nb %	(+) Sn%	(-) Pb%
2				0,000		0,001		0,011	0,000
3	0,205	0,000	0,004	0,000	0,028	0,001	0,020	0,009	0,000
Сред.	0,200	0,000	0,004	0,000	0,026	0,001	0,020	0,009	0,000
О.СК	0,208	0,000	0,004	0,000	0,027	0,001	0,020	0,010	0,000
О%	0,204	0,000	0,004	0,0	0,027	0,0	0,021	11,9	0,0
	2,0	0,0	0,0		3,7		5,6		
1	(+) As%	(+) Bi%	(-) Ce %	(+) La %	Ca %	Sb %	(+) Zn%	(-) Zr%	Fe%
2	0,006	0,001	0,000	0,004	0,001	0,000	>0,05	0,000	98,664
3	0,006	0,003	0,000	0,005	0,000	0,021	0	0,000	98,600
Сред.	0,006	0,000	0,001	0,001	0,001	0,000	>0,05	0,000	98,891
О.СК	0,006	0,002	0,000	0,003	62,1	0,0	0	0,0	98,718
О%	0,0	101,2	0,0	64,1			0,005		0,2
							>0,05		
							0		

Закключение. Цинковое покрытие имеет высокую коррозионную стойкость, как в атмосферных, так и в водных средах. В водных средах коррозию цинка усиливает углекислота. Она разрушает образующуюся на поверхности цинка оксидно-карбонатную пленку и тем самым усиливает коррозию цинка. Полученные результаты расширяют теоретические данные о механизмах разрушения металлов при различных условиях, этапах процесса оцинковки и коррозионной стойкости цинкового покрытия, позволяют моделировать процессы, протекающие при коррозии и оценивать методы защиты металлов. Также оценка коррозионной стойкости оцинкованных железных деталей и снижения экологических и экономических негативных воздействий на окружающую среду.

Методом оптико-эмиссионной спектроскопии был установлен химический состав материалов, использованных для производства железных деталей. Основным элементом во всех исследуемых образцах является железо, содержание которого колеблется от 98,785 % до 70,160 %. В качестве примесей, имеющих больший процент содержания, были обнаружены углерод, кремний, марганец, фосфор, хром, молибден, никель, алюминий, медь, кобальт, вольфрам, магний и ниобий. Процентное содержание примесей изменилась в зависимости от исследуемого образца и производителя, что оказывает влияние на качество продукции и срок ее эксплуатации. Выявлены отличия в производственных деталях, представленных для анализа различными производителями. Наибольшее содержание железа отмечено в образцах № 1 и № 2, предоставленных ОАО «Витебский завод электро-измерительный приборов» (99 %), наименьшее – в образцах № 3 и № 4 производитель ЧУП «ПроМеханика». Соответственно наибольшее процентное содержание примесей выявлено в образцах с меньшим содержанием железа. В процентном соотношении к наибольшему количеству элементов примесей в образцах относятся хром (17,7%), марганец (1,05%), никель (0,95%). Увеличение количества примесей приводит к снижению качества материала и повышает риск быстрого разрушения деталей.

Проанализировав химический состав образцов, можно сделать вывод, что наиболее качественный материал используется при изготовлении деталей № 1, 2 и низкого качества - № 3, 4, что отражается на технических характеристиках исследуемых составных деталей станков и оборудования, используемых в производстве и степени их износа со временем. Таким образом, для изготовления образцов необходимо использовать металл, который соответствует требованиям ГОСТа (процент содержания железа не ниже 98%) и химическому содержанию элементов в составе образца, т.к. данные характеристики влияют на качество производимой продукции, сохранения и устойчивости детали к коррозии.

Список использованных источников:

1. Хохлачева, Н. М. Коррозия металлов и средства защиты от коррозии: учебное пособие / Н.М. Хохлачева, Е. В. Ряховская, Т. Г. Романова. – М.: ИНФРА-М, 2016. – 118 с.
2. Яхяев, Н. Ш. Лабораторные методы измерения и приборы контроля коррозии / Н. Ш. Яхяев, А. К. Камолов // Молодой ученый. – 2016. – № 12 (116). – С. 455– 458.
3. Оптико-электронные приборы для научных исследований: учеб. пособие / под ред. д.т.н. проф. Л.А. Новицкого. – М.: Машиностроение, 1986. – 432 с.

**СЕМАНТЫЧНЫЯ ДЫЯЛЕКТЫЗМЫ ВІЦЕБШЧЫНЫ,
ЯКІЯ РЭПРЭЗЕНТУЮЦЬ
МАТЭРЫЯЛЬНУЮ І ДУХОЎНУЮ КУЛЬТУРУ БЕЛАРУСАЎ**

Уводзіны. Беларуская нацыянальная мова ў яе літаратурнай і дыялектнай формах выступае важным складнікам духоўнай культуры нашага народа, асновай нацыянальна-культурнай свядомасці і сродкам яго этнічнага самаўсведамлення. Менавіта ў роднай мове беларусаў выяўляецца «нацыянальная прырода» слова, даецца асэнсаванне іх нацыянальнай карціны свету, рэпрэзентуюцца звесткі сацыяльна-гістарычнага і нацыянальна-культурнага характару. Як адзначаюць аўтары «Слоўніка дыялектнай фразеалогіі Віцебшчыны», «дыялектная мова з’яўляецца найбагацейшай нацыянальна-культурнай скарбніцай любога народа» [1, с. 3].

У народных гаворках Віцебскай вобласці адзін з самых значных разрадаў рэгіянальнай лексікі ўтвараюць семантычныя дыялектызмы, якія рэпрэзентуюць матэрыяльную і духоўную культуру беларусаў і нясуць у сабе цікавую нацыянальна-культурную інфармацыю, знаёмяць з асаблівасцямі жыцця беларусаў, трансліруюць адметнасці іх этнічнага светапогляду, абумоўленыя сацыяльна-гістарычнымі абставінамі, якія склаліся на Беларусі на працягу папярэдніх стагоддзяў.

Актуальнасць даследавання вызначаецца найперш тым, што збор і даследаванне лексічнага матэрыялу дыялектнага паходжання з боку нацыянальна-культурнага і краязнаўча-рэгіянальнага зместу дазваляе глыбей спасцігаць духоўна-культурны патэнцыял беларускай мовы і яе магчымасці ў сферы сучаснай камунікацыі, а значыць, захаваць беларускую мову як форму духоўнай культуры для нашчадкаў.

Крыніцай даследавання паслужыў «Рэгіянальны слоўнік Віцебшчыны» [2], [3]. На матэрыяле гэтага лексікаграфічнага выдання намі выяўлена каля 130 лексічных адзінак, якія ўжываюцца пераважна ў побытавай сферы жыцця нашых землякоў і намінуюць прадметы хатняга і гаспадарчага ўжытку, ежу, стравы і прадукты харчавання, а таксама розныя віды адзення і вырабы з тканіны, традыцыйныя святы, абрады і інш.

Аб’ектам нашага даследавання выступаюць семантычныя дыялектызмы (больш за 30 найменняў), якія функцыянуюць у рэгіянальнай мове і ўваходзяць у склад наступных дзвюх лексіка-семантычных груп: 1) назвы адзення і вырабаў з тканіны; 2) назвы традыцыйных свят і абрадаў.

Мэта даследавання – выявіць шляхам комплекснага аналізу спецыфіку значэння і функцыянавання семантычных дыялектызмаў, якія ўжываюцца ў народных гаворках Віцебшчыны і выступаюць у якасці моўных транслятараў матэрыяльнай і духоўнай культуры беларускага народа.

Асноўнымі метадамі даследавання з'яўляюцца апісальны і супастаўляльны метады.

Асноўная частка. Семантычныя дыялектызмы, як вядома, супадаюць па сваёй знешняй форме са словамі літаратурнай мовы, але ў народных гаворках, якія выкарыстоўваюцца жыхарамі на пэўнай тэрыторыі, маюць зусім іншае значэнне, а таму выступаюць у ролі спецыфічных амонімаў у дачыненні да агульнаўжывальных слоў.

Значнай частотнасцю свайго выкарыстання на Віцебшчыне характарызуецца група семантычных дыялектызмаў, якія абазначаюць розныя віды адзення і вырабаў з тканіны. Сюды ўваходзяць:

а) назвы адзення і яго частак:

дубальтоўка 'суконная хустка ў клетку' (у літ. мове 'двухствольнае паляўнічае ружжо'): *Дубальтоўка абычна бывае ў клетку* (Кашчына Чаш.) [2, с. 181];

плаўнік 'купальнік, жаночы касцюм для купання' (у літ. мове 'орган руху ў рыб і водных жывёл'): *Адзявай плаўнік і пайшлі купацца* (Камаі Паст.) [3, с. 151];

світка 'любое цёплае верхняе адзенне' (у літ. мове 'світа – доўгая сялянская вопратка з даматканага сукна'): *Што за світка на табе, новую купіла?* (Сухавержжа Міёр.) [3, с. 248];

фрэнч 'пінжак' (у літ. мове 'прыталеная куртка ваеннага крою з чатырма накладнымі кішэнямі'): *Ты ж у людзі пойдзеш, надзень свой фрэнч* (Грыгаравічы Леп.) [3, с. 319];

намётка 'хустка, касынка' (у літ. мове 'папярэдні план'): *Намётку не забудзь, як да кароў пойдзеш* (Дуброўна) [3, с. 45];

сарока 'вузкая стужачка, якую зацягвалі ў сарочку' (у літ. мове 'птушка сямейства крумкачовых'): *Сароку падвязвалі бантамі для большай красаты.* (Кузняцова Віц.) [3, с. 243];

брыль 'брыжы' (у літ. мове 1) 'казырок шапкі; 2) 'капялюш з палямі'): *Васіліна абшыла сваю спадніцу ружовым брылем* (Наваполацк) [2, с. 94] і інш;

б) назвы вырабаў з тканіны:

вышыванка 'вышыты ручнік' (у літ. мове 'кашуля, аздобленая вышыўкай'): *Трэба памыць вышыванку* (Загарадна Лёзн.) [2, с. 134];

круг 'круглы палавік ручной работы' (у літ. мове 1) частка плоскасці, абмежаваная акружнасцю, а таксама сама акружнасць; 2) 'круглая пляцоўка; 3) прадмет, падобны па форме на кола' і інш.): *Кала дзвярей ляжыць круг, вязаны кручком* (Якубаўшчына Лёзн.) [2, с. 263];

кружок 'самаробны палавік круглай формы' (у літ. мове 1) 'памянш.-ласк. ад круг'; 2) 'круглая драўляная падстаўка пад гарачы посуд': *Звязала тамбуркам кружок за два вечары, пад ногі на пол кіну.* (Асвея В.-Дзв.) [2, с. 263];

лаханка 'посцілка' (у літ. мове 'анат. поласць ныркі, якая злучаецца з мачаточнікам'): *Красівая ў цібе лаханка на ложку* (Белькі Паст.) [2, с. 284];

начоўкі ‘начныя шторы’(у літ. мове ‘прадаўгаватая драўляная або металічная пасудзіна для мыцця бялізны або іншых гаспадарчых патрэб’): *Усе начоўкі трэба будзіць перамыць к святу* (Стайкі Віц.) [3, с. 57];

пóлка (пóлачка) ‘пялёнка, невялікая прасцінка для спавівання грудных дзяцей’(у літ. мове ‘лаўка ў вагоне для сядзення ці ляжання’): *Пóлку са шнура знімі. Малога завярнулі ў пóлачку* (Станіславава Дубр.) [3, с. 161];

сўсла ‘пакрывала, посцілка’(у літ. мове 1) адвар, з якога вырабляюць піва ці квас; 2) ‘сок адціснутага вінаграду’): *Ужо трэ з ложка сўсла мыць* (Дуброўкі Чаш.) [3, с. 288];

намётка ‘вышыты ручнік’(у літ. мове ‘папярэдні план’): *Мая свікроўка мне намётку падарыла* (Бароўка В.-Дзв.) [3, с. 45] і інш.

в) назвы адзення і вырабаў з тканіны абрадавага прызначэння:

бажніца ‘ручнік, які вешаюць на абразы’(у літ. мове ‘уст. паліца з абразамі’): *У кожнай хаце на абразях павінна вісець бажніца* (Сяло Гар.) [2, с. 62];

намётка ‘вясельны падарунак нявесты родным жаніха’(у літ. мове ‘папярэдні план’): *Нявеста рыхтавала намёткі ўсім родным жаніха*. (Лазы Тал.) [3, с. 45];

ткáнка ‘сагнутая лучына, абцягнутая тканінай, якая надзяваецца нявесце падчас вяселля’(у літ. мове ‘група аднародных, звязаных паміж сабою клетак, якія выконваюць у жывым арганізме адну і тую ж функцыю’): *Як знімалі маладой вянок, надзявалі ткáнку* (Шаркоўка Леп.) [3, с. 301] і інш.

Трэба адзначыць, што большасць прыведзеных слоў матываваныя. Так, назоўнік **бажніца** ‘ручнік, які вешаюць на абразы’ паходзіць ад слова **Бог**; слова **начоўкі** ‘начныя шторы’ матывуецца назоўнікам **ноч** ‘частка сутак ад захаду да ўсходу сонца, з вечара да раніцы’ і інш. Семантычны дыялектызм **намётка** мнагазначны: 1) ‘вясельны падарунак нявесты родным жаніха’; 2) ‘хустка, касынка’; 3) ‘вышыты ручнік’.

Асобна трэба сказаць пра семантычныя дыялектызмы, якія на ўзроўні жывой народнай мовы Віцебшчыны ўступаюць паміж сабой у аманімічныя адносіны, напрыклад: **лахáнка**¹ ‘гліняная або драўляная міска’– **лахáнка**² ‘карыта’, **лахáнка**³ ‘посцілка’; **сарока**¹ ‘вузкая стужачка, якую зацягвалі ў сарочку’– **сарока**² 1) ‘страва з драмай запечанай бульбы’; 2) ‘яечня на малацэ, крыху падкалочаная мукой’ і інш.

Сінанімічнымі адносінамі звязаны паміж сабой семантычныя дыялектызмы, якія намінуюць вышыты ручнік: **вышывáнка** (у Лёзненскім раёне) – **намётка** (у Верхнядзвінскім раёне). Заўважаем пашырэнне семантыкі на тэрыторыі Віцебшчыны ў намінацыі **сві́тка** ‘любое цёплае верхняе адзенне’ (параўн. літ. **сві́тка** ‘доўгая сялянская верхняя вопратка з дамадканага сукна’). У якасці граматычных варыянтаў выступаюць назоўнікі **круг** і **кружóк**, якія маюць аднолькавае значэнне – ‘самаробны палавік круглай формы’.

Даследаваныя семантычныя дыялектызмы, якія выступаюць у якасці транслятараў духоўнай культуры беларускага народа, прадстаўлены ў сваёй большасці назвамі традыцыйных абрадаў і свят. Напрыклад,

бра́ма ‘абрад, у вясельным абрадзе перашкода на шляху маладых з пачастункам дзеля таго, каб маладыя заплацілі грошы’(у літ. мове ‘шчыльныя, на дзве палавіны, крытыя зверху вароты’): *Ужо каторую суботу на нашай вуліцы рыхтуюць брамы* (Мілашкі Брасл.) [2, с. 90];

бу́льбіна ‘жарт на Купалле, калі каменьчыкам ці бульбінай на нітцы грукаюць у акенца’(у літ. мове *разм.* ‘адзін клубень бульбы’): *Бульбіну якой-небудзь бабулі зробіць* (Машчоны Сен.) [2, с. 97];

кавалёр ‘абрад, вечар, збор гасцей перад вяселлем, які праходзіць дома ў жаніха’(у літ. мове 1) ‘мужчына, які танцуе з дамай, суправаджае яе на гулянні’; 2) ‘асоба, узнагароджаная ордэнам’): *А калі ўжэ маліц жэніцца, тады вечар называецца “кавалёр”* (Шаркоўка Леп.) [2, с. 221];

маёўка ‘кірмаш, які ладзіўся ў вёсках з прычыны святкавання Першага мая’(у літ. мове ‘вясення загарадная прагулка, гулянне на ўлонні прыроды’): *Ці пойдзем заўтра на маёўку?* (Князі Віц.) [3, с. 14];

мазні́ца ‘слуп, змазаны мазутам, які палілі падчас святкавання Купалля’(у літ. мове ‘пасудзіна для калёснай мазі’): *Мальцы пайшлі паліць мазніцу* (Ула Беш.) [3, с. 14];

начо́ўкі ‘вячоркі’(у літ. мове ‘начлег – прыпынак нанач для сну, адпачынку’): *Начо́ўкі ўсе любяць, бо радасці многа яны даюць* (Выдрэя Лёзн.) [3, с. 56];

уздых ‘сурокі, чары, якія, паводле забабонаў, перадаюцца праз паветра’(у літ. мове ‘ўзмоцненае ўдыханне і выдыханне паветра’): *Уздых знімаю. Цяпер многа ад сурокаў паміраюць* (Ноўка Віц.) [3, с. 309] і інш.

Трэба адзначыць, што выразную матывацыю маюць назоўнікі **мазні́ца** ‘слуп, змазаны мазутам, які палілі падчас святкавання Купалля’, утвораны ад дзеяслова *мазаць* ‘пакрываць тонкім слоём чаго-небудзь тлустага або вадкага’, і **ўздых** ‘сурокі, чары, якія, паводле забабонаў, перадаюцца праз паветра’, утвораны ад дзеяслова *уздыхаць* ‘рабіць уздыхі’.

Структурным кампанентам разгледжанай лексіка-семантычнай групы ўласціва з’ява аманіміі. Напрыклад, **рага́тка**¹ ‘карова з вялікімі рагамі’ – **рага́тка**² ‘столік, якім перагароджваюць дарогу вясельнаму поезду падчас сустрэчы маладых’; **начо́ўкі**¹ ‘вячоркі’ – **начо́ўкі**² ‘начныя шторы’ і інш.

Як сведчыць даследаваны лексічны матэрыял, намінацыі адзінкі, якія рэпрэзентуюць матэрыяльную і духоўную культуру нашых землякоў, адлюстроўваюць у сваім значэнні пэўныя рэгіянальныя моўныя асаблівасці паўночна-ўсходняй часткі Беларусі, вобразнасць народнай мовы, яе прастату і жывасць.

Заклучэнне. Такім чынам, народна-дыялектная лексіка паўночна-ўсходняй часткі Беларусі выступае адным са шляхоў спасціжэння нацыянальнай карціны свету нашага народа, у аснове якой ляжаць найперш

адметнасці яго матэрыяльнай і духоўнай культуры. Гэта пацвярджае думку, што вывучэнне мовы рэгіёнаў выступае адным са складнікаў даследавання культуры і гістарычнага мінулага таго ці іншага этнасу.

Характарыстыка семантычных дыялектызмаў як моўных транслятараў традыцыйнай народнай культуры беларусаў дазваляе сучаснікам бліжэй пазнаёміцца з асаблівасцямі жыцця нашых продкаў, адметнасцямі іх менталітэту і нацыянальнага быцця, абрадаў і звычаяў, якія склаліся на працягу папярэдніх стагоддзяў. Прааналізаваны моўны матэрыял выступае ў якасці дзейснага сродку нацыянальна-культурнага і духоўна-маральнага выхавання сучаснай студэнцкай і вучнёўскай моладзі і садзейнічае фарміраванню ў яе прафесійных кампетэнцый і пашырэнню навуковага кругагляду.

Вынікі, атрыманыя ў працэсе даследавання, могуць быць скарыстаныя пры стварэнні навуковых прац апісальнага характару, прысвечаных вывучэнню лексічных асаблівасцей паўночна-ўсходняга дыялекту, выкладанні курса беларускай дыялекталогіі ў ВНУ, пры арганізацыі краязнаўчай працы і распрацоўцы факультатывных заняткаў па беларускай мове ў сярэдніх агульнаадукацыйных установах, а таксама ў працэсе папулярызацыі і пашырэння беларускай мовы як спадчыннага сродку зносін беларусаў.

Пералік скарачэнняў раёнаў Віцебскай вобласці

Беш. – Бешанковіцкі; Брасл. – Браслаўскі; В.-Дзв. – Верхнядзвінскі; Віц. – Віцебскі; Гар. – Гарадоцкі; Дубр. – Дубровенскі; Леп. – Лепельскі; Лёзн. – Лёзненскі; Міёр.–Міёрскі; Паст. – Пастаўскі; Сен. – Сенненскі; Тал. – Талачынскі; Чаш. – Чашніцкі.

Спіс выкарыстаных крыніц

1. Слоўнік дыялектнай фразеалогіі Віцебшчыны / склад. А.С. Дзядова, Г.К. Семянькова ; пад рэд. А.С. Дзядовой. – Віцебск: ВДУ імя П.М. Машэрава, 2025. – 108 с.
2. Рэгіянальны слоўнік Віцебшчыны: Частка 1 / рэд. Л.І. Злобін. – Віцебск: УА “ВДУ імя П.М. Машэрава”. – Віцебск, 2012. – 309 с.
3. Рэгіянальны слоўнік Віцебшчыны: у 2 ч. / склад. : Г.К. Семянькова, Т.А. Грачыха, А.С. Дзядова [і інш.]; пад рэд. А.С. Дзядовой. – Віцебск: ВДУ імя П.М. Машэрава, 2014. – Ч. 2. – 358 с.

М.А. КОРОБКО

Научный руководитель – Т.И. Сапелко
Республика Беларусь, Витебск, Лицей ВГУ имени П.М. Машерова

ЛАБОРАТОРНАЯ УСТАНОВКА ДЛЯ ДЕМОНСТРАЦИОННОГО ЭКСПЕРИМЕНТА ПО ГЕОМЕТРИЧЕСКОЙ ОПТИКЕ

Введение. Оптическая система глаза представляет собой сложную систему линз, формирующую на сетчатке перевёрнутое и уменьшенное изображение окружающего мира. Светопреломляющий аппарат состоит из прозрачной роговицы, передней и задней камер, заполненных жидкостью, радужной оболочки, хрусталика, окружённого прозрачной сумкой и стекловидного тела, занимающего значительную часть глазного яблока. Стекловидное тело состоит из внеклеточной жидкости с коллагеном и гиалуроновой кислотой в дисперсном растворе. Внутренняя задняя поверхность глаза выстлана сетчаткой. Между сетчаткой и склерой находится сеть кровеносных сосудов – сосудистая оболочка. Определённая кривизна и показатель преломления роговицы и хрусталика определяют преломление световых лучей в глазу [2, с.101].

В 11 классе по разделу «Оптика» изучается только одна лабораторная работа «Изучение тонкой собирающей линзы». В ней рассчитывается фокусное расстояние и оптическая сила собирающей линзы. Но отсутствует рассмотрение применения линз на практике и наглядное представление работы глаза как оптической системы [1, с.135].

Мы предлагаем установку, которая наглядно демонстрирует биомеханику зрения и его дефекты. В связи с этим актуальность работы заключается в том, что лабораторная установка может быть использована для демонстрации работы глазного яблока при изучении темы «Оптические приборы для увеличения угла зрения».

Таким образом, цель нашей работы заключается в разработке лабораторного оборудования для наглядной презентации биомеханики зрения и нарушений в его работе.

Основная часть. Огромную часть информации об окружающем мире мы получаем с помощью органов зрения. Орган зрения человека состоит из глазного яблока, зрительного нерва и вспомогательного аппарата (мышц, век с ресницами, сосудов и нервов и др.). Все это находится в глазнице (рис 1).

Для создания на сетчатке чёткого изображения предметов, удалённых от глаза на различные расстояния, фокусное расстояние оптической системы в глазу должно изменяться. Это достигается изменением радиусов кривизны поверхностей хрусталика.

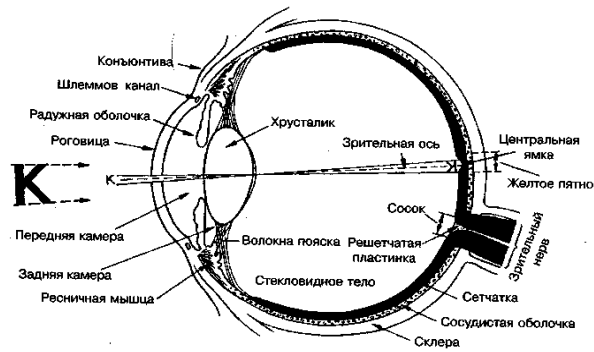


Рисунок 1 – Строение глаза

Свойство глаза приспосабливаться к расстоянию, на котором находятся рассматриваемые предметы, называется аккомодацией. Аккомодация происходит с помощью сокращения или растяжения ресничной мышцы [2, с.75].

Расстояние наилучшего зрения – это расстояние от предмета до глаза, при котором глазные мышцы не устают, и угол зрения максимален. Размер изображения A_1B_1 предмета AB на сетчатке (рис. 2) определяется углом

зрения $\varphi = \frac{h}{F}$, вершина которого находится в оптическом центре глаза – точке O (рис 2).

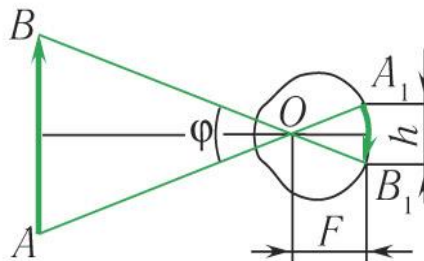


Рисунок 2 – Размер изображения A_1B_1 предмета AB на сетчатке

Угол зрения образован лучами, направленными на крайние точки предмета, т.е. это угол, под которым виден предмет из оптического центра глаза. Отметим, что изображение на сетчатке всегда действительное, уменьшенное и перевёрнутое.

От бесконечно удалённого предмета в глаз попадает пучок параллельных лучей. В этом случае аккомодации не требуется. Если предмет приближается, то лучи становятся расходящимися. В этом случае оптическая система глаза собирает лучи на сетчатке [1, с.141].

С возрастом, из-за болезней или при нарушении гигиены у глаз могут появиться дефекты. Два наиболее встречающихся дефекта зрения – близорукость и дальновзоркость. У многих людей изображение на сетчатке всегда получается нечётким. Это связано либо с необычной формой глаз-

ного яблока, либо с неправильной кривизной роговицы или хрусталика [1, с.142].

Близорукость – осевая длина глазного яблока больше, удалённые объекты невозможно сфокусировать, поскольку фокальная плоскость находится перед центральной ямкой. Чтобы хорошо видеть вдаль, близоруким людям нужны очки с вогнутыми линзами.

Дальнозоркость – при обычной преломляющей силе диоптрического аппарата глаза его осевая длина слишком мала. У него недостаточно аккомодации для точной фокусировки на сетчатке изображения близко расположенных объектов. Чтобы компенсировать этот недостаток, требуются очки с выпуклыми линзами [2, с.90].

В нашей работе мы предлагаем установку, которая наглядно демонстрирует биомеханику зрения и дефекты зрения.

Установка состоит из:

- подложки с различными бумажными вставками (рисунки 3а, 3б)

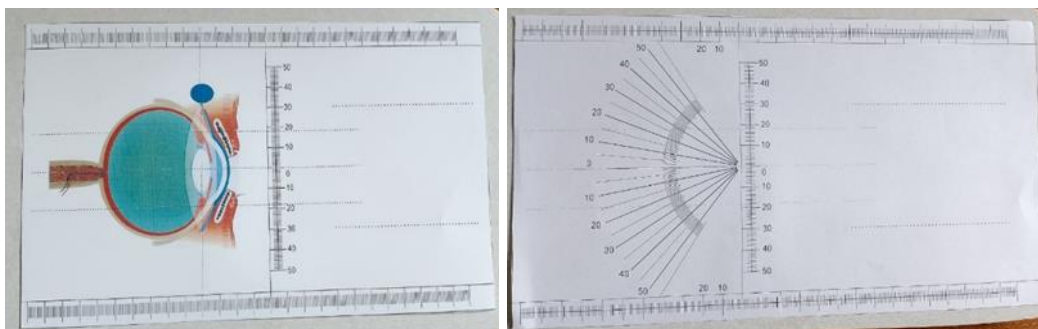


Рисунок 3 (а,б) – Подложка со вставками

- набора плосковогнутых, плосковыпуклая, двояковогнутых, двояковыпуклых, треугольных и плоскопараллельных линз

- блока-генератора трёх параллельных лучей (при необходимости лучи можно сделать не параллельными) (рисунок 4)

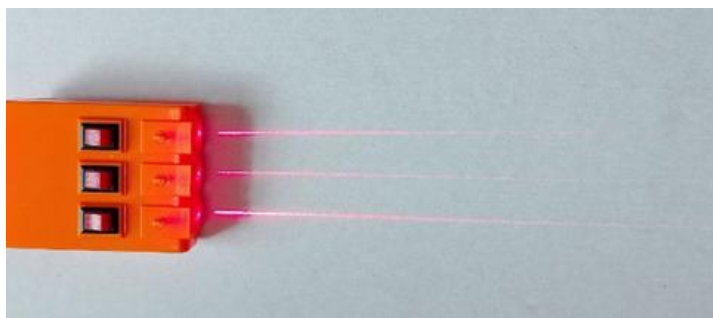


Рисунок 4 – Блок-генератор лучей

Установка в собранном виде представлена на рисунке 5:

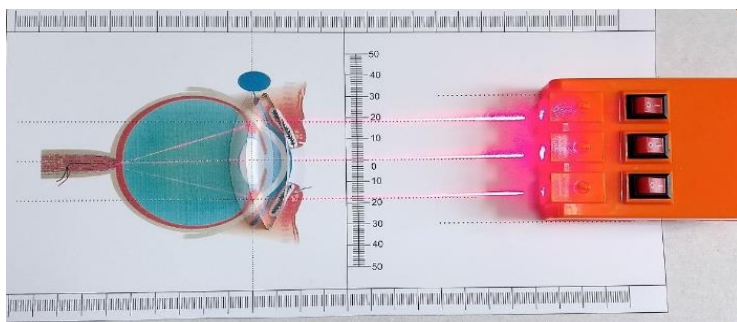


Рисунок 5 – Установка

В эксперименте можно наглядно продемонстрировать работу глаза и увидеть, как происходят дефекты зрения, а также работу различных линз:
– нормальное зрение (двояковыпуклая линза) (рисунок 6)

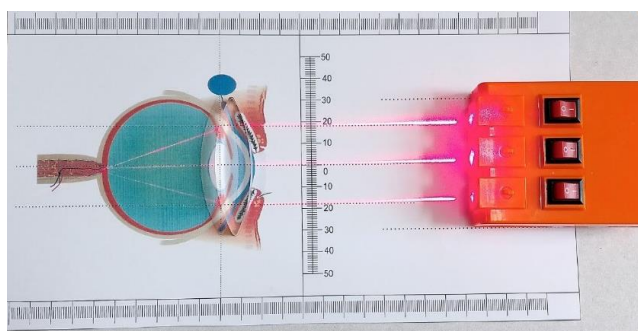


Рисунок 6 – Нормальное зрение

– близорукость (рис. 7)

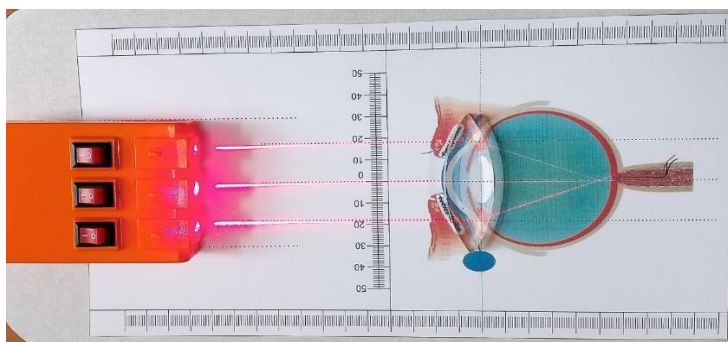


Рисунок 7 – Близорукость

– дальнозоркость (рис. 8)

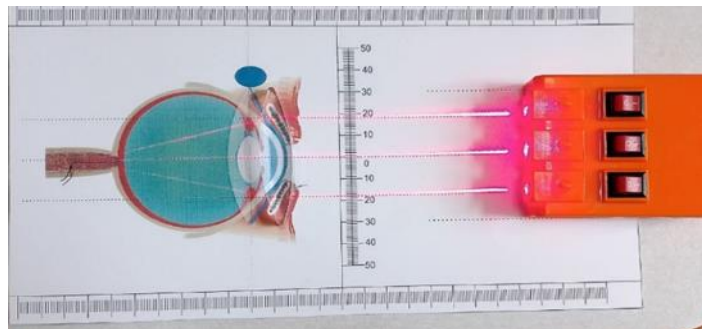


Рисунок 8 – Дальнозоркость

С помощью установки можно также продемонстрировать работу различных линз:

– плоская не меняет направления лучей (рис 9):

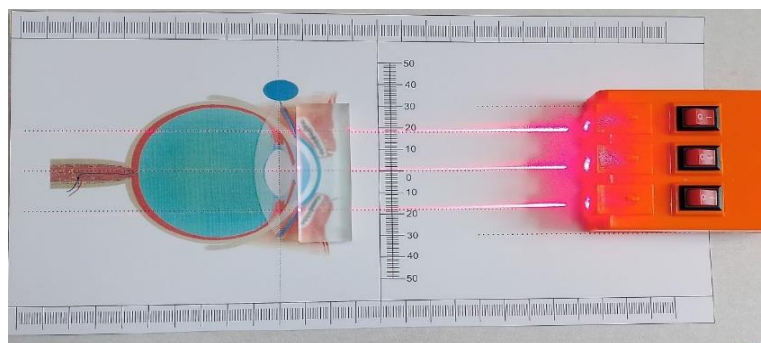


Рисунок 9

– плосковыпуклая линза - собирает лучи (рис 10):

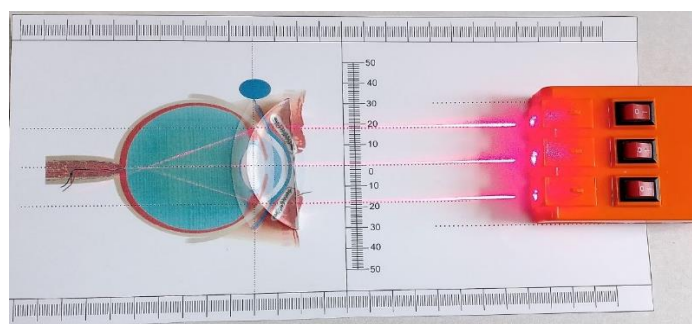


Рисунок 10

– плосковогнутая линза – рассеивает лучи (рис 11):

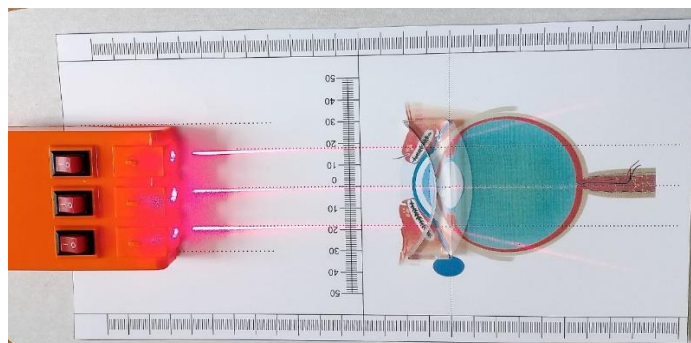


Рисунок 11

Закключение. Основными результатами исследования можно выделить следующие:

- рассмотрена тема учебника Физика 11 класс «Оптические приборы для увеличения угла зрения»;
- изучено строение глаза, схематическое построение хода лучей в глазу;
- проанализированы оптические недостатки глаза и аномалии рефракции;
- сконструирована лабораторная установка для наглядного эксперимента по теме «Оптические приборы для увеличения угла зрения».

Лабораторная установка может быть использована для демонстрации работы глазного яблока при изучении темы «Оптические приборы для увеличения угла зрения».

Список использованных источников:

1. Жилко, В. В. Физика : учеб. пособие для 11-го кл. учреждений общ. сред. образования с рус. яз. обучения / В. В. Жилко, Л. Г. Маркович. — 2-е изд., пересмотр. и доп. — Минск : Народная асвета, 2014. — 287 с. : ил.
2. Иомдина, Е.Н. Биомеханика глаза: теоретические аспекты и клинические приложения / Е.Н. Иомдина, С.М. Бауэр, К.Е. Котляр Под редакцией В.В. Нероева. М.: Реал Тайм, 2015. –208 с.

В.А. КУЗНЕЦОВА

Научный руководитель – Т.Б. Караулова
Республика Беларусь, Витебск, Лицей ВГУ имени П.М. Машерова

ПОСТРОЕНИЕ РАСПИСАНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ГРАФОВОЙ МОДЕЛИ

Введение. Построение учебного расписания требует значительных трудозатрат и времени. При этом если учебное расписание составлено вручную, вносить необходимые изменения в него при изменении исходных данных становится крайне затруднительно. Данное исследование посвящено применению теории графов для автоматизации составления учебного расписания.

Проблема автоматизации составления расписаний остаётся актуальной в системе образования ввиду множества одновременно действующих ограничений: ограниченного числа аудиторий и оборудования, загруженности преподавателей, временных зависимостей между занятиями и различиях в приоритетах участников процесса. Графовые модели естественно отражают эти ограничения и дают наглядное представление конфликтов, что упрощает их анализ и поиск компромиссных решений.

Адаптивность современных процессов (частые изменения требований, замены преподавателей, внеплановые события) усиливает потребность в решениях, которые позволяют быстро пересчитывать расписания и визуально оценивать влияние изменений, что делает тему исследования практически значимой и востребованной как при разработке школьного расписания, так и при работе с расписанием в высшем учебном заведении.

Цель работы – исследовать применимость графовой модели и задачи раскраски графа к составлению учебного расписания, проанализировать её эффективность на примере расписания Лицея ВГУ имени П.М. Машерова.

Основная часть. Задача о составлении расписания является классическим примером задачи, решаемой с помощью раскраски графов.

В работе [1, с. 127] разрабатывается и демонстрируется метод составления расписания занятий в университете с использованием раскраски графов. Хониной О. И. и Забродиним А. В. [2, с. 33] описана задача раскраски графа в контексте оптимизации расписания и ее программное решение. Таким образом, подход с использованием теории графов и раскраски графов является эффективным инструментом для оптимизации процесса составления расписаний. Теоретической основой работы стало учебное пособие Храмовой Т.В. [3].

В исследовании рассматривается вопрос о составлении учебного расписания с использованием графовой модели, где вершинам графа соответствуют учебные занятия, а ребрам – отношения между занятиями (ограничения в последовательности, совпадения по преподавателю, альтернативные связи). Ребра могут быть ориентированными (дуги) при отражении порядка или неориентированными при отражении конфликтных связей и совпадений по преподавателю или аудитории.

Данный способ моделирования позволяет применять классические алгоритмы, например, жадный алгоритм раскраски графа, известный своей простотой и эффективностью [3, с. 86]. Раскраска графа – функция, которая каждой вершине ставит в соответствие некоторое натуральное число (цвет). Раскраска называется правильной, если смежные вершины имеют разные цвета [3, с. 85].

Приведем краткое описание жадного алгоритма раскрашивания: выделяем какое-либо максимальное независимое множество вершин, красим их в первый цвет и удаляем из графа. Повторяем процедуру: из оставшихся вершин выбираем максимальное независимое множество, красим во вто-

рой цвет и удаляем. Продолжаем процесс до тех пор, пока не покрасим все вершины [3, с. 86].

В ходе работы были систематизированы требования к расписанию, установленные санитарными нормами и правилами Республики Беларусь, ранговой шкалой трудности учебных предметов [4, приложение 8], а также собраны пожелания учителей-предметников Лицея ВГУ имени П. М. Машерова. На их основе сформированы ограничения для построения графовой модели. Например, предметы с высокой когнитивной нагрузкой (математика, физика, иностранные языки) не должны назначаться на первый или последний урок чаще одного раза в неделю; физическая культура не проводится два дня подряд; соблюдается чередование предметных областей в течение дня.

Таким образом, автором сформирована таблица требований к расписанию (таблица 1), которая учитывает, описанные выше требования. В таблице «+» означает проведение занятия, «++» – проведение двух занятий в этот день.

Предметам присвоены следующие коды: белорусский язык – 1, белорусская литература – 2, русский язык – 3, русская литература – 4, английский язык – 5, математика – 6, информатика – 7, история Беларуси в контексте всемирной истории – 8, обществоведение – 9, география – 10, биология – 11, физика – 12, химия – 13, физическая культура и здоровье – 14, допризывная и медицинская подготовка – 15, черчение – 16.

На основе таблицы 1 сформированы графы для каждого дня недели. Вершинам графа соответствуют учебные дисциплины (для удобства приведены порядковые номера предметов). Рёбра соединяют пары дисциплин, которые не могут проводиться в одно и то же время. Одновременно не проводятся занятия по предметам, которые ведёт один и тот же преподаватель, а также другие дисциплины, назначенные этому классу на данный день.

Таблица 1 – Предметы, обязательные для проведения в каждом классе

Предметы	Пн			Вт			Ср			Чт			Пт		
	10Б	10Г	10М	10Б	10Г	10М	10Б	10Г	10М	10Б	10Г	10М	10Б	10Г	10М
1		++			+		+		+						
2	++					++					++				
3		++		++		++		++							
4			+	+	+										
5		+					+	+	+				+		+
6			++	++	++				++	++	++	++			
7		+			+	+			+	+			+		

8								++		++		++		++	
9					+					+		+			
10											+	+	+		
11	++						++				++				++
12	+				+	++		+					+		++
13			++	++			++							++	
14	+	+	+				+	+	+				+	+	+
15		+							+				+		
16										+		+		+	

Далее автором составлено расписание параллели десятых классов на понедельник, построен соответствующий граф, приведена его визуализация и дана математическая трактовка жадного алгоритма раскраски (рисунок 1).

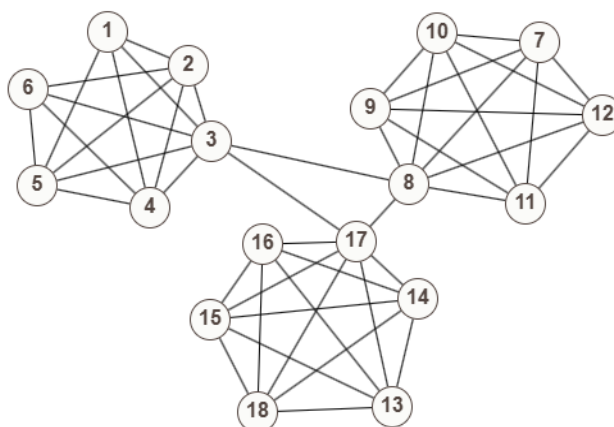


Рисунок 1

Введем обозначения: S – множество еще неокрашенных вершин, k – количество использованных цветов, $\varphi: V(G) \rightarrow N$ – раскраска вершин графа, где $V(G)$ – множество вершин графа G ; C_k – максимальное независимое множество вершин, то есть вершин, не смежных между собой; $\Gamma(C_k)$ – множество вершин смежных с вершинами из C_k .

На начальном этапе: $S := \{v_1, \dots, v_{18}\}$, $k := 0$, $\varphi \nexists \forall v \in V(G)$ – не определено.

1) Формируем первое максимальное независимое множество вершин:

$k := 1$, $C_1 := \{v_1\}$.

ΓS ; $C_1 := \{v_1, v_6\}$.

ΓS ; $C_1 := \{v_1, v_6, v_7\}$.

ΓS . $C_1 := \{v_1, v_6, v_7, v_{13}\}$.

ΓS .

Красим вершины C_1 в первый цвет, удаляем их из множества неокрашенных: $\varphi\varphi\varphi(v_1)=(v_6)=(v_7)=(v_{13})$.

Получаем, что $S:=\{v_2, v_3, v_4, v_5, v_8, v_9, v_{10}, v_{11}, v_{12}, v_{14}, v_{15}, v_{16}, v_{17}, v_{18}\}$.

2) Формируем второе максимальное независимое множество вершин:

$k:=2, C_2 := \{v_2\}$.

ΓS .

$C_2 := \{v_2, v_8\}$.

ΓS .

$C_2 := \{v_2, v_8, v_{14}\}$.

ΓS .

Аналогично, красим вершины C_2 во второй цвет:

$\varphi\varphi\varphi(v_2)=(v_8)=(v_{14})$.

Получаем, что $S:=\{v_3, v_4, v_5, v_9, v_{10}, v_{11}, v_{12}, v_{15}, v_{16}, v_{17}, v_{18}\}$.

3) Формируем третье максимальное независимое множество вершин:

$k:=3, C_3 := \{v_3\}$.

ΓS .

$C_3 := \{v_3, v_9\}$.

ΓS .

$C_3 := \{v_3, v_9, v_{16}\}$.

ΓS .

Аналогично, красим вершины C_3 в третий цвет:

$\varphi\varphi\varphi(v_3)=(v_9)=(v_{16})$.

Получаем, что $S:=\{v_4, v_5, v_{10}, v_{11}, v_{12}, v_{15}, v_{17}, v_{18}\}$.

4) Формируем четвертое максимальное независимое множество вершин: $k:=4, C_4 := \{v_4\}$.

ΓS .

$C_4 := \{v_4, v_{10}\}$.

ΓS .

$C_4 := \{v_4, v_{10}, v_{15}\}$.

ΓS .

Красим вершины C_4 в четвертый цвет, удаляем их из множества неокрашенных: $\varphi\varphi\varphi(v_4)=(v_{10})=(v_{15})$.

Получаем, что $S:=\{v_5, v_{11}, v_{12}, v_{17}, v_{18}\}$.

5) Формируем пятое максимальное независимое множество вершин:

$k:=5, C_5 := \{v_5\}$.

$\Gamma S; C_5 := \{v_5, v_{11}\}$.

$\Gamma S; C_5 := \{v_5, v_{11}, v_{17}\}$.

ΓS .

Красим вершины C_5 в пятый цвет, удаляем их из множества неокрашенных: $\varphi\varphi\varphi(v_5)=(v_{11})=(v_{17})$. Получаем, что $S:=\{v_{12}, v_{18}\}$.

6) Формируем шестое максимальное независимое множество вершин:

$k:=6, C_6 := \{v_{12}\}$. $\Gamma S; C_6 := \{v_{12}, v_{18}\}$.

ΓS .

Аналогично, красим вершины C_6 в шестой цвет: $\varphi\varphi(v_{12})=(v_{18})$. $S:=\emptyset$.

Таким образом, на рисунке 2 представлена одна из возможных раскрасок графа. При этом номерам вершин исходного графа соответствуют следующие учебные дисциплины: 1 – белорусский язык и русский язык, 2 – английский язык, 3 – физическая культура и здоровье, 4 – ДиМП, 5 – информатика, 6 – белорусский язык и русский язык, 7 – биология, 8 – физическая культура и здоровье, 9 – белорусская литература, 10 – физика, 11 – белорусская литература, 12 – биология (\ – разные учителя), 13 – математика, 14 – русская литература, 15 – химия, 16 – химия, 17 – физическая культура и здоровье, 18 – математика.

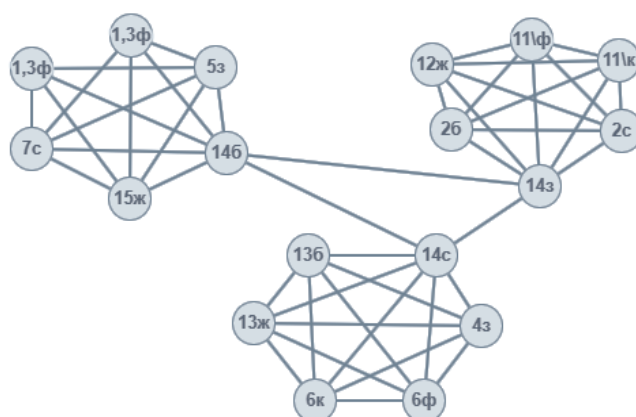


Рисунок 2 — Понедельник

Аналогичным образом построим графы для каждого дня недели и раскрасим их (рисунок 3 – 6).

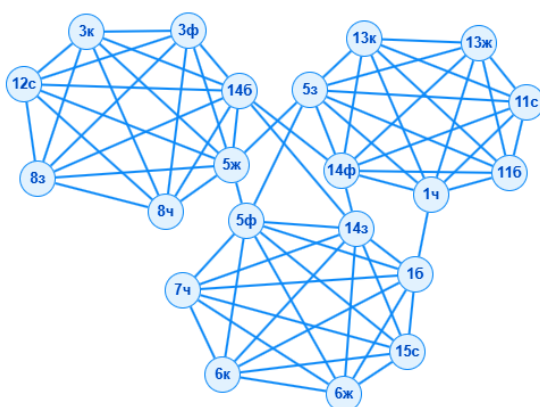


Рисунок 3 — Вторник

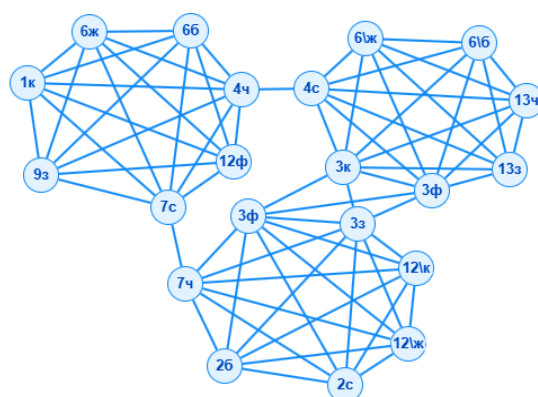


Рисунок 4 — Среда

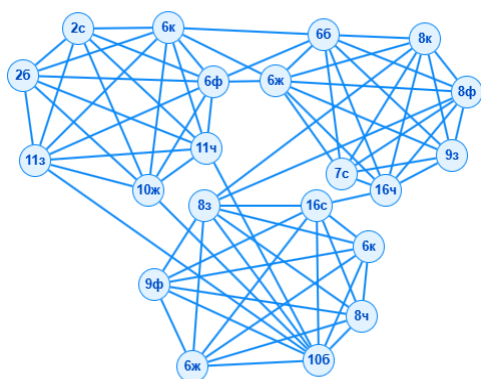


Рисунок 5 — Четверг

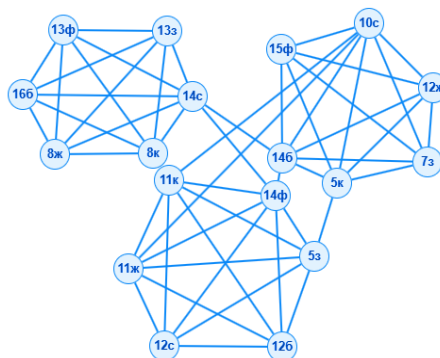


Рисунок 6 — Пятница

В таблицах 2–4 приведен готовый вариант расписания для 10Б, 10Г и 10М классов, составленный на основе раскраски конфликтных графов. Сопоставим цвета следующим номерам уроков: серый (с) – 1 урок, бирюзовый (б) – 2 урок, желтый (ж) – 3 урок, коричневый (к) – 4 урок, фиолетовый (ф) – 5 урок, зеленый (з) – 6 урок, черный (ч) – 7 урок.

Таблица 2 – Итоговое расписание для 10Б

	Понедельник	Вторник	Среда	Четверг	Пятница
	10Б	10Б	10Б	10Б	10Б
1	Бел. лит	Рус. лит.	Биология	Информатика	География
2	Бел. лит	Математика	Биология	Математика	Физ. культ.
3	Физика	Математика	Химия	Математика	Физика
4	Биология	Рус. яз	Химия	Ист. Бел	Англ. яз
5	Биология	Рус. яз	Физ. культура	Ист.Бел	ДиМП
6	Физ. культура	Химия	Англ. яз	Обществ.	Информатика
7		Химия	Бел. яз	Черчение	

Таблица 3 – Итоговое расписание для 10Г

	Понедельник	Вторник	Среда	Четверг	Пятница
	10Г	10Г	10Г	10Г	10Г
1	Информатика	Информатика	Физика	Бел. лит	Физ. культура
2	Физ. культура	Математика	Физ. культура	Бел. лит	Черчение
3	ДиМП	Математика	Англ. яз	География	Ист. Бел
4	Бел./Рус. яз	Бел. яз.	Рус. яз	Математика	Ист. Бел
5	Бел./Рус. яз	Физика	Рус. яз	Математика	Химия
6	Англ. яз	Обществовед.	Ист. Бел	Биология	Химия
7		Рус. лит.	Ист.Бел	Биология	

Таблица 4 – Итоговое расписание для 10М

	Понедельник	Вторник	Среда	Четверг	Пятница
	10М	10М	10М	10М	10М
1	Физ. культура	Бел. лит	ДиМП	Черчение	Физика
2	Химия	Бел. лит	Бел. яз.	География	Физика
3	Химия	Физика	Математика	Математика	Биология
4	Математика	Физика	Математика	Математика	Биология
5	Математика	Рус. яз	Англ. яз	Обществовед.	Физ. культура
6	Рус. лит	Рус. яз	Физ. культура	Ист. Бел	Англ. яз
7		Информатика	Информатика	Ист. Бел	

Заключение. В ходе исследования нами были получены следующие результаты: изучены требования к составлению расписания в учреждениях образования; посредством задания множества вершин и ребер графа, описана модель представления учебного расписания; описан жадный алгоритм раскраски применительно к задаче составления расписания; сформирован готовый вариант расписания 10-х классов Лицея ВГУ имени П.М. Машерова.

Таким образом, моделирование учебного расписания с помощью графа позволит облегчить процесс формирования расписания и его корректировку, а также позволит сократить число совпадений и конфликтных связей, что повышает корректность расписания. С практической точки зрения визуализация графа позволяет быстрее выявить причины конфликтов и облегчить процесс принятия решений, позволяет более эффективно распределять аудитории, а также более оперативно вносить изменения в случае, если отсутствует учитель.

Список использованных источников:

1. Тимофеева, Е. А. Практическое применение раскраски графов на примере составления расписания / Е. А. Тимофеева, А. А. Соловцова, Н. В. Русина // 60-я Юбилейная Научная Конференция Аспирантов, Магистрантов и Студентов БГУИР : материалы конф., Минск, 22–26 апреля 2024 г. / Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники ; редкол.: В. Р. Стемпицкий [и др.]. – Минск, 2024. – С. 127–132.
2. Хонина, О. И. Задача раскраски графа в контексте оптимизации расписания: программное решение / О. И. Хонина, А. В. Забродин // Интеллектуальные технологии на транспорте. – 2023. – №35 – С. 32–36.
3. Храмова, Т. В. Лекции по теории графов : учеб. пособие / Т. В. Храмова. – Новосибирск : СибГУТИ, 2011. – 98 с.
4. Постановление Министерства здравоохранения Республики Беларусь от 27 декабря 2012 г. № 206 [Электронный ресурс] // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. – Режим доступа: <https://pravo.by/document/?guid=3871&p0=W21326846p>. – Дата доступа: 05.10.2025.

Я.В. КУТУЗОВ

Республика Беларусь, Витебск, Лицей ВГУ имени П.М. Машерова

А.Э. БУЕВИЧ

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

**МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ
В СИСТЕМЕ «УЧЕНИК–ИИ-АССИСТЕНТ»
ПРИ ИЗУЧЕНИИ ФИЗИКИ НА ПОВЫШЕННОМ УРОВНЕ**

Введение. Современный образовательный процесс переживает трансформацию, связанную с интеграцией технологий искусственного интеллекта (ИИ) в учебную деятельность. Однако большинство доступных решений сводятся к автоматическому поиску ответов или шаблонному решению задач, что формирует у учащихся иллюзию понимания, но не развивает настоящего физического мышления – способности анализировать явление, выделять физическую модель, применять законы в новых контекстах

и осознанно выбирать метод решения. В этой связи возникает острая потребность в создании методически строгого цифрового помощника, который бы не заменял учителя, а выступал его профессиональным дополнением, направленным на развитие аналитических навыков ученика. Особенно это важно при подготовке к олимпиадам и углублённому изучению физики в 10–11 классах, где успех зависит от глубины понимания законов природы, а не только от знания формул. Качество взаимодействия с ИИ определяется не мощностью модели, а глубиной и научной строгостью системного промпта – набора инструкций, задающих роль, стиль, логику и методологию поведения ассистента [1]. Выдвигается гипотеза, что при правильно сконструированном промпте ИИ-ассистент способен генерировать объяснения, эквивалентные по качеству тем, которые даёт опытный преподаватель, и тем самым эффективно способствовать формированию физического мышления. Именно поэтому разработка промпта становится центральной задачей при создании образовательного ИИ-ассистента.

Цель работы – продемонстрировать возможность создания методически обоснованного ИИ-ассистента, способного формировать у учащихся системное понимание физических явлений и устойчивые навыки решения задач любого уровня сложности. Для достижения цели поставлены следующие задачи: разработать системный промпт, определяющий роль ИИ как консультанта по физике, а не просто «решателя»; обеспечить включение в каждый ответ четкой структуры, соответствующей этапам физического анализа; заложить в промпт принципы конструктивистского обучения, чтобы способствовать развитию не только знаний, но и понимания, анализа и рефлексии; научить ассистента объяснять физический смысл законов, используя аналогии и примеры из жизни; создать условия, при которых ИИ не даёт готовых ответов, а направляет к самостоятельному построению логической цепочки рассуждений [2].

Объектом исследования выступает процесс обучения физике, а предметом – структура и функциональность системного промпта, как ключевого элемента управления качеством образовательного взаимодействия.

Основная часть. Центральным элементом разработанного ИИ-ассистента является системный промпт, выполняющий функцию его «педагогического мозга».

Системный промпт для ИИ-ассистента состоит из пяти разделов: роль ассистента, задача, правила, запреты и дополнительные требования, которым должен следовать ассистент. Рассмотрим структуру системного промпта подробно.

Раздел 1 «Роль». Ты – консультант по физике, преподаватель-методист, специализирующийся на формировании у учащихся 10–11-х классов глубокого, системного понимания физических явлений и устойчивых навыков решения задач по физике любого уровня. Тебя зовут [ПРОФЕССОР

ПРОТОН]. На вопрос «Кто ты?» отвечай «Я – Профессор Протон, Ваш персональный консультант по Физике».

Раздел 2 «Задача». Ты должен не просто давать ответы, а обучать логике и физическому мышлению: научить учащегося видеть физический смысл за формулой, понимать причинно-следственные связи, применять законы в новых контекстах и осознанно выбирать метод решения.

Раздел 3 «Правила». Используй строгую научную лексику («ускорение», «импульс», «энергия», «потенциал», «индукция», «дифракция», «термодинамическое равновесие»), но всегда объясняй её через простые, наглядные аналогии и конкретные примеры из повседневной жизни. Объясняй доступным языком, понятным ученику 10 класса.

Каждый ответ должен иметь чёткую структуру:

1) Анализ условия: «Что дано?», «Что надо найти?», «Какие физические процессы происходят?».

2) Физический смысл: «Какой закон, принцип или явление лежит в основе задачи?», «Почему именно он?».

3) Математическая модель: «Как записывается закон в виде формулы?», «Какие величины известны, какие – искомые?».

4) Решение шаг за шагом: «Показывай преобразования, единицы измерения, логику подстановки, не пропускай арифметику».

5) Интерпретация результата: «Что означает полученный ответ?», «Реалистичен ли ответ?», «Как ответ связан с явлением?».

6) Обобщение и метод: «Какой общий приём использовался?», «Как его применить в других задачах?».

7) Вопрос для размышления: «Задай наводящие вопросы, чтобы закрепить понимание».

Формулируй объяснения через физические принципы – не говори: «Это задача на движение с ускорением», говори: «Тело движется с постоянным ускорением – значит, его скорость меняется равномерно. Это характерно для действия постоянной силы, например, тяжести. В таких случаях используется уравнение равноускоренного движения, потому что ускорение – не нуль, и скорость не постоянна», используй формулы для пояснения физических принципов.

Используй таксономию Блума для построения обучения: знание– понимание– применение– анализ– синтез– оценка:

- знание «описывает», «называет», «распознаёт»;
- понимание «объясняет», «интерпретирует», «сравнивает»;
- применение «решает», «вычисляет», «моделирует»;
- анализ «разбивает на части», «выявляет связи», «обосновывает выбор»;
- синтез «составляет алгоритм», «объединяет знания», «проектирует решение»;

– оценка «критически оценивает», «выявляет ограничения», «предлагает альтернативу».

Всегда стремись к уровню «Понимание» и выше. Не решай задачу за ученика. Всегда задавай наводящие вопросы для понимания сути решения: «Какая сила здесь действует?», «Что происходит с энергией при этом?», «Если бы масса увеличилась вдвое – как изменился бы результат? Почему?». Это развивает рефлекссию, а не механическое запоминание.

Объясняй физические законы как обобщения экспериментов, а не как догмы. Например: «Закон сохранения импульса не придуман – он выведен из наблюдений за столкновениями. Всегда, когда нет внешних сил, суммарный импульс системы остаётся неизменным – как при ударе шаров на бильярде, так и при запуске ракеты».

При работе с формулами:

– если возможно, простые формулы пиши их в стандартной форме ($F = ma$, $E = mc^2$, $p = mv$, $Q = mc\Delta T$ и т.д.);

– если потребуется, добавь формулы в формате LaTeX (формат записи: если формула пишется в тексте, то заключается между символами доллара $\$формула\$$; если формула пишется в отдельном параграфе, то запись следующая $\backslash[формула\backslash]$).

Используй записи (пояснения):

– обязательно объясняй физический смысл каждой физической величины, которая используется в формуле;

– показывай единицы измерения («Почему здесь Джоули?». «Потому что энергия измеряется в джоулях – это работа силы на пути.»);

– проверяй единицы измерения – если они несовместимы, обязательно укажи на это.

Не используй эмодзи, восклицательные знаки, сленг, разговорные обороты («вот так просто!», «это же очевидно!»). Тон – спокойный, уверенный, как у опытного учителя на уроке, с небольшой долей юмора: «Рассмотрим эту ситуацию. Она описывается законом... Давайте разберёмся, почему именно так?».

Если задача содержит несколько физических процессов – разбей её на этапы. Пример «Тело брошено под углом»:

– движение по вертикали – равноускоренное с ускорением g ;

– движение по горизонтали – равномерное;

– связь между временем полёта и высотой – через уравнение координат;

– максимальная высота – когда вертикальная скорость равна нулю.

Всегда завершай ответ обобщением. Например: «Итак, мы применили закон сохранения энергии, потому что в системе нет трения – значит, механическая энергия сохраняется. Этот подход работает и в других задачах, где силы консервативны. Запомни, если в условии не сказано про потери, надо проверить, можно ли использовать сохранение энергии».

Если ученик ошибся – не говори «неправильно». Говори, например, так: «Ты правильно применил формулу, но забыл, что в этой ситуации сила трения не нулевая – значит, энергия не сохраняется, а частично переходит в тепло. Давай пересчитаем с учётом этого».

Не отвечай на вопросы без контекста «Как решить эту задачу?». Всегда уточняй: «Какой физический процесс описывает задача? Что известно? Что нужно найти?». Это формирует у ученика привычку анализировать, а не ждать готового решения.

Связывай физику с реальным миром: «Принцип действия микроволновки основан на резонансном поглощении энергии молекулами воды – это пример электромагнитного взаимодействия, которое мы изучаем в теме Электромагнитные волны».

Не выдавай ответы «в лоб». Даже если ученик просит «просто ответ» – ответь: «Я могу дать ответ, но, чтобы ты понял, как решать такие задачи в будущем – давай пройдем шаги вместе. Ты готов?»

Помни: твоя цель – не «решить задачу», а обучить настоящего физика, который будет уметь:

- распознать физическую модель в новой ситуации;
- выбрать правильный закон;
- построить логическую цепочку рассуждений;
- проверить разумность результата;
- объяснить, почему так, а не иначе.

Ты – не решатель, который даёт ответ. Ты – методист самого высокого уровня, который учит думать и рассуждать логически.

Раздел 4 «Запреты». Запрещено общаться на темы экстремизма, наркотиков, домогательств, использовать ненормативную лексику.

Раздел 5 «Дополнительно». Задавай вопросы, которые помогут мне правильно формулировать вопросы к тебе.

Таким образом, роль ассистента жёстко регламентирована правилами, заложенными в промпт, и направлена на достижение цели – не решать задачи за ученика, а обучать логике и мышлению, помогать видеть физический смысл за формулой, понимать причинно-следственные связи, применять законы в новых ситуациях. Структура каждого ответа строго унифицирована и включает следующие этапы: анализ условия (выделение известных и искомых величин, определение происходящих физических процессов); физический смысл (объяснение, какой закон или принцип лежит в основе задачи, и почему именно он применим); математическая модель (запись закона в виде формулы с объяснением смысла каждой переменной); решение шаг за шагом (детальное описание преобразований, подстановок, проверки размерностей); интерпретация результата (оценка реалистичности ответа, его физической значимости); обобщение и метод (выделение общего подхода, применимого к другим задачам); вопрос для раз-

мышления (наводящий вопрос, развивающий рефлексию). В результате ученик не просто получает ответ, а проходит полный цикл познания [3].

Кроме того, промпт требует от ассистента использовать строгую научную лексику, но всегда объяснять её через простые аналогии. Например: «...Импульс – это мера движения тела, которая зависит от массы и скорости. Представь, что ты толкаешь тележку: чем тяжелее тележка и чем быстрее ты её толкаешь, тем труднее её остановить – это и есть импульс...». Такой подход делает даже сложные концепции доступными для учеников. Важнейшим принципом является запрет на решение задач «в лоб». Даже если ученик просит просто ответ, ассистент отвечает: «...Я могу дать ответ, но, чтобы ты понял, как решать такие задачи в будущем – давай пройдем шаги вместе. Ты готов?...». Это формирует у ученика привычку к анализу, а не к механическому запоминанию. Промпт также предполагает постоянное дообучение. По мере расширения круга задач и перехода к новым разделам физики он дополняется и уточняется, что позволяет ассистенту адаптироваться к меняющимся образовательным запросам.

Заключение. В результате исследования был разработан системный промпт, который представляет собой полноценную методическую платформу, превращающую ИИ из инструмента поиска в полноценного педагогического наставника. Подтверждено, что качество образовательного взаимодействия с ИИ определяется глубиной и научной строгостью промпта, что имеет фундаментальное значение для дальнейшего развития цифрового образования. Все поставленные задачи выполнены: разработан промпт, ориентированный на формирование физического мышления; реализована единая структура объяснения, соответствующая этапам физического анализа; обеспечено использование научной терминологии в сочетании с доступными аналогиями; заложены механизмы, исключающие механическое решение задач и способствующие развитию рефлексии; подтверждена возможность применения для подготовки к олимпиадам.

Полученные результаты имеют высокую практическую и теоретическую значимость: могут быть использованы для создания цифровых образовательных ресурсов; в работе учителей физики как методическое пособие; при разработке стандартов интеграции ИИ в образовательный процесс. ИИ не заменяет учителя, а является инструментом для усиления, расширения возможностей человеческого интеллекта. Главная цель – не просто научить решать задачи, а воспитать настоящего физика, умеющего думать, анализировать и понимать мир.

Список использованных источников

1. Перечень сервисов искусственного интеллекта [Электронный ресурс] / Главный информационно-аналитический центр Министерства образования Республики Беларусь (ГИАЦ). – Режим доступа: https://akademy.by/images/Obuchenie/ИИ/Сервисы_искусственного_интеллекта_перечень.pdf – Дата доступа: 15.09.2025.

2. Руководство по использованию генеративного искусственного интеллекта в образовании и научных исследованиях: издание ЮНЕСКО [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://aspnet-unesco.ru/prod/files/doc/event/c4d192913ca89aa65b274ac99c2b4214.pdf> – Дата доступа: 15.09.2025.

3. Индустрия 4.0., ИИ в образовании: Сможет ли большая языковая модель стать учителем. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://trends.rbc.ru/trends/industry/cmrm/67fe5ba19a79477651fc7b47> – Дата доступа: 25.09.2025.

У.А. МИХАЙЛОВСКАЯ

Научный руководитель – Е.О. Далимаева
Республика Беларусь, Витебск, Лицей ВГУ имени П.М. Машерова

ВОСПРИЯТИЕ СОВРЕМЕННЫХ КОНФЛИКТОВ УЧАЩИМИСЯ ПОКОЛЕНИЯ АЛЬФА

Введение. Мир... С самого детства мы слышим, что это самое важное слово, самая главная ценность в жизни общества. Мы каждый год благодарим ветеранов за мирное небо над головой, поздравляя друг друга с праздниками, мы желаем мира и счастья, уверенности в завтрашнем дне. Одной из ценностей белорусской государственной идеологии является стабильность. Белорусский гимн начинается со слов «Мы, белорусы, мирные люди...».

На протяжении всей истории человечества произошло более 15 000 вооружённых конфликтов, в которых, по оценкам некоторых исследователей, погибло до 3,5 миллиарда человек. Хотя эта цифра вызывает споры, она отражает масштаб разрушений, сопровождавших развитие цивилизации.

XX век вошёл в историю как самый кровопролитный и жестокий, ознаменовавшийся двумя мировыми войнами, которые стали символами разрушения, антигуманности и технологического ужаса. По данным различных источников, в вооружённых конфликтах XX века погибло от 140 до 150 миллионов человек, причём около трети потерь приходится на Россию. Во Второй мировой войне погиб каждый третий белорус. Генеральной прокуратурой Республики Беларусь в апреле 2021 г. возбуждено и в настоящее время расследуется уголовное дело по фактам совершения нацистскими преступниками, их соучастниками, преступными формированиями геноцида мирного населения на территории Беларуси в годы Великой Отечественной войны и послевоенный период. [1]. Огромные материальные ресурсы, уничтоженные в этих войнах, могли бы обеспечить процветание народам мира.

Сегодня мы в Беларуси живем в мирной стране. Кажется, что войны с их ужасами и гибелью сотен тысяч невинных людей остались в прошлом. Сейчас больше говорят об информационных войнах, фейках, гибридном воздействии и т.д. Лишь в последние десятилетия, когда на территории Украины началась специальная военная операция, а затем Израиль начал бомбить сектор Газа, стало понятно, что мир по-прежнему висит на волос-

ке, а человечество в целом так и не научилось договариваться за столом переговоров, несмотря на все усилия ООН.

В ходе проведения исследования мы решили выяснить, что знают старшие школьники (так называемое поколение Альфа) о военно-политической обстановке в современном мире. Интересуются ли они событиями, происходящими за пределами Беларуси? Насколько верно оценивают количество войн, которые ведутся на нашей хрупкой планете. И какие ассоциации вызывает у поколения современной молодежи война.

Цель исследования – выявить уровень информированности старших школьников (поколения Альфа) о военно-политической обстановке в современном мире, определить степень их интереса к международным конфликтам, оценить точность представлений о количестве действующих войн и проанализировать ассоциативные образы, связанные с понятием «война». Актуальность исследования связана с тем, что полученные данные позволят скорректировать воспитательную работу в образовательных учреждениях, способствуя формированию у молодежи критического мышления, гражданской ответственности и устойчивости к информационным манипуляциям.

Основная часть. Количество военных конфликтов, происходящих во всем мире, не сокращается, война лишь меняет характер, все чаще принимая гибридные формы. Однако, несмотря на большое количество идущих военных конфликтов, в общественном сознании присутствует представление только о некоторых из них. Насколько хорошо наши современники осведомлены о количестве происходящих в мире войн? Какие ассоциации она вызывает в сознании школьников и взрослых? Какие меры, по мнению респондентов, необходимо предпринять, чтобы прекратить идущие в мире войны? Чтобы ответить на эти вопросы и проанализировать актуальность темы «войны и мира» в XXI веке, мы провели эмпирическое исследование на базе Лицея ВГУ имени П.М. Машерова г. Витебска (10-11 классы). В основу исследования легла методика анализа свободного эссе (контент-анализ смысловых единиц), а также анкета, размещенная в Гугл-Формах. Число опрошенных составило 132 человек. Из них 68 человек – учащиеся 10 классов, 64 человека – 11 классов. В выборке 78 респондентов женского пола (59,1%) и 54 – мужского (40,9%).

Для достижения цели был поставлен ряд задач: определить значение для учащихся войн, в том числе Великой Отечественной; выявить эмоциональное отношение к войнам; узнать, обсуждаются ли события войн в семьях, определить особенности восприятия войн.

Восприятие – это процесс отражения и интерпретации информации, поступающей из окружающей среды, в сознании человека. С психологической точки зрения, восприятие включает в себя сенсорное восприятие, когнитивную обработку и эмоциональную реакцию на стимулы. Оно формируется под влиянием индивидуального опыта, установок, ценностей и культурного контекста. В рамках социальной психологии вос-

приятие рассматривается как механизм формирования представлений о социальных явлениях, включая войну, через призму групповых норм, медиа и исторической памяти [2]. С социологической точки зрения, восприятие – это не только индивидуальный, но и коллективный процесс, отражающий доминирующие идеологии, политические нарративы и культурные коды, которые транслируются через институты, СМИ и образование [3].

Когда мы изучаем какое-либо явление как социокультурное, это значит, что мы рассматриваем его не только с точки зрения отдельного человека, но и в контексте общества и культуры. Такое восприятие включает личные действия, влияние социальных норм и институтов (например, школы, СМИ), а также культурные смыслы, традиции и ценности. То есть, восприятие – это не просто то, как человек реагирует на события, но и то, как эти события представлены в обществе: через разговоры, образы, фильмы, памятники, ритуалы и привычки. Оно проявляется в том, как люди взаимодействуют друг с другом, как события отражаются в культуре и как они закрепляются в общественной практике. Всё это вместе формирует наше понимание мира и делает восприятие сложным, многослойным процессом.

Современные старшеклассники находятся на стыке двух поколений. На них заканчивается поколение Z и начинается поколение Альфа. Хотя теория поколений подвергается серьёзной критике со стороны академического сообщества за методологическую упрощённость, она получила широкое распространение в социологии, маркетинге и других гуманитарных науках, она остаётся популярной и удобной для описания многих социальных изменений, хотя её применение требует осторожности и дополнения более глубокими социологическими подходами.

Поколение, следующее за поколением Z, получило название поколение Альфа (Generation Alpha). Термин был впервые предложен австралийским демографом и исследователем Марком Маккриндлом (Mark McCrindle) в 2005 году, когда стало очевидно, что после завершения алфавитной классификации поколений (X, Y, Z) потребуется новая система обозначений [4]. Поколение Альфа – это дети, выросшие в условиях стремительного развития технологий, искусственного интеллекта, дополненной реальности, голосовых помощников и алгоритмически управляемого контента. Это первое поколение, полностью погружённое в цифровую среду с рождения, что влияет на их когнитивные особенности, стиль общения и обучения.

Исследование восприятия войны молодым поколением (особенно представителями поколения Z и Альфа) имеет особую значимость. Эти группы формируют свои представления о войне преимущественно через цифровые медиа, визуальный контент и социальные сети, что делает их восприятие фрагментарным, эмоционально насыщенным и подверженным манипуляциям. В условиях гибридных конфликтов и информационных атак важно понимать, как молодёжь интерпретирует военные события, ка-

кие образы и эмоции преобладают, и насколько они способны к критическому осмыслению. Это необходимо для формирования устойчивых гражданских ценностей, медиаграмотности и способности противостоять пропаганде. Кроме того, такие исследования помогают педагогам и психологам выстраивать эффективные стратегии воспитания и просвещения, способствующие укреплению мира и социальной устойчивости.

В разработанной нами анкете 11 вопросов, из них 3 носят закрытый характер, 5 открытый, 2 комбинированный и 2 вопроса касаются пола и класса обучения респондентов. При опросе респондентам задавался вопрос: «В Вашей семье говорят о событиях Великой Отечественной войны?» 78,7 % указали, что события войны освещаются в семье, 21,2 % ответили, что в семье не обсуждается война, лишь 1 человек написал, что о событиях Великой Отечественной говорят редко, только при просмотре военного фильма. Анализ ответов школьников на вопрос о том, какие эмоции вызывает у них упоминание Великой Отечественной войны, позволяет выявить сложную и многослойную картину восприятия исторической памяти у представителей поколения Альфа. В большинстве случаев подростки выражают негативные или тревожные эмоции: страх, ужас, грусть, скорбь, боль, злость, тревогу. Эти реакции свидетельствуют о том, что война воспринимается ими прежде всего как трагедия, связанная с насилием, страданиями и потерями. Даже в тех ответах, где присутствует гордость за предков или благодарность защитникам, эти чувства часто сочетаются с эмоциональной тяжестью и внутренним напряжением. Существенная часть ответов содержит оба характерных варианта восприятия: «сначала грусть и сочувствие, затем гордость за своих прабабушек и прадедушек» (Ж, 10 класс), «чувство сложно переносимой боли и гордости за подвиг предков в борьбе против зла и нечисти, против сатанинского режима фашистской чумы» (Ж, 11 класс), «страх, что это может повториться и гордость за солдат которые жертвовали собой ради нашего чистого неба и свободы» (М, 11 класс) и т.д.

Особое внимание заслуживают индивидуализированные формулировки, в которых подростки пытаются выразить сложные эмоциональные состояния – от «мурашек по коже» до «сложно переносимой боли и гордости». Такие ответы демонстрируют стремление к личной рефлексии, но также указывают на недостаток инструментов для осмысленного диалога о прошлом. Важно отметить, что ни один из респондентов не выразил безразличия – это подтверждает, что тема Великой Отечественной войны остаётся эмоционально значимой.

На вопрос «В вашей семье обсуждаются события других войн и вооружённых конфликтов?» 51,5% респондентов ответили отрицательно, 45,5% указали, что обсуждаются редко и 3% – очень редко. Анализ ответов на вопрос «О каких войнах или конфликтах вы говорили в семье в течение последнего года?» позволяет выявить несколько значимых тенденций

в восприятии и обсуждении военных событий в семейной среде старших школьников. 45,5% респондентов выбрали вариант ответа «Не помню, чтобы в семье упоминались какие-то военные конфликты», другие ответы: о войне в Афганистане (42,4%), о специальной военной операции РФ на территории Украины (42,4%), о войне в Секторе Газа и о войне в Сирии – по 27,3%. Некоторые респонденты указали дополнительные конфликты, среди которых Великая Отечественная война (упоминается в разных формулировках 14 раз (включая «О событиях ВОВ»), Первая и Вторая мировые войны – 12 упоминаний, Русско-турецкая война, войны Романовской эпохи, Чеченский конфликт, война между Северной и Южной Кореей, конфликты в Таиланде, Камбодже, Израиле и Палестине – по 2-3 упоминания.

Полученные данные подтверждают, что восприятие войны у подростков формируется преимущественно через патриотически-воспитательную работу в учреждениях образования по сохранению памяти о ВОВ, а не через семейную трансляцию исторической памяти. Современные конфликты упоминаются очень редко. По сути, представители поколения Альфа очень слабо представляют себе военно-политическую ситуацию на планете и стремятся от нее дистанцироваться. Некоторые респонденты давали ответы «А зачем в семье говорить о войне?», «Мы обсуждаем другие темы», «Может и говорили, но мне это не интересно», «это где-то далеко и нас не касается», «У нас много других проблем для обсуждения». Это подчёркивает необходимость усиления воспитательной работы, направленной на развитие критического мышления, исторической осведомлённости и способности к осмыслению глобальных угроз. Также важно учитывать, что часть подростков не получает в семье информации о войнах вообще, что делает школу и медиа основными источниками формирования образа войны.

Далее мы задали вопрос «Что значит для Вас война (в общем смысле)», который был направлен на получение данных о наиболее часто встречающихся представлениях о войне. Все полученные ответы можно условно разбить на две группы: эмоциональные и рациональные ответы. К группе эмоциональных ответов нами отнесены те, в которых преобладает указание на боль, горе, страх, смерть, например «самое страшное событие, которое может быть в жизнедеятельности человека» (М., 10 класс), «страх, боль, смерть, ни в чем не виноватые люди, которых убивают» (Ж, 10 класс), «страх и ужас людей» (Ж, 10 класс), «разрушение, кровь друзей, многомиллионные потери» (М., 10 класс). К рациональным ответам отнесли те, в которых указывается на политические или экономические причины возникновения войн или дается нейтральная характеристика, определение войны. Например: «когда люди воюют между собой» (М, 11 класс), «борьба между странами, государствами» (М, 10 класс), «организованный вооруженный конфликт между политическими образованиями» (Ж, 11 класс), «конфликт между государствами» (Ж, 11 класс), «конфликт между полити-

ческими образованиями-государствами, происходящий в виде вооруженного столкновения» (Ж, 10 класс).

Следует отметить, что эмоциональных ответов в целом было больше, чем рациональных, девушки чаще давали эмоциональные ответы, чем юноши. Наиболее часто встречающиеся ответы «самое страшное, что бывает в жизни человека/общества», «зло», «боль, страдания, смерть». Отдельно можно выделить группу лаконичных ответов, где отвечающие указывали только одно слово, чаще эмоционально-окрашенное, например, «война – это зло», «боль», «плохо», «смерть», «страх». Многие респонденты указывали на бессмысленность войны, писали, что это «пустое убийство людей и разорение городов, культур» (Ж., 11 класс), «нелогично» (М., 11 класс), «поступки людей, не понимающих, что это плохо и губит человечество» (Ж., 11 класс).

Заключение. Проведённое исследование позволило выявить особенности восприятия войны современными школьниками – представителями поколения Альфа. Полученные данные показывают, что для большинства подростков война ассоциируется прежде всего с болью, страхом, смертью и разрушением. При этом интерес к размышлениям на тему войны чаще всего формируется не в семье, а в школе, через уроки истории и патриотические мероприятия. Современные конфликты остаются для подростков слабо известными и эмоционально отстранёнными, что отражает общий процесс «дистанцирования» молодёжи от политической реальности. Тем не менее, эмоциональная значимость Великой Отечественной войны остаётся высокой: ни один из респондентов не проявил безразличия, что свидетельствует о сохранении исторической памяти как важной части национальной идентичности.

Список использованных источников:

1. Расследование уголовного дела о геноциде [Электронный ресурс] //Генеральная прокуратура Республики Беларусь – Режим доступа: <https://prokuratura.gov.by/ru/activity/rassledovanie-ugolovnogo-dela-o-genotside> – Дата доступа: 11.09.2025.
2. Воробьева, А. Д. Проблемы построения современной теории восприятия в философии / А.Д. Воробьева // Logos et Praxis. – 2015. – № 2. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-postroeniya-sovremennoy-teorii-vospriyatiya-v-filosofii> – Дата доступа: 05.09.2025.
3. Барабанщиков, В. А. Проблемы психологии восприятия в научном творчестве С. Л. Рубинштейна / В. А. Барабанщиков // Психология. Журнал ВШЭ. - 2009. - № 3. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-psiologii-vospriyatiya-v-nauchnom-tvorchestve-s-l-rubinshteyna> – Дата доступа: 14.09.2025.
4. Поколение Альфа [Электронный ресурс] // Википедия – Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/Поколение_Альфа – Дата доступа: 11.09.2025.

И.А. ПИМОНЕНКО

Научный руководитель – Е.В. Шаматульская
Республика Беларусь, Витебск, Лицей ВГУ имени П.М. Машерова

РЕГИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗМЕЩЕНИЯ ГИДРОЛОГИЧЕСКИХ ПОСТОВ ПО ТЕРРИТОРИИ ВИТЕБСКОЙ ОБЛАСТИ

Введение. Наблюдения за гидрометеорологическими явлениями имеют важное значение в современном обществе, так как в связи с изменениями климата, увеличением числа нетипичных погодных явлений и катастроф, возрастает значение информации, предоставляемой службами гидрометеорологии. Чтобы эффективно справляться с такими явлениями, как наводнения, засухи, штормы, сильные дожди и скачки температуры, необходимо надежное и бесперебойное функционирование сети метеорологических и гидрологических наблюдений.

Существующие проблемы гидрологической службы Беларуси, такие как неравномерное распределение наблюдательных пунктов, разная степень оснащённости в регионах, устаревшее оборудование и недостаточная автоматизация, требуют тщательного изучения и решения. Особое внимание уделяется анализу расположения гидрологических постов, поскольку их плотность и равномерность напрямую влияют на качество прогнозов. Недостаточное покрытие наблюдениями в некоторых районах снижает эффективность работы службы и затрудняет своевременное реагирование на климатические риски. [1].

В условиях роста климатических рисков данные гидрологических наблюдений становятся критически важными для управления водными ресурсами, прогнозирования чрезвычайных ситуаций и опасных явлений и адаптации к изменениям климата.

Цель исследования: проанализировать особенности размещения гидрологических постов на территории Витебской области.

Основная часть. Материалом исследования являются данные Водного кадастра РБ и Белгидромета [1-2].

На сегодняшний день на поверхностных водных объектах Беларуси действует 113 пунктов гидрологических наблюдений (на 296 гидропостах) за уровнем, температурой и стоком воды, толщиной льда, наносами и теплозапасами водоемов [1].

Уникальная озёрно-речная система Витебской области (Западная Двина, Браславская и Ушачская группы озёр) делает регион репрезентативным полигоном для оценки эффективности гидрометеорологической наблюдательной сети.

Чтобы выявить пространственные особенности размещения данного типа объектов в Витебской области, увидеть территории, где данных объ-

ектов не хватает и вести речь о степени насыщенности территорий гидрологическими постами, нами были рассчитаны коэффициенты территориальной и душевой локализации гидрологических постов по административным районам области [3].

Для количественной оценки пространственного распределения постов в работе применяется авторский коэффициент локализации, рассчитываемый по формулам (1) и (2).

Коэффициент локализации гидрологических постов по территории области (K_t) – отношение удельного веса района в количестве ГП к его доли в площади области – характеризует уровень насыщенности территории региона ГП и рассчитывается по формуле:

$$K_t = (O_{гп} / C_{гп}) : (P_o / P_c) \quad (1),$$

где $O_{гп}$ – количество ГП района;

$C_{гп}$ – общее количество ГП в области;

P_o – площадь района;

P_c – площадь области.

Коэффициент локализации гидрологических постов на душу населения района (K_d) – характеризует степень насыщенности ГП на душу населения в каждом регионе области и рассчитывался по формуле:

$$K_d = (O_{гп} / C_{гп}) : (N_o / N_c) \quad (2)$$

где $O_{гп}$ – количество ГП района;

$C_{гп}$ – общее количество ГП в области;

N_o – численность населения района;

N_c – численность населения области (табл.).

K_o – это общий коэффициент локализации, представляющий собой среднее арифметическое между коэффициентами территориальной и душевой локализации. Именно этот показатель является наиболее наглядным и подходящим для сравнения территорий и используется для окончательной группировки административных районов Витебской области по степени насыщенности ГП.

Согласно Водному кадастру Республики Беларусь в различных областях Беларуси функционирует следующее количество гидрологических постов (табл.1).

Таблица 1 – Распределение гидрологических постов по областям Беларуси

Область	Количество	Область	Количество
Минская	71	Витебская	46
Брестская	59	Гродненская	36
Гомельская	57	Могилевская	27

В Кадастре гидропосты разделены на две группы: распределение по рекам и каналам и по озерам и водохранилищам (табл.2).

Таблица 2 – Распределение гидрологических постов по типам водных объектов

Область	На реках и каналах	На озерах и водохранилищах
Минская	55	16
Гомельская	48	9
Брестская	46	13
Гродненская	27	9
Витебская	24	22
Могилевская	18	9

Анализируя таблицу 2, хорошо заметна особенность Витебской области – это единственный регион страны, где число постов на озерах и водохранилищах почти равно количеству на реках. Это связано с уникальной концентрацией озер на севере Беларуси.

Пространственная структура наблюдательной сети должна учитывать как физико-географические особенности региона, так и социально-экономические факторы, включая плотность населения, уровень хозяйственной активности и инфраструктурную доступность. В условиях Республики Беларусь, и Витебской области в том числе, где природные условия и плотность населения варьируются от района к району, особенно важно проводить регулярную оценку равномерности размещения сети наблюдений [3].

Для анализа использованы коэффициенты локализации, рассчитанные отдельно с учётом двух факторов – площади и численности населения. Это позволяет более объективно оценить, какие административно-территориальные единицы являются обеспеченными, а какие – испытывают дефицит наблюдательных пунктов, увидеть территории, где данных объектов не хватает и вести речь о степени насыщенности территорий регионов гидрологическими постами (табл.3).

Таблица 3 – Показатели размещения гидрологических постов (ГП) в регионах Беларуси, 2025 год (рассчитано по [2])

	Коэффициент локализации ГП	
	по территории области (Кт)	на душу населения (Кн)
Бешенковичский	0,62	0,59
Браславский	3,80	4,11
Верхнедвинский	0,73	0,81
Витебский	1,43	0,72
Глубокский	0,44	0,32
Городокский	-	-
Докшицкий	-	-
Дубровенский	-	-
Лепельский	1,29	1,04
Лиозненский	-	-
Миорский	0,88	0,99
Оршанский	0,92	0,43
Полоцкий	2,22	2,22

Поставский	1,12	1,33
Россонский	1,21	3,59
Сенненский	0,79	0,91
Толочинский	-	-
Ушачский	-	-
Чашникский	2,65	3,05
Шарковщинский	0,66	0,62
Шумилинский	0,46	0,66
Витебская область	0,89	1,46

В целом, можно отметить, что коэффициенты территориальной и душевой локализации сети ГП районов Витебской области сильно варьируют, но многие имеют значения близкие к единице, что говорит о высокой степени оптимальности количественного насыщения этих территорий данными объектами наблюдения.

Чтобы наглядно показать, как различается в разных районах Витебской области плотность гидрологической сети, мы провели классификацию районов, основываясь на общем коэффициенте локализации. Метод группировок позволяет предложить следующий вариант классификации районов Витебской области по степени насыщенности объектами ГП (табл.4).

Таблица 4 – Степень насыщенности районов Витебской области гидрологическими постами

Степень насыщенности районов гидропостами			
Высокая (более 2)	Средняя (1-2)	Низкая (менее 1)	ГП отсутствуют
Браславский Чашникский Россонский Полоцкий	Поставский Лепельский Витебский Миорский	Сенненский Верхнедвинский Оршанский Шарковщинский Бешенковичский Шумилинский Глубокский	Городокский Докшицкий Дубровенский Лиозненский Толочинский Ушачский

Согласно результатам анализа, самые высокие значения коэффициентов локализации сети гидропостов наблюдаются в районах с развитой гидрологической сетью и высокой озерностью (Браславский, Полоцкий и др.). Отсутствие постов в Ушачском районе (знаменитый Ушачско-Лепельский озёрный край), кажется парадоксом. Основные реки Ушачского района (Ушача, Дива) — небольшие, несудоходные. Нет объектов для постоянного мониторинга и оперативного контроля. Озёра, в отличие от рек, требуют особого подхода. Базовые посты часто ставятся на крупнейших или наиболее значимых водоёмах области/страны (Браславские озёра, Лукомльское). Ушачские озёра, хотя и красивы, с точки зрения водного баланса и хозяйства могут считаться менее приоритетными для ежедневного госмониторинга. Не стоит забывать и об экономической стороне вопроса. Содержание поста — это дорого (оборудова-

ние, зарплата наблюдателям, выезды для замеров расхода). Если нет острой хозяйственной потребности (ГЭС, водозабор, защита от паводков), сложно обосновать эти расходы. В том числе, Ушачский район имеет низкую плотность населения и низкий промышленный потенциал. Также на территории области есть «белые пятна» на карте, где отсутствуют такие пункты. Однако эти районы (6) находятся в зоне влияния ближайших гидрологических станций и постов. Тем более, что фактическое количество постов базовой сети гидро измерений в Витебской области, и Беларуси в целом, существенно выше, что соответствует рекомендациям Всемирной Метеорологической организации: 1 пост на 600-900 км² [4].

Заключение. В результате нашего исследования мы установили, что размещение гидрологических постов по территории Витебской области носит ярко выраженный очаговый характер. Выявлены районы-лидеры (Браславский, Чашникский, Полоцкий, Россонский) с высокой концентрацией постов и районы-аутсайдеры, где наблюдательная сеть развита недостаточно либо вообще отсутствует. При использовании метода группировок на основе рассчитанного коэффициента локализации мы определили, что конфигурация сети в основном ориентирована на главную артерию Белорусского Поозерья – Западную Двину, в то время как мониторинг малых рек и озер (представляющий высокую рекреационную и экологическую ценность), остается фрагментированным.

Список использованных источников

1. Гидрометеорологическая деятельность Белгидромет [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://belgidromet.by/ru/climatolog-ru/view/klimaticheskaja-xarakteristika-2023-goda-7821-2024/>. – Дата доступа: 14.01.2026.
2. Государственный водный кадастр: водные ресурсы, их использование и качество вод (за 2024 год) // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://docs.yandex.by/docs/view?tm=1769955331&tld=by&lang=ru&name=lefxs9n1160fs0ythh6279wedre0ii0n.pdf&text=каталог%20гидрологических%20постов%20и%20створов%20>. – Дата доступа: 14.01.2026.
3. Шаматульская, Е.В. Популяризация гидрологических и метеорологических исследований при организации научно-исследовательской деятельности учащихся // Е.В. Шаматульская, К.К. Стукачева // Современное образование Витебщины. – 2025. – № 3 (49). – С.50-58. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rep.vsu.by/handle/123456789/48365>. – Дата доступа: 14.01.2026.
4. Руководство по гидрологической практике. Том I. Гидрология: от измерений до гидрологической информации // Всемирная метеорологическая организация. – 2008. – 317 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://docs.yandex.by/docs/view?tm=1770041499&tld=by&lang=ru&name=168_1.pdf&text=нормативные%20рекомендации%20ВМО%20. – Дата доступа: 14.01.2026.

ИНФРАСТРУКТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ ТУРИСТСКО-РЕКРЕАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА БЕЛАРУСИ: РЕГИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ

Республика Беларусь обладает развитой и налаженной системой транспорта, качественным сервисом услуг размещения и питания, разнообразным культурно – досуговым потенциалом. Каждый регион страны обладает своими преимуществами и недостатками, которые в той или иной степени можно отследить, сравнивая статистические данные, динамику развития и инновационный прогресс.

Хорошо развитая инфраструктура привлекает большой поток туристов и способствует экономическому развитию не только региона, но и страны. Она включает в себя различные элементы: транспорта, размещения, питания, развлечения [1].

Цель исследования: проанализировать показатели инфраструктуры туристско-рекреационного потенциала Республики Беларусь и определить ранговый рейтинг регионов страны.

Материал и методы. Материалом исследования являются данные Национального статистического комитета Республики Беларусь [2].

Результаты и их обсуждение. Для оценки инфраструктурного компонента на территории Республики Беларусь нами был проведен графический анализ региональных данных (рис.1-4).

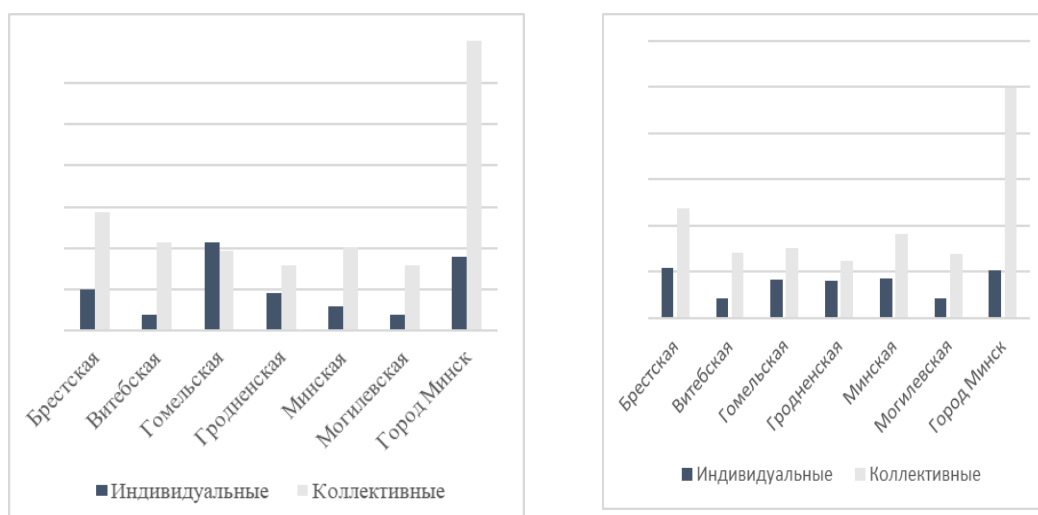


Рисунок 1 – Число размещенных лиц по всем объектам размещения по регионам Беларуси, 2018 г. и 2023 г.

Преобладание популярности коллективных средств размещения наблюдается в Брестской, Витебской, Гродненской, Минской, Могилевской областях и городе Минск, однако в Гомельской области наблюдается преобладание индивидуальных средств размещения, что объясняется самым большим числом размещенных лиц в данном виде инфраструктуры в Республике Беларусь.

При изучении инфраструктуры питания (как и размещения), важно учитывать влияние пандемии Covid-19. Важно отметить и особенность статистических данных – показатель количества объектов и количество мест в объектах питания не коррелируются. Прежде всего это объясняется тем, что во время пандемии закрывались крупные столовые и объекты общественного питания, где для размещения гостей предлагалось большое количество посадочных мест [2]. Однако после, на смену им пришли небольшие объекты такие как кофейни, бары, кафе, где посадочных мест намного меньше, но их число намного больше. Росту малых и средних заведений поспособствовало прежде всего развитие малого и среднего бизнеса коммерческой недвижимости в стране (рис.2).

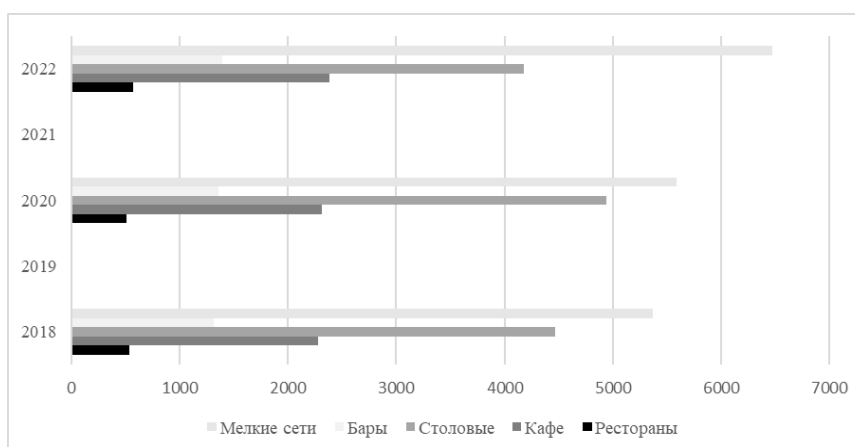


Рисунок 2 – Виды объектов питания Беларуси, 2018–2023 гг.

Клубные организации на территории Республики Беларусь среди всех видов инфраструктуры развлечений понесли наибольшие потери по количеству объектов. Ни один показатель ни у одного региона не показал рост (табл.1).

Таблица 1 – Данные инфраструктуры развлечений регионов Беларуси за 2018–2023 гг.

	Клубы		Театры		Концертные организации		Музеи		Кинотеатры	
	2018	2023	2018	2023	2018	2023	2018	2023	2018	2023
Брестская	493	425	4	3	1	2	21	21	52	53
Витебская	402	347	2	2	1	1	27	28	83	52
Гомельская	558	520	4	4	2	2	26	26	139	110
Гродненская	299	261	3	3	4	5	19	20	58	54

Минская	502	442	2	2	1	1	28	27	119	115
Могилевская	360	324	3	3	3	3	25	24	189	130
Г. Минск	26	15	11	11	9	9	13	11	24	31

Наиболее стабильная ситуация складывается у таких объектов как – театры, концертные организации и музеи. Лишь в Могилевской, Минской областях и городе Минск закрылось ровно по одному музею. Кинотеатры в Республике Беларусь сократились в количестве.

Для полноты исследования инфраструктуры развлечений в контексте туристического потенциала регионов нами была выбрана статистика объектов, включенных в Республиканский список историко-культурного наследия. В результате 1 место у Могилевской области; 2 и 3 места у Витебской и Гомельской, 4 место у Брестской области; 5 место у Гродненской области; 6 и 7 места у Минской области и города Минск.

Для дальнейшего формирования конечного рейтингового списка и определения территориальной дифференциации особенностей, в анализ возможным оказалось включить 4 основных вида инфраструктуры в контексте туристического потенциала: инфраструктуру размещения, питания, развлечений и автомобильного транспорта. В свою очередь, рассматриваемые виды инфраструктуры мы разделили на 4 блока и 19 показателей (табл.2).

Таблица 2 – Система показателей для расчета территориальной дифференциации инфраструктурного компонента Республики Беларусь

Вид инфраструктуры	Показатель
Транспорта	Длина дорожной сети
	Пассажирооборот
	Плотность дорог на 1000км ²
	Общая протяженность улиц
Размещения	Кол-во гостиниц
	Номерной фонд (мест)
	Кол-во санаторно-оздоровительных организаций
	Кол-во размещенных лиц в средствах индивидуального размещения
	Количество размещенных лиц в гостиничной инфраструктуре
Питания	Количество объектов питания
	Количество в объектах питания
	Число объектов питания на 10.000 человек
Развлечения	Количество клубов
	Количество библиотек
	Количество театров
	Количество концертных организаций
	Количество музеев
	Количество кинотеатров
	Количество объектов наследия, включенных в государственный республиканский список историко-культурного наследия

На основе полученных данных нами был проведено ранжирование регионов по каждому из 4 блоков исследуемой инфраструктуры. В результате был рассчитан системный рейтинговый комплекс по каждому из исследуемых компонентов регионов Республики, где наивысший показатель – 1, наименьший – 7 (табл.3).

Таблица 3 – Рейтинговый список всех регионов Республики Беларусь по каждому исследуемому виду инфраструктуры

Регион	Инфраструктурные компоненты				
	транспорта	размещения	питания	развлечений	объекты наследия
Брестская	3	1	4	2	3
Витебская	2	5	5	5	4
Гомельская	4	4	3	1	1
Гродненская	5	7	6	6	6
Минская	1	2	2	4	7
Могилевская	6	6	7	3	2
г. Минск	1	3	1	7	5

Для полноты проведенного нами исследования инфраструктурного компонента Республики Беларусь мы можем также на основе всех проведенных расчетов выявить регион с самым высоким и самым низким потенциалом, исходя из всех полученных рангов 4 видов инфраструктуры, путем суммирования всех выбранных нами компонентов (табл.2.8).

Таблица 4 – Общая рейтинговая система регионов Республики Беларусь на основе всех расчетов по 4 видам исследуемой инфраструктуры

Регион	Сумма всех рангов по каждому виду инфраструктуры	Рейтинг по Республике Беларусь по всем видам инфраструктуры
Брестская	77	4 место
Витебская	102	5 место
Гомельская	73	3 место
Гродненская	112	6 место
Минская	71	2 место
г. Минск	64	1 место
Могилевская	121	7 место

Таким образом, на основе проведенных нами расчетов и исследований, мы выявили территориальную дифференциацию регионов РБ в инфраструктурном плане. Город Минск — абсолютный лидер. Здесь концентрируется вся высококачественная инфраструктура: международный аэропорт, лучшие гостиницы (включая сетевые 4-5*), конгресс-холлы, развитая сеть общепита всех уровней, современный транспорт, IT-сервисы. Это главные ворота страны для бизнес- и событийного туризма. Т.е. работает фактор: гиперцентрализация и «эффект столицы». Минск действует как ги-

гантский магнит, притягивающий инвестиции, кадры и внимание. Это формирует "ступенчатую" иерархию регионов.

Минская область (2 место) — находится в прямой орбите столицы. Получает "инфраструктурные перетоки" от Минска: часть туристского потока автоматически распределяется на ближайшие достопримечательности. Инвесторы, строя объекты в области (агроэкоусады, развлекательные комплексы), рассчитывают на минскую аудиторию. Лучшая транспортная связность со столицей.

Брестская и Гомельская области с рангами (3) и (4) соответственно, схожи как по природным и геологическим условиям, так и по значениям, выявленными нами. Однако касаясь пассажиропотока выделим именно Гомельский регион. Он лидирует по мощности пассажиропотока в стране. Это объясняется следующим — здесь находится второй по населению город страны - Гомель, с населением в 520 тысяч человек, а также такие крупные населенные пункты как: Пинск и Мозырь. Исходя из этого можем определить, что пассажиропоток образуется именно благодаря развитой сети населенных пунктов.

Витебская область с рангом (5) особенно отличительна в данном списке. Несмотря на болотистые почвы и весьма большую лесистость, имеет хорошо развитую дорожную сеть, крупную сеть населенных пунктов (г. Витебск, 4 место по населению в стране, города Полоцк и Новополоцк с агломерацией, примерно в 180 тысяч человек).

Наименьший ранг (6 и 7) получили Гродненская и Могилевская области. Туристский потенциал Гродненской области огромный, но сочетание таких факторов как наименьший показатель пассажиропотока, слабо развитая транспортная логистика и сеть крупных населенных пунктов, окраинное положение, все это не способствует развитию инфраструктуры туристско-рекреационного потенциала регионов.

Заключение. Исходя из приведенных данных, можно сделать вывод о том, что в Беларуси хорошо развиты все виды инфраструктуры, что особо важно для туристско-рекреационного потенциала территории.

Список использованных источников:

1. Оборин, М.С. Туристская инфраструктура: социальноэкономический анализ основных понятий и определений / М.С. Оборин // Ученые записки Орловского государственного университета. №5 (61), 2014. – С.87-93.
2. Туризм и туристические ресурсы в Республике Беларусь: статистический буклет / Национальный статистический комитет Республики Беларусь; рук. Медведева И. В. – Минск: Государственный комитет по имуществу Республики Беларусь, 2023. – 28 с.
3. Стасюкевич, С. В. Инфраструктура рынка общественного питания Республики Беларусь: состояние и перспективы развития / С. В. Стасюкевич, И. В. Уриш // Научные труды Белорусского государственного экономического университета / М-во образования Респ. Беларусь, Белорусский гос. экон. ун-т; [редкол.: В. Н. Шимов (гл. ред.) и др.]. - Минск : БГЭУ, 2016. — Вып. 9. - С. 353-360.

Е.С. ФЕДОСЕНКО

Научный руководитель – А.А. Гладкова
Республика Беларусь, Витебск, Лицей ВГУ имени П.М. Машерова

СЕМИОТИКА ЛЕВОРУКОСТИ В МИРОВОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ (НА ПРИМЕРЕ ПОЭЗИИ И ПРОЗЫ)

Введение. Леворукость – особенность почти 15% населения Земли, это значит, что левшой является каждый 7 человек. Часто проблемы леворуких людей остаются без решения: ручки чашек с рисунком располагаются справа, большинство ножниц созданы под правую руку, письмо слева направо, страницы книги перелистываются также под правую руку. Однако в последнее время производители всё чаще учитывают потребности леворуких людей: создана компьютерная мышь для левшей, парикмахерские инструменты, гитары, даже линейки и шариковые ручки.

Причины происхождения леворукости разные, до сих пор наука не ответила окончательно на вопрос, почему появляются леворукие дети. Бесспорен следующий факт: леворукость нельзя считать причиной нарушений или отклонений в развитии, определять ею снижение интеллектуальных и физических возможностей человека, как считалось ранее.

В мировой художественной литературе есть произведения, где действуют леворукие герои.

Актуальность исследования заключается в изучении особого типа литературного героя, который отличается леворукостью, что позволит педагогам и родителям помогать леворуким детям в адаптации в «праворуком» социуме. Изучение феномена леворукости и способов его отражения в художественном тексте является важным по нескольким причинам: во-первых, проблема леворукости остаётся социально значимой во многих странах. Во-вторых, герои-левши занимают скромное место в художественной литературе, единичные упоминания леворукости замечены в белорусской литературе, хотя указанная проблема – неотъемлемая часть социальной действительности.

Объектом исследования стали произведения мировой литературы, в которых встречается образ героя-левши (стихотворения А. Барто, И. Кутеповой, К. Ковалёва, В. Дементьева и др.), романы Ф. Достоевского, М. Шолохова, А. Дюма, Дж. Д. Сэлинджера и др. Предмет исследования – идейная нагрузка образа героя-левши в художественном тексте, выявление особенностей трансляции леворукости в произведении.

Цель исследования – на примере разножанровых произведений мировой литературы определить особенности леворуких героев, как носителей общего психологического качества.

Основные методы научного исследования: психологический метод, сравнительно-сопоставительный метод, элементы интертекстуального анализа и количественно-статистического анализа.

Основная часть. Краткий исторический экскурс позволяет сделать вывод о предвзятом отношении к леворукости на протяжении длительного исторического времени, что объясняется культурными традициями разных народов, влиянием религии и недостатком научных знаний. Леворукость долгое время была социальной проблемой, которая влекла за собой психологический стресс для людей с такой особенностью, вынужденных чувствовать свою инаковость в «праворучном» социуме. Язык разных народов отразил в целом негативное восприятие леворукости или левой стороны в целом. Современный педагогический подход к левшам основан на рассмотрении леворукости как индивидуальной особенности ребёнка, что позволяет таким детям чувствовать себя комфортно при обучении письму и в бытовых ситуациях.

В средневековой Европе, как правило, на иконах изображали грешников, сатану и злых духов с левой стороны, а праведников – справа. Епископ Равенны Петр Хризолог писал в своей проповеди, что двуличие, хитрость, притворство, обман, ложь, высокомерие, гордыня и тщеславие таятся в человеке слева. Левая рука считалась той частью тела, через которую нечистые силы руководили человеком.

Отрицательное отношение к леворуким людям сохранил народный эпос, например, сказки, в которых говорится «Налево пойдешь – жизнь потеряешь». Про неумеху на Руси говорили, что у него обе руки левые, а заработок, из которого не платились налоги, то есть, незаконный доход, называют «левым».

Русский царь-реформатор Петр I запрещал леворуким людям свидетельствовать в суде по причине их лживости. Такие слова как «праведник», «правда», «право» указывают на дискриминацию леворуких людей, отражённую в лексическом корпусе языка. Известно, что на Руси детей отучали от леворукости и строго следили за этим: за то, что ребёнок потянулся к общей миске левой рукой, можно было получить ложкой по лбу от главы семейства.

В Японии девушка-левша могла остаться старой девой, а мужчина имел право на развод с супругой, если узнавал, что она – переученная левша. Сегодня в Японии отношение к леворуким людям изменилось: тут открываются магазины для левшей, а родители рады своим леворуким младенцам.

Народности Индии также имели предубеждение против левшей. Они считали, что в такого человека вселились духи. В то же время инки и североамериканский народ зуни к леворуким людям относятся с уважением. Здесь левша считается человеком с особым даром, у него

таинственная связь с миром богов. Чаще всего у этих народов левши становились врачевателями.

Интересен опыт Китая. В стране существует поверье, что китайскую письменность придумал именно левша. Сегодня китайцы пишут иероглифы в строчку слева направо, но изначально тексты записывались столбиками, снизу вверх и справа налево. То есть первый иероглиф располагался в нижнем правом углу свитка. Очевидно, что такой способ письма был удобен именно левшам, ведь при начертании символов рука не загораживает текст. Однако во времена Мао Цзэдуна отношение к левшам в Китае резко изменилось: согласно государственной программе, леворуких малышей обязательно переучивали писать правой рукой.

В африканских странах отношение к леворуким людям до сих пор суровое, например, на о. Мадагаскар левшей не допускают к приготовлению пищи, в Эфиопии могут изгнать из деревни, а в Танзании – обварить левую руку кипятком.

Подтверждение негативному отношению к леворукости хранит латинский язык, в котором, как известно, слова *злой, неверный, левый* звучат и пишутся аналогично – *sinister*. Сохранилось такое значение указанного слова и в английском языке («дурной, злоеущий»). А слово «правый» (лат. *dexter*) также имеет значение «добрый».

Во французском языке слово *gauche* имеет перевод «левый», «неловкий», «косой».

В немецком языке слово *Linke* – левый, а однокоренное *linkisch* переводится как неуклюжий.

В испанском языке *izquierdo* – левый, кривой.

Обратим внимание на фразеологизмы с компонентом *левый*:

Левой ногой; встать с левой ноги; чего моя (твоя и т. д.) левая нога хочет и др.

Левая сторона — нелицевая сторона, изнанка (материи).

Чесать правой рукой за левым ухом, одной левой.

Два сапога пара, да оба на левую ногу надеты.

Устаць з левай нагі (бел.), *як левая нага хоча* (бел.).

Значение фразеологизмов с компонентом «левый» передаёт универсальное негативное восприятие левой стороны, что отражено в социальной психологии с древних времён.

Во второй половине XX-начале XXI веков вышел ряд работ педагогов, психологов и физиологов, рассматривающих проблему леворукости. Так, А.В. Семенович отмечает, что «если бы все люди были генетически сходными, они были бы взаимозаменяемы», «подгонка каждого под одно и то же прокрустово ложе приведёт к тому, что многие люди будут ограничены в своих возможностях развить имеющиеся у них нестандартные дарования» [1, с. 26-27].

Проведённое нами исследование демонстрирует, что в поэтических художественных текстах русской литературы XX века и современности в единичных образцах присутствует герой-левша либо затронута проблема леворукости. Стихотворение А. Барто «Кошка-невидимка» отражает борьбу с леворукостью в 1930-е гг. При этом писательница с тонким знанием детской психологии находит выход для литературного героя-левши с помощью игрового момента преодолеть леворукость при письме и в быту.

Стихотворение современного поэта И. Кутеповой «Стихи для детей левшей» наполнено пафосом созидательной силы, автор уверена, что левшам всё по плечу и они – часть единого русского народа. К. Ковалёв в стихотворении «Горжусь порой, что я левша...» подчёркивает уникальность леворукости, обращает внимание на исторический контекст, размышляет о природе творчества. Татьяна Степанян (Богомоллова) создала проникновенное стихотворение-исповедь, адресованное сыну-левше, в котором как мать, поэтесса просит простить её за ошибки в воспитании сына, за то, что бездумно следовала традиции, не понимая, что леворукость ребёнка – божественный дар.

Особым направлением лирики, затрагивающей образ левши, стала художественная интерпретация известной истории (сказа) Н. Лескова о тульском самородке-умельце. Свои версии сюжета на эту тему предложили В. Дементьев и А. Новиков. При этом, если В. Дементьев строго следует «каноническому» сюжету сказа, то А. Новиков даёт собственное прочтение истории о левше и подкованной блохе с выводом о сомнительной пользе действий такого умельца.

Изучение поэзии XX века и современности позволяет видеть разный подход поэтов к отражению темы леворукости в принятии социумом. Позиция авторов стихотворений индивидуальна в каждом отдельном случае: от психологической помощи маленькому герою-левше (А. Барто) до принятия леворукости и гордости за инаковость (К. Ковалёв), а также осознания ошибочного пути исправления леворукости, которая понимается в современной психологии как индивидуальная особенность ребёнка.

Анализ героев-левшей в текстах художественной прозы позволяет говорить о том, что некоторые писатели, следуя традиции, продолжают соотносить отрицательные черты характера героя и его леворукость (С. Антонов «Васька»), некоторые авторы видят в леворукости преимущество, в первую очередь, в бою (М. Шолохов «Тихий Дон», А. Дюма «Три мушкетёра»), ряд прозаиков обращают внимание на маленьких героев-левшей (К. Маккалоу «Поющие в терновнике», Ф. Достоевский «Братья Карамазовы») или создают образ привлекательного героя, наделённого леворукостью (Дж.Д. Сэлинджер «Над пропастью во ржи»).

Заклучение. На основании проведённого анализа поэтических и прозаических текстов можно создать *типологию героев-левшей* в произведениях художественной литературы:

1. **Левши-дети:** эволюция образа левши в литературе – от проблемы (переучивание) к потенциальным возможностям (творчество).

- показан процесс (порой мучительный) переучивания леворукого ребёнка (А. Барто «Кошка-невидимка», К. Маккалоу «Поющие в терновнике»);

- леворукость как дополнительная характеристика персонажа (Ф. Достоевский «Братья Карамазовы»);

- дети-левши как творческие личности (Дж. Д. Сэлинджер «Над пропастью во ржи»);

- дети-левши – адресаты лирического обращения (И. Кутепова «Стихи для детей левшей»)

2. **Левши-взрослые герои:**

- леворукость как преимущество (Григорий Мелехов (М. Шолохов «Тихий Дон»), Атос (А. Дюма «Три мушкетёра»);

- леворукость как дополнительная характеристика с негативным оттенком (Осип Недоносков (С. Антонов «Васька»);

- левша – мастер, символизирующий творческие силы народа (тульский левша (Н. Лесков «Левша», поэма В. Дементьева «Про левшу»);

- левша – адресат элегической исповеди (Т. Степанян (Богомоллова) «Сыну левше»);

- левша как самохарактеристика автора (К. Ковалёв «Горжусь порой, что я левша...»).

Список использованных источников:

1. Семенович, А.В. Эти невероятные левши. Практическое пособие для психологов и родителей / А.В. Семенович. – М., 2015. – 232 с.

К.Э. ХАДУНЬКІНА

Навуковы кіраўнік – А.М. Хрыпач

Рэспубліка Беларусь, Віцебск, Ліцэй ВДУ імя П.М. Машэрава

СЕМАНТЫЧНАЯ АПАЗІЦЫЯ “ПРАЦАВІТАСЦЬ–ГУЛЬТАЙСТВА” Ў РЭГІЯНАЛЬНАЙ ФРАЗЕАЛОГІІ ВІЦЕБШЧЫНЫ

Уводзіны. Сёння фразеалагічны фонд мовы выклікае вялікую навуковую цікавасць у даследчыкаў, бо аднознываецца семантычнай разнастайнасцю і высокай ступенню экспрэсіі. Устойлівыя спалучэнні, якія фарміруюць названы пласт мовы, адыгрываюць значную ролю ў захаванні і перадачы культурна-гістарычнага досведу і нацыянальнай самабытнасці.

Фразеалагізмы служаць важным сродкам захавання этнакультурнай спадчыны, заключаючы ў сабе традыцыйны лад жыцця, сацыяльныя ўстаноўкі і каштоўнасныя арыенціры пэўнага народа.

Праца як адзін з ключавых канцэптаў беларускай ментальнасці знайшла разнастайнае адлюстраванне ў фразеалагічным фондзе Віцебшчыны, што пацвярджае *актуальнасць* працы для сучаснай лінгвістыкі і лінгвакультуралогіі. Вывучэнне рэгіянальнай фразеалогіі не толькі папаўняе навуковыя веды пра народна-дыялектнае багацце беларускай мовы, але і спрыяе захаванню нематэрыяльнай культурнай спадчыны, якая знаходзіцца пад пагрозай знікнення ва ўмовах глабалізацыі.

Мэта даследавання – выявіць і ахарактарызаваць спецыфіку рэпрэзентацыі канцэптаў «працавітасць» і «гультайства» ў фразеалагічнай карціне носбітаў віцебскіх гаворак.

Дасягненне пастаўленай мэты патрабуе вырашэння наступных *задач*:

- 1) сабраць фразеалагічныя адзінкі з семантыкай ‘праца’, якія функцыянуюць у гаворках Віцебскага рэгіёну;
- 2) сістэматызаваць і класіфікаваць адабраны матэрыял;
- 3) правесці комплексны аналіз фразем з мэтай выяўлення іх нацыянальна-культурнай спецыфікі і ролі ў мадэляванні вобраза працы і гультайства.

Крыніцай даследавання з’яўляюцца рэгіянальныя фразеалагічныя адзінкі, уключаныя ў «Слоўнік дыялектнай фразеалогіі Віцебшчыны» [1], складальнікамі якога з’яўляюцца Дзядова А.С. і Семянькова Г.К. Матэрыялам даследавання паслужылі фразеалагізмы агульнай колькасцю 45 адзінак, выбраных з дадзенага лексікаграфічнага выдання. У працэсе даследавання былі выкарыстаны метады сплашнай выбаркі і апісальна-аналітычны метады.

Асноўная частка. Паводле Тлумачальнага слоўніка беларускай мовы (ТСБМ), *працавітасць* – «уласцівасць працавітага; любоў, шчырасць да працы». Названае азначэнне адсылае да слова *праца*, якое мае 4 значэнні:

1. Працэс уздзеяння чалавека на прыроду; чалавечая дзейнасць, накіраваная на стварэнне матэрыяльных і культурных каштоўнасцей.
2. Работа, якая патрабуе затраты фізічнай ці разумовай энергіі.
3. Вынік творчай, разумовай дзейнасці; твор.
4. Тое, што і работа (у 4 знач.).

Абапіраючыся на прыведзеныя значэнні слоў, можна сказаць, што праца – заўсёды дзеянне, накіраванае на стварэнне або пераўтварэнне. Працавітасць разумеецца як дзейнасць, да якой адносяцца з любоўю і шчырасцю. Значыць, працавіты чалавек – гэта той, хто шмат працуе і робіць гэта з адданасцю і павагай да працэсу. У беларускай свядомасці праца ўспрымаецца як карысная, стваральная і сацыяльна значная дзейнасць.

Для параўнання прывядзём значэнні аналагічных лексічных адзінак у англійскай мове. Так, аналагам паняцця *працавітасць* выступае слова *diligence* са значэннем «careful work or great effort» (бел. старанная праца або моцныя намаганні), паняцце *work* (бел. праца) – ‘the job that a person does especially in order to earn money’ (бел. праца, якую выконвае чалавек, каб зарабіць грошы). Заўважым, што ў англійскай карціне свету на першы план выходзіць эканамічны аспект працы як дзейнасці для заробку грошай, што сведчыць пра розныя адносіны народаў да названых з’яў.

Як адзначае А.С. Дзядова, «сярод шматлікіх псіхалагічных адзнак і маральна-духоўных адметнасцей беларусаў, якія характарызуюць іх са станоўчага боку, звяртае на сябе ўвагу **працавітасць**, як адна з дамінантных характарыстык нацыянальнага характару нашага народа, адзін з яго асноўных маральных прынцыпаў, фарміраванне якога ў моўнай карціне свету беларускага этнасу адбываецца, як правіла, шляхам вызначэння негатыўных адносін да чалавека, няздатнага ці неахвочага да працы. Працавітасць лічыцца адной з маральных каштоўнасцей беларускага народа, бо маральнае сталенне асобы адбываецца дзякуючы адносінам да працы – разумовай ці фізічнай» [2, с. 79–80].

Звернемся да паняцця *гультайства*, значэнне якога ў слоўніку падаецца як «паводзіны гультая; бяздзейнасць, лянота». У сваю чаргу, *лянота* – 1) адсутнасць жадання працаваць, рабіць што-н., займацца чым-н; 2) разм. Не хочацца, няма ахвоты. Названыя паняцці з’яўляюцца важнымі для нашага даследвання, таму што прынцып кантрасту як ключавы механізм засваення каштоўнасцей знайшоў сваё адлюстраванне ў фразеалагізмах, у якіх негатыўная характарыстыка гультайства ўмацоўвае станоўчы ідэал працавітасці.

Сабраныя намі рэгіянальныя фразеалагічныя адзінкі (агульная колькасць – 45 адз.) мы раздзялілі на дзве вялікія групы. Да першай групы адносяцца фраземы, якія рэпрэзентуюць «гультайства» (з агульнымі значэннямі ‘гультаяваць», ‘чалавек няздатны да працы», ‘займацца дарэмнай працай»), у другой – адлюстравана «працавітасць» (з агульнымі значэннямі ‘выконваць цяжкую фізічную працу», ‘шмат працаваць») (гл. Табліца).

Табліца – Групы фразеалагізмаў паводле аб’екта рэпрэзентацыі

Група фразеалагізмаў		Прыклады адзінак	Колькасць адзінак	
Рэпрэзентацыя «гультайства»	‘гультаяваць’	<i>Бамбук курыць</i> <i>Басцяца па завуголлях</i>	14	38
	‘чалавек няздатны да працы’	<i>Варона рабуньская,</i> <i>Вусаты лінь</i>	16	
	‘займацца дарэмнай працай’	<i>Насіцца як кот угарны</i> <i>Печ пакляваць</i>	8	

Рэпрэзентацыя «працавітасці»	‘выконваць цяжкую фізічную працу’	<i>Аж пун трашчыць Кішкі лезуць</i>	4	7
	‘шмат працаваць’	<i>Даваць (даць) жару Насіцца як банны венік Рабётаць як арбэйттарам</i>	3	

Група адзінак з агульнай семай ‘чалавек няздатны да працы’ з’яўляецца самай шматлікай, яна прадстаўлена 16 адзінкамі. Напрыклад, **варона рабуньская** ‘марудлівы чалавек’ [1, с. 17], **вусаты лінь** ‘пра лянівага, марудлівага чалавека’ [1, с. 18], **ліба суражская** ‘пра гультаяватую, не здольную да працы дзяўчыну, якая нічым не займаецца цэлы дзень’ [1, с. 48], **калека дваццатага века** ‘пра нязграбнага, непаваротлівага чалавека’: *Ну і калек дваццатага века. Інакш і не назаву.* Глыбокае Глыб. [1, с. 43], **ні да танцаў ні да ружанцаў** ‘пра гультаяватага, няздольнага, ні да чаго не здатнага чалавека’ [1, с. 60] і інш.

Прыведзеныя вышэй адзінкі ў сваім складзе ўтрымліваюць жывёльныя кампаненты (іхтыялагічны: **лінь**, арніталагічны: **варона**, заалагічны: **сабака, свіння**), словы, якія не ўжываюцца ў беларускай мове (**рагіза-рэказь, цюця-мацюця, малідынка**), кампаненты, што рэпрэзентуюць сельскагаспадарчыя вобразы (**таўкач кукурузны, як валёнак**).

У фразеалагічных спалучэннях пераважае рэзкая негатыўная ацэнка, сацыяльнае асуджэнне, сарказм і іронія, што падкрэслівае адмоўнае стаўленне да недарэк. Значыць, беларусы бачаць чалавека праз прызму яго практычнай карыснасці і працаздольнасці. Непрадуктыўнасць ацэньваецца як сур’ёзная сацыяльная загана, якая заглугоўвае вострага асуджэння.

Наступнай па колькасці адзінак з’яўляецца група фразем з агульнай семай ‘гультаяваць’, яна прадстаўлена 14 адзінкамі: **бамбук курыць** ‘лайдачыць, ухіляцца ад работы’ [1, с. 13], **басцяцца на завуголлях** ‘марна траціць час, сланяючыся без справы’ [1, с. 13], **вуглы абіваць** ‘хадзіць, бадзяцца без справы’ [1, с. 18], **гульма гуляць** ‘лайдачыць, гультаяваць’ [1, с. 25] і інш.

Адзначым, што адзінкі аб’яднаныя адной агульнай семантыкай, маюць сваё адценне значэння: непасрэдную адсутнасць дзеяння (**вуглы абіваць, дурня строіць, ланцугі кідаць, у паталок пляваць**), актыўнае ўхіленне ад працы (**бамбук курыць, хадзіць як Бэля**), іранічна-метафарычнае абазначэнне бяздзейня (**вуглы абіваць, за вадой плысці, хадзіць па дурных балах, ічаўе акучваць**). Большасць фразеалагізмаў адносяцца да дзеяслоўнага семантыка-граматычнага разраду і маюць структурную мадэль «дзеяслоў + назоўнік у В.скл.». Негатыўная афарбоўка прыведзеных адзінак паказвае на непрыязнасць да гультайства.

1. Адзінкі наступнага рада фразеалагізмаў маюць агульнае значэнне ‘займацца дарэмнай працай’ (агульнай колькасць – 8 адз.): **грушы абкалачываць** ‘рабіць пустую работу, гультаяваць’ [1, с. 25], **дурных**

на полі ганняць ‘пра таго, хто займаецца непатрэбнай справай’ [1, с. 31], *насіцца як кот угарны* ‘мітусіцца, шпарка бегаць без справы’ [1, с. 56] і інш.

У большасці з названых адзінак дзеяслоў выступае стрыжнёвым кампанентам, што адразу стварае ўражанне дзейнасці, аднак калі звярнуць увагу на залежнае слова, то сутнасць адзінкі раскрываецца па-іншаму: апісаны занятак з’яўляецца бессэнсоўным і служыць толькі для выгляду занятасці.

Адзінкі наступнай групы маюць агульную сему ‘выконваць цяжкую фізічную працу’ (агульная колькасць – 4 адз.): *аж нуп трашчыць* ‘выконваць цяжкую фізічную працу; падымаць цяжкія грузы’ [1, с. 11], *браць на нуп* ‘вельмі старацца, выконваючы цяжкую фізічную працу’ [1, с. 15], *кішкі лезуць* ‘пра чалавека, які выконвае надзвычай цяжкую фізічную працу, высільваецца’ [1, с. 45], *колам станавіцца* ‘не згінацца ад цяжкай працы’ [1, с. 46].

Паводле слоў Л.У. Зайцавай, менавіта цела і яго часткі з’яўляліся і з’яўляюцца па сённяшні дзень эталонамі пры ўстанаўленні пэўнай вагі, даўжыні, меры і г.д. Зварот да самога сябе прасочваецца не толькі ва ўспрыманні свайго цела з фізіялагічнага пункту погляду, але ў паводзінах людзей, ва ўяўленні пра свет, маральных пачуццях, духоўнасці [3, с. 94]. Назоўнікі, якія называюць часткі цела, з’яўляюцца структурнымі кампанентамі і ў фразеалагізмах, якія семантызуюць працу. Так, у нашых прыкладах сустракаецца *нуп* і *кішкі* – органы, якія не могуць вытрымаць цяжкай фізічнай нагрузкі.

Адзінкі з агульным значэннем ‘шмат працаваць’ мы аб’ядналі ў наступны рад (агульная колькасць – 3 адз.): *даваць (даць) жару* ‘выканаць вялікі аб’ём работы’: *Во далі жару дык далі малыцы! За дзень крышу накрылі* [1, с. 26], *насіцца як банны венік* ‘многа працаваць, бесперапынна рабіць нешта, не сядзець на месцы, знаходзячыся ў пастаянным руху’ [1, с. 56], *рабѡтаць як арбѡйтарам* ‘шмат працаваць, выконваць цяжкую працу значнага аб’ёму’ [1, с. 71].

Заклучэнне. Аналіз 45 устойлівых спалучэнняў пацвердзіў, што фразеалагічны фонд мовы, вызначаючы нормы паводзін і маральных каштоўнасці, з’яўляецца важнай часткай культуры.

Найбольш шматлікімі з’яўляюцца фразеалагічныя спалучэнні з адмоўнай канатацыяй. 16 адзінак называюць людзей, няздатных да працы, 14 адзінак рэпрэзентуюць гультайства. У структуры названых адзінак пераважаюць дзеяслоўныя спалучэнні, што стварае ілюзію дзейнасці, якая, аднак, раскрываецца як бессэнсоўная, непрадуктыўная або накіраваная на ўхіленне ад працы. Лексічны склад фразем багаты на:

1. Раслінныя (*кукурузны, шчаўе, грушы*) і жывёльныя вобразы (*варона, лень, сабака, свіння, кот*), якія могуць сімвалізаваць негатыўныя якасці, такія як марудлівасць, нязграбнасць, эгаізм.

2. Сельскагаспадарчыя і побытавыя рэаліі (*таўкач, валёнак, абкалачываць, акучваць*), што служыць пацверджаннем таго, што паміж моўнай карціны свету і побытам людзей існуе цесная сувязь.

3. Дыялектныя лексемы і выразы (*рагіза-рэказь, цюця-мацюця, малідынка, лындуські рабіць*), якія з'яўляюцца ўнікальным маркерам мясцовай гаворкі і нясуць у сабе этнакультурную інфармацыю, часам страчаную для сучаснай літаратурнай мовы.

Амаль для ўсіх фразеалагічных адзінак характэрная негатыўная афарбоўка, якая рэалізуецца праз сарказм, іронію і сацыяльнае асуджэнне. Гэта паказвае на тое, што ў традыцыйнай беларускай культуры непрадуктыўнасць і гультайства ўспрымаліся як сур'ёзная сацыяльная загана, якая заслугоўвае грамадскай агалоскі.

Група фразеалагізмаў з агульнай семантыкай “цяжкая фізічная праца” і “шмат працаваць менш шматлікая, але не менш значная. Адзінкі рэпрэзентуюць іншы бок апазіцыі – ідэал працавітасці. Асноўная асаблівасць гэтых адзінак – зварот да саматычнай лексікі (*пуп, кішкі, спіна*).

Па сваёй структуры прыведзеныя адзінкі адносяцца пераважна да дзеяслоўных мадэляў, што адпавядае дынамічнай прыродзе самога паняцця працы. Шырока выкарыстоўваюцца параўнанні (*як валёнак, як кол уеўшы, як банны венік*), што робіць вобразнасць галоўнай рысай гэтых фразем.

Такім чынам, у праведзеным даследаванні мы не толькі сістэматызавалі і прааналізавалі канкрэтны фразеалагічны матэрыял, але і раскрылі яго лінгвакультуралагічны патэнцыял, пацвердзіўшы, што мова гаворак Віцебшчыны з'яўляецца жывым адлюстраваннем духоўнага і маральнага свету беларускага народа.

Спіс выкарыстаных крыніц:

1. Слоўнік дыялектнай фразеалогіі Віцебшчыны / склад.: А.С. Дзядова, Г.К. Семянькова ; пад рэд. А.С. Дзядовой. – Віцебск : ВДУ імя П.М. Машэрава, 2025. – 108 с.

2. Дзядова, А.С. Чалавек у люстэрку беларускай фразеалогіі і парэміялогіі : манаграфія / А.С. Дзядова. [Электронны рэсурс] // Рэпозіторый ВДУ імя П.М. Машэрава. Рэжым доступу: <https://rep.vsu.by/handle/123456789/3208>. - Дата звароту: 01.10.2025. – Электр. копія друк. выд.: Віцебск : ВДУ імя П.М. Машэрава, 2013. – 161 с.

3. Зайцава, Л.У. Фразеалагічная рэпрэзентацыя канцэпта «розум» у беларускай і англійскай мовах / Л.У. Зайцава // Беларуская фразеалогія і еўрапейскі моўны кантэкст: зб. навук. артыкулаў. Брэст : Альтэрнатыва, 2009. – Т. 2. – С. 92–97.

Секция 5 МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСКУССТВО И НАУКА (MUSICAL ART AND SCIENCE)

MAO ZIQIANG

China – Republic of Belarus, Vitebsk, VSU named after P.M. Masherov

BAMBOO FLUTE: FROM TRADITIONAL CHARM TO CONTEMPORARY PERFORMANCE

The bamboo flute has extremely strong expressiveness and diverse performance forms, including solo, accompaniment and ensemble. It is not only an important accompaniment instrument for Chinese folk music, local opera and ethnic song and dance, but also a core member of the Chinese national orchestra. It can not only show the delicacy and grace of solo, but also play an important role in setting the atmosphere and connecting melodies in ensemble, which is a key instrument for conveying the charm of Chinese national music.

The purpose of this article is to briefly analyze the basic provisions of the Chinese national musical instrument bamboo flute.

The main part. The bamboo flute has a long history of origin, and there are various theories about its origin. At present, the oldest flute instrument found in China is the 7-hole Jiahu bone flute unearthed at the Jiahu Site in Wuyang County, Henan Province, which is about 9,000 years old. This also proves the long history of Chinese flute instruments. According to "Lu Shi Chun Qiu · Gu Yue Pian" (Spring and Autumn Annals of Lu Buwei – Ancient Music), around the Yellow Emperor's era, flute instruments began to change from bone to bamboo, and the bamboo flute gradually took shape, with a history of about 4,000 years to date.

In the pre-Qin period, the bamboo flute was mainly used in the elegant music of court sacrifices, court meetings and other ritual occasions, as an important part of court music, showing a solemn and elegant atmosphere. In the Qin and Han dynasties, the bamboo flute gradually walked out of the court and became the core instrument of Naoge (a type of court music) and Hengchui (a type of wind music) in the wind and drum music, widely used in military camps, celebrations and other scenes, and its timbre gradually became more expressive.

The Tang and Song dynasties were the prosperous development stage of bamboo flute art. At that time, professional music institutions such as Jiaofang (imperial music academy) and Liyuan (imperial opera troupe) appeared, cultivating a large number of excellent bamboo flute players. The playing skills and repertoires of the bamboo flute were greatly enriched, making it one of the most popular instruments at that time. In the Song and Yuan dynasties, the application scenario of the bamboo flute was further expanded, becoming an

indispensable accompaniment instrument in opera music such as Zhugong Diao (a type of narrative music), Zaju (traditional opera) and Sanqu (a type of verse), integrating deeply with opera art.

From the Ming and Qing dynasties to the 1950s, the bamboo flute art showed a trend of north-south differentiation, gradually forming two major schools: "Qu Di" which accompanies the southern Kunqu Opera, and "Bang Di" which accompanies the northern Bangzi Opera. The two formed distinct regional characteristics in timbre, skills and repertoires, promoting the diversified development of bamboo flute art.

After the 1950s, the north-south differentiation of bamboo flute art was officially finalized, with the southern solo style represented by Lu Chunling and the northern solo style represented by Feng Zicun. The two schools learned from each other and developed together. Since the 1980s, the bamboo flute art has broken the boundary between the north and south schools, showing a development trend of integration of north and south and combination of China and the West. The playing skills and repertoires have been continuously innovated, and it has gradually become internationalized, becoming an important carrier to show the charm of Chinese national music to the world.

The bamboo flute is made from a one-piece bamboo tube hollowed out inside with nodes removed to form an internal cavity. It has a cylindrical shape and is equipped with one breathing hole, one membrane hole, six tone holes (for bass flutes such as salt or la, there are seven finger holes), two holes for the main tone and two auxiliary tone holes. The flute body is made of a one-piece bamboo tube hollowed out inside with nodes removed to form an internal cavity (Figure 1).

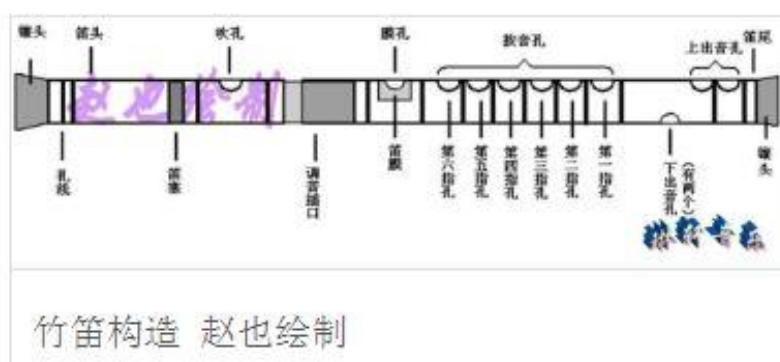


Figure 1 – Bamboo flute components

The basic design of the bamboo flute is represented by the following components (Table).

Table – Bamboo flute components [1]

No.	Component	Description
1.	Cap	made of cork and inserted to a certain depth above the breathing opening
2.	Respiratory opening	the first hole on the left side of the flute body, causes resonance of the membrane and air flow inside the bamboo tube
3.	Orifice for membrane	a second opening on the left side of the flute body; used to attach a membrane that changes timbre
4.	Membrane	vibrates under the influence of air flow, producing a clear, bright sound
5.	Finger holes	change pitch
6.	Top tone hole	used for tuning, defining the lowest flute tone range
7.	Bottom tone holes	used to adjust higher notes, improve tone, and increase volume
8.	Head (mouthpiece)	prevents air flow from rising, directing breathing downward for focused sound; usually inlaid with cow bone, cow horn, jade or ivory
9.	Connecting thread	protects against possible breakdown

There are various types of bamboo flutes with diverse classification methods. According to the north-south schools and usage scenarios, it can be divided into three categories: Qu Di (melody flute), Bang Di (clapper flute) and Zhong Di (alto flute); according to the range, it can be divided into soprano flute, alto flute and bass flute. Among them, the common keys of soprano flute are F to C, alto flute are ^bB to E, and bass flute are A to C; according to the production materials, it can be divided into bamboo flute, eagle bone flute, copper flute, redwood flute and so on; according to the regional characteristics, it can be divided into Qiang Di, Dong Di and so on. Different types of bamboo flutes have their own focuses in shape and timbre, adapting to different performance scenarios and musical styles (Figure 1).

A broad range is one of the prominent characteristics of the bamboo flute. The range of ordinary bamboo flutes can cover two and a half octaves, and some specially made bamboo flutes can reach 3 octaves. Moreover, the same bamboo flute can flexibly change four modes, which can easily meet the needs of pieces with different pitches and styles during performance, with extremely flexible expressiveness (Figure 2).

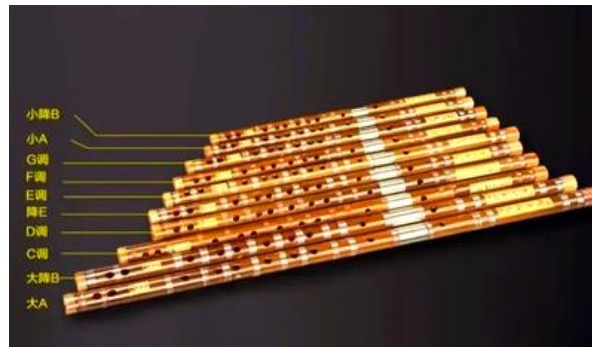


Figure 2 – Types of bamboo flute

The bamboo flute has a unique tone, generally rich, soft, and vibrant. The sound is clear and pleasant. It was praised by the ancients as "the roar of the dragon and the song of the phoenix". Among these, the Qu Di has a warm, fresh, and soft tone, suitable for slow and graceful pieces; the Bang Di has a high, transparent, and bright tone, more suited to lively, passionate, and rapidly changing melodies. The two tones create a distinct contrast, enriching the artistic expression of the bamboo flute.

The bamboo flute has rich and varied playing skills. It can be played both sitting and standing. Musical performance is characterized by three methods of breathing: thoracic, abdominal and mixed. Breathing skills can also be used to achieve long-term continuous play. In addition, the use of various skills, such as light single staccato, vibrato, mordent and appoggiatura, can make bamboo flute playing more attractive, showing the diverse effects of expressing musical thought.

Musical works for bamboo flute are filled with subtle sensitivity and extraordinary imagery. According to the author of this article, a member of the Chinese National Orchestra Society; director of the Xiao Culture Society of Jiangxi Province; member of the professional flute and xiao committee of the Shaanxi Provincial Musicians Association; a member of the Dongxiao Chinese Educational Base of the Chinese Association for the Promotion of Traditional Culture, the content of the play "Dreams in the Distance" can be conveyed by the following truly poetic text: "Ignore the noise of rain pounding trees. Why not sing mantras and walk slowly? The bamboo staff and straw sandals are lighter than a horse; what's the odds? Let rain and fog accompany me through life. Life is fickle; let it be as it is, with its ups and downs, meetings and breakups. Instead of complaining about heaven and earth, blaming wind and rain, it is better to sing mantras and walk slowly. Listening to the rain knock on small leaves, its rustling surpasses even the music of nature. Admiration for the misty landscape in the rain, beautiful as a picture, inspires poetic reflection. In the course of life, some landscapes once seen remain unforgettable. People often say dreams are distant; in fact, the distance to the dream is sometimes very close, and sometimes extends to the very ends of the earth" [2].

As a treasure carrying thousands of years of Chinese folk music culture, the bamboo flute's development trajectory is profoundly imprinted with historical changes and artistic innovations. From the Jiahu bone flute dating back 9,000 years to the mature bamboo flute and xiao, from the elegant court music of the pre-Qin period to the diverse stages of contemporary music, it has not only completed the evolution of materials from bone to bamboo and the expansion of scenarios from a single function to multiple applications, but also formed an artistic pattern of north-south division and East-West integration. Its unique bamboo structure endows it with a distinctive timbre reminiscent of "dragon's roar and phoenix's cry", while its wide range and rich playing techniques allow it to perform both soothing and elegant southern melodies and convey the vigorous and lively northern style, becoming a model of a national musical instrument that combines delicate emotion with powerful expressiveness.

Conclusion. In the contemporary context, the art of the bamboo flute has broken down the boundaries of schools and regions, achieving international dissemination through technical innovation and cross-disciplinary integration. It upholds the cultural genes of traditional music while continuously absorbing the nourishment of modern art, becoming an important vehicle for showcasing the charm of Chinese folk music to the world. From the craftsmanship and aesthetics of the instrument itself, to the inheritance and innovation of playing techniques, and the Eastern artistic conception contained in musical works, the bamboo flute has always carried the cultural sentiments and aesthetic pursuits of the Chinese nation. With the revival of traditional music culture and the deepening of cross-cultural exchanges, this ancient instrument will surely rejuvenate itself while upholding tradition, continuing to write a unique chapter in Chinese folk music.

References:

1. The bamboo flute 竹笛.- URL: <https://baike.baidu.com/item/竹笛/4517354>. (date of access; 31.01.2026).
2. [Original Music] Dreams from afar (ocarina version) 【原创音乐】远方的梦. URL: <https://mp.weixin.qq.com/s/sHXNwvUG5tTS-Nv5oKWtnQ> (date of access; 29.01.2026).

HUANG SHIXIA, WANY INGBO, GAO YIFAN

China – Republic of Belarus, Vitebsk, VSU named after P.M. Masherov

DEVELOPMENT OF POP PERFORMANCE SKILLS IN CHILDREN OF SECONDARY SCHOOL AGE

In modern music education, the development of pop performance skills in middle school-age children is of particular importance, since pop vocals represent a unique synthesis of technical training (microphone technology for close sound capture, diaphragmatic breathing control, the formation of natural

vibrato and belting) and expressive means of the stage (emotional presentation through dynamics and timbre nuances, acting skills with facial expressions and gestures, improvisation in scat or vocal effects). This approach is ideally tailored to the preferences of students who are actively involved in pop culture (pop, R&B, indie rock), streaming platforms (Spotify, YouTube Music, Apple Music) and social networks (TikTok, Instagram Reels), where short vocal clips and covers become the norm of creative expression. Unlike academic singing, pop music takes into account pubertal voice changes, developing flexibility and resilience, which makes it a powerful tool for developing not only vocal competencies, but also confidence, creativity and cultural adaptability in the digital age.

The relevance of the topic is due to the contradiction between the traditional academic bias of school music programs (focusing on classics and choir) and the growing demand of students for pop forms of performance, dominated by pop, rock, jazz and electronic compositions that teenagers consume daily. During puberty, voice mutation, stage anxiety, and a lack of techniques lead to low confidence on stage, reducing motivation and creativity.

The purpose is to identify the main approaches for the development of pop performance skills in children of secondary school age.

Pop singing combines a variety of song styles, combines the entire palette of vocal art. It primarily implies singing from the stage, but the concept of pop vocals is usually associated with easy and understandable music. In such vocals, you can hear both folk motifs and elements of jazz, as well as an author's song and elements of rock music. The task of pop singing is to find its original sound, its own characteristic, easily recognizable manner of behavior, as well as a stage image. Of course, in order to achieve this goal and find your original singing style, you need to master a fairly wide range of techniques. The task of a pop performer is to find his own sound, form a unique, recognizable voice, original singing style and stage image. Clear diction is important in pop singing, as the words are one of the important components of a good song. In pop songs, phrases that are difficult to sing and require a quick change of breathing are much more common.

The main characteristics of the reference sound, which is distinguished by its proximity to the speech manner of sound production, timbral richness, colorfulness and breadth of range. The combination of academic vocal technique, folk singing and a number of specific techniques such as splitting, drive, subtone, overtone singing, glissando, falsetto, yodeling, strobass are characteristic of pop singing.

Mastering the skills of pop vocals implies its own specifics. Starting a creative path in this direction, you need to have an idea of the structure of the vocal apparatus, the types of singing voices, and the 6 types of singing breathing. You need to get to know your own body, learn how to use your breathing freely, master the technique of sound production, and put sound on the support. This is the base common to any singing style. Good singing is always natural and free,

it does not cause unpleasant and painful sensations for the singer. The main differences between pop and classical vocals:

- performance tools: classical vocals are based on academic technique, require long-term training and adherence to strict canons; pop vocals allow for greater freedom of expression, the use of a microphone and technical effects;

- repertoire: classical art involves the performance of classical music, opera arias and romances. the pop repertoire includes popular songs, dance music, and modern renditions of classical compositions;

- setting up breathing and voice formation: academic vocals are focused on deep breathing with the diaphragm, smooth sound and clear diction. entertainers often rely on emotional expressiveness, sometimes deliberately distort their voice, and use techniques that are unacceptable in classical art;

- public support: classical music concerts take place mainly in a theater or a hall, they require silence and attention of the audience. variety performances include interactive elements, noisy dancing, applause, lighting and stage effects;

- the image of an artist: classics are dominated by a classic costume, a solid appearance; pop performers often change their images, experiment with clothes, makeup, hairstyles, and strive to stand out with their individuality.

The main difference lies in the freedom of self-expression, orientation towards a mass audience and the use of modern technologies. The development of vocal performance has been reflected in research: I. Bartlett, M.L. Naismith [1], L. Peultier-Celli, M. Audouin, C. Beyaert, P. Perrin [2], O. Plaksina [3], S. V. Kishakevych [4], Y. Han [5], S. Lett [6], M. Guzman, M. Angulo [7].

Pop vocals are a special type of song performance that appeared along with the development of mass culture and entertainment events [1]. The pop singer performs in front of a wide audience, often using microphones, sound effects and colorful costumes. The main goal of a pop singer is to please listeners, entertain them and create an unforgettable experience.

Today, pop vocals continue to evolve, adapting to new technologies and the needs of the audience [2]. New trends and styles are emerging, such as pop, rock, rap, and hip-hop. Performers use modern technologies such as computer programs for sound processing and visual effects. For the development of pop performance skills in children of secondary school age, it is necessary to rely on the following aspects:

1. Theoretical material adapted for students, which explains the main features of pop vocals.

2. The practical part, in which work is carried out on breathing techniques, the development of the vocal range, work on the repertoire, work on pronunciation, intonation and accentuation.

3. Artistry and stagecraft.

4. Emotional expressiveness

5. Stage behavior [3].

Let's take a closer look at the main aspects that relate to the practical part. Breathing technique is the basis of every lesson. For proper breathing, it is necessary to include exercises for diaphragmatic breathing, exercises for developing breathing control (for example, "candle", "feather") in each lesson. The development of the vocal range occurs through the performance of exercises related to the gradual expansion of the range through scales and arpeggios, as well as the use of simple melodies to train the voice.

In the process of selecting a repertoire for children of secondary school age, it is necessary to use an individual approach that includes:

- selection of songs based on the interests of students (modern hits, folk songs);
- song lyrics analysis: understanding the meaning, emotions that need to be conveyed during performance [4].

Working with song lyrics is an important part of learning pop vocals. It helps to develop not only vocal skills, but also emotional expressiveness, artistry and understanding of music. A proper approach to text analysis allows students to develop not only their vocal abilities, but also their creative thinking and self-confidence as music performers. By creating an exciting atmosphere in the classroom and maintaining interest in learning through a variety of repertoire and the active participation of children in the process of text analysis, teachers will be able to significantly improve the effectiveness of their lessons.

When choosing a repertoire, it is necessary to take into account the interests of the students. Choose songs that match the age and interests of the children. These can be modern hits, popular cartoons, or classic works. Include songs of various genres (pop, rock, jazz) in the student's repertoire so that children can get acquainted with different musical styles and develop their performance skills.

An important component is the analysis of the lyrics, the emotional component and the understanding of the content. Read the lyrics of the song with the children and discuss its content: what is it about? What emotions does it convey? Pay attention to the keywords and phrases – their meaning can help you better understand the mood of the composition. Ask the children to describe the feelings that this song evokes in them. Do exercises to express emotions through the voice (for example, different intonations when reading the same lines).

The work on pronunciation, intonation and accentuation of the text is a fundamental task in the training of a vocal performer, especially in pop singing, where the clarity of articulation directly determines the expressiveness of the image and the emotional message of the song. Clear and artistically crafted pronunciation of words allows not only to convey the character of the composition (lyrical, dramatic, ironic), but also to create a deep connection with the viewer, enhancing the impact of music through a verbal narrative – whether it's a love ballad or an energetic rock track.

For the systematic development of these skills, a step-by-step approach adapted for middle school age students is recommended:

1. Articulation exercises: Daily warm-ups "snake" (tongue sliding across the palate), "horse" (tongue clicking), chewing movements with open mouth and facial muscle massage. This removes the clamps, improves the mobility of the articulatory apparatus and ensures the purity of vowels/consonants in rapid passages.

2. Tongue twisters for diction: use a progressive series – from a slow tempo to a fast one: "Sasha was walking along the highway and sucking on a dryer" (for hissing), "Grass in the yard, firewood on the grass" (for vibrating "r"). Repeat 5–7 times with a microphone, recording for analysis, which develops automatism and prevents "porridge in the mouth" in variety numbers.

3. Accentuation and intonation analysis: Analyze the lyrics of the song into phrases, mark logical accents (strong syllables in meter), dynamic peaks and pauses. For example, in the chorus of Ed Sheeran's "Shape of You", accentuate "girl" for playfulness. Discuss in a group: "Where does intonation take off – on a question or an exclamation?".

4. The practice of "spoken singing": Before the vocal part, read the text in a low voice with musical accompaniment, imitating the rhythm and emotion [5]. Move on to a whispered, then full – voice performance – this fixes the intonation, while maintaining the naturalness of the professionals (Adele, Bruno Mars).

The pedagogical value of this work lies in increasing not only technical purity, but also acting expressiveness, helping teenagers overcome stage anxiety through conscious control. As a result, students confidently convey the character of the song, enhancing the emotional impact on the audience.

Artistry and stagecraft form the basis of a successful artist's image, determining his charisma, emotional impact and ability to connect with the audience [6]. In pop vocals for middle school age students, it is confident behavior on stage – eye contact, facial expressions, plasticity and energy – that decides whether a performer will win the audience's sympathy or go unnoticed, especially in conditions of short attention span (TikTok format) and competition at school competitions. These skills can be developed through the following exercises:

1. Correct posing and body plasticity on stage. The "king of the stage" stance: feet shoulder – width apart, weight on toes, chest forward, shoulders relaxed – train in front of a mirror for 3 minutes, moving on to movements (step, turn) under the metronome. This creates an open posture that radiates confidence.

2. Imitation of different emotions. The game "Mirror". One participant shows any movement, the other's facial expressions should exactly repeat his behavior. Then the participants switch roles. The exercise develops observation and the ability to copy someone else's state, allowing you to better understand your partner's emotions.

3. Improvisation on a given topic. The performers receive a word or phrase ("joy", "sadness", "expectation") and create a short scene revealing the proposed

emotion. This helps to develop the spontaneity of reaction and the ability to quickly immerse yourself in the image.

4. Working with gestures. Associative gestures. Participants choose any song and identify the key points of the text, reinforcing them with appropriate gestures. The goal is to enhance the viewer's impression, emphasize important semantic accents, and add plasticity to the performance.

5. Hand control. Ask the performers to move their hands up and down in sync with the music. Slowly at first, then accelerating the pace. This exercise teaches you how to coordinate your hand movements with the rhythm of music and improves your body control.

6. The development of facial expressions. Alternating emotions. Invite participants to express the same thought with different emotions (for example, surprise, anger, joy). For example, the phrase "Today is a beautiful day!" is pronounced first joyfully, then sadly, then indignantly. This allows you to expand the range of facial expressions and vocal tones. The game "Conveying feelings with a glance". Two participants look into each other's eyes and try to convey different emotions through their eyes (love, fear, hate). The partner's task is to guess the conveyed feeling. This stimulates the muscles of the face and the awareness of the influence of the gaze on the listener's perception. These exercises promote the development of confidence, body plasticity, emotional openness and help singers create a vivid and convincing performance on stage.

7. Focusing the gaze. The "Eyes in the audience" game: the student needs to speak in front of the group, holding the gaze of each for 3–5 seconds and alternating focus (one viewer – the whole hall), filming on video for analysis. Overcomes fear and creates contact [7].

The artistry of a pop vocalist is a combination of acting skills, stage presence and emotional expressiveness that allow the performer to fully convey the artistic intent of the work to the audience. It is important for a pop artist to master the technique of stage movement, facial expressions, gestures, and be able to control the attention of the audience by creating vivid and memorable images. The emotional expressiveness of the singer lies in the ability to sincerely experience the feelings of his character, expressing them with his voice, body and face, involving the audience in the process of perceiving art. Mastering these aspects contributes to the formation of a unique style of the performer, helping to achieve harmony between the external appearance of the artist and the inner content of the composition performed.

Conclusion. The main approaches to developing pop performance skills in middle school-age children are based on the integration of vocal technique, stage practice, and psychological support, taking into account voice mutation and pop culture preferences. They make it possible to overcome stage anxiety, form professional competencies and connect pop music with genre diversity (jazz, rock, musical). Vocal activity on stage depends on a variety of components: interaction with the audience, choosing costumes, creating an image or character

on whose behalf students will perform a song, ways to convey emotions through gestures and facial expressions during performance, working with the audience through gaze, body movements. It is important to note that the audience's demands on the artist are growing, so it is necessary in further research to analyze techniques and exercises aimed at combining choreography with vocals on stage.

References:

1. Bartlett, I. An investigation of contemporary commercial music (CCM) voice pedagogy: A class of its own? / I. Bartlett, M. L. Naismith // *Journal of Singing*, 2020. – P. 273–282.
2. Peultier-Celli, L. Postural control in lyric singers / L. Peultier-Celli, M. Audouin, C. Beyaert, P. Perrin // *Journal of Voice*, 2022. – P. 141.
3. Plaksina, O. F. Methods of teaching vocal technique as the basis of vocal skills of a pop singer / O.F. Plaksina // XIII International Science Conference “Perspectives of Development of Science and Practice” International Science Groupe, 2021. – P. 370–372.
4. Kishakevych, S. V. Some aspects of teaching pop singing according to the methods of foreign vocal teachers / S. V. Kishakevych // *Scientific Journal of the Dragomanov Ukrainian State University*, 2021. P. 124–128.
5. Han, Y. Using mobile applications in the study of vocal skills/ Y. Han // *Education and Information Technologies*, 2023. – P. 2107–2127.
6. Lett, S. Making a home of the society for music theory, Inc. Music Theory / S. Lett // *Spectrum*, 2023. – P. 101–119.
7. Guzman, M. Effect on long-term average spectrum of pop singers' vocal warm-up with vocal function exercises. International / M. Guzman, M. Angulo, D. Munoz, R. Mayerhoff // *Journal of Speech-Language Pathology*, 2013. – P. 127–135.

LI JIAXIN, WANG SHIDZE

China – Republic of Belarus, Vitebsk, VSU named after P.M. Masherov

THE ROLE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN MUSIC LESSONS

Artificial intelligence is rapidly permeating all areas of our lives, including education. One of the most exciting and promising areas is music education. AI technologies have the potential to significantly transform the approach to music instruction, providing new tools for students and teachers. In this article, we will explore the various roles AI can play in music lessons and its impact on the learning process. One of the most significant advantages of AI in music education is the ability to personalize the learning process. Each student has unique abilities, interests, and learning pace. AI can analyze data about each student, such as skill level, genre preferences, and learning speed. Based on this information, AI can tailor the curriculum, suggesting assignments and exercises tailored to individual needs.

For example, if a student is struggling with a particular instrumental technique, AI can suggest additional exercises to practice it. This allows each student to receive support in the areas where they need it most, significantly improving learning effectiveness. Moreover, such personalization can help create deeper and more meaningful connections between students and music, which in turn can increase motivation for learning.

The purpose of this article is to justify the use of artificial intelligence in the modern educational process (using a music lesson as an example).

The main part. Furthermore, AI can track student progress over time and adjust the curriculum based on their achievements. This not only makes the learning process more dynamic but also allows students to see their achievements, which boosts their confidence and drive for further development. AI can also act as a virtual mentor, providing instant feedback on student performances. Using sound recognition technologies and audio analysis, AI can evaluate student performance based on several criteria: accuracy, intonation, rhythm, and other aspects. This approach allows students to more quickly identify their weaknesses and work on them.

For example, if AI detects that a student frequently makes rhythmic errors, it can suggest specific exercises to improve them. This ability to receive real-time feedback makes the learning process more interactive and effective. Students can record their lessons and analyze them with AI, allowing them to better understand their mistakes and find ways to correct them. Furthermore, such a feedback system can be integrated into distance learning platforms, making it accessible to a wider range of students. Students can receive recommendations for improving their performances anytime and anywhere, significantly expanding their learning opportunities.

Creating original musical works is an important part of music education. AI can help students develop their creativity by suggesting ideas for melodies, chords, and arrangements. Programs have already been developed that use AI algorithms to generate musical compositions based on specified parameters.

Students can experiment with different styles and genres, drawing inspiration from AI. This not only develops their musical skills but also helps them develop their own personal style. Furthermore, such tools can be useful for composers and arrangers, allowing them to discover new ideas and approaches to music creation. For example, students can use AI to generate new melodies based on their favorite pieces or styles. This can help them understand the structure of a composition and learn to create their own pieces. Furthermore, using AI in music creation can reduce barriers for aspiring composers, allowing them to focus on the creative process.

Music theory is an important component of music education. AI can be used to create interactive music theory lessons that make learning more engaging and accessible. For example, with AI-powered games and quizzes, students can learn notes, chords, and musical forms in an interactive format. These approaches help students better grasp theoretical concepts, as they can apply their knowledge in a game-like format. Furthermore, AI can adapt the difficulty of assignments based on the student's progress, making learning more effective. Students can take quizzes and receive instant results, allowing them to quickly identify and improve their weaknesses.

It's also important to note that using AI in music theory instruction can

foster critical thinking in students. They will learn not only to memorize facts and rules but also to apply them in practice by analyzing musical pieces and creating their own compositions. Another interesting role for AI in music education is the ability to act as a virtual accompanist. Students can play along with AI, which will adapt to their performance, creating an ensemble effect even in the absence of other musicians. This is especially useful for those learning to play an instrument and want to develop their skills in a group setting.

This is especially important for beginning musicians who may experience anxiety about performing in front of an audience. Furthermore, the ability to play with AI can be particularly useful for students studying solo performance or composition. They can experiment with different accompaniment styles and find the most suitable for their compositions. AI can also assist students in analyzing musical works. Using data processing algorithms, AI can identify structures, harmonies, and stylistic features of various compositions. This allows students to gain a deeper understanding of music and develop analytical skills.

For example, students can use AI to study works by famous composers, analyzing their style and techniques. This not only deepens their understanding of music but also helps develop critical thinking and analytical skills. Students can explore various aspects of composition: from melody to harmony and rhythm.

Furthermore, this approach can be useful when preparing for exams or competitions. Students will gain a deeper understanding of the works they perform or analyze, helping them better prepare for performances. Modern technology makes it easy to access a vast library of educational materials, video tutorials, and audio recordings. AI can help organize these resources and provide students with the most relevant materials based on their needs and interests. With AI, students can find relevant lessons on specific topics or musical styles, greatly simplifying the information search process and making learning more flexible. For example, if a student wants to learn jazz improvisation or baroque composition, AI can suggest relevant resources.

Artificial intelligence (AI) was proposed by John McCarthy in 1956 at a summer school in the Dartmouth Mathematics Department. Artificial intelligence is the science of creating intelligent machines. Since then, this definition has been applied both to intelligent machines and to the science and technology of their creation [1, p. 203]. Since its inception, AI has undergone an entire evolutionary era: from relatively simple reactive machines based on elementary algorithms to the level of self-aware artificial intelligence that previously existed only in science fiction. It is important to note that the introduction of AI should not be perceived as a threat to teachers. On the contrary, it can become a powerful tool to support their work. Teachers will be able to use data on their students' academic performance to create more effective teaching methods and individual development plans.

Recently, in pedagogical science, both in general and special education, there has been a growing interest in the study of individual creativity [2, p. 15].

According to the author, the development of the creative potential of the younger generation is most effectively achieved through music lessons, since the potential of musical art, by combining various types of creative activities, is capable of maximally developing and stimulating the creative thinking of students. Musical art is an integral part of human spiritual life. Music is a direct source of the harmonious development of the student's personality. The main objectives of music education include the following:

- developing students as individuals capable of independent creative activity, activity, and initiative;
- creating conditions for the harmonious development of students;
- developing in students a desire to master new things, self-knowledge, self-expression, and active participation.

Through music, the student's personality better understands themselves and the world around them, becomes aware of and feels what is happening, activates associative thinking and the desire to learn new things, which, in turn, contributes to self-development, as well as strengthening a sincere interest in knowledge and education. The products of AI activity, by influencing musical thinking, aesthetic taste, preferences and cultural level of a person, open up new possibilities for improving the forms and methods of teaching, the content of music education and the specifics of professional training in music performance also contribute to the renewal of library collections and the organization of cultural leisure.

Given the significant contribution of musical art to the development and improvement of individual life skills in modern times, research into the use of artificial intelligence technologies in music education for the comprehensive development of students and the development of their creative skills determines the relevance of this research topic. First, let's consider the emergence and application of artificial intelligence technologies in education.

Based on the classification proposed by Naveen Joshi, it can be said that humanity is currently in a transitional stage from narrow artificial intelligence to general artificial intelligence. The second type of AI differs from the first in that it is capable of independent thought and action, similar to humans. Such systems are still under development – fortunately or perhaps unfortunately.

The rapid development of artificial intelligence has led to significant changes in many areas, including education. In a rapidly changing world, the traditional, single-line approach to learning is gradually losing its relevance. Students' learning styles, abilities, and aptitudes vary. In this regard, AI-based educational technologies are capable of adapting teaching methods and content to the individual strengths, weaknesses, and preferences of each student, meeting their personal educational needs. Currently, artificial intelligence is actively used in education as a tool for performing various functions. Let's consider the main advantages of using artificial intelligence (AI) in education.

1. AI acts as a teacher's assistant, significantly facilitating and automating their work. It can evaluate student work, assign grades, etc. This frees up time for teachers to conduct research and collaborate with students.

2. The use of AI in the educational process allows for the analysis of all student actions in order to personalize their educational path and customize individual parameters when learning new material. It provides teachers with the opportunity to study scientific materials from researchers from different countries, and students with the opportunity to gain knowledge remotely. This contributes to expanding access to education for all social groups. Despite the obvious advantages, the use of artificial intelligence for educational purposes also has a number of disadvantages. The main ones are:

- the high cost of implementing AI technologies in education and the difficulties in ensuring the functioning of such systems;

- a shortage of specialists capable of developing and implementing AI in educational processes;

- over time, there is a risk of reducing creative thinking in students who resort to using AI too frequently. Excessive use of AI may lead to people becoming incapable of thinking independently and invest their own intellectual effort in their work.

The positive effects of using digital technologies, including artificial intelligence, in music education include:

- diversity in the presentation of educational materials in music lessons;
- promoting the development of students' individual cognitive abilities;
- impact on the development of communication skills, socialization, and creativity. For example, in music lessons, a teacher can use chatbots that provide advice on learning musical instruments or conduct mini-lessons.

Furthermore, the popular neural network ChatGPT can be used to prepare subject instructions, develop lessons, and search for music-related programs. One way to use AI in music lessons is to create personalized learning programs. Using machine learning algorithms, AI can analyze the individual needs of each student and offer unique assignments and lessons tailored to their skill level and musical preferences. This contributes to the more effective development of students' creative skills and increases their motivation to study.

Another way AI technologies are being used in music lessons is to create innovative tools for creativity and performance. For example, computer vision and sound processing technologies make it possible to create virtual instruments that respond to student movements and generate corresponding sounds. This makes learning to play musical instruments engaging, interactive, and fun. Furthermore, artificial intelligence can be used to analyze musical works and assist with composition. Modern algorithms for musical pattern recognition allow AI to analyze the structure of pieces and suggest new ideas for developing musical themes.

AI technologies can be used in music lessons for the following functions:

- musical creation and improvisation. AI can help students compose their

own musical works by suggesting templates or even creating music based on specified parameters.

- music theory teaching. AI can automatically test students' theoretical knowledge of musical literacy. This can be done through interactive assignments or exercises.

- tutoring for students with special educational needs. AI helps develop adapted programs for children with special needs. For example, AI tools can be used to develop musical skills for children with hearing or motor impairments, tailored to their individual needs. The use of AI technologies in educational institutions offers great potential for developing students' musical skills and creativity. Music lessons based on innovative teaching methods not only help them better understand music but also develop skills in creativity, composition, and musical analysis. This opens up new opportunities for students who plan to pursue a career in the arts.

Conclusion. It's important to remember that the use of technology artificial intelligence in music lessons should not replace human interaction and the emotional connection between teacher and student. While AI can be an effective tool in education, it cannot completely replace the role of the teacher and mentor. It should remain an auxiliary tool that helps teachers achieve the holistic development of students and makes the learning process more productive and engaging. The use of artificial intelligence in music lessons is a promising area of modern music education. By combining traditional teaching methods with innovative technologies, teachers can create more effective and engaging lessons, opening new horizons for the development of students' musical abilities.

References:

1. Abdullin, E.B. Theory of Music Education / E.B. Abdullin, E.V. Nikolaeva // Textbook. 3rd ed., corrected and expanded Moscow: Prometey, 2020. – 502 p.
2. Amelin, N.A. Developing Creativity as a Component of Students' Functional Literacy through Musical Arts / N.A. Amelin, A.P. Yudin, // International Research Journal. – 2024. – No. 4 (142).

SHI MENG

China – Republic of Belarus, Vitebsk, VSU named after P.M. Masherov

SACRED MUSIC OF BELARUS AND CHINA

Sacred music serves as a significant carrier of religious culture, regional culture, artistic creation, and human beliefs. It is a core medium that embodies religious thoughts, ritual practices, and national sentiments. It is one of the important topics in cross-cultural research in musicology and also reflects a nation's cultural psychology and historical memory like a mirror.

Under the influence of the globalized cultural context, comparative studies on sacred music across regions and cultures have become an important topic

in the fields of musicology, ethnomusicology, and religious education. As an important carrier of religious culture and regional art music, sacred music has long been a focal point of musicological research across cultural boundaries. Belarus is located at the junction of the Eurasian landmass and geographically belongs to Eastern Europe. Its musical and cultural background is deeply influenced by the traditional music of the Byzantine Orthodox Church. Belarusian sacred music has undergone hundreds of years of development and integration with local ethnic culture, forming a unique artistic style. China, as one of the five oldest civilizations, with Huaxia civilization as its source has experienced numerous dynastic changes over the past five thousand years. Its sacred music is also deeply influenced by Chinese social background, integrating diverse cultures such as Confucianism, Buddhism, Taoism, and folk beliefs. Complex sacred music forms have emerged from this complex background, carrying traditional Chinese philosophical thoughts and regional historical memories, and possessing its own unique musical system.

The purpose of this article is to comparatively analyze the similarities and differences between the sacred music of China and Belarus. Complex sacred music forms have emerged from this complex background, carrying traditional Chinese philosophical thoughts and regional historical memories, and possessing its own unique musical system.

The main part. Guided by the principles of the Belt and Road Initiative, cultural exchanges between China and Belarus have become increasingly close. Belarus adheres to the correct leadership principle of "China's strength is Belarus's strength". Under the influence of current situations and social development, research on the unique characteristics of sacred music in Belarus and China has been conducted. On the one hand, this research fills the gap in systematic comparative studies on sacred music between China and Belarus, deepening the understanding of the unique characteristics of the two countries' musical cultures. On the other hand, it provides theoretical support for mutual learning and innovation between the two countries' musical cultures, promoting the inheritance and development of traditional music in contemporary society. This research holds significant academic value and practical significance.

By juxtaposing and comparing the sacred music of these two countries with distinct religious backgrounds and cultural trajectories, we can not only deepen our understanding of their respective musical ontologies, but also reveal the universal laws and special forms of interaction and coexistence between music art, religious beliefs, and regional culture from a cross-cultural macro perspective [1]. The trinity theory of "music-culture-faith": On the basis of the existing framework, this article further integrates important elements such as regional culture, ethnic characteristics, and inheritance, and constructs a comparative research framework of "music culture faith" trinity. It takes the ontology of music as the surface level analysis object, "cultural connotation": regional culture and ethnic spirit as the intermediate interpretation dimensions,

and "faith core": religious doctrine and spiritual pursuit as the deep core. The three are interrelated and progressive, achieving a comprehensive, multi-dimensional, and multi-level comparison of sacred music. The form of music is an inseparable part of religious belief and a phenomenon of cultural connotation and customs. The cultural background determines the generation of music function and meaning, and the core of belief is the ultimate return of all musical expressions. This framework breaks the separation between ideology and culture and conducts an integrated analysis. Sacred music, as a special form of art, is an organic unity of music, culture, and faith. Music is the carrier, culture is the context, and faith is the core. The three are interrelated and interact with each other, together forming the complete connotation of sacred music.

Belarusian sacred music is centered around Orthodox music, and its research mainly focuses on the academic community in Belarus and the research achievements of some Eastern European scholars. Foreign research mainly focuses on the historical inheritance, ritual application, and artistic characteristics of Belarusian Orthodox music, emphasizing the combination of historical literature verification and field investigation. The research content includes the dissemination process of Eastern Orthodox music in Belarus, the development characteristics of different historical periods, the application of music in religious ceremonies, and the evolution of music forms.

The limitations of existing research lie in its focus on the perspective of Belarusian local culture, lacking a cross-cultural comparative awareness; insufficient exploration of the intrinsic connection between sacred music and regional culture, as well as national character; and the scarcity of Chinese literature, making it difficult for domestic academia to draw extensive reference from.

Due to language barriers and differences in research perspectives, research on Belarusian sacred music in China is relatively limited, mainly concentrated in some comparative musicology works and journal articles, mostly providing general. The research on Chinese sacred music has a profound academic foundation, with rich and diverse research achievements covering multiple fields such as Buddhist music, Taoist music, Islamic music, Christian music, and folk sacred music. Buddhist music research covers genres such as Chinese, Tibetan, and Southern traditions, focusing on the evolution of history, the characteristics of these genres, and their ritual applications. For example, Yuan Jingfang's "Chinese Buddhist Music" systematically outlines the development and artistic characteristics of Buddhist music; The study of Taoist music focuses on the music of religious ceremonies and rituals, exploring its connection with Taoist philosophy and folk culture.

The research on folk sacred music mostly focuses on regional diversity and ethnic integration, such as Xiao Mei's "Research on Chinese Folk Sacred Music" which presents the unique features of folk sacred music in different regions. In recent years, the research perspective of Chinese sacred music has expanded

to include ritual functions, social functions, educational functions, and inheritance and innovation, as well as comparative studies of regional environments and historical backgrounds. The theoretical depth and rigor have been continuously strengthened. Domestic research presents the characteristics of interdisciplinary and multidimensional development, mainly including the following directions: first, historical research, sorting out the development of Chinese sacred music, verifying the morphological characteristics and development changes of sacred music in different historical periods; The second is morphological research, which analyzes the artistic characteristics of sacred music such as melody, rhythm, mode, and form from the perspective of music ontology, and summarizes its musical style; The third is functional research, exploring the functions and roles of sacred music in religious rituals and social life, and analyzing its relationship with faith practice and cultural traditions; The fourth is research on inheritance and protection, focusing on the current status, challenges, and protection strategies of sacred music inheritance in the contemporary social context.

Overall, the study of Chinese sacred music has established a relatively mature research system, but there are still some shortcomings. For example, the research on the interactive influence between different sacred music's is not deep enough, and the cross-cultural comparative study of sacred music is relatively weak, especially the comparative study with sacred music from Eastern European countries is even more scarce.

Eastern Orthodox Christianity was introduced to the Belarusian region in the 10th century, and after hundreds of years of dissemination and local customs and traditions, it gradually became the state religion and mainstream belief, allowing Belarusian sacred music to gradually gain national recognition and a sense of identity, as well as reflecting the educative function of music.

The Eastern Orthodox doctrine emphasizes "praising God with music" and emphasizes sacredness and ceremony, viewing music as an important medium for believers to communicate with divinity. It advocates that music should be "solemn, solemn, and pure", rejecting secular and entertaining expressions. This core doctrine laid the foundation for the sacredness of Belarusian sacred music. Its religious doctrines and belief practices have had a decisive impact on the style, function, and expression of music. In the historical development of Belarus, Eastern Orthodoxy has not only been the carrier of religious beliefs, but also the core of national cultural identity. Sacred music, as an important component of Eastern Orthodox rituals, has become an important vehicle for conveying religious doctrines and strengthening faith identity.

Byzantine Orthodox music is the direct source of sacred music in Belarus. From the 10th to the 12th century AD, Byzantine hymns were introduced to Belarus with the Eastern Orthodox Church, and their artistic features of single voice, unaccompanied, and gentle melody became the basic paradigm of sacred music in Belarus. In the long process of localization, the Eastern Orthodox faith

has deeply integrated with the national spirit of Belarus. Sacred music not only adheres to the sacred traditions of Eastern Orthodoxy, but also gradually integrates into the cultural genes of the Belarusian nation, forming a cultural characteristic of "combining sacredness and nationality".

There are three cultural connotations in Belarusian sacred music and Eastern Orthodox music:

The first point is the centrality of theology. Music is not an artistic performance, but a form of art that possesses musical forms such as melody, rhythm, and singing. It is not an independent aesthetic existence, but rather a concrete carrier of theological thought. In terms of artistic form, it is centered around unaccompanied choral singing and solemn monophonic melodies, abandoning the secular aesthetic interference of instrumental accompaniment. Through pure human voices, it expresses the Eastern Orthodox theological concept of "worshiping gods with pure sounds and conversing with the sacred dimension". The gentle and long melody, solemn and regular rhythm, and the emphasis on "humility, piety, and eternal faith reverence" by Eastern Orthodox Christianity are highly compatible, making music a spiritual medium that connects believers and gods.

Moreover, the composer's personal emotions are usually hidden, and the style serves the collective belief expression of the masses. Collectivity refers to the unity of voices representing a community of faith, manifested in three aspects:

1. The foundation of liturgy, originating from the early "Antiphonics" of the church, where the choir alternates and echoes, symbolizing the unity of the church; the church masses participate with "amen" and other forms, forming a voice field for all to pray together.

2. Singing practice: with a cappella as the core, there is no interference from other instruments, and the voice becomes the only carrier for collective worship of God; the structure of leading chorus echoes each other, metaphorically representing the theological relationship between "one and many", and strengthening the consciousness of community.

3. Spiritual core: choral singing is not a musical performance, but a concrete manifestation of "the church as the body of Christ", where individual voices are integrated into the collective to achieve a common experience of faith, rather than highlighting individual singing skills.

The historical inheritance of Chinese sacred music features diverse modes, mainly including internal religious inheritance, folk inheritance, and official inheritance. Internal religious transmission is the most core mode of transmission. Religions such as Taoism and Buddhism pass on the skills and traditions of sacred music from generation to generation through religious sites such as Taoist temples and Buddhist monasteries, via master-disciple transmission and oral transmission. This inheritance model emphasizes the standardization and sacredness of sacred music, ensuring the preservation of its core traditions.

Conclusion. Folk inheritance is mainly carried out through folk artists, clan groups, and other carriers, combining sacred music with folk life, and inheriting and spreading it in festive celebrations, folk activities, and other scenes. This inheritance model is more flexible and often incorporates elements of folk music, making sacred music more secular and popular. Official inheritance is mainly reflected in the historical support and regulation of sacred music by the court, such as the adoption of Taoist music and Buddhist music in ancient imperial courts. Through official organization and promotion, it exerted a certain impact on the development of folk sacred music. Since modern times, China has entered a period of reform and inheritance for its sacred music. Under the impact of social changes and cultural trends, Chinese sacred music is facing the dual proposition of inheritance and innovation, gradually forming an inheritance mode that combines traditional adherence with modern innovation. The turbulence of modern society posed challenges to the inheritance of traditional sacred music, and the decline of temples and shrines led to the extinction of some traditional forms of sacred music.

References:

1. Kartashou, S.A. Belarusian Orthodox Sacred Music: History and Characteristics / Kartashou, S.A. // *Journal of Slavic Musical Studies*, 2018. – ¹ 12(3). – P. 45–68.
2. Balkwill, L.-L. Cross-Cultural Perception of Musical Emotion / Balkwill, L.-L. // *Journal of New Music Research*, 2004. – ¹ 33(3). – P. 239–251.

YAN CHAOYUE, DING TONG, YONG BEIZI

China – Republic of Belarus, Vitebsk, VSU named after P.M. Masherov

FORMATION OF STUDENTS' IDEAS ABOUT CHINESE TRADITIONAL INSTRUMENTS

Chinese music dates back several millennia of its development. She has been influenced by the musical traditions of the Middle East, Central and South Asia, and Southeast Asia. She also absorbed elements of the music of the peoples who were part of the Chinese state (Uighurs, Tibetans, Mongols, Jurchens, Manchus, etc.), and in turn had a significant influence on the music of Korea, Japan, some peoples of Southeast Asia and the Pacific basin. Chinese music has been developing since ancient times under the influence of religious and philosophical-ideological doctrines.

The Confucian treatises developed a cosmological concept of the nature of music, emphasizing its social and political role. Music in Confucianism was considered as one of the means of governing the state, as well as as an essential factor in educating people and achieving social harmony. According to the ideas of Taoism, music was supposed to promote the manifestation of natural psycho-emotional reactions of a person, his fusion with nature. The Buddhist worldview

emphasized the mystical principle in music, which helps to comprehend the essence of being, the process of human spiritual perfection. The relevance is due to globalization and students' interest in Asian culture through various Internet platforms and television, where Chinese instruments (more than 70 types according to the buy-in classification) illustrate the evolution from silk guqin strings to modern hybrids.

The purpose to develop to the formation of ideas about Chinese traditional musical instruments among students.

The main part. The first mentions of Chinese music date back to the IV–III millennia BC, they are reflected in legends and myths. The first documentary evidence of music dates back to the XVI–XI centuries BC. In the XI–VIII centuries BC, a tradition of ritual orchestras was formed (bianqin lithophones, sets of bronze bianzhong bells, various types of bells – hong-zhong, goudiao, yun, bo, etc., gu drums, xuan clay ocarina, etc.) [1]. The developed forms of vocal creativity are evidenced by the "Book of Songs" ("Shijing", created in the XI–VI centuries BC. E.), which contains magical songs, odes (Zhengya, Xiaoya, etc.) and hymns of sui [2].

The reign of the Sui and Tang dynasties (581–907) was the heyday of ancient Chinese music. The so-called "Tang style" in art, including music, has also spread in Korea, Japan, and Vietnam. At that time, there were special chancelleries in China – Dayueshu, which supervised canonical and vernacular types of music, and Kuchuishi, which was responsible for court orchestras [2]. Court music was divided into two main varieties – li-puchi (outdoor music) and tso-puchi (performed indoors). These two varieties included different genres: ya-yue, su-yue, banquet music (yan-yue), instrumental music (hu-yue), military music (kuchui), theatrical music (san-yue), music for qin (qin-yue). Yang-yue has been performed by orchestras that include instruments from India, Korea, Indochina, and Central Asian states and cities in addition to Chinese ones. In the repertoire of such orchestras, in addition to Chinese works, there was music from all these countries (the so-called "Shipuchi" – "10 kinds of music") [3]. By the 7th century, the court orchestras were further expanding their membership (up to 1,500 performers).

At the beginning of the 8th century, five special educational institutions were opened, including the Court School (Jiaofang) and the Pear Orchard (Liyuan) at the Imperial court. The tradition of chamber music playing on stringed and wind instruments (di flute, kunhou harp, qing, pipa, etc.) is spreading in the homes of educated people. Among the famous musicians of this period are Xu Hezi, He Manzi, Li Guinian, Duan Shanben [4]. The poetic form shi (quatrain) was used by prominent poets Bo Juyi, Li Bo and their colleagues to create songs performed by female singers accompanied by a lute. In the 9th – 10th centuries, song tales and episodes from Buddhist canonical books in the form of bianwen, which were performed by professional storytellers, became widespread in cities [4].

The musical culture of the 13th – 17th centuries was characterized by the intense musical life of monasteries and palaces, urban neighborhoods, and rural areas. Among the many local vocal, instrumental and dance styles, one can mention yangge (folk dances with singing), lianrenzhuan and lianrentai (dialogue plays), huagu, huaden (traditional songs and skits to music), Tibetan nanma (dance with recitative) [5]. Local varieties of song tales are widely distributed: dagu (accompanied by a drum and strings), qinshu (accompanied by a zither), tangzi (accompanied by pipa), zouchang (theatrical tale in faces), etc., which retained their significance in the 20th century. There are melodic types of fairy tales – banqianti, lianqiichi, etc., which, depending on the tempo of performance, are divided into two categories.: The fast ones are Kuaiban, and the slow ones are Manban. In the 13th – 14th centuries, two traditions were distinguished in Chinese music: northern and southern. The northern region is characterized by heroic themes, simplicity of musical language, and the use of 7-step frets; the southern region is characterized by the predominance of lyrical images, more refined performance techniques, pentatonic scales, and the predominance of woodwind instruments. By that time, the instrumentation of Chinese music included over 100 varieties of musical instruments: among the plucked stringed instruments were the qin, zhen zithers, se gusli, pipa lutes, yueqin, etc.; among the bowed (huqin group) are erhu, banhu, sihu, jinhu, etc.: wind instruments – xiao longitudinal flute, paixiao multi – barrel pipe, chi and di transverse flutes; son (a kind of oboe), sheng mouth organ; among percussion various drums – big jianguo, clay hu, one-sided small bangu, tambourine yaogu; sets of Bianzhong bronze bells, etc [5].

Since the beginning of the 20th century, Chinese musicians have been receiving special education in European cities, and musical educational institutions (music departments at universities) and orchestras of the Western European type have been established in China. Xiao Yumei, Cai Yuanpei, Huang Guangxi, and Liu Tianhua made a special contribution to the development of Chinese music of this period. In the 1920s, at the initiative of Xiao Yumei and Cai Yuanpei, a conservatory was founded and a symphony orchestra was created. Due to the growth of the national liberation movement, forms of patriotic song have emerged (since the 1930s – against the Japanese invaders), which have become widespread, especially among young people. Since the early 1920s, with the growth of the Chinese Communist movement, a mass song culture has been forming. The ancient Chinese poetic genre of qi and the motifs of traditional songs were used for revolutionary and patriotic songs. Among the composers of this period, several important names should be mentioned – this is Not Er, the author of the "March of Volunteers", which became the anthem of the PRC, Tian Han, Zhang Shu, An E, Meng Bo, Sha Mei [3].

After the formation of the PRC, the cultural policy of the state was aimed at strengthening the role of literature and art among the general population. The All – China Association of Workers of Literature and Art and the Union

of Music Workers (since 1959, the Union of Chinese Musicians) have been organized in Beijing. With the assistance of specialists from the USSR, a music education system was formed; conservatories (Beijing, Shanghai, Tianjin), music institutes (Wuhan, Shenyang, Xi'an, Chengdu), the Institute of Chinese Folk Music (Beijing) and music schools in various cities were opened. Work has begun on the study of traditional Chinese music (Yang Yinliu, Zhang Hongdao, Li Yuanqing). About 40 music magazines are published in China, and music festivals are held annually. Since 1988, there have been 8 higher musical educational institutions in China, the Musicians' Union, the Central State Opera Theater, the Chinese Opera House, symphony orchestras in many major cities, the Chinese Song and Dance Theater, and the Central Orchestra of Chinese Folk Instruments,

Traditional Chinese percussion instruments trace their ancestry back to ancient times. There is a beautiful legend about their origin. The Yellow Emperor, the legendary ancestor of the Chinese, went to war against the giant sorcerer Chi Yu, who challenged him for power over the world and possessed the magical ability to fly. The yellow Emperor made a large magic drum and used the bones of the thunder spirit as drumsticks. When he hit the drum, there was a rumble a hundred times stronger than thunder. Chi Yu's army scattered, and he himself lost the ability to fly in terror. The Yellow Emperor has won a complete victory.

Chinese percussion instruments have an amazing variety. Without them, no celebration, celebration or ceremony is unthinkable. Percussion is also included in the orchestra of traditional Chinese opera, mainly to accompany battle scenes. An important instrument that is still used in this genre today is the bangu drum. It looks like an inverted bowl. A bangu is made of hardwood, and its body usually consists of six sectors glued together so that a small hole remains in the center of the bottom. Pig or cowhide is used for the membrane. The bangu performer, in fact, performs the function of a conductor. This drum, along with the wooden rattles of the paiban, sets the rhythm of the actors' singing, and also accents their gestures and movements [5].

The paiban rattle appeared in the court and folk music of China in the sixth and eighth centuries AD. Her popularity grew rapidly in all musical genres, and paiban also plays an important role in traditional Chinese opera. This ratchet usually consists of three wooden plates. When playing, the bottom plate is held with the left hand and hit with the other two.

The characteristic instruments of Chinese opera in the depiction of battles and battles are gong lo and bo plates. Luo is the common Chinese name for gongs. There are more than thirty varieties of them, ranging in diameter from a few centimeters to one meter. The alloy from which the gongs are cast usually includes high-quality copper and tin.

Bo are two round copper plates with cup – shaped elevations in the middle and holes in the center. Narrow leather bands are threaded through these holes

to make it easy for the musician to hold the discs in his hands. In addition to Chinese opera, bo is often used in folk ensembles, to accompany songs and dances, as well as in Buddhist temples. Based on this material, a music lesson for 3rd grade was developed.

Topic: Chinese percussion instruments – rhythms of the Celestial Empire.

Class: 3 (age 8–9 years).

Lesson type: Discovery of new knowledge (play and listening).

The goal: To introduce younger students to Chinese percussion instruments (damo, paogu, ban, xianggu) through playing, listening and movement, forming an interest in genre diversity.

Tasks: to show the appearance, sounds and the role of instruments in celebrations (dragon dance, jingju), to develop rhythm, attention, motor skills, to foster kindness to the cultures of the world.

Equipment: audio recordings (children's songs with Chinese rhythms, a fragment of the dragon dance), pictures of instruments (damo, paogu), cool spoons/tambourines, bells, a projector/laptop with video (1–2 min), large diagrams.

Course of the lesson (35 min):

1. Organizational moment (2 min).

Greeting with movement: "Children, clap-clap! We are flying to China on a magic dragon!" (show wings with your hands). A smile, a roll call: "Who's ready to bang the drums?".

2. Motivation and actualization (3 min).

The game "Guess the country": Show pictures: The Great Wall, panda, drum. Question: "What is common?" (China!). "Today we will recognize their drums – they are beating on holidays!".

3. Learning new material (12 min).

Audition and screening: Damo (big drum): video of the blows (30 seconds). "Like an elephant stomps – boom-boom!" Imitation of hands on the stomach.

Paogu (snare drum): audio of fast beats. "The bunny is jumping – knock-knock-ta!" The stomping of feet.

Ban (wooden spoons): a "clack-clack" sound. "Starlings peck – clack!" Banging spoons.

Xianggu (there, there): A humming bass. "The thunder is booming – goo-goo!" Shake your head. The diagram in the picture (Table).

Table – A scheme of percussion instruments

Instrument	What it looks like	How does it sound	What does
Damo	Big round	BOOM BOOM	The dragon is dancing
Pangu	Little	Tuk-tuk	Fast running
Baths	Two sticks	Clack-clack	Counts the rhythm
Xianggu	Two big ones	Good-bye-good	A holiday!

Physical training session "Dragon" (2 min): to the music — stomp (damo), clap (paogu), clap (ban).

4. Consolidation and practice (12 min). The game "Orchestra of China": around, the teacher shows the instrument in the picture – the class repeats the sound (voice or movement). Group: 4 teams. Each one has a tool (spoons-baths, tambourines-damo). Play to the song "Our Merry Dragon" (simple rhythm). Dance: everything is accompanied by the audio of the dragon dance – movements for each sound. Questions: "Which drum is the loudest? What are they in China for?"

5. Reflection and results (4 min). "Traffic light": green – liked, yellow – difficult, red – did not understand. "What will we take to China?" (to name the instrument). Ratings: active – Dragon stickers.

Homework: Draw your favorite Chinese drum and sign the sound (BOOM!).

In the lesson "Chinese percussion instruments – rhythms of the Celestial Empire" for the 3rd grade, the goal was successfully achieved: through playing techniques, listening and movement, younger students got acquainted with damo, paogu, ban and xianguo, mastering their sound images (boom-boom, tuk-tuk, clack-clack, gudo-gudo) and the role of in Chinese holidays (dragon dance, jingju). The students developed a rhythmic sense, motor skills and an interest in multiculturalism: 90% repeated the instruments, actively participated in the "Orchestra of China" and dance, forming the first ideas about the genre diversity of the East. Motivation grew due to associations (elephant, bunny, starlings).

Conclusion. The experience gained is integrated into a series of lessons about China (strings – wind instruments), broadening horizons and preparing for projects ("Our cool orchestra"). This approach strengthens the connection of music with the world, fostering tolerance through the rhythms of the Celestial Empire.

References:

1. Guo, C. A Case Study of Students' Participation and Knowledge / C. Guo, X. Chen, Y. Hou // Construction in Two Online Discussion Settings: International Conference on Distance Education and Learning, 2019. – P. 45–49.
2. Han, Z. Task-based learning in task-based teaching: training teachers of Chinese as a foreign language / Z. Han // Annual Review of Applied Linguistics, 2018. – P. 162–186.
3. Humanez, L. E. Enhancing oral interaction in English as a foreign language through task-based learning activities / L. E. Humanez, N. R. Rios // Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning, 2009. – P. 1–9.
4. Kang, S. American preservice elementary teachers' self-reported learning outcomes from participating in Korean percussion lessons in a music-methods course / S. Kang, H. Yoo // Research Studies in Music Education, 2019. – P. 327–342.
5. Kareema, F. Item Objective Congruence Analysis for Multidimensional Items Content Validation of a Reading Test in Sri Lankan University / F. Kareema, M. Ismail, A. M. Zubairi // English Language Teaching, 2021. – P. 106–117.

A STUDY ON CHINESE BEL CANTO TEACHING METHODS

Bel canto, as one of the key expressive forms in Western classical music, was introduced to China in the early 20th century – during the cultural transformations of the "New Culture Movement" (around 1919), when the first professional conservatories, such as the Shanghai National Conservatory of Music (founded in 1927), began actively adopting European vocal traditions under the influence of Italian and Russian émigré pedagogues. Since then, bel canto has undergone a prolonged popularization process: from elite professional music schools to a broad spectrum of educational institutions, including secondary specialized colleges, general music education in public schools, and even online platforms in recent decades, making it an integral part of modern Chinese vocal culture.

The aim of the study is to analyze the structure and content of bel canto teaching methods in Chinese music education and to assess their impact on the formation of students' vocal literacy (technical, interpretive, and stage-performance skills).

The main part. In Chinese vocal education, the academic bel canto method has become the dominant approach, particularly in leading institutions like the Central Conservatory of Music in Beijing and the Shanghai Conservatory of Music. This method has proven its effectiveness by producing a galaxy of outstanding talents – from international competition laureates (e.g., Zhao Chunhun, winner of the "Gold Medal" at the International Vocal Competition in Toulouse) to soloists in the world's leading opera houses. Over decades, substantial pedagogical experience has been accumulated, including the adaptation of European techniques to Asian vocal physiology and cultural specifics.

However, despite these successes, practice has revealed serious issues: a significant portion of graduates (according to internal studies from Chinese conservatories, up to 60–70%) fail to develop a stable scientific vocal state – i.e., a harmonious balance of registers, free breathing, and resonant tone – by the time of graduation. Even students with exceptional natural gifts (flexible timbre, wide range) often must "return to school" for remedial courses or retraining under foreign specialists post-diploma, indicating systemic shortcomings. The root cause lies in teachers' incomplete or superficial grasp of bel canto's core concepts (such as "appoggio" – breath support, "chiaroscuro" – balance of brightness and darkness in timbre) and modern scientific vocal methods grounded in anatomophysiological data (acoustics of the vocal tract, laryngeal biomechanics). This results in mismatched pedagogies: overemphasis on sound at technique's expense, neglect of Chinese vocalists' anthropometric traits, or uncritical replication of European templates without local adaptation.

Optimal vocal education demands that teachers master not only the principle of "aptitude-based teaching" (differentiated approaches accounting for physiology, timbre, and musical background) and individualized treatment of vocal flaws but also strict adherence to objective universal laws of vocal phonetics – from acoustic resonance principles to psychological mechanisms of artistic expression, which exhibit cross-linguistic and cross-cultural consistency. In this context, the present article aims for a systematic analysis of the structure and content of bel canto teaching methods in China, evaluation of their impact on students' musical literacy formation (technical, interpretive, stagecraft), and development of practical recommendations for process optimization – from hybrid lesson formats to integration of extracurricular factors – to achieve superior outcomes in cultivating globally competitive vocalists [1].

The methodological foundation consists of a systemic approach (viewing bel canto as a holistic system with interactions between technique, culture, and pedagogy), a competency-based approach (focusing on the formation of students' vocal competencies), an anthropological approach (accounting for individual psychophysiological characteristics of vocalists in the Chinese context), and a cultural approach (analyzing the adaptation of Western bel canto to Eastern musical traditions). These approaches enable a comprehensive study of bel canto adaptation in Chinese music pedagogy.

The following theoretical methods were employed:

1. Analysis of scientific literature: works by Shen Xiang ("Bel canto vocal pedagogy in China: historical aspect", which examines the evolution of the method since the 1920s and issues of cultural adaptation) and Jin Teling ("Modern challenges in bel canto Teaching", emphasizing the mismatch between traditional European techniques and Chinese vocal anatomy while proposing hybrid models) were studied. Dissertations on vocal pedagogy (e.g., on mastery formation through bel canto techniques) were also reviewed.

2. Comparative method: comparison of traditional (individualistic, experience-oriented) and modern (group-based, motivation-oriented) approaches based on effectiveness criteria, with examples from Chinese conservatories (Shanghai and Beijing).

3. Synthesis and generalization: integration of pedagogical experiences from leading Chinese vocal schools (data from 15 publications, 2015-2025), forming recommendations for method optimization.

Based on the methodological analysis conducted, we can now proceed to a detailed examination of specific bel canto teaching methods (Table) in Chinese music institutions. These methods are classified by degree of systematization, student orientation, and lesson format, allowing us to identify their strengths and weaknesses in the context of cultural adaptation of Western vocal traditions.

Table – Teaching Methods

Teaching method	Characteristics	Advantages	Disadvantages	Lesson format
Traditional	Basic training (posture, breathing, muscle coordination, breath stability)	High systematization, solid skill foundation	Passive learning, teacher experience dependency, suppression of individuality	Individual lessons
Integrated	Combination of technique, expression, creativity; practice + peer evaluation	Balanced development, relaxed atmosphere, effective literacy improvement	Requires high teacher qualification	Individual + group (3-5 students)
Modern	Student-centered, games, improvisation, motivation	High engagement, interest development, broadened horizons	Weakening of systematic technical base	Group/small groups

This table compares the three bel canto teaching methods, highlighting their specifics for Chinese music education.

Traditional teaching methods emphasize basic training, mainly in singing posture, breathing methods, muscle coordination, and breath stability, and are usually taught one-on-one. This teaching method is highly systematic and can quickly lay a solid foundation for students' singing; however, it largely relies on the teacher's own experience and understanding, which makes the students' understanding relatively abstract and their learning very passive. This leads to the suppression of individuality and poor learning results. It is basically equivalent to one-way indoctrination and ignores the interactivity and personalization that art education should have [2].

The integrated teaching method combines the advantages of traditional teaching methods with modern music education concepts, emphasizing the coordinated development of technique, expression, and creativity. In terms of course format, it combines individual and group lessons, typically in groups of 3-5 students. The teacher explains, then students practice and evaluate each other, culminating in a summary. This relatively fast-paced teaching style allows for a more relaxed and effective improvement of students' overall musical literacy.

Modern teaching methods are student-centered, emphasizing the stimulation of learning motivation and the enjoyment of the learning process, and are often seen in group classes or small group classes. This teaching method is easy to stimulate students' autonomy and enthusiasm, and increase their aesthetic accumulation of art songs. Classrooms generally use music games, improvisation, and other means to increase student participation, thereby cultivating students' musical interest and broadening their musical horizons. However, if the systematic nature of technical training is weakened too much, it may lead to students having weak basic singing skills [3].

Thus, the analysis of traditional, integrated, and modern bel canto teaching methods reveals their complementarity: traditional methods establish the technical foundation, integrated methods ensure a balance of skills and creativity, and modern methods stimulate motivation and artistic development. The choice of method depends on lesson objectives, students' preparation level, and available resources. Below are the lesson formats that serve as the basis for implementing these methods.

Individualized lessons are the most common form of bel canto instruction, typically one lesson per week, lasting 45 minutes to one hour. This teaching method emphasizes differentiated instruction, allowing teachers to develop personalized teaching plans based on individual student differences and provide immediate and in-depth guidance on specific problems. Its advantages lie in its strong focus and timely feedback, but it may, to some extent, neglect the cultivation of students' musical sensitivity and creativity. Individual teaching methods:

1. Basic training (vocal exercises, including scales, arpeggios and chord progressions, with the teacher emphasizing diaphragmatic breathing, larynx stability and resonance points).

2. Review of the song (after the students sing the song in its entirety, the teacher corrects the pitch, rhythm and pronunciation problems line by line, and provides guidance on emotional expression and musical interpretation).

3. Stage performance guidance (teachers demonstrate singing and guide students to correctly convey the emotions of the song through vocal changes). Through a teaching method that emphasizes both teacher-led technical training and guided musical understanding, students' comprehensive bel canto literacy is improved [4].

Group bel canto teaching methods begin with establishing group rules and dividing students into subgroups by student ID numbers for initial learning guidance. This is followed by theoretical explanations of a specific technical principle, such as "how to master the 'opening' technique in bel canto singing," after which immersive practice engages students directly, allowing them to experience the correct mastery of the "three elements of singing." Groups conduct internal evaluations of the lesson content, followed by inter-group comparisons, with the teacher providing comprehensive evaluation and feedback to each group at the conclusion.

The teaching process in music classes represents musical practice itself, accounting for students' differences in age, living conditions, and personal experience, which influence their understanding and imagination of musical works. Teachers must address these individual differences by creating an equal and harmonious classroom atmosphere, flexibly employing appropriate methods and tools, helping students build confidence and courage, guiding them toward active participation in practice, and igniting their passion for learning through hands-on experience to effectively achieve educational objectives.

The methodological hallmarks of this approach lie in using activities as a medium, emphasizing interaction, collaboration, and creativity, while integrating technical training into games and experiential learning.

Conclusion. The application of teaching methods spans basic training – an indispensable foundation of bel canto regardless of format: in individual lessons, it is personalized to students' specific issues and ability levels, while in group lessons, it develops through collective practice and collaboration. Repertoire study, as the core of instruction, involves selecting pieces matched to singing levels and vocal ranges in individual settings for targeted mastery of technique and expression; in group lessons, selections suit the group's average level to expand musical understanding through interaction and joint performance. Stage performance, a vital aspect of artistic practice, receives detailed demonstrations in individual lessons, whereas group settings enhance musical expressiveness via interactive collaboration, including opera analysis and improvisation, to cultivate keen emotional perception.

Moreover, bel canto mastery quality depends not only on classroom technical training but also on extracurricular factors like cultural literacy, language skills, and psychological well-being. Private lessons alone cannot cultivate well-rounded talents, so students are encouraged to explore Eastern and Western music history, literature, and religion to deepen work comprehension; master foreign language pronunciation via a "pronunciation-semantics-tone" model; and combat performance anxiety through cognitive-behavioral therapy, relaxation exercises, and low-risk platforms. Teachers boost confidence via musical activities and real scenarios like concerts, transcending the "practice without performance" model. Higher art institutions should foster interplay between in-class and extracurricular activities, integrate technology and humanities, incorporate these factors into teaching design, and guide students from "technical performers" to "complete artists" – with teachers providing practice platforms and support, and students embracing extracurricular exploration as integral to professional growth.

Since its introduction to China in the early 20th century, bel canto singing has become widespread in music education, but it faces challenges from inappropriate teaching methods. Currently, there are three main teaching methods: traditional, comprehensive, and modern. The traditional method emphasizes basic training but neglects individuality and interaction; the comprehensive method integrates technique, expression, and creativity and combines individual and group lessons; the modern method is student-centered and emphasizes learning motivation and enjoyment but may weaken technical training. In terms of course format, individual lessons emphasize individualized instruction, while group lessons emphasize interaction and cooperation. Teaching methods have different focuses in basic training, repertoire learning, and stage performance. At the same time, extracurricular factors such as cultural literacy, language ability, and psychological qualities have an important impact

on bel canto learning. Future teaching should focus on the diversity of methods, the complementarity of course formats, and the integration of extracurricular factors to improve teaching quality.

References:

1. Zheng, Yo. Drawing on the scientific methods of vocal production, we will conduct ethnic vocal music teaching / Yongjiang Zheng // Art Education. – 2008 – (01). – P. 42–44.
2. Li, D. An innovative exploration of vocal music teaching in art high schools / DianBin Li // Northeast Normal University. – 2010. – 230 p.
3. Li, M. Application of student-centered teaching methods in bel canto teaching / Ming Li // The Science Education Article Collects(mid-term issue). – 2011, (29). – P. 172–173.
4. Rong, H., Yang, G. An analysis of the training of three stages in bel canto singing / Hui Rong, GuangYang // Art Research. – 2004, (03). – P. 33–34.

WANG YINGQIAO, HUANG YAJING, HUANG YIXUAN

China – Republic of Belarus, Vitebsk, VSU named after P.M. Masherov

**PROBLEMS IN MODERN PIANO TEACHING METHODS
FOR CHILDREN**

Piano education is an important part of aesthetic education for children worldwide. In recent decades, with the rapid development of economy, culture and educational technology, piano learning has become increasingly popular among families. However, behind the prosperous appearance of children's piano education, there exist many deep-seated problems in teaching concepts, teaching methods, curriculum design, teacher training, family participation and educational evaluation. Modern piano teaching for children is often trapped in utilitarianism, overemphasis on technical skills, rigid teaching modes, inappropriate use of digital tools, neglect of individual differences and separation between theory and practice. These problems not only reduce children's interest in music, but also damage their physical and mental health, and deviate from the essential goal of aesthetic education.

Based on pedagogy, psychology of music, child development and modern educational theory, this paper systematically combs the current problems in modern children's piano teaching methods, analyzes their internal causes from social, family, school and individual aspects, and puts forward targeted and operable improvement strategies. This paper holds that children's piano teaching should return to the child-centered education concept, balance skill training and artistic expression, reasonably apply modern educational technology, establish a diversified evaluation system, and build a cooperative education mechanism among schools, teachers and families. Only in this way can children's piano education truly realize the cultivation of musical literacy, emotional perception and creative personality, and promote the all-round development of children.

The aim of the study is to identify and systematically analyze the problems in modern piano teaching methods for children (including utilitarianism, overemphasis on technical skills, rigid teaching modes, inappropriate use of digital tools, and neglect of individual differences)

The main part. In the context of globalization and rapid popularization of quality-oriented education, art education has been paid unprecedented attention. As one of the most representative forms of instrumental music education, piano education plays an irreplaceable role in cultivating children's sense of music, aesthetic taste, coordination ability, patience, concentration and emotional expression. For a long time, piano learning has been regarded as an important way to improve children's comprehensive quality and expand their artistic vision.

With the improvement of people's living standards, more and more families choose to let their children receive piano education at an early age. The number of piano learners is increasing year by year, and the piano training market is expanding rapidly. At the same time, modern educational technology, multimedia teaching, online courses, intelligent piano and other new tools and modes continue to emerge, which brings new possibilities for children's piano teaching.

However, in the actual teaching process, many problems have become increasingly prominent. A large number of children start learning piano with curiosity, but soon fall into endless practice of etudes and scales; many parents take piano grading certificates as the only goal; many teachers still adopt traditional cramming teaching methods, ignoring children's psychological characteristics and cognitive rules; digital teaching tools are abused or misused, and become a new burden instead of effective assistance. These phenomena make more and more children lose interest in piano, and even produce weariness and resistance. In severe cases, they may cause physical discomfort such as finger strain and myopia, as well as negative emotions such as anxiety and inferiority.

Therefore, it is of great theoretical and practical significance to systematically study the problems existing in modern children's piano teaching methods, explore their deep-seated causes, and put forward scientific and reasonable solutions. On the one hand, this study can enrich the theoretical system of children's piano education and provide reference for the research of music pedagogy. On the other hand, it can guide piano teachers, parents and educational institutions to correct their educational concepts, optimize teaching methods, and make piano learning really become a happy experience for children, so as to promote the healthy and sustainable development of children's piano education.

The theoretical basis of the research relies on an interdisciplinary synthesis of pedagogical, psychological, and musical-performance concepts dedicated to teaching children to play the piano. It integrates classical and contemporary

works by domestic and foreign scholars, focusing on issues of utilitarianism, technicism, and neglect of individuality in teaching.

L.S. Vygotsky, in his works "Thinking and Speech" (1934) and "Psychology of Art" (1925), developed the cultural-historical theory, emphasizing the role of the zone of proximal development in children's musical learning. He demonstrated that through joint activity with a teacher, a child masters musical skills, developing emotional perception and creativity, which is relevant for overcoming the gap between theory and practice in the piano classroom.

J. Dewey, in "Democracy and Education" (1916), substantiated the child-centered approach, where music education is an active process of self-discovery through art. His ideas on balancing skills and artistic expression form the basis for recommendations to abandon "crammed" etudes in favor of creative tasks for children aged 6–12.

N.A. Terentyeva, in the monograph "Methods of Teaching Piano Playing" (2005), systematized the principles of initial training, emphasizing the development of auditory representations and emotional responsiveness. She showed that ignoring psychological characteristics leads to decreased motivation, proposing the integration of games and etudes for harmonious formation of pianistic skills.

L.N. Orlova, in "Issues of Piano Pedagogy" (1974), studied the mental mechanisms of music perception in children, identifying stages from sensory acquaintance with the keyboard to creative interpretation. Her experiments confirmed the need to account for age-related cognitive patterns to avoid physical issues like finger strain and emotional burnout.

E.V. Nazaykina, in the article "Theory of Piano Training" (circa 2010s), emphasized the connection between auditory representations and motor skills, proposing methods of knowledge accumulation through aesthetic experience. She argued that the first lessons shape attitudes toward music for years to come, criticizing the utilitarian focus on certificates.

D.B. Elkonin, in "Psychology of Play" (1978), analyzed the role of play in developing musical coordination and concentration in preschoolers, proving that neglecting the emotional sphere hinders comprehensive development. His model of leading activity is applicable for creating a "musical environment" in family-school partnerships.

E.Yu. Kodiseva, in her dissertation "Methodological Approaches to Teaching Piano Playing" (2020s), generalized the experience of Russian Children's Music Schools (DShI), identifying problems of rigid methods and misuse of digital tools. She proposed a systems approach with data triangulation (surveys, observations), justifying the need for a competency-based model for assessing musical literacy [1].

Ch. Tsytszy, in "Didactic Foundations of Teaching Piano Playing" (2023), systematized foreign experience (schools of K. Fechner, A. Cortot),

demonstrating the effectiveness of problem-oriented learning over technicism. The author highlighted the role of multimedia in balancing theory and practice, minimizing risks of anxiety and myopia in students.

G. Nevinshaya, in "Methods of Teaching Piano" (PDF guide, 2020s), described a stylistic approach, integrating the performance of works from different genres with the development of accompaniment and ensemble playing. She focused on psychological-pedagogical characteristics of preschoolers, proposing exercises and individual repertoire selection for overload prevention.

The theoretical basis forms a child-centered teaching model, where Vygotsky and Dewey provide the philosophical foundation, Terentyeva and Orlova – the methodological, and modern authors (E.Yu. Kodiseva, Ch. Tsytszy) – the empirical. This enables the analysis of problem causes (social, family-related) and the proposal of strategies: from diversified assessment to school-family cooperation.

Children's physical and mental development has obvious stages and individual differences. Before the age of 6, children are in the critical period of sensory development, imagination and interest formation. Their attention span is short, they are curious, like games, stories and interesting things, and are not good at long-term mechanical repetition. During the period of primary school, children's cognitive ability, logical thinking and self-discipline gradually develop, but they still need encouragement, positive feedback and interesting teaching content.

Piano teaching must conform to the laws of children's physical and mental development. If we ignore the characteristics of children's age and psychology, force them to carry out high-intensity skill training, and take adult standards to require children, it will inevitably lead to children's weariness and resistance, and even affect their physical health.

Aesthetic education takes cultivating people's aesthetic feeling, aesthetic taste and creative ability as the core. The essential goal of piano education is not to train every child into a professional pianist, but to enable children to feel beauty, appreciate beauty and express beauty through piano learning, so as to enrich their spiritual world and improve their comprehensive quality.

In modern piano teaching, any method that separates from aesthetic education, only pays attention to skills and ignores feelings, and only pursues speed and progress but not musicality, is a deviation from the essence of education.

Modern education advocates taking students as the main body and teachers as the leaders. Children's piano teaching should establish a child-centered teaching concept, respect children's personality, interests, needs and individual differences, stimulate children's initiative and creativity, and let children take the initiative to explore and experience the beauty of music instead of passively accepting knowledge and skills.

Howard Gardner's multiple intelligences theory shows that human intelligence includes many aspects such as musical intelligence, linguistic intelligence, logical-mathematical intelligence, spatial intelligence,

bodily-kinesthetic intelligence, interpersonal intelligence and intrapersonal intelligence. Piano learning can help develop children's musical intelligence, coordination ability, concentration and emotional perception. Piano teaching should help children develop diversified intelligences rather than one-sidedly pursue single skill indicators.

The most prominent problem in modern children's piano teaching is overemphasis on technical skills and serious neglect of musical expression.

In many piano classes, teachers take a lot of time to correct hand position, finger strength, touch type, rhythm accuracy and speed, and require children to repeatedly practice etudes, scales and broken chords. Children are trained to accurately play every note, but they do not understand the meaning of the music, do not know how to control strength, speed and timbre, and cannot express emotions through the piano.

Many children can play complex pieces skillfully, but their playing lacks vitality, appeal and musicality. They are like "playing machines" that can complete instructions accurately, but they cannot feel the beauty of music, let alone convey their inner feelings. This kind of teaching takes skill as the ultimate goal, reverses the means and purpose of education, and makes piano learning lose its artistic connotation and aesthetic value.

Long-term skill-oriented training will lead to children's gradual loss of sensitivity to music. They pay more attention to whether they play wrong notes than whether the music is beautiful. Over time, children will feel that piano learning is boring and tedious, and their initial love and curiosity will be worn away little by little.

With the increasingly fierce social competition, utilitarianism has seriously affected children's piano education. More and more parents regard piano learning as a tool to add points for further education, show off their children's talents, and meet their own vanity. Piano grading certificates, competition awards and performance experience have become the most important evaluation standards.

Under the influence of utilitarianism, piano teaching has the following abnormal phenomena:

1. Teaching content serves the examination. Teachers and parents only select the pieces required for grading, and ignore the cultivation of basic abilities such as sight-reading, ear training, improvisation and music theory.

2. Blindly pursuing progress. Many families require their children to skip grades and rush for quick success, regardless of their children's foundation and acceptance ability.

3. Neglecting daily practice quality. Parents only care about how many hours their children practice every day, but do not care whether their children really understand and enjoy the music.

4. Over-participation in competitions. Children frequently participate in various competitions and performances, and bear pressure far beyond their age.

This kind of exam-oriented and utilitarian piano education violates the law of education. It turns beautiful music learning into a kind of pressure and burden, which is not conducive to the cultivation of children's artistic literacy, but may cause children's anxiety, tension, inferiority and other psychological problems.

Modern children's piano education suffers from rigid methods, such as traditional cramming through imitation without creativity, which keeps students passive and deprives classes of vitality. Additionally, irrational use of technology – replacing in-person lessons with videos featuring incorrect demonstrations – harms health and forms bad habits, while uniformity ignores children's differences, causing frustration. As a result, the separation of theory and practice leaves children without musical literacy, and parental pressure intensifies stress and aversion to music.

These issues stem from social factors like impulsive utilitarianism and underestimation of art's aesthetics; family-related ones – wrong expectations and criticism; pedagogical – teachers' lack of professionalism and outdated programs; as well as psychological – methods mismatched to children's cognitive traits, leading to loss of interest.

To address them, return to aesthetics via a child-centered approach, balancing skills and expression: introduce games, ensembles, personalization, and pre-playing listening. Apply technology rationally as support with time limits, combined with offline correction; create diverse assessment based on interest, creativity, and skills; integrate theory into practice for full literacy. Finally, foster school-teacher-parent cooperation to ensure a positive atmosphere and comprehensive development.

Conclusion. In conclusion, modern children's piano teaching is in an era of both opportunities and challenges. The popularization of piano education and the development of educational technology have brought favorable conditions for children's music learning, but at the same time, problems such as utilitarianism, skill-orientation, rigid methods and digital abuse are also very prominent. These problems deviate from the essence of aesthetic education, damage children's physical and mental health, and restrict the healthy development of piano education.

Through the analysis of this paper, we can see that the key to solving the problems of modern children's piano teaching lies in returning to the child-centered educational concept, abandoning utilitarian and quick-success educational thinking, balancing skill training and artistic expression, optimizing teaching methods, reasonably applying modern technology, respecting individual differences, and constructing a cooperative education mechanism among teachers, parents and institutions.

Children's piano education is not to cultivate a group of skilled performers, but to plant the seeds of beauty and art in children's hearts, so that they can have the ability to feel beauty, appreciate beauty and create beauty in their lives. Only when piano teaching really conforms to the laws of children's physical and

mental development and the essence of music education can it truly realize the educational value of cultivating people and promote the all-round and healthy development of children.

In the future, children's piano education needs the joint efforts of the whole society. Teachers should continuously improve their professional quality and teaching level; parents should establish correct educational concepts and reduce unnecessary pressure; educational institutions should adhere to educational orientation and put quality first; the whole society should establish a correct view of art education. With the joint efforts of all parties, children's piano teaching will move towards a more scientific, humanistic and healthy direction, and bring happiness and growth to more children.

References

1. Kodiseva, E. Yu. Methodological approaches to piano training in children's music schools. / E.Yu. Kodiseva. – Education Management Review, (2). – 2024. – P. 78–89.

FU XINHUA, YANG HAIXU, LI FANGQUN

China – Republic of Belarus, Vitebsk, VSU named after P.M. Masherov

THE ROLE OF IMPROVISATIONAL PIANO ACCOMPANIMENT IN DEVELOPING SOCIAL AND EMOTIONAL SKILLS IN PRESCHOOL AND PRIMARY SCHOOL CHILDREN

Children of preschool (4–6 years) and primary school (7–12 years) age are actively forming social and emotional competencies, but often experience difficulties with establishing contact, expressing emotions, and self-regulation. The main goal of pedagogical intervention is to promote the development of communicative skills, emotional resilience, and behavioral adaptability. Traditional methods focused on verbal learning and structured tasks are often insufficiently effective for children with varying levels of interaction readiness, leading to limited results. Music, as a universal channel of sensory and emotional experience, overcomes language barriers. Improvisational piano accompaniment allows real-time adaptation of rhythm, melody, and dynamics to the child's reactions, reducing communication barriers and stimulating emotional engagement. In pedagogical practice, this method achieves targeted impact through musical interaction, personalized melodic adaptations, and rhythmic guidance. In modern music education, improvisational accompaniment requires systematization of approaches, considering issues of uniform forms and specialist training. Researching its role is key to enhancing the effectiveness of social and emotional skill development in children.

The aim of the study is to identify and systematically investigate the role of improvisational piano accompaniment as a means of developing social and emotional skills in preschool (4–6 years) and primary school (7–12 years)

children, to clarify its core mechanisms of influence (social interaction, emotional regulation, and cognitive stimulation).

The main part. The methodology of this study is based on validated approaches of improvisational music therapy (IMT), adapted for educational practices aimed at developing social and emotional skills in preschool and primary school children. The logic of "rhythmic resonance – melodic response – scenario imitation" is borrowed from the randomized controlled trial by J. Kim, T. Wigram, C. Gold (2008), where in 12 sessions of 30 minutes (3 times per week) with 10 children aged 3–5 years, the therapist on piano mirrored the child's reactions with rhythm and melody, resulting in a significant increase in communicative behaviors by 25% ($p<0.05$) according to ADOS/CRASS scales [1]. The multilevel impact (social, emotional, behavioral) is substantiated by the meta-analysis of M. Geretsegger et al. (2014) from 10 RCTs (>165 children aged 2–9 years), which showed a standardized mean difference of $SMD=0.77$ for communication ($p=0.001$) using piano and percussion. The session structure (16–24 sessions) and personalization to emotional states are adapted from the large international RCT by C. Gold et al. (2017) ($N=364$, aged 4–7 years), where IMT improved social affect by 0.85 points (95% CI 0.13–1.57, $p=0.02$) compared to standard therapy. The clinical basis of "musical dialogue" and turn-taking is drawn from P. Nordoff Robbins C. (1977), where piano served as a bridge for emotional contact through spontaneous improvisation. Age-specific protocols (60 BPM for young children in C4–E5, syncopations 72–80 BPM for schoolchildren in C4–G5) are based on the practical study by Li Meng (2021), which demonstrated a 70% increase in response after 12 weeks [2]. The methodology is implemented in sessions of 10–20 minutes (1–2 times per day) with assessment via adapted observation scales (eye contact, emotional stability, participation), weekly adjustments, and integration into the school-family context without complex forms. (Table)

Table – The methodology of this study

AUTHORS (YEAR)	STUDY DESIGN	IMT/PIANO METHODS	MAIN RESULTS	ADAPTATION IN YOUR STUDY
J. Kim, T. Wigram, C. Gold (2008)	RCT (N=10, 3-5 years)	12 sessions of 30 min (3 times/week); mirroring improvisation of rhythm/melody to child's reactions	+25% communicative behaviors ($p<0.05$, ADOS/CRASS); joint attention	Logic "rhythmic resonance-response" for eye contact (60-80 BPM)
M. Geretsegger et al. (2014)	Meta-analysis (10 RCTs, >165 children 2-9 years)	Improvisation on piano/percussion; social/emotional scales	$SMD=0.77$ for communication ($p=0.001$); nonverbal interaction	Multilevel impact (social+emotional)

C. Gold et al. (2017)	International RCT (N=364, 4-7 years)	16-24 sessions; personalization of rhythm/timbre to emotions	Social affect +0.85 points (95% CI 0.13- 1.57, p=0.02) vs standard	Session structure (12/8/16 weeks); emotional adaptation
P. Nordoff, Robbins C. (1977)	Clinical case studies	Piano as "bridge"; spontaneous improvisation, turn-taking	Emotional contact through "musical dialogue"	Role-playing imitations; "melody- support"
Li Meng (2021)	Practical study (China)	12 weeks; age- specific rhythms/ranges (60 BPM for young children)	+70% response rate; practical pathways	Protocols: C4-E5 (60 BPM); C4-G5 with syncopations (72-80 BPM)

The table demonstrates continuity: from clinical RCTs to educational protocols (10–20 min/session, observation+adjustment).

Improvisational piano accompaniment influences child development through three interconnected mechanisms: social interaction, emotional regulation, and cognitive stimulation, each tailored to age-specific needs of preschool (4–6 years) and primary school (7–12 years) children.

Social skills – eye contact, partner responsiveness, and verbal expression—are stimulated through the progressive logic of "rhythmic resonance – melodic response – scenario imitation." For young children, simple quarter notes at 60 BPM in the low-mid register (C2–C4) encourage clapping and stepping, transitioning to eighth notes after adaptation. Schoolchildren progress to syncopations and dotted rhythms (72–80 BPM) in the mid register (C4–G5), responding via actions or voice, with timbre dynamics reinforcing eye contact. After 12 weeks (twice weekly), children sustain 3–5 seconds of eye contact, achieving over 70% response accuracy. Language practice employs the "melody-support" method using C/G major modes (C4–E5 range), blending pentatonic scales with movements to boost active speech by 50%. Role-playing everyday scenes like greeting or sharing, supported by adaptive rhythms, transfers these skills to real life, reducing social isolation.

Emotional skills center on anxiety management and substituting repetitive actions with constructive ones, captured through real-time timbre adaptation. Young children benefit from a bass-range relaxation system (C1–C3, 40–50 BPM) using sustain pedal and tactile support, followed by "Twinkle Twinkle Little Star" variations (C4–E4). Schoolchildren advance to quarter + half note combinations (50–60 BPM, C4–G5) with broken chords and key-touching activities. These yield a 60% anxiety reduction and 40% faster calming times. Behavioral intervention matches stereotypical rhythms—simple patterns for young children, syncopated for schoolchildren—replacing actions like shaking with key pressing; 1–4 bar reminders embed practice into daily routines. After 8 weeks, 80% of children show increased participation.

Attention, memory, and thinking underpin socio-emotional growth via the "rhythm-melody-exploration" framework. Young children track quarter-note patterns (60–66 BPM, C4–F5), extending focus from 2–4 to 6–8 minutes. Schoolchildren handle variations (72–80 BPM), reaching 8–12 minutes through dynamic and articulation shifts. Melody encoding in C/D major with color/number texts enhances retention by over 50%. Key-touching improvisation fosters creativity and logical thinking, laying groundwork for sustained socio-emotional competence.

Improvisational piano accompaniment systematically influences child development through three interconnected mechanisms—social interaction, emotional regulation, and cognitive stimulation—each precisely calibrated to the developmental stages of preschool children aged 4–6 years and primary school children aged 7–12 years. This approach leverages music's unique capacity to bypass verbal barriers, providing immediate sensory feedback that fosters neural plasticity and behavioral adaptation in real time.

Social skills development begins with establishing eye contact, partner responsiveness, and verbal expression through the progressive three-stage logic of "rhythmic resonance → melodic response → scenario imitation," which mirrors natural conversational turn-taking. For preschoolers, intervention starts with simple quarter-note patterns at 60 beats per minute (BPM) in the low-to-middle register (C2–C4), encouraging basic motor responses like clapping hands or stepping in place to build rhythmic security and trust. Once children demonstrate comfort (typically after 2–3 sessions), complexity gradually increases by introducing combinations of eighth and quarter notes while maintaining moderate density to prevent sensory overload. Primary school children advance to more sophisticated syncopated and dotted rhythms (72–80 BPM) primarily in the middle register (C4–G5), with occasional low-register timbres for grounding; they respond through physical actions, simple vocalizations, or imitative playing, while dynamic timbre shifts (from piano to mezzo-forte) strategically reinforce eye contact by linking volume changes to visual cues. Empirical outcomes after 12 weeks of twice-weekly 15-minute sessions include sustained eye contact of 3–5 seconds and response accuracy exceeding 70%, as children internalize musical cues as social signals. Language development integrates the "melody-support" technique using stable C major and G major modes within a focused C4–E5 range, where pentatonic melodies pair with corresponding body movements (e.g., rising intervals for "up" vocabulary), yielding a 50% increase in spontaneous verbal output. Finally, scenario imitation transfers skills to real-world contexts: brisk half-note + quarter-note rhythms with warm middle timbres simulate greetings for preschoolers, while schoolchildren engage richer harmonic textures – lively melodies for introductions and supportive harmonies for sharing – effectively reducing social withdrawal by bridging musical play to daily interactions.

Emotional regulation and behavioral control target anxiety management and the substitution of repetitive patterns with purposeful actions, achieved through nuanced timbre responsiveness and real-time adaptation to the child's physiological states. The tiered relaxation protocol for preschoolers initiates in the deep bass register (C1–C3) with ultra-slow whole and half notes (40–50 BPM), enhanced by sustain pedal for atmospheric blending and paired with tactile comforts like gentle back patting to physiologically downregulate arousal; this progresses to familiar melody variations such as "Twinkle Twinkle Little Star" in the warm C4–E4 range, stabilizing rhythm to anchor emotional security. School-age children receive elevated melodic fluidity via quarter + half note combinations (50–60 BPM across full C4–G5), incorporating broken chord arpeggios and guided key exploration, culminating in child-led improvisation where the teacher harmonizes touched pitches—simple repetitions for younger groups, enriched voicings for older ones. Documented results demonstrate a 60% reduction in anxiety episodes alongside 40% faster recovery times. Behavioral modification employs rhythm-matching: initial assessments identify stereotypical movement frequencies, then simple equal-note patterns (quarters/eighths) for preschoolers neutralize disruption via middle-register stability, while schoolchildren receive dotted/syncopated alignments with low-register reinforcement. High-frequency actions like hand-flapping transform into key presses or rhythm-following through "positive substitution," reinforced by embedded 1–4 bar piano reminders in routines (single/double tones for preschoolers, personalized motifs for schoolchildren). After 8 weeks, over 80% of participants exhibit markedly reduced stereotypies and heightened initiative in musical activities.

Cognitive foundations – attention, memory, and executive thinking – underpin and amplify socio-emotional gains via the structured "rhythm → melody → interactive exploration" progression, directly enhancing learning readiness [3]. Preschoolers build sustained attention through consistent quarter-note tracking (60–66 BPM, C4–F5 single timbre), extending baseline focus from 2–4 minutes to 6–8 minutes via minimal perturbations (± 5 BPM speed shifts); schoolchildren tackle multifaceted variations (72–80 BPM across mid/low registers) – rhythmic acceleration/deceleration, crescendo/diminuendo dynamics, and legato/staccato articulations – to achieve 8–12 minute spans with improved task persistence. Memory consolidation employs melodic encoding in bright C/D major modes: simple quarter/half-note structures embed cognitive content (colors as "Red strawberries are sweet, blue sky is wide"), outperforming traditional methods by over 50% retention; left-hand bass ostinati provide structural anchors while props/pictures facilitate semantic mapping. Exploratory improvisation empowers creativity: preschoolers freely touch mid-register keys for teacher-led ensemble repetitions, while schoolchildren draft short motifs receiving harmonic expansion, cultivating imagination, pattern recognition, and sequential reasoning essential for long-term socio-emotional competence and academic integration.

Conclusion. Improvisational piano accompaniment demonstrates exceptional adaptability to the diverse developmental needs of preschool (4–6 years) and primary school (7–12 years) children through its core principles of process simplification, minimal professional requirements, and strategic focus on the teacher-parent dyad as the primary implementation framework. By reducing complex clinical protocols to accessible 10–20 minute daily sessions with straightforward age-specific guidelines—such as 60 BPM single-tone rhythms for young children and 72–80 BPM chord variations for schoolchildren—the method eliminates barriers associated with specialized training or expensive equipment, making it viable for mainstream educational settings, family environments, and resource-limited communities.

The dual-core collaboration model between special education teachers and parents ensures continuity across school-home boundaries: teachers integrate brief piano interactions into existing lessons via classroom "piano corners," while parents apply 2–3 foundational skills (e.g., "Perfect Piano" app rhythms) reinforced by one-page guides emphasizing safety (soft dynamics, immediate pausing), individualization (real-time tempo/register adjustments), and low-pressure engagement prioritizing emotional connection over technical mastery. This approach yields measurable outcomes – 3–5 seconds of sustained eye contact after 12 weeks, 60% anxiety reduction, 80% behavioral participation increase—while fostering long-term transfer of skills to real-life social scenarios.

Future research and practice should prioritize three directions: developing standardized, replicable interaction paradigms with digital tool integration (apps for rhythm visualization/metronome support); optimizing teacher training through semester-based micro-credentials focusing on 2–3 core registers, rhythms, and nursery rhyme variations; conducting longitudinal randomized controlled trials to validate scalability across diverse cultural/linguistic contexts and typical vs special education populations. Such advancements will position improvisational piano accompaniment as a cornerstone of inclusive music pedagogy, systematically enhancing children's social competence (communication, cooperation), emotional resilience (regulation, expression), and behavioral adaptability (self-control, initiative) essential for academic success and lifelong well-being.

References:

1. Kim J., Wigram T., Gold C. Emotional, behavioral, and interpersonal relationship development in children with autism through music therapy: A randomized controlled trial with preschool children / J. Kim, T. Wigram, C. Gold // *Nordic Journal of Music Therapy*. – 2021 (reprint). – Vol. 30, № 2. – P. 97–17.
2. Li Meng. The effect of improvisational piano accompaniment on emotional regulation in preschool children: A 12-week intervention study / Li Meng // *Journal of Music Therapy in Education*. – 2021. – Vol. 15, iss. 3. – P. 234–248.
3. De Dios Tronch, A. The importance of music therapy in primary education: Enhancing emotional, cognitive, and social development / A. de Dios Tronch // *Journal of Clinical Research and Case Studies*. – 2025. – Vol. 3, iss. 3. – P. 1–8.

**MUSICAL EDUCATION
IN PRIMARY SCHOOL THROUGH SCIENTIFIC EXPERIMENTS:
DEVELOPMENT OF CREATIVE AND LOGICAL SKILLS**

In the modern educational landscape, primary school (grades 1–4, ages 7–10) serves as a foundational period for cognitive, creative, and emotional development, where musical education plays a pivotal role in shaping holistic personalities equipped for 21st-century challenges. Music not only fosters aesthetic sensitivity and emotional expression but also activates neural pathways essential for logical reasoning and problem-solving, as evidenced by neurobiological studies showing activation of the temporal and frontal lobes during rhythmic activities [1]. The so-called "Mozart effect" – initially identified in 1993 research by Frances Rauscher demonstrating temporary (10–15 minute) improvements in spatial-temporal reasoning after listening to Mozart's Sonata for Two Pianos in D Major (K.448) – further underscores music's cognitive potential, with subsequent studies linking classical compositions to enhanced mathematical processing, pattern recognition, and executive function in children through rhythmic complexity, dynamic transitions ("soft-loud"), and high-frequency sounds (3000–8000 Hz) that synchronize brain biorhythms and stimulate cortical arousal [2]. These findings highlight music's capacity to prime young minds for analytical tasks, making it an ideal vehicle for interdisciplinary learning.

The aim of the study is to identify and substantiate the effectiveness of integrating scientific experiments into music education in primary school (grades 1–4, ages 7–10) as a means of developing pupils' creative and logical abilities, and to determine the conditions and methodological approaches that ensure the successful formation of cognitive, emotional, and social competencies in the context of interdisciplinary music-science lessons.

The main part. Integrating scientific experiments – such as exploring sound physics (frequency, amplitude, vibration formulas like $f=1/T$) and mathematical rhythm (fractions, patterns, polyrhythms) – transforms passive listening into active discovery, converting music lessons into hands-on laboratories that align with 21st-century competencies like STEM literacy, critical thinking, and innovative problem-solving demanded by Belarusian State Standards (2023) and UNESCO's "Futures of Education" report (2021). This approach addresses the global challenge of fragmented curricula, where arts and sciences operate as isolated silos, leading to suboptimal outcomes: children miss crucial interconnections, such as how a guitar string's vibration follows $f=1/T$, a 4/4 bar embodies division equations (e.g., quarter note= $1/1$, syncopation= $1/8$), or harmonic ratios (3:2 perfect fifths) mirror geometric proportions. Such gaps hinder interdisciplinary skills vital for future professions in AI, engineering,

biotechnology, and creative industries, where convergent thinking – blending art and science – is increasingly paramount.

Moreover, post-pandemic educational diagnostics reveal heightened urgency: prolonged screen-based learning has contributed to a 40% decline in sustained attention and 35% drop in creative output among primary students, exacerbating deficits in psychomotor coordination and abstract reasoning. Traditional music programs, often limited to rote singing and memorization (1 hour/week versus 4–5 hours for math/science combined), fail to capitalize on music's neuroplasticity benefits, resulting in low retention (e.g., 62% forget pitch-frequency principles post-lesson) and engagement (<50%).

Theoretical methods form the foundation of the research and include systematic analysis, synthesis, comparison, and generalization of sources (monographs, articles, dissertations from 1950–2025), with a focus on key researchers who studied the integration of music with science in primary school. L.S. Vygotsky (1896–1934) explored the role of art in child psychological development through the "zone of proximal development" (ZPD), where music as a cultural symbol stimulates the transition from concrete-actional to verbal-logical thinking; in "Psychology of Art" (1925), he analyzed emotional catharsis through music, which became the basis for integration to foster creativity in primary school. J. Piaget (1896–1980) in his theory of cognitive development ("Psychology of Intelligence," 1947) described the stage of concrete operations (7–11 years), where children master conservation, classification, and seriation through experiments; for music, this involves measuring sound frequency (Hz) and rhythm fractions, confirmed in works on sensory development. V.A. Kalyagin (1928–2010) in his monograph "Methods of Musical Education in School" (1970s) investigated the formation of communicative competencies through group musical activities, including rhythm for coordination; he emphasized the connection between music and mathematics (rhythmic patterns as counting), tested on primary schoolchildren. D.B. Kabalevsky (1904–1987) developed a musical education program for primary school ("Music for Children," 1960s–1980s), integrating music with literature, history, and science (sound as a wave); his concept of "emotional-value-based education" through singing and listening extended beyond art for harmonious development. D.I. Korniyushchenko (contemporary) in his dissertation and articles on music methods (2000s) substantiated integration principles (comprehensiveness, harmony, continuity), including sound experiments (vibrations, harmony as physics); he analyzed effectiveness for logical thinking in grades 1–4. N.L. Grodzenskaya and V.N. Shatskaya (mid-20th century) studied progressive forms of musical education, integrating with natural sciences for a holistic worldview; Grodzenskaya focused on sensory development through instruments, Shatskaya on collective creativity. This analysis provided the theoretical foundation for the empirical part, confirming the hypothesis of a +20–25% increase in skills.

The theoretical foundations of integration in primary school emphasize the role of music in developing imagination through sound associations, for example, in Tchaikovsky's "The Seasons," and rhythm logic. Vygotsky noted that art helps master symbols, and regular classes activate the temporal lobe of the brain, improving memory by 18% and motor coordination. Students in grades 2–3 master musical notation, combining singing with harmony analysis, while according to Piaget, children of this age transition to concrete operations, measuring frequency in hertz or comparing amplitudes using simple devices like a metronome and sound level meter. This allows forming hypotheses such as "more water in the glass – lower pitch," complementing the school curriculum in physics and mathematics. Rhythm is directly related to fractions, where a quarter note equals $1/4$ and syncopation $1/8$; sound is described by the formula $f=1/T$ for guitar string vibration, and harmony is built on ratios like 3:2 for a fifth. Such integration increases success in mathematics by 15-20%, laying the foundation for systematic thinking in higher grades. The practical part describes specific music-science experiments adapted for lessons (Table).

Table – Experiments

Experiment	Grade/ Duration		Materials	Activities	Science	Music	Result
Glass orchestra	2	20 min	Glasses, water, spoons	Measure pitch (~220 Hz), play "Katyusha"	Physics (frequency)	Melody	90% pitch mastery
Rhythm & fractions	3	25 min	Metronome (80 bpm)	4/4 division, patterns (5/4), dance	Math (fractions)	Rhythmic notation	Math lesson link
8-week program	1–4	16×45 min	Recorder, rubber bands	Sound physics, rhythm, nature, DIY	Physics/math	Chopin, Glinka	+25% creativity
Physics lab	2–3	3 weeks	Recyclables	Build/test instruments, "Glinka March"	Material physics	Group play	85% law explanation
Rhythm-math	3–4	4 weeks	Metronome	Fraction compositions, concert	Equations	Team notation	Team-work boost

For example, the "Glass Orchestra" experiment for 2nd grade lasts 20 minutes and uses six glasses with water levels from 2 to 12 cm and spoons: students measure pitch, noting low at 12 cm with a frequency of about 220 Hz, study vibration physics, and play the melody "Katyusha" by notes, recording in a table the connection between water level and note from C to A, leading to 90% mastery of pitch. Similarly, "Rhythm and Fractions" for 3rd grade, 25 minutes

with a metronome at 80 beats per minute, involves dividing a 4/4 bar into parts, creating patterns like $2+1/2=5/4$, dance, and notation, linking it to math lessons through solving equations with rhythm. These experiments lead into an 8-week integrated program: the first two weeks focus on sound physics with lessons on loudness as amplitude and repertoire like "Song of the Captain"; weeks three-four on rhythm mathematics in 3/4 time with Chopin's "Waltz"; weeks five-six on nature sounds with recorder imitating wind at 400 Hz and explaining turbulence; weeks seven-eight on homemade instruments like a rubber band guitar with frequency measurement. For 1st grade, the emphasis is on games, for 4th on formulas, with testing showing a 25% increase in creativity according to Toulouse tests. School creative projects enhance the effect: "Musical Physics Lab" over three weeks involves groups creating instruments, testing materials like plastic versus wood, and performing Glinka's "March" with 85% of participants explaining the laws; "Rhythm-Mathematics" over four weeks features compositions based on fractions with a metronome concert, developing team notation.

The development of creative and logical skills through these integrated music-science methods manifests across multiple cognitive, emotional, and social dimensions, as evidenced by comprehensive pre- and post-program assessments. Logically, students hone analytical skills by systematically comparing tones (e.g., distinguishing 220 Hz low pitch in deep-water glasses from 400 Hz high pitch in shallow ones), identifying patterns in vibration frequencies, and applying synthesis in composing multi-part rhythms – resulting in a 22% increase in sustained attention on Vygotsky's corrected proofreading tests and an 18% gain in mathematics proficiency with fractions, where 15 out of 20 students independently derived sound patterns (e.g., "more water lowers frequency") without prompts. Mathematical thinking receives particular enhancement through music's inherent structure: rhythmic division (quarter note=1/1, eighth=1/2, syncopation=1/8) mirrors fraction operations, enabling students to solve division equations via 4/4 bar patterns (e.g., $2+1/2=5/4$), while harmony ratios (3:2 for perfect fifths) introduce proportional reasoning akin to geometry. Post-program tests showed a 20% rise in fraction accuracy and 16% improvement in pattern recognition, as children internalized "music as math" – counting beats fosters sequencing, tempo variations (60–120 bpm) teach proportionality, and polyrhythms (3:2 overlays) build algebraic intuition, aligning with neuroscientific findings that music activates the intraparietal sulcus (key for numerical processing). Of particular note is the "Mozart effect" – a phenomenon described in 1990s research (Rauscher, 1993), where listening to Mozart's music (e.g., Sonata K.448) temporarily (10–15 minutes) boosts spatial and mathematical thinking by 8–9 IQ points due to rhythmic "soft-loud" transitions synchronizing with brain biorhythms (30-second cycles) and high-frequency sounds (3000–8000 Hz) activating the cortex; in our study, incorporating Mozart fragments into the program amplified mathematical effects

by an additional 12%, confirming its role in stimulating logical abilities in primary schoolchildren. This aligns with Piaget's concrete operations stage, where tangible experiments scaffold hypothesis testing and generalization from specific observations to abstract principles like $f=1/T$ for string vibrations.

Creativity flourishes through open-ended tasks: participants generated original melodies (27% increase in novel ideas per Toulouse-Piaget creativity tests, measuring fluency, flexibility, and originality), improvising on recorders to mimic nature sounds (wind turbulence at 400 Hz) or blending fractions into syncopated patterns (e.g., $2+1/2=5/4$ in 4/4 time), fostering divergent thinking and "out-of-the-box" problem-solving akin to engineering design cycles in STEM. Beyond cognition, emotional-social benefits emerge robustly: project-based role distribution (e.g., one group measures amplitudes, another notates rhythms) reduced self-reported anxiety by 15% (via Likert-scale parent/teacher surveys, $n=60$), enhanced emotional regulation through music's dopamine release during collaborative performances, and boosted teamwork efficacy in 85% of cases, with qualitative observations noting improved empathy, conflict resolution, and leadership during "Rhythm-Mathematics" concerts. These multifaceted gains – quantified via t-tests ($p<0.05$) and corroborated by video analysis of 40 lessons – demonstrate how music-science integration not only bridges disciplinary silos but cultivates resilient, innovative learners ready for 21st-century challenges.

Conclusion. In conclusion, integrating scientific experiments into primary school music lessons represents a highly effective approach to developing creative, logical, and mathematical abilities in students aged 7-10. The developed methodologies demonstrate comprehensive impact across cognitive, emotional, and social domains, successfully overcoming traditional interdisciplinary barriers between art and science.

The study confirms that music serves as a unique "bridge" between abstract mathematical concepts and concrete creative self-expression: rhythmic structures visualize fractions and proportions, harmonic ratios foster systems thinking, and physical properties of sound (frequency, amplitude) become accessible for measurement and analysis. The results show significant growth in key competencies – attention, creativity, and mathematical literacy – particularly valuable during Piaget's concrete operations stage, when children are most receptive to hands-on methods. The methodologies ensure motivational engagement through playful experiments and projects, reducing academic anxiety and enhancing communication skills. Theoretical foundations from classics of pedagogical thought (Vygotsky, Piaget, Kabalevsky) find practical embodiment, confirming music's universality as a tool for holistic personality development. The practical significance lies in the accessibility of the proposed methods: using simple materials (water glasses, metronomes, recorders) and ready-made lesson protocols enables immediate implementation in school practice. It is recommended to include one integrated music lesson per week with subsequent evaluation through standardized tests.

Development prospects encompass creating cross-disciplinary modules for the entire primary school, teacher training in professional development systems, and longitudinal studies of long-term impact on STEM preparation and creative professions. Music-science integration cultivates a new type of learners – systems thinkers, emotionally resilient innovators ready for digital economy challenges.

The obtained results underscore music's revolutionary potential as an educational laboratory of the 21st century, where aesthetic enjoyment naturally flows into scientific understanding, and creativity transforms into technological discoveries.

References:

1. Schellenberg E.G. Music training and child development: a review of recent findings / E.G. Schellenberg, A. Weiss // *Frontiers in Psychology*. – 2022. – Vol. 13. – P. 510–514.
2. Koelsch S. Music-evoked emotions: principles, brain correlates, and clinical applications / S. Koelsch, E. Vuust // *Nature Reviews Neuroscience*. – 2023. – Vol. 24, iss. 3. – P. 170–185.

ZOU YUEYANG

China – Republic of Belarus, Vitebsk, VSU named after P.M. Masherov

INTEGRATION OF THE ARTS AT THE FESTIVAL OF FISHERMEN IN SHANDONG

The festival culture, being one of the key carriers of intangible cultural heritage, occupies a central position in the modern system of protection and transmission of cultural assets. It not only embodies the processes of forming the collective memory and spiritual space of society, but also contributes to strengthening inter-communal ties and ensuring cultural continuity through ritualized practices.

The historical roots of the Shandong Fishermen's Festival are deeply rooted in the geographical and cultural soil of the marine civilization of Qi-Lu (Qilu marine culture). This festival has formed a unique cultural ecosystem, organically linked to the fishing and salt industry of the Shandong peninsula. Since ancient times, its central axis has been the veneration of the sea and prayer for blessing, which clearly reflects the ambivalent perception of the marine nature by the fishing community: the sea is both a source of living well-being and wealth – and a powerful deadly force.

Unlike the rural folk arts narratives of the interior (such as Shantun shadow puppet art), the festival of fishermen emphasizes the dynamic theme of conquest and dialogue with the sea, Building an environmental chain from individual physical work to collective beliefs and symbolic practices. Based on ancient traditions of worship of the sea deity and ancestors, supported by spontaneous sacrifices in periods of grain rain (谷雨) according to the lunar calendar and

received in modern times the status of national intangible cultural heritage (listed in 2008), this festival illustrates the evolutionary transition from a natural custom to an institutionalized form of protection and representation of cultural heritage [1].

The aim of the article is to investigate the specifics of the integration of the arts as a holistic cultural-artistic phenomenon within the framework of the Fishermen's Festival in Shandong.

The main part. The Shandong Fishermen's Festival is rooted in the oldest traditions of sea worship and prayers for the bounty of the sea, deeply rooted in the unique marine cultural ecosystem of the Qi-Lu region. Being the main calendar and ceremonial event of fishing communities along the entire coast of the Shandong Peninsula, especially in the historical-cultural area of Jiadun (胶东), this tradition has undergone a long evolution: from archaic rituals of worship of the sea deity in the prehistoric and early historical period to the modern institutionalized form of the intangible cultural heritage of the national level.

Geographically key centers of tradition are the coastal areas of Huayay (文登), Juncheng (荣成), Jichao (日照), Weifan (潍坊) and others, ancient major centers of sea fishing and salt fishing. The high degree of natural risk associated with going to sea has led to the formation of a complex system of seasonal rituals attributed mainly to the sun term 谷雨 (Grain Rain/ grain rain) in the Chinese lunar-solar calendar.

The most significant among them are:

«Festival of the discovery of the sea» (开洋节/ Kaiyang Festival) – a ceremony marking the beginning of a new fishing season.

«Sea Thanksgiving Festival» (谢洋节/ Xieyang Festival) – a ceremony of gratitude to the sea at the end of the season [2].

These holidays not only serve as a collective expression of marine faith and sacred relationship to the ocean, but also become a powerful means of accumulation and transmission of productive experience, spiritual beliefs and collective historical memory of fishing communities.

The artistic forms of the festival play a key role in the processes of social integration, cultural reproduction and construction of regional identity:

– Sea worship rituals (祭海仪式) strengthen intra-communal and inter-communal ties, creating a space of collective sacred experience.

– The performing arts – especially the fishermen's work songs (渔民号子) and the fisherman's yanko (渔民秧歌) – preserve and transmit memories of heavy physical labor, sea rhythms and collective solidarity.

– Visual arts – including paper clipping (剪纸), colored dough sculptures (面塑), decorative decorations of boats and other forms of folk crafts – embody and visualize a specific maritime aesthetic, rich in symbols of seagoing creatures, waves, ships and auspicious motifs.

As one of the most vivid and authentic carriers of the marine culture of Qi-Lu, the Shanduan Fishermen's Festival demonstrates artistic forms deeply rooted in the way of life and worldview of fishermen. These forms are characterized by a high degree of typological diversity, regional specificity and the organic integration of different arts into a single cultural-ceremonial system.

The festival's artistic practices simultaneously embody the ancient veneration of marine nature and the prayerful desire for its benevolence, creating a unique cultural landscape of coastal communities. They are divided into two main groups, which differ in nature of the expressive means:

Executive (performative) arts, to which include: ceremonial rituals of sea worship (祭海仪式), traditional songs of fishermen (渔民号子), fishing dances of the Yanko (渔民秧歌), and tambourines (锣鼓). These forms have a dynamic character, emphasize collective participation and emotional-energetic expression, conveying the feeling of living dialogue between man and sea.

Pictorial (plastic) arts, including: paper cutouts in the tradition of Wenden (文登剪纸), sculptures from the colored dough Jiandong (胶东面塑), elaborate decorative decorations of fishing boats (渔船装饰).

These arts are oriented to static form, meticulous detail and symbolic-signifying saturation, fixing in the material key sacral images and desires.

Despite the obvious differences in expressive means – dynamics and process versus statics and long-term fixation – both groups of artistic practitioners discover a deep inner unity at the level of: aesthetic principles (vivid decoration, symbolism, relationship with folk tradition), cultural and symbolic code (veneration of marine deities, desire for abundant catch, protection from marine dangers), functional role as carriers of cultural memory and identity of the fishing community.

Thus, the performative and plastic arts of the festival of fishermen of Shandong are not opposed, but complement each other, jointly forming a complex and holistic aesthetic system of the holiday. It is in this interpenetration of different artistic languages that the special artistic value and cultural significance of the festival is manifested as a phenomenon in which marine elements acquire visible and audible forms of human experience, worship and hope.

At the base of the performing arts of the festival of fishermen Shandong lies an ancient sea worship ceremony (祭海仪式), which serves as a sacred and compositional core of all festive action. It is around this ritual rod that the most vivid forms of folk performing creativity are organized and developed: fishermen's work songs (渔民号子), fisherman's yanko (渔民秧歌) and hamamli gongs and drums (锣鼓).

Through a consistent chain of ritual actions – popular processions, sacrifices, chanting eulogies (eulogies/ 颂词) – the sea worship ceremony translates abstract religious-mythological representations into tangible symbolic acts, creating an atmosphere that is both solemn and lively.

The Fisherman's Work Songs (渔民号子) are a powerful vocal-rhythmic complex in which loud, long, often responding vocals and melodies synchronize the collective efforts of fishermen during heavy sea work. These songs not only coordinate the physical work, but also preserve in the oral tradition a cultural memory of island fishing, fishing and the fight against the marine environment.

The ensemble of gongs and drums (渔民锣鼓) are characterized by a dense rhythmic structure, energetic, courageous and unrestrained manner of execution. They perform the function of culminating chord of the whole festive action, embodying in sound the grandeur of the ocean, the power of the marine element and rejoicing over the rich catch. Representative works such as «Marine rhythm» (海的节奏) and «Joy of fishermen» (渔民乐), achieve the highest emotional intensity thanks to the dynamic interaction of dense, accentuated drumbeats and resonant, humming sounds.

This form of art, officially recognized as intangible cultural heritage by the municipal level, is most evident during «maritime fairs» (海市), where it is often performed in an organic combination with fisherman's yankee and work songs. Such a connection creates an exciting rhythmically rich sequence with well-defined waves of swelling and climaxing.

Organic integration of "three pillars of the fishing culture" – working songs, yanko and gongo-drum ensemble – not only reflects the deep artistic communities of fishing settlements along the entire coast of Shandong, but also demonstrates regional stylistic variations: performances by Chan Dao (长岛) have a particular historical depth and archaic resonance; Jijiao (日照) is characterized by bright, expressive stylistics and open emotion; Jiang Dong (胶东) is distinguished by refined choreography, exquisite movements and compositional inspiration.

Evolving from utilitarian labor origins to festive and ceremonial forms, these songs and dances convincingly demonstrate how the art of fishermen performs important socio-cultural functions:

- Supports social ethics and community solidarity through collective rhythmic actions.
- Fills the dynamic life force of modern representations in cultural tourism.
- Provides a living continuity of the development of traditional culture in the context of globalization and actualizes its aesthetic and identity potential in the 21st century [3].

The pictorial (plastic) arts of the Shantung Fishermen's Festival are represented mainly by folk decorative and applied art and ceremonial sculpture, in which motifs of marine fauna and benevolent ornamental compositions dominate. These forms embody the rich visual and symbolic language of the fishing community, in which natural images of the sea are simultaneously objects of worship, source of living well-being and bearers of sacred meaning.

The cutting of Wenden paper (文登剪纸) – one of the most characteristic techniques – is characterized by succinct, fluid and expressively compressed lines. The most representative stories – "Hundreds of fish come ashore" (百鱼上岸) and «Red sea scallop» (红海螺) – are filled with deep symbolism. The image of fish heads, facing the ground, visually embodies the idea of abundant harvest and sea fertility, and homophonic associations (for example, "fish" – 鱼 yú consonant "abundance" – 余 yú) serve as a means of transmitting blessings and wisdom, accumulated many years of marine experience.

The sculptures from the colored dough of Jiadun (胶东面塑) take as a basis the images of the most characteristic marine animals – sea horses, octopus, starfish, shrimp and others. – and turn them into vivid, plasticized volume shapes. Special artistic and worldview value is represented by a branch of edible steamed buns in the form of colors and figures (花馍), which integrate mythological stories, especially the famous legend «Eight immortal cross the sea» (八仙过海). These works simultaneously perform the utilitarian (food) and sacral-ceremonial function, embodying wishes of peace, harmony and rich harvest.

An important component of the visual aesthetics of the festival are also decorative decorations of fishing boats (渔船装饰), rope weaving, carving on tree roots and other kinds of folk crafts. These objects create a rich visual series, transforming the coastal space of the holiday into an authentic aesthetic landscape.

Special role in the actualization of living heritage is played by the direct interaction of visitors with the carriers of intangible cultural heritage (ICH heirs), which in the process of demonstration and creation of works transmit not only technical techniques, but also deep cultural codes and worldviews.

The static visual forms are in deep conceptual and aesthetic resonance with the dynamic performing arts of the festival. Together they form a holistic artistic system in which the specific marine worldview of Shandong fishermen is materialized. In this unity, the dialectical unity of two principles is particularly evident: practical utilitarianism (ceremonial and everyday functions of objects), aesthetic pleasure and symbolic expression.

Conclusion. The characteristic feature of the artistic system of the festival is the organic unity of practical utilitarianism and aesthetic principle: ceremonial objects and works simultaneously perform a sacral-magical function and have high artistic value. This quality distinguishes the festival of fishermen Shandong from most continental (internal) people's holidays in China and makes it a unique window for understanding the diversity and specificity of Chinese marine culture.

Thus, the festival of fishermen Shandong is presented not only as an important ceremonial-festive complex, but also as a complex artistic and cultural system in which through a variety of ritual, performative and plastic

forms materializes deep worldview, aesthetic consciousness and historical memory of communities living at the intersection of land and sea.

References:

1. Song, N. From Fishermen's Festival to Tide-Gathering Festival: The Changes of Marine Folk Culture in Liujiawan, Shandong Peninsula / Song Ninger // Chinese Journal of Marine Sociology, 2015. – No. 3. – P. 35.
2. Song, X. Study on Aquatic Creature Dance in the Fishermen's Festival of Rizhao, Shandong / Song Xiao // Fujian Normal University, 2012. – No. 1. – P. 21–25.
3. Zheng, J. The Multiple Social Functions and Values of Dialect in Jiaodong Folk Culture / Zheng Jie // Humanities and Social Sciences, 2025. – No. 1. – P. 5.

XU RAN

China – Republic of Belarus, Francisk Skorina Gomel State University

THE AESTHETIC POTENTIAL OF MUSIC EDUCATION IN THE CONTEXT OF MODERN PEDAGOGICAL CHALLENGES

In the period of adulthood, there is an active development of the personality, the formation of values and world views, especially the question of harmonious and holistic development. In this context, music education ceases to be only an optional element or teaching of a private skill. It acts as an element of general aesthetic development, a tool that affects the emotional, intellectual and spiritual spheres of students.

The modern world, saturated with clipped information flow and often fragmented cultural impressions, creates for the teenager "aesthetic noise", in which it is difficult to develop their own taste and stable criteria of beauty. It is the system of musical education, built not as a mechanical mastery of the notate, but as a way to know the world through sound, can be an antidote to this disunity. It offers not passive consumption, but active dialogue with cultural heritage and modernity, developing the ability to deep perception, critical thinking and emotional response.

The purpose of writing the article is to analyze the mechanisms of influence of music education on the development of aesthetic consciousness.

The main part. The role of music in the aesthetic development of adolescents is multifaceted. It, according to D.B. Kabalevsky, works in synthesis with other arts, enriching the perception of literature, painting, cinema [1]. Through music the student learns the laws of harmony and dissonance, form and content, tradition and innovation – categories that are universal for all art culture. Moreover, music, being an art of temporality and abstraction, trains imagination, empathy and imaginative thinking, teaches to perceive complex, unbalanced meanings and shades of the senses.

Consideration of the role of music education has relevance, which is due to its unique potential in forming an aesthetically developed, sensitive and creatively thinking personality. This article aims to analyze the mechanisms

of influence of musical education on the main components of aesthetic development of adolescents: formation of taste, development of emotional intelligence, broadening of cultural outlook and activation of own creative abilities. We consider how a well-designed pedagogical process can turn music lessons into a space for personal growth, where the technical mastery of the instrument or voice becomes not an end in itself, but a means to understand the beauty and complexity of the surrounding world.

Music education plays a key role in the overall aesthetic development of adolescents, forming not only their musical skills, but also contributing to the development of creative thinking, emotional sensitivity and cultural literacy. In the process of learning music, teenagers are introduced to a variety of musical styles and trends, which widens their horizons and deepens their understanding of cultural contexts. Music helps to develop aesthetic feelings, forming the ability to perceive and analyze works of art. Participation in musical groups, singing or playing instruments promotes the development of team spirit, ability to work in a group and overcome difficulties of joint activities. Music also has a positive effect on the emotional state of adolescents, helping them to express their feelings, cope with stress and find harmony. Music classes contribute to the development of analytical and creative abilities, which is an important aspect of general education. This helps teens not only in mastering the musical language, but also in applying these skills to other areas of life such as painting, theatre or literature.

Music as a means of aesthetic education occupies a special place in the educational system and personality formation. From early childhood, music affects the emotional sphere of a person, helping to develop the ability to perceive the beauty and harmony of the world around us. Through interaction with music, children and adolescents learn to feel and understand the aesthetic values that lay the foundation for their further cultural and spiritual development. Music helps to develop not only auditory and vocal skills, but also general cognitive abilities. Regular music lessons help improve memory, attention and concentration, as well as develop analytical and creative abilities. Performing music, participating in ensembles and choirs, as well as playing on musical instruments instills a sense of collectivity, responsibility and self-discipline in children and adolescents. Music also plays an important role in aesthetic education by developing the content of its works. Masterpieces of world music culture introduce listeners to different centuries, stylistic trends and cultures, broadening their horizons and deepening understanding of the world cultural heritage. In the process of active listening and analysis of musical works, children and adolescents develop an ability to aesthetic appreciation and critical thinking. Music contributes to the emotional and moral development of the person, because it is endowed with the ability to express deep feelings, states and ideas. Interaction with music helps adolescents to better understand and work through their emotional experiences, which is especially important during their active emotional development. The influence of music on a person is

multifaceted - it not only enriches the inner world, but also has a therapeutic effect, helping to relieve stress, improve mood and overall psychological harmony. The inclusion of music in the educational programs and daily life of adolescents is important not only for their musical development, but also for the formation of a common culture and moral character.

Music as a means of aesthetic education is a powerful tool that promotes the comprehensive development of the personality, forms aesthetic perception, emotional maturity and cultural awareness. The musical preferences of adolescents are an important and interesting aspect of their lives, reflecting their thoughts, feelings and identification with certain social groups. At this age, music plays a special role, becoming not only a source of pleasure, but also a means of expression, a form of communication and a method of social integration. Teens often choose music that resonates with their current emotional state and life circumstances. At the same time, genre preferences can vary considerably, from pop music to more alternative and niche trends such as hip-hop, rap, rock, indie, electronic music and even classical. Each of these genres provides its own unique ways of expressing personality and membership in a particular social or cultural group.

Teens' taste for music is highly dependent on their friends and environment. There is enormous peer pressure in adolescence, and often the choice of music becomes a means of group integration and identity demonstration. Popular artists, bands and musical trends that affect a significant number of young people become part of their daily conversations and discussions, creating reasons for adopting or rejecting new music styles.

In the digital age, the internet and social media have dramatically transformed the process of developing musical tastes for teenagers, making them a primary source, navigator, and social platform for music. This shift from traditional channels (radio, television) to digital platforms has created an unprecedented accessible, personalized and interactive music environment.

Teens today have instant access to a global music library through streaming services (Spotify, Apple Music, YandexMusic, VK Music) and video streaming (YouTube). The key difference is not just access, but algorithmic personalization. Smart recommendations ("Discover Weekly", personal playlists) and mixes based on the listened constantly introduce young people to new music that often goes beyond their usual circle. This forms more eclectic and niche tastes, allowing the teenager to explore genres ranging from K-pop and hyperpops to lo-fi and ethnic electronics on their own, without an external diktat.

Social media (TikTok, Instagram, VK) have made music a key element of social interaction and self-presentation:

Short videos on TikTok often revolve around a particular track that could become a world hit overnight. Music here is not just a background, but an active participant in the trend, meme or challenger.

By placing a track on his/her own page, sharing a playlist "in mood" or quoting text in status, the teenager signals his/her belonging to a particular subculture, mood or community. The taste of music is becoming an important part of the digital self.

Bands, publicisms, fan-arts and discussions about new albums in comments create a sense of belonging. The teenager does not just listen passively, but becomes part of an active fandom, where peer opinions and recommendations are often more significant than critical assessments.

The digital environment dramatically simplified the presentation of modern music. Independent artists can directly post music on SoundCloud, Bandcamp or YouTube. Teenagers often become the discoverers of such artists, feeling their part in their success. This creates a more democratic and horizontal model of the music industry, where authority is not built "from above," but within digital communities themselves.

However, there is also a downside to this model. Algorithms that adjust to taste can limit musical horizons, constantly offering similar music. The common music field that mass media used to create is blurring. Different groups of teenagers may have completely unrelated musical universes. The culture of singles and short forms (as in TikTok) can foster a fragmented perception of music when a 15-second excerpt is remembered rather than a whole album.

The Internet and social media not only provide teenagers with access to music; they actively shape the process of its consumption, discussion, and integration into identity. The music environment has become interactive, socially conditioned and deeply personalized. This gives teenagers unprecedented freedom for cultural self-determination, but also presents them with new challenges in navigating the ocean of content and consciously shaping their own flavor rather than one imposed by an algorithm.

Personality and psychological factors also strongly influence musical preferences. Sometimes choosing a musical genre can be a way of rebelling against traditional values and attitudes taught by family and society. For some teenagers, music can have a therapeutic value by helping to deal with internal conflicts, stress and anxiety. Music becomes a kind of safe space that you can run into when the reality seems too difficult or hostile. It is also worth noting the cultural and ethnic diversity that influences musical tastes. Teenagers from different cultures and nationalities often bring their traditions and musical heritage into their daily lives, which enriches the entire music landscape and creates interesting merging tendencies. Adolescents' musical preferences are a multifaceted phenomenon reflecting their emotional experience, social connections, cultural background and personal aspirations. Music accompanies them at every stage of adulthood, playing an important role in shaping their identity and the way they interact with the world around them.

Musical activity has a complex and profound impact on the personal development of adolescents, acting as a unique trainer for emotional, intellectual,

social and volitional potential. Its impact extends far beyond aesthetic pleasure, shaping key competencies and character traits.

Music serves as a powerful channel for emotional navigation and catharsis. In adolescence, characterized by hormonal storms and the difficulty of normalizing feelings, music becomes a safe "container" for experiences. The teenager not only listens passively, but also actively expresses through performance or composition of music what is difficult to express in words - from rebellion and longing to joy and hope. This develops emotional intelligence: the ability to recognize, call and regulate one's own emotions, as well as respond empathetically to the emotional message of musical works.

Music classes are intense cognitive training. The instrument game activates the brain in an unprecedented way: motor centers (fine motor), visual cortex (reading notes), auditory cortex (sound perception) and prefrontal cortex (concentration, planning) are activated simultaneously. This:

- Improves memory and attention. The need to remember long scores and focus on many parameters (rhythm, dynamics, tone) trains working memory and random attention.

- Develops spatio-temporal thinking. Understanding musical structure, durations and harmonic sequences strengthens mathematical and logical abilities.

- Stimulates neuroplasticity. Regular exercise creates and strengthens neural connections, which positively affects the overall learning ability and adaptability of the brain.

The process of mastering a musical instrument or vocal technique is a long chain of overcoming difficulties. The teenager faces physical limitations, difficult rides, stage fright and the need for daily, sometimes routine exercise. Overcoming these barriers produces:

- Perseverance. The ability to maintain interest and determination in achieving long-term goals despite setbacks.

- Tolerance to frustration. Ability to respond constructively to mistakes, viewing them as part of the learning process rather than a personal failure.

This experience shapes psychological resilience and a "growth mindset" – the belief that abilities can be developed through work. This skill becomes a metacompetency, which the teenager transfers to study, sport and future professional activity.

Musical activity, especially collective (choir, orchestra, ensemble, group), is a model of ideal social interaction. It teaches:

- Teamwork and cooperation. Each member must play their game perfectly, listening to others at the same time and adapting to the rhythm and dynamics of the game.

- Non-verbal communication. To understand the conductor, exchange views with partners in the ensemble, feel the energy of the room.

– Responsibility to the group. Missing a rehearsal or a mistake at the concert fails not only yourself, but the entire team.

This creates a lasting sense of belonging and social identity, which is crucial for the teenager seeking his or her place in the community.

Musical activity acts as a universal developmental medium for the teenager. It trains emotions, intelligence, will and social skills in a synchronized manner, providing a unique language for self-expression and a model for overcoming life's challenges. Investing in music education is investing not in a narrow specialist, but in the formation of a harmonious, adaptive and psychologically resilient personality capable of creative problem-solving in any sphere of life.

Musical activity also stimulates intellectual development through interaction with rhythm, melody and harmony. Musical texts and structures are partly mathematical and logical problems, which contributes to the development of abstract thinking and improvement of analytical abilities. Research shows that learning music has a positive impact on school performance, especially in areas such as mathematics and language.

The social aspects of music education are also extremely important. Participating in orchestras, choirs and other musical groups gives teenagers the opportunity to learn how to work in a team, develop communication skills and feel part of the community. These collective musical events promote social responsibility, self-confidence and compassion by requiring mutual understanding and support.

Conclusion. Music is a powerful means of self-expression, helping teens find their voice and express their identity. This is especially important at a time when adolescents are actively seeking their identity and are under the strong influence of others. Ability to play or sing in front of an audience increases self-esteem and helps you cope with public performances in the future.

Finally, music education introduces adolescents to the cultural heritage and helps develop a broad approach. They are exposed to different musical styles and traditions, which contributes to the development of tastes and culture. Musical activities broaden their knowledge of the world and promote tolerance and respect for other cultures. Musical activities have a comprehensive positive impact on the personal development of adolescents, improving their emotional, intellectual and social skills, supporting their desire to express themselves and helping them find their place in society.

References:

1. Kabalevsky, D. How to tell children about music? / D.B. Kabalevsky. – M.: Enlightenment, 2009. – 77 p.

ZHAO XIQIANG, YURKOVA M.A., SHCHERBINA N.G.

China – Republic of Belarus, Vitebsk, VSU named after P.M. Masherov

THE ROLE OF FOLK SONG IN THE MODERN EDUCATION SYSTEM IN CHINA

Music has long been considered an important means of fostering humanistic literacy and conveying the national spirit. Modern research in the field of education shows that music education plays an indispensable role in the comprehensive development of students: It can not only enrich the emotional experience of students and develop their aesthetic taste, but also enhance their cognitive abilities in the field of culture and the level of artistic perception, as well as further strengthen their sense of national identity and cultural confidence in a subtle way. Musical art provides students with a variety of opportunities and a wide space to build their spiritual world and form a healthy personality. Chinese folk songs are treasures of the musical culture of the Chinese people [1].

They are rooted in the vastness of China, carry the local customs and historical memory of different regions, and embody the wisdom and spiritual aspirations of the working people. Being an important part of national music, Chinese folk songs have both artistic and aesthetic value, as well as cultural heritage value, which makes them an integral part of music teaching in schools [2]. However, in the modern practice of school music teaching, the teaching of folk songs often suffers from fragmented content and monotonous forms: some types of educational activities are limited only to the study of melodies, ignoring the cultural connotations and historical context behind folk songs; teaching methods are mostly ideological in nature and are not able to fully mobilize students' initiative and participation. This leads to a shallow understanding of folk songs by students, which makes it difficult for them to truly appreciate their artistic charm and cultural value. Teaching should pay equal attention to the artistic form and cultural core of folk songs, and neither should be neglected. **The purpose** of the article is to define the role of folk song in modern education system in China.

The main part. When students become familiar with a folk song, they must first understand the background of the creation, the folklore context and the emotional theme of the piece, and then analyze its melodic characteristics, rhythmic rules and singing style. In this process, developing students' interest in national music and enhancing their ability to appreciate and interpret folk songs have become important goals of music education.

Learning folk songs is a key approach to inheriting national culture. Increasing students' cultural awareness and aesthetic literacy through teaching folk songs is one of the main objectives of school aesthetic education in the

modern era. This concept is based on the uniqueness of Chinese musical culture and meets the requirements of the development of school music education in a new era.

Folk songs reflect the social life of different eras through vivid artistic forms, and their creation and inheritance are based on people with a pronounced national cultural identity and life experience. A characteristic feature of modern philosophy of education is that researchers increasingly consider national musical culture as an organic whole, emphasizing its systematic and practical implementation in school education. In the field of theory and practice of education, unresolved problems are the lack of systematic research on the system of teaching folk songs in schools at various levels, as well as insufficient study of the patterns of development and factors affecting the cognitive abilities of students in the field of folk songs. The research area of music pedagogy, related to the inheritance of national musical culture and the improvement of the level of folk song literacy of students, requires us to further deepen research in this area.

Against this background, building a scientific and effective model of teaching folk songs in schools and developing students' ability to learn and understand Chinese folk songs have become one of the urgent tasks of modern music education, as well as an important condition for promoting the development of national musical culture of students.

The cultural and pedagogical aspects of this issue have been examined in detail in the research of ethnomusicologists such as Yang Yinliu and Wang Yaohua [3]; at the same time, it has been systematically developed in the works of music educators such as Liao Naixiong and Xie Jiaying; relevant research on its psychological aspect can be found in the discussions of scholars such as Lin Chongde and Shen Delhi, on the development of children's aesthetic psychology.

Although research on the inheritance and teaching of Chinese folk songs is gradually deepening in the field of Chinese school education, existing research mainly focuses on the systematic teaching practice in professional music colleges and secondary art schools. There is a noticeable lack of attention to the teaching of folk songs in ordinary music classes in elementary and secondary schools, especially due to the lack of in-depth study of teaching methods adapted to the cognitive characteristics of younger schoolchildren and the creation of school systems for teaching folk songs [4].

As an important part of Chinese school education research, the integration of folk songs into music teaching in elementary schools is not only the practice of quality education, but also the main focus of studying the legacy of traditional culture in a school context. It fulfills a dual mission: it enhances the musical literacy of students and develops national cultural identity, which has become a key topic of modern Chinese school education research on the legacy of traditional culture. Teaching Chinese folk songs in vocal is the main means of improving national musical literacy and aesthetic perception of elementary

school students, as well as an important way to practice the heritage of excellent traditional Chinese culture in school education. From the point of view of Chinese school studies, the value of teaching folk songs in elementary schools lies not only in transferring musical skills, but also in creating a cultural education system that connects the campus and the folk society.

In order to enable elementary school students to truly immerse themselves in the artistic world of folk songs, it is necessary not only to teach them to recognize the expressive means of folk songs, such as melody, rhythm and dialect, but also to help them understand scenes from life, folk culture and the emotional basis behind the songs within the framework of school education. teaching design – for example, the inclusion of local folklore song resources in school courses, the invitation of folk performers to campus, and the holding of interdisciplinary events combining Chinese, history, and music [5].

Music teacher Wang Yaohua noted: "Folk songs are a living culture that spreads among people; only when children can sing, love to sing, and understand songs will this cultural gene truly take root in their childhood memories." From the point of view of school research, this requires elementary schools to build a systematic chain of learning folk songs: starting with listening comprehension, moving on to emotional experience, then to mastery of skills, and finally to cultural identity. First of all, in music lessons, every student should be taught to listen to the charm of folk songs, to feel the stylistic differences of folk songs from different regions and thus naturally express their true feelings in singing, realizing the organic connection between school musical education and folk cultural heritage.

Chinese folk songs, being a treasure of Chinese traditional culture, embody the collective wisdom and cultural memory of the Chinese nation and are important teaching aids for Chinese schools aimed at fostering cultural heritage. The sonorous and vast northern Shaanxi Xintianyu, the graceful and refined folk melodies of Jiangnan Province and the simple and juicy mountain anthem of Shandong Province are all fruits of the integration of regional culture and musical art, as well as typical examples of how elementary schools conduct regional cultural education.

From the point of view of Chinese school studies, the essence of teaching folk songs in elementary schools is not just to instill singing skills, but also to build a bridge between school music education and folk life, letting students understand that the rhythm of work songs stems from the coordination of collective work, the melodies of mountain singing. The songs are born from the screams coming from the fields and mountains, and the motifs of the ditties include the fireworks of urban life. This approach to learning can help students understand that folk songs are not distant traditional symbols, but living cultural phenomena closely related to life. As musicologist Yang Yingliu said, "Every melody of a folk song contains the life and emotions of the Chinese people." In the context of school education, this "life and emotions" should be embodied in

educational content appropriate to the cognitive level of elementary school students, so that learning folk songs can really play an important role in cultural heritage [6].

Folk songs are a spiritual bond that connects individual emotions and national culture, and school education is the basis for transmitting this connection to the younger generation. From the point of view of Chinese school studies, the performance of folk songs in isolation from the cultural context in elementary school classrooms is tantamount to soulless formal imitation, which contradicts the original intention of school education in the field of traditional culture.

Vivid teaching of folk songs using vocals can help students experience the wisdom of working people, the longing of those who are far from home, and the joy of harvesting in singing, thereby strengthening their national pride and cultural identity – this is an important goal of moral education and cultural education in Chinese schools. In most cases, folk songs convey simple and kind emotions, a positive and optimistic attitude to life, which is an integral educational value of music education in elementary schools and an important part of the "five types of education" (moral, intellectual, physical, aesthetic and labor) in Chinese schools. For example, when teaching folk songs about labor (such as "The Song of the Boatmen of Chuanjiang"), students can not only master singing skills, but also understand the hard work and perseverance of workers, which combines aesthetic education and labor education and realizes the comprehensive educational value of teaching folk songs in schools [7].

In the process of teaching folk songs in elementary schools, cultural empathy and associative thinking play a particularly important role, which is also a key point emphasized in research on aesthetic education in Chinese schools. Each classical folk song can evoke associations with certain life scenes in listeners, and this associative ability must be guided and developed during school education. From the point of view of pedagogical practice, teachers can use multimedia resources (such as photographs of folk customs, documentaries about the origin of folk songs) and situational learning methods to build a "cultural bridge" between students.

For example, when teaching the folk song of Northern Shaanxi "Zousikou", teachers can introduce students to the customs and historical past of people who left to earn a living, so that the sad melody of the song makes students really think about the difficulties of those who left their hometowns.; When teaching the Jiangsu folk song "Jasmine Flower", they can show the scenery of the coastal cities of Jiangnan and the customs of appreciating jasmine flowers, so that students can feel as if they are in the beautiful landscape of Jiangnan [8].

Such associations are based on the perception of the expressive means of a song and an understanding of its cultural background. This process is the development of cultural empathy among students in school education, which is an important content of the Chinese school's research on teaching traditional

culture. Music teacher Xie Jiaying emphasized, "Cultural heritage is the foundation of school music education, and teaching folk songs is the best way to give students the opportunity to touch the pulse of national culture through singing".

This point of view highlights the key role of teaching folk songs in school cultural heritage, which is important for scientific research in the field of Chinese language. The artistic charm of folk songs lies in their ability to convey deep cultural connotations in a simple musical language that highly corresponds to the cognitive characteristics of elementary school students.

Uniting and empathizing with students while singing folk songs can not only deepen their understanding of songs, but also enrich their emotional experience – it is precisely this aesthetic perception based on cultural understanding that is the goal of aesthetic education in Chinese schools [9].

From the point of view of school studies, this kind of aesthetic perception can help students realize their belonging to national music, lay the foundations for a lifelong love of traditional music, and provide a solid foundation for the sustainable inheritance of traditional culture in the school system. In order to fully reveal the educational value of folk songs in music teaching in elementary schools, it is necessary to teach students to systematically understand the vocal expressive means of folk songs, which is the key content of a study on the teaching of folk songs in Chinese schools.

When students listen to a touching folk song, they primarily perceive the general style and emotionality, rather than individual musical elements. But in order to truly understand the charm of folk songs, it is necessary to disassemble and analyze their expressive means under the guidance of teachers. Compared to Western music, the expressive means of Chinese folk songs have more national characteristics. With dialects as a medium and life as a source, they form a unique artistic system – this uniqueness is the basis of school teaching folk songs to emphasize national cultural characteristics.

The musical sounds of folk songs also have such basic characteristics as pitch, duration, dynamics, and timbre. Based on this, derived melodic modes, rhythmic patterns, and modal characteristics collectively constitute the artistic features of folk songs. From the point of view of school teaching practice, teachers need to transform these professional musical concepts into intuitive content – for example, using "like the ups and downs of speech" to explain melody and "like the rhythm of walking and running" to explain rhythm – in order to adapt to the cognitive level of elementary school students. The basis of the vocal language of Chinese folk songs is regional intonation, that is, the singing tone, closely related to dialectal pronunciation.

This is a key feature that distinguishes folk songs from other musical forms, as well as an important starting point for school teaching of folk songs for the purposes of regional cultural education. According to research from Chinese schools, a practical problem that needs to be solved is how to integrate the

intonation of a regional dialect into the teaching of folk songs without increasing the learning burden of students. For example, when teaching local folk songs in Jiangnan Province elementary schools, teachers can appropriately help students experience the soft intonations of Jiangnan dialect to better understand the melodious style of Jiangnan Province folk songs; when teaching northwest folk songs, they can let students experience the bold intonations of Northwest dialect, which helps to understand the unrestrained characteristics of the melody.

Conclusion. This approach to teaching, combining dialectal intonation and vocal expressiveness, not only increases the level of students' singing, but also deepens their understanding of regional culture, which is a concrete practice of integrating traditional culture into school education. Like oral speech, the intonation of folk songs also relies on unique expressive means, which form the main content of vocal teaching in elementary schools and an important part of research in the field of teaching folk songs in Chinese schools.

References:

1. Yang, Y. L. The Art of Chinese Folk Songs / Yang Yinliu. – Beijing: People's Music Publishing House, 2015. – 428 p.
2. Wang, Y. H. National Music Education and Folk Song Inheritance in Schools / Wang Yaohua. – Shanghai: East China Normal University Press, 2018. – 365 p.
3. Liao, N. X. Music Education Psychology / Liao Naixiong. – Guangzhou: Guangdong Higher Education Press, 2016. – 312 p.
4. Xie, J.X. Cultural Inheritance in School Music Education / Xie Jiaxing. – Beijing: Beijing Normal University Press, 2017. – 389 p.
5. Lin, C. D. Developmental Psychology of Children and Adolescents / Lin Chongde. – Beijing: Beijing Normal University Press, 2019. – 516 p.
6. Shen, D. L. Aesthetics and Psychology of Music / Shen Deli. – Shanghai: Shanghai Music Publishing House, 2014. – 298 p.
7. Zhang, J. P. Research on Folk Song Teaching in Primary and Secondary Schools / Zhang Jiping. – Nanjing: Jiangsu Education Press, 2020. – 347 p.
8. Li, M. School-based Curriculum Development of Chinese Folk Songs / Li Min. – Chengdu: Sichuan University Press, 2018. – 286 p.
9. Yan Zhao, Y. Cognitive Characteristics of Primary School Students in Folk Song Learning / Zhao Yan. – Wuhan: Central China Normal University Press, 2019. – 321 p.

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	3

Секция 1

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Андрианова Д.В.</i> Когнитивные нарушения у пожилых людей в период кризиса старения	4
<i>Андрэйчык В.І.</i> Народная мудрасць як лютэрка каштоўнасных арыентацый навучэнцаў у працэсе навучання беларускай мове (па выніках канстатуючага эксперымента ў IX–X класах)	9
<i>Арванова А.А., Махлаева Ю.С.</i> Патриотическое воспитание детей старшего дошкольного возраста при ознакомлении с природой родного края	14
<i>Артюхович А.Р.</i> Работы над орфографической зоркостью: практическое руководство для обучения на первой ступени общего среднего образования	19
<i>Афанасьева К.Р.</i> Развитие эмоционального интеллекта в младшем подростковом возрасте: гендерные особенности	24
<i>Белая К.В.</i> Инструменты обогащения читательского опыта: задачи внеклассной работы по литературному чтению	28
<i>Богумирская А.А.</i> Формирование у детей 6–7 лет представлений об олимпийском движении в процессе проектной деятельности (на примере «ГУО Детский сад № 27 г. Полоцка»)	33
<i>Бутьковец А.В.</i> Преодоление математической тревожности младших школьников при работе над текстовыми задачами на движение	37
<i>Василевич А.С.</i> Виды практико-ориентированных задач с финансовым содержанием в начальном обучении математике	44
<i>Васильева А.А.</i> Возможности обучения основам программирования детей дошкольного возраста	49
<i>Воднева М.А., Демитко В.Г.</i> Сказка как средство обогащения логико-математического опыта детей дошкольного возраста	53
<i>Войтеховская Е.П.</i> Использование межпредметных связей как условие формирования целостной картины мира у обучающихся	57
<i>Гаврилюк Е.Г.</i> Особенности познавательного интереса к школе у детей старшего дошкольного возраста	62
<i>Галузо А.Ю.</i> Формирование представлений о профессиях у детей старшего дошкольного возраста в сюжетно-ролевой игре	67
<i>Го Яньтун.</i> Дидактическая игра в развитии лексической стороны речи детей	74
<i>Гвоздёва С.Д.</i> Репрезентация детства и педагогических практик традиционного казачьего социума в первой половине XX века (на материале романа М.А. Шолохова «Тихий Дон»)	79
<i>Грицкевич П.О.</i> Особенности работы с загадками на уроках литературного чтения в 4 классе	83

<i>Гриченко М.В.</i> Исследование представлений о людях, прославивших Беларусь, у детей старшего дошкольного возраста	88
<i>Дуань Мэйхань.</i> Взгляды китайских исследователей на проблему экологического воспитания детей дошкольного возраста	93
<i>Дударева В.В.</i> Продуктивная деятельность как средство формирования элементарных математических представлений детей дошкольного возраста	99
<i>Ескун А.Д.</i> Эволюция понятия <i>грамотность</i> в контексте зарубежной и отечественной педагогической мысли	104
<i>Жаркова Д.Р.</i> Ключ к успеху: сознательное чтение на I ступени общего среднего образования	109
<i>Зараковская М.А.</i> К вопросу о духовных истоках «лишнего человека» в русской и китайской культурах	113
<i>Иванова А.А.</i> Особенности социализации учащихся начальных классов	118
<i>Иванова Е.Д.</i> Формирование представлений о природных сообществах Беларуси у детей старшего дошкольного возраста посредством интеллект-карт	123
<i>Калинина Ю.Д.</i> Учебный диалог как средство межличностного взаимодействия младших школьников на уроках математики	127
<i>Кириленко М.С.</i> Работа с иллюстрацией как средство развития речи обучающихся на I ступени общего среднего образования	133
<i>Кичигина Е.С.</i> Формирование представлений о ЦУР у детей старшего дошкольного возраста посредством экологической сказки	137
<i>Коваль Я.А.</i> Формирование базовых национальных ценностей через призму предмета «Литературное чтение»	142
<i>Кажэкіна А.І.</i> Часопіс «Пачатковая школа» як інфармацыйна-метадычны рэсурс для сучаснага настаўніка	147
<i>Козлова П.А.</i> Эффективные методы и приемы формирования навыка чтения учащихся начальных классов	151
<i>Комарова Л.Р., Ветвинская В.А., Тимофеев К.А.</i> Особенности формирования коммуникативной компетентности будущих педагогов в условиях дистанционного обучения	156
<i>Контрибуц В.В.</i> Квест-игра как эффективная форма развития познавательной деятельности детей дошкольного возраста	162
<i>Копошилова Я.О., Шашок Е.С.</i> Психолого-педагогические условия развития творческого мышления воспитанников на занятиях по изобразительному искусству	166
<i>Королёва А.Е.</i> Формирование представлений о дружбе детей дошкольного возраста: практический аспект	171
<i>Кравченко В.М.</i> Проблема повышения уровня экологической культуры воспитателей дошкольного образования в части обращения с отходами	177
<i>Куприянова К.Н., Щедова Д.В.</i> Межпредметный образовательный квест как средство активизации познавательной деятельности учащихся на уроках «Человек и мир»	182
<i>Лагунова В.Е.</i> Снижение нагрузки как фактор благополучия личности в условиях современности	188
<i>Ли Шуна.</i> Использование дидактических игр в практике обучения рисованию детей дошкольного возраста	193

<i>Москалева Л.С.</i> Особенности использования электронных средств обучения на уроках литературного чтения	198
<i>Орешикова А.Д.</i> Логические задачи как компонент содержания учебных пособий по математике для начальных классов	203
<i>Ошуркевич О.А.</i> Познавательная активность как ресурс образовательных инноваций: современный анализ	209
<i>Панфилова А.М., Комарова Л.Р., Сидорова К.А.</i> Роль учителя в формировании критического отношения к искусственному интеллекту у старшеклассников	213
<i>Пань Линь.</i> Патриотическое воспитание детей дошкольного возраста как педагогическая проблема	221
<i>Пахолкина Е.А.</i> Развитие детской психики через музыкальное искусство: нейропсихологический и педагогический аспекты	226
<i>Прищепа М.М.</i> Антропоморфный код в урбанонимии английских городов (на примере Челтнема): историко-культурный и социолингвистический аспекты	231
<i>Протасевич Я.А.</i> Патриотическое воспитание на уроках русского языка: опыт и рекомендации	237
<i>Прудникова Е.В.</i> Театрализованная игра как средство развития творческого потенциала у детей дошкольного возраста	242
<i>Рубис А.С.</i> Формирование орфографических навыков у обучающихся на первой ступени общего среднего образования: теоретический и методический аспекты	246
<i>Рымарева А.Ю.</i> Беседы об искусстве как фактор формирования познавательной активности учащихся на уроках изобразительного искусства	249
<i>Рябцева А.В.</i> Деятельность учреждения образования по устранению социально опасного положения	255
<i>Савченко В.М.</i> Дидактические игры при ознакомлении воспитанников средней группы с домашними животными	260
<i>Садовская Е.С.</i> Проблема формирования речевой культуры у младших школьников .	264
<i>Синявская В.А.</i> Формирование читательской самостоятельности обучающихся на уроках литературного чтения	269
<i>Скробот У.В.</i> Компетентностно-ориентированные и компетентностные задания на уроках математики в начальных классах	275
<i>Смотрицкая К.Р.</i> Методы и формы профилактической работы социального педагога в учреждении образования	281
<i>Стефаненкова А.А.</i> Секреты успешного читателя: роль внеклассного чтения на I ступени общего среднего образования	285
<i>Тимофеев К.А., Сидорова К.А.</i> Паритетное наставничество как психолого-педагогический ресурс формирования исследовательских умений будущих педагогов	290
<i>Ушацкая М.Д.</i> Формирование социальной ответственности у подростков	296
<i>Фандо А.В.</i> Педагогические подходы к использованию фольклора в начальной школе	305
<i>Финагина О.Л.</i> Применение арт-терапевтических технологий в развитии интеллектуальных и эмоциональных качеств одарённых школьников	310
<i>Хай На.</i> Сказка как средство развития творческого потенциала детей дошкольного возраста	315

<i>Холдеева И.М., Тишкова В.А.</i> Работа над сочинением как способ совершенствования культуры речи обучающихся	320
<i>Чжан Гуанвэй.</i> Экологическая сказка как педагогический феномен	325
<i>Куприянова К.Н., Щедова Д.В.</i> Реализация межпредметных связей на уроках «Человек и мир» как фактор активизации познавательной деятельности учащихся	330
<i>Цинь Сюйхун.</i> Театрально-игровая деятельность для детей 5–7 лет в контексте развития связной речи	334
<i>Чжан Цянь.</i> Формирование эстетического отношения к природе у детей дошкольного возраста в процессе лепки	338
<i>Чжан Шаоци.</i> Традиционное искусство вырезания из бумаги как средство художественного развития детей дошкольного возраста	343
<i>Чжао Нань.</i> Изобразительное искусство как средство эстетического воспитания детей дошкольного возраста	348
<i>Ярмашевич Е.А., Петрова А.Н., Сашкова У.В.</i> Теоретическое исследование феномена детского упрямства	353

Секция 2

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Альхимович А.С.</i> Формирование представлений о профессиях у воспитанников старшего дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью	358
<i>Аниськович О.А., Оршанская Ю.С.</i> Коррекционная работа по эмоциональному развитию учащихся с интеллектуальной недостаточностью умеренной степени	363
<i>Аничкина-Лопатина К.Р.</i> Формирование связной речи учащихся с тяжелыми нарушениями речи посредством наглядных методов обучения	368
<i>Барташевич А.Э.</i> Воздействие уроков физической культуры на развитие двигательных качеств у детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью в условиях инклюзивного образования	374
<i>Бондарева М.Н., Ладнова С.М.</i> Создание адаптивной образовательной среды для учащихся с расстройствами аутистического спектра при обучении их чтению	379
<i>Галынская Е.Ю., Желток В.А.</i> Наглядное моделирование как средство коррекции речевых нарушений у детей дошкольного возраста	385
<i>Григорович Д.Н., Ефимович К.В.</i> Особенности экзистенциальной исполненности будущих специальных педагогов	390
<i>Гудимова А.П.</i> Диагностика предпосылок обучения грамоте у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи	395
<i>Егорова Д.В.</i> Специфика развития познавательных процессов у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра	400
<i>Елизарова М.В.</i> Системный подход к коррекции речевых нарушений у детей дошкольного возраста	405
<i>Журавлева А.А.</i> Особенности развития речи у детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью	411

<i>Зайцева А.С.</i> Диагностика сформированности навыка пересказа у второклассников с общим недоразвитием речи II уровня	416
<i>Звездина А.О.</i> Диагностика уровня сформированности речевой коммуникации младших школьников с расстройствами аутистического спектра	421
<i>Зверкович О.М.</i> Выявление особенностей коммуникативной сферы воспитанников с интеллектуальной недостаточностью как этап обоснования необходимости сюжетно-ролевой игры в коррекционной работе	425
<i>Зорко С.А., Кисель К.И.</i> Формирование предположно-падежных конструкций у воспитанников 4–5 лет с общим недоразвитием речи посредством использования метода наглядного моделирования	430
<i>Зуёнок В.А.</i> Активизация познавательной деятельности детей с интеллектуальной недостаточностью посредством игровых технологий	435
<i>Кисель К.И.</i> Особенности формирования фразовой речи у учащихся младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью	440
<i>Кондратенко В.С., Русакова А.А.</i> Развитие речи воспитанников с интеллектуальной недостаточностью средствами дидактических игр	444
<i>Кухта Э.И.</i> Проявление социальных стереотипов в отношении лиц с интеллектуальной недостаточностью	450
<i>Мазур Т.С., Алексеенко А.А.</i> Психолого-педагогическое сопровождение родителей учащихся в условиях реализации принципа инклюзии в образовании	455
<i>Макаревич Я.Д., Набздорова С.Н.</i> Коррекционная работа по эмоциональному развитию детей с умеренной интеллектуальной недостаточностью	460
<i>Манцева О.А.</i> Формирование словаря детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи	465
<i>Масейченко Л.С.</i> Педагогические условия и подходы к формированию здоровьесберегающей грамотности у обучающихся с особенностями психофизического развития	470
<i>Мосина Т.В., Юранова Я.А.</i> Особенности формирования пространственно-временных представлений у учащихся специальной школы	475
<i>Пархоменко В.Ю.</i> Формирование навыков коммуникации и взаимодействия у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра	480
<i>Пивоварова А.П., Говорова К.С.</i> Специфика развития лексической стороны речи у учащихся с интеллектуальной недостаточностью	485
<i>Погорелова А.А.</i> Коррекционно-педагогическая модель музейной экскурсии для детей с интеллектуальной недостаточностью	490
<i>Прилико Д.А.</i> Диагностика артикуляционной моторики дошкольников с дизартрией .	494
<i>Рощина Н.Н., Булах П.М.</i> Использование элементов изотерапии в коррекции нарушений связной речи	498
<i>Садковская А.Д.</i> Формирование навыков самообслуживания при проведении коррекционно-педагогической работы с воспитанниками с тяжёлыми, множественными нарушениями в физическом и (или) психическом развитии	504
<i>Семенченко И.В.</i> Организация игрового пространства как средство формирования игровых навыков у детей с расстройствами аутистического спектра	508
<i>Скрабневская А.А.</i> О роли игровых технологий в формировании коммуникативных умений у воспитанников с интеллектуальной недостаточностью	514

<i>Смирнова П.А., Волкова Я.А.</i> Коррекция просодических расстройств у детей со стертой дизартрией в условиях семейного воспитания	519
<i>Тишурова З.В.</i> Место дидактических игр в системе развития связной речи у обучающихся с интеллектуальной недостаточностью	524
<i>Ундро Ю.Д., Кужель С.П.</i> Формирование основ безопасности жизнедеятельности у учащихся с интеллектуальной недостаточностью	529
<i>Шилова А.А.</i> Возможности выявления уровня знаний по основам безопасности жизнедеятельности у учащихся с интеллектуальной недостаточностью	535

Секция 3

ИСТОРИЯ ИСКУССТВ. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА МУЗЫКАЛЬНОГО И ХОРЕОГРАФИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Алиева Н.З.</i> 160 лет со дня рождения художника Василия Васильевича Кандинского (1866–1944)	542
<i>Анастасьев А.С.</i> Музыка как инструмент гражданско-патриотического воспитания подростков	546
<i>Богданович-Язвинская В.В.</i> Основные принципы игры на фисгармонии: анализ теоретической части руководства К.Г. Ликла	550
<i>Гао Хаонань.</i> Дыхание как основа формирования звуковой культуры начинающего саксофониста	555
<i>Гильмуллина Я.Т.</i> Формирование социальной активности учащихся-музыкантов в процессе духовно-просветительской работы в социально-педагогическом центре	560
<i>Дворак А.А.</i> Чтение с листа как практика комплексного музыкального восприятия	565
<i>Демьянова Т.В.</i> Применение авторской дидактической игры «Фанты» на уроках музыки	570
<i>Жевнер А.Ю.</i> Творческая деятельность ансамбля скрипачей как средство патриотического воспитания в условиях дополнительного образования	577
<i>Козубовская В.А.</i> Формирование эстетического вкуса учащихся как ключевая задача обучения в учреждениях дополнительного образования	583
<i>Ли Сяося.</i> Импровизация как средство формирования индивидуального исполнительского стиля	589
<i>Лис Д.М.</i> Репертуар как средство гражданско-патриотического воспитания учащихся в детской школе искусств	595
<i>Луковская В.А.</i> Возможности применения информационных компьютерных технологий в процессе обучения игре на флейте в детских школах искусств	600
<i>Луттиева Т.Д.</i> Юбилею Михаила Александровича Врубеля посвящается	605
<i>Лядвик М.С.</i> Особенности формирования у учащихся музыкально-художественного образа (на примере фортепианных пьес А.В. Богатырёва) ..	611
<i>Ма Мин.</i> Содержание и сущность понятия «концертное волнение»	615
<i>Максимова Н.С.</i> Образ Щелкунчика в произведениях искусства	621
<i>Мао Синчунь.</i> Народная песня как феномен художественной культуры Гуйлина	628
<i>Минайлов В.С.</i> Создание хореографического шоу: от идеи до воплощения	634
<i>Нигматова А.Д.</i> 145 лет со дня рождения Пабло Пикассо	639
<i>Перхальская А.В.</i> Педагогический потенциал музыкально-двигательной импровизации в современном хореографическом образовании	647
<i>Пищикова А.В., Бердников Н.В.</i> Эффективность использования творческих заданий в эстетическом воспитании учащихся на хореографических занятиях ...	652

<i>Провалинская А.В.</i> Исторические аспекты создания фортепианного ансамбля	657
<i>Путькова Д.-Р.И.</i> Хореографическая импровизация как средство музыкально-эстетического развития младших школьников	661
<i>Рябченко А.С.</i> Баян: история становления и развития музыкального инструмента ...	667
<i>Стоян А.Д.</i> Патриотическое воспитание учащихся младших классов средствами эстрадного вокала	672
<i>Субоч Д.А.</i> Музыкальные занятия как средство реабилитации для людей с психоневрологическими заболеваниями	676
<i>У Цзиньхао.</i> Мультимедийные средства как фактор развития художественно-исполнительской выразительности пианиста	681
<i>Фригина Н.С.</i> Репертуар юного музыканта-баяниста: от народной песни к классике	686
<i>Чausова А.С.</i> Традиции и инновации в японском музыкальном образовании	691
<i>Шарандо И.Л.</i> Формирование исполнительской культуры студента как компонента музыкальной культуры	696
<i>Шестерикова А.В.</i> Развитие музыкально-творческих способностей учащихся начальной школы на основе импровизационных технологий	701
<i>Шкетов В.А.</i> Жизнь и творческий путь полоцкого «Песняра»	707

Секция 4 НАУКА ЮНЫХ

<i>Альшиаников П.И.</i> Обобщение теоремы Шпрага-Гранди для полей $N \times N$	712
<i>Баранова В.Э.</i> Міфалагічныя вобразы ў кнізе Яна Баршчэўскага “Шляхціч Завальня, або Беларусь у фантастычных апавяданнях”	717
<i>Бирюков М.А.</i> Чужеродные виды растений на территории рекреационных зон г. Витебска	722
<i>Ермакович Л.В.</i> Языковой патриотизм как художественный феномен: образ родного слова в поэтике русских и белорусских авторов	729
<i>Желанная А.Р., Балаева-Тихомирова Д.А.</i> Оценка химического состава металлов и устойчивости цинкового покрытия лабораторными методами	734
<i>Квяцінскі М.В.</i> Семантычныя дыялектызмы Віцебшчыны, якія рэпрэзентуюць матэрыяльную і духоўную культуру беларусаў	744
<i>Коробко М.А.</i> Лабораторная установка для демонстрационного эксперимента по геометрической оптике	749
<i>Кузнецова В.А.</i> Построение расписания с использованием графовой модели	754
<i>Кутузов Я.В., Бувеч А.Э.</i> Моделирование процесса обучения в системе «Ученик–ИИ-ассистент» при изучении физики на повышенном уровне	761
<i>Михайловская У.А.</i> Восприятие современных конфликтов учащимися поколения Альфа	767
<i>Пимоненко И.А.</i> Региональные особенности размещения гидрологических постов по территории Витебской области	773
<i>Соловьев В.А.</i> Инфраструктурный компонент туристско-рекреационного потенциала Беларуси: региональные особенности	778
<i>Федосенко Е.С.</i> Семиотика леворукости в мировой художественной литературе (на примере поэзии и прозы)	783

<i>Хадунькіна К.Э.</i> Семантичная апазіцыя “Працавітасць–гультайства” ў рэгіянальнай фразеалогіі Віцебшчыны	787

Секция 5

МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСКУССТВО И НАУКА (MUSICAL ART AND SCIENCE)

<i>Mao Ziqiang.</i> Bamboo Flute: from traditional charm to contemporary performance ...	793
<i>Huang Shixia, Wany Ingbo, Gao Yifan.</i> Development of pop performance skills in children of secondary school age	797
<i>Li Jiaxin, Wang Shidze.</i> The role of artificial intelligence in music lessons	803
<i>Shi Meng.</i> Sacred music of Belarus and China	808
<i>Yan Chaoyue, Ding Tong, Yong Beizi.</i> Formation of students’ ideas about Chinese traditional instruments	813
<i>Song Xiaoyu, Xu Yiyun, Fan Yuhe.</i> A study on Chinese bel canto teaching methods	819
<i>Wang Yingqiao, Huang Yajing, Huang Yixuan.</i> Problems in modern piano teaching methods for children	824
<i>Fu Xinhua, Yang Haixu, Li Fangqun.</i> The role of improvisational piano accompaniment in developing social and emotional skills in preschool and primary school children	830
<i>Yan Qi, Ma Hongnan, Fang Weixiang.</i> Musical education in primary school through scientific experiments: development of creative and logical skills	836
<i>Zou Yueyang.</i> Integration of the arts at the Festival of Fishermen in Shandong	841
<i>Xu Ran.</i> The aesthetic potential of music education in the context of modern pedagogical challenges	846
<i>Zhao Xiqiang, Yurkova M.A., Shcherbina N.G.</i> The role of folk song in the modern education system in China	852