НАУЧНЫЙ ФОРУМ
nauchforum.ru

ISSN: 2542-1263

№5(108)

НАУЧНЫЙ ФОРУМ: ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

МОСКВА, 2026

НАУЧНЫЙ ФОРУМ: ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Сборник статей по материалам CVIII международной научно-практической конференции

№ 5 (108)
Май 2026 г.

Издается с октября 2016 года

Москва
2026

УДК 159.9+37
ББК 74+88
Н34

Председатель редакционной коллегии:
Лебедева Надежда Анатольевна – доктор философии в области культурологии, главный редактор журнала «Universum: филология и искусствоведение» РФ, г. Москва.

Редакционная коллегия:
Иванова Светлана Юрьевна – канд. пед. наук, доцент, Кемеровский государственный университет, РФ, г. Кемерово;
Кузьменко Наталья Ивановна - канд. пед. наук, Магнитогорский педагогический колледж, РФ, г. Магнитогорск;
Сидячева Наталья Владимировна - канд. психол. наук, Государственный университет просвещения, РФ, г. Москва.

Н34 Научный форум: Педагогика и психология: сб. ст. по материалам CVIII междунар. науч.-практ. конф. – № 5 (108). – М.: Изд. «МЦНО», 2026. – 144 с.

ISSN 2542-1263

Статьи, принятые к публикации, размещаются на сайте научной электронной библиотеки eLIBRARY.RU.

ББК 74+88

ISSN 2542-1263

© «МЦНО», 2026

Оглавление

Статьи на русском языке **7**

Раздел 1. Педагогика

1.1. Коррекционная педагогика

ЛОГОПЕДИЧЕСКИЙ МАССАЖ КАК МЕТОД КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ ПРИ ПСЕВДОБУЛЬБАРНОЙ ДИЗАРТРИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
Батуева Елена Юрьевна
Туренко Наталия Николаевна

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 12
Верещак Ирина Ивановна
Демиденко Оксана Петровна

МОДЕЛИРОВАНИЕ РЕЧЕВОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ 20
Комова Ольга Алексеевна
Резанова Екатерина Владимировна

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОТЕРАПИИ В СЕСТРИНСКОЙ ПРАКТИКЕ КОМПЛЕКСНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ С ДИАГНОЗОМ ДЕТСКИЙ ЦЕРЕБРАЛЬНЫЙ ПАРАЛИЧ В УСЛОВИЯХ ЦЕНТРА СОЦИАЛЬНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ 30
Тимофеев Андрей Андреевич
Родионова Лариса Андреевна

1.2. Теория и методика обучения и воспитания **39**

ТЕХНОЛОГИЯ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ИСТОРИИ
Арасланов Рамис Рафисович

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТРАДИЦИОННОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ В МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ КИТАЙСКИХ ШКОЛЬНИКОВ 43
Ван Шуай

ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ-МИГРАНТОВ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ С ПОМОЩЬЮ НАРОДНОЙ СКАЗКИ 48
Оразметова Мухлиса Гапуровна
Казакова Ксения Михайловна

ЦИФРОВЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ В РАЗВИТИИ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 54
Рылова Анастасия Сергеевна
Ефимова Елена Алексеевна

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ПРОЧНЫХ СЕМАНТИЧЕСКИХ СВЯЗЕЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ 60
Щербанюк Полина Олеговна
Мазанова Светлана Евгеньевна

1.3. Теория и методика профессионального образования 65

ФОРМИРОВАНИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ
Бижукова Карина Алимардановна

1.4. Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры 70

ИНТЕГРАЦИЯ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС С ЦЕЛЬЮ ПОВЫШЕНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ
Дуань Сяожуй

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ИННОВАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОНЦЕПЦИИ 73
Чжан Фэн

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ К ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬ-НОСТИ С ПОДРОСТКАМИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ 78
Чэнь Юй

Раздел 2. Психология 83

2.1. Общая психология, психология личности, история психоло-гии

ВЛИЯНИЕ СУБЪЕКТИВНОГО ОЩУЩЕНИЯ ОДИНОЧЕСТВА НА ВИРТУАЛЬНУЮ ИДЕНТИЧНОСТЬ
Юргель Дмитрий Леонидович
Поташева Юлия Леонидовна

2.2. Педагогическая психология 91

РАЗВИТИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ СРЕДСТВАМИ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ
Есекенова Фарида Суйекабуллаевна
Родионов Алексей Николаевич

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ ТИПОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ (ИНТРОВЕРСИЯ/ЭКСТРАВЕРСИЯ) НА УСВОЕНИЕ ГРАММАТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА 99
Чащина Наталья Андреевна
Данилина Екатерина Константиновна

2.3. Социальная психология 116

СУКЦЕССИОННЫЙ МЕХАНИЗМ КАК ОСНОВА ДЛЯ ПЕРЕХОДА ОТ «ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ» К «РОДОТВОРЧЕСКИМ» ОТНОШЕНИЯМ
Петров Владислав Евгеньевич
Будагова Юлия Викторовна

Articles in English **127**

Section 1. Pedagogy

1.1. Theory and Methods of Teaching and Education

CHALLENGES IN TRANSLATING MILITARY TERMINOLOGY FROM ENGLISH AND RUSSIAN INTO KAZAKH
Sagyndykov Zhandos Erkanatuly
Nabieva Aizhan Bolatovna

Қазақ тіліндегі мақалалар **132**

1-Бөлім. Педагогика

1.1. Арнайы білім

ЭЛЕКТРОНДЫҚ БАҒДАРЛАМА АРҚЫЛЫ ЗИЯТЫ ЗАҚЫМДАНҒАН БАЛАЛАРДЫҢ ЕСТЕ САҚТАУ ҚАБІЛЕТІН ДАМЫТУ
Еркебулан Адель Еркебуланқызы
Алшинбаева Сауле Жолдыбаевна

1.2. Общая педагогика, история педагогики и образования **137**

ХАЛЫҚ ПЕДАГОГИКАСЫ – ТӘРБИЕНІҢ МАҢЫЗДЫ ҚҰРАЛЫ
Едигенова Алма Жунусбековна

СТАТЬИ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ

РАЗДЕЛ 1.

ПЕДАГОГИКА

1.1. КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

ЛОГОПЕДИЧЕСКИЙ МАССАЖ КАК МЕТОД КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ ПРИ ПСЕВДОБУЛЬБАРНОЙ ДИЗАРТРИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Батуева Елена Юрьевна
студент 2 курса
института педагогического
и специального образования,
ФГБОУ ВО «Херсонский государственный
педагогический университет»,
РФ, г. Скадовск

Туренко Наталия Николаевна
канд. пед. наук, доц.
кафедры специального образования,
ФГБОУ ВО «Херсонский
государственный педагогический
университет»,
РФ, г. Скадовск

SPEECH THERAPY MASSAGE AS A METHOD OF CORRECTIONAL AND PEDAGOGICAL INTERVENTION IN PSEUDOBULBAR DYSARTHRIA IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN

Batueva Elena Yurievna

2nd year student
at the Institute of Pedagogical
and Special Education,
Kherson State Pedagogical University,
Russia, Skadovsk

Turenko Natalia Nikolaevna

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the
Department of Special Education,
Kherson State Pedagogical University,
Russia, Skadovsk

Аннотация. Псевдобульбарная дизартрия остаётся одним из наиболее распространённых речевых нарушений у детей старшего дошкольного возраста, требующим коррекционного подхода. Логопедический массаж выступает эффективным методом воздействия на артикуляционную моторику, мышечный тонус и речевое дыхание. В статье рассматриваются теоретические основы применения массажных техник, анализируются физиологические механизмы их влияния на речевой аппарат, представлены современные подходы к дифференцированному использованию приёмов массажа. Результаты анализа подтверждают необходимость включения массажа в структуру коррекционно-развивающей работы как обязательного компонента.

Abstract. Pseudobulbar dysarthria remains one of the most common speech disorders in older preschool children, requiring a comprehensive correctional approach. Speech therapy massage serves as an effective method of influencing articulatory motor skills, muscle tone, and speech breathing. The article examines the theoretical foundations of massage techniques application, analyzes the physiological mechanisms of their impact on the speech apparatus, and presents modern approaches to the differentiated use of massage techniques. The analysis results confirm the necessity of including massage in the structure of correctional and developmental work as a mandatory component.

Ключевые слова: логопедический массаж, псевдобульбарная дизартрия, артикуляционная моторика, мышечный тонус, речевые нарушения.

Keywords: speech therapy massage, pseudobulbar dysarthria, articulatory motor skills, muscle tone, speech disorders.

Псевдобульбарная дизартрия диагностируется у 60–70% детей с речевыми нарушениями, посещающих логопедические группы дошкольных образовательных организаций.

Патогенез данного нарушения связан с поражением проводящих путей, идущих от коры головного мозга к ядрам черепно-мозговых нервов, обеспечивающих иннервацию речевой мускулатуры [1]. Клиническая картина характеризуется парезами артикуляционных мышц различной степени выраженности, нарушением мышечного тонуса по типу спастичности, ригидности или дистонии, ограничением объёма и точности произвольных движений органов артикуляции.

Речевая симптоматика проявляется в виде стойких полиморфных нарушений звукопроизношения, назализации голоса, просодических расстройств, нарушений речевого дыхания и фонации.

Степень тяжести дизартрии варьируется от лёгкой (стёртой) формы, при которой речевые нарушения проявляются преимущественно в фонетических недостатках, до выраженной, характеризующейся грубым искажением звуко-слоговой структуры и значительным снижением разборчивости речи [3]. Именно степень выраженности симптоматики определяет выбор конкретных массажных техник и длительность коррекционного курса.

Логопедический массаж представляет собой активный метод механического воздействия на периферический речевой аппарат, изменяющий функциональное состояние мышц, кровеносных сосудов, нервных окончаний, тканей артикуляционного аппарата. Механизм его действия носит рефлекторный характер.

Особенность работы с дизартрией – необходимость дифференцированного подхода к выбору массажных приёмов. При спастичности мышц применяются расслабляющие техники: поглаживание, лёгкая вибрация, мягкое разминание. При гипотонии, напротив, используются тонизирующие приёмы: энергичное разминание, отрывистые надавливания, интенсивная вибрация.

Чаще приходится иметь дело со смешанным тонусом: спастичность одних мышечных групп сочетается с гипотонией других. В таких случаях массаж дифференцируется не только по зонам, но и по конкретным мышцам. Например, расслабляющий массаж языка сочетается с

тонизирующим воздействием на круговую мышцу рта.

Массажное воздействие улучшает кровоснабжение и трофику тканей артикуляционного аппарата, что особенно важно при дизартрии, когда длительно существующие парезы приводят к вторичным изменениям мышечной ткани.

Массаж оказывает влияние на проприоцептивную систему – усиливаются афферентные импульсы от мышц, связок, суставов, что способствует формированию более точных кинестетических ощущений при выполнении артикуляционных движений [5]. Это ключевой момент для детей с дизартрией, у которых кинестетическая чувствительность артикуляционного аппарата изначально снижена.

Курс массажа обычно составляет 10–15 процедур, проводимых ежедневно или через день. Длительность одного сеанса от 5 до 20 минут в зависимости от возраста ребёнка, степени выраженности нарушений, индивидуальной переносимости. После перерыва 1–2 месяца курс рекомендуется повторить для закрепления результатов.

Результативность логопедического массажа при псевдобульбарной дизартрии подтверждается как практическим опытом логопедов, так и экспериментальными исследованиями. Е.Ф. Архипова, в своих исследованиях при проведении дифференцированного массажа, зафиксировала положительную динамику улучшения подвижности артикуляционных органов, нормализацию мышечного тонуса, расширение диапазона произвольных движений [2].

Логопедический массаж – медицинская процедура, имеющая чёткие противопоказания. Абсолютные противопоказания включают острые воспалительные заболевания полости рта и верхних дыхательных путей, герпетические высыпания на губах и слизистой, стоматит, конъюнктивит, фурункулёз лица. Массаж не проводится при лихорадочных состояниях, острых инфекционных заболеваниях, обострении хронических соматических патологий.

Относительные противопоказания – эпилепсия с частыми приступами, выраженный рвотный рефлекс, повышенная судорожная готовность, тяжёлые формы бронхиальной астмы. В этих случаях вопрос о возможности проведения массажа решается индивидуально совместно с неврологом или педиатром.

Особая осторожность требуется при работе с детьми, имеющими повышенную чувствительность слизистой полости рта, склонность к рвотному рефлексу. Массаж начинают с минимального воздействия, постепенно увеличивая интенсивность и продолжительность по мере адаптации ребёнка.

Логопедический массаж зарекомендовал себя как эффективный

метод коррекционно-педагогического воздействия при псевдобульбарной дизартрии у детей старшего дошкольного возраста. Его применение патогенетически обосновано, базируется на глубоком понимании физиологических механизмов регуляции мышечного тонуса и организации произвольных движений.

Ключевое преимущество метода, возможность непосредственного воздействия на периферическое звено речевой функциональной системы, нормализации состояния артикуляционной мускулатуры, что создаёт необходимые предпосылки для успешной работы над всеми сторонами речи. Массаж не заменяет традиционную логопедическую работу, но существенно повышает её результативность, сокращает сроки коррекции, позволяет достичь более выраженного и устойчивого эффекта.

Список литературы:

1. Алмазова А.А., Пашкова И.А. Современные подходы к диагностике и коррекции минимальных дизартрических расстройств у детей дошкольного возраста // Специальное образование. 2023. № 2. С. 15–28. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-podhody-k-diagnostike-i-korrektsii-minimalnyh-dizartricheskih-rasstroystv-u-detey-doshkolnogo-vozrasta (дата обращения: 23.03.2025).
2. Архипова Е.Ф. Логопедический массаж при дизартрии. М.: АСТ, 2024. 144 с.
3. Белякова Л.И., Волоскова Н.Н. Онтогенез речевой деятельности: учебное пособие для студентов. М.: МПГУ, 2023. 272 с.
4. Дьякова Е.А., Белякова Л.И. Электромиографическая оценка эффективности логопедического массажа при дизартрии // Дефектология. 2023. № 4. С. 42–51. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=54238947 (дата обращения: 23.03.2025).
5. Лопатина Л.В., Серебрякова Н.В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников: коррекция стёртой дизартрии. СПб.: Союз, 2023. 192 с.

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Верещак Ирина Ивановна

студент 2 курса бакалавриата,
Северо-Кавказский Федеральный университет,
РФ, г. Ставрополь

Демиденко Оксана Петровна

научный руководитель, канд. психол. наук, доц.
кафедры коррекционной психологии и педагогики,
Северо-Кавказский Федеральный университет,
РФ, г. Ставрополь

PECULIARITIES OF SOCIAL ADAPTATION OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN INCLUSIVE EDUCATION SETTINGS

Vereshchak Irina Ivanovna

Second-year undergraduate student,
North Caucasus Federal University,
Russia, Stavropol

Demidenko Oksana Petrovna

Academic Supervisor, PhD in Psychology,
Associate Professor
Department of Correctional Psychology
and Pedagogy,
North Caucasus Federal University,
Russia, Stavropol

Аннотация. В статье разбираются характерные черты приспособления детей с интеллектуальной недостаточностью к социальной среде в условиях инклюзивного образования. Автор показывает, что обычные коррекционные школы часто дают ребенку мало живого социального опыта из-за однородности среды. Инклюзия же, хотя и открывает возможности для общения с обычными сверстниками, сразу показывает

глубинные дефициты развития. Установлено, что главная проблема лежит не в учебной неуспеваемости, а в эмоциональной сфере. Такие дети плохо распознают чужие эмоции, слабо дифференцируют переживания, не считывают невербальные сигналы, что ведет к постоянным коммуникативным сбоям. Также отмечается низкая скорость ориентировки в бытовых и школьных ситуациях из-за замедленной обработки информации. Парадоксально, но в инклюзивной среде внешние проявления социальной дезадаптации у этих детей выражены слабее, чем в специальных школах, а семейные отношения часто выглядят более гармоничными. Однако их социальная компетентность остается ограниченной из-за бедности практического опыта и узкого круга контактов. Дополнительно выявлено, что у таких школьников самооценка часто противоречива: они либо переоценивают себя, либо не могут понять, как их воспринимают другие. Делается вывод, что успешность адаптации определяется не самим фактом совместного обучения, а качеством психолого-педагогического сопровождения, особенно работой по развитию эмоционального интеллекта и отработкой навыков поведения в типовых ситуациях. Без целенаправленной помощи инклюзия рискует остаться формальной. В статье также подчеркивается роль ФГОС как ориентира для создания адаптированных программ.

Abstract: The article examines the characteristics of children with intellectual disabilities adapting to the social environment in inclusive education. The author shows that regular special education schools often provide children with limited social experience due to the homogeneity of the environment. In contrast, inclusion, while offering opportunities for interaction with regular peers, immediately highlights the underlying developmental deficits. It is established that the primary issue lies not in academic underachievement but in the emotional realm. Such children have difficulty recognizing other people's emotions, have a weak ability to differentiate their own feelings, and do not understand non-verbal cues, which leads to constant communication difficulties. Additionally, they have a slow processing speed in everyday and school situations. Paradoxically, these children's social maladjustment is less pronounced in inclusive environments compared to special schools, and their family relationships often appear more harmonious. However, their social competence remains limited due to a lack of practical experience and a narrow range of contacts. Additionally, it has been found that these students often have conflicting self-perceptions: they either overestimate themselves or struggle to understand how others perceive them. The study concludes that the success of adaptation is not solely determined by the fact of co-education, but rather by the quality of psychological and pedagogical support, particularly the development of emotional intelligence and the

practice of behavior in typical situations. Without targeted assistance, inclusion risks remaining superficial. The article also emphasizes the role of the Federal State Educational Standard as a guideline for creating adapted programs.

Ключевые слова: социальная адаптация, интеллектуальная недостаточность, инклюзивное образование, младшие школьники, эмоциональная сфера, социальная компетентность, коммуникативные навыки.

Keywords: social adaptation, intellectual disability, inclusive education, primary school students, emotional sphere, social competence, communication skills.

Сдвиги в образовательной политике последних лет привели к тому, что дети с нарушениями интеллекта все чаще оказываются в обычных школах. Раньше они посещали коррекционные учреждения, где обучение шло по упрощенным программам и в изоляции от нормативно развивающихся сверстников. Сейчас вектор изменился. Согласно современным стандартам, акцент смещен с простой передачи знаний на формирование жизненных компетенций [5]. Иными словами, ребенка должны не столько обучить математике или чтению, сколько научить ориентироваться в повседневности, обслуживать себя, общаться с людьми.

Однако на практике включение такого ребенка в среду нормально развивающихся сверстников – не гарантия его автоматического приспособления, а скорее вызов для всех участников процесса.

Учителя оказываются не готовы, одноклассники не понимают, как себя вести, а сам школьник испытывает стресс от непривычной обстановки.

Проблема в том, что младший школьник с интеллектуальной недостаточностью сталкивается с двойным барьером. Во-первых, ему мешают внутренние когнитивные и эмоциональные нарушения, во-вторых, внешняя среда не всегда готова принять его особенности. Даже если в школе есть пандус и тьютор, это не решает вопросов принятия, дружбы и понимания.

Цель этой работы – выделить именно те черты процесса социальной адаптации, которые отличают таких детей в инклюзивных классах, не вдаваясь в общие рассуждения о плюсах и минусах инклюзии. Интересно не то, хорошо это или плохо, а то, что конкретно происходит с ребенком, когда он из специальной школы попадает в обычную или сразу начинает обучение в массовом классе, какие механизмы включаются, какие ломаются, где возникают самые болезненные точки.

Рассмотрение вопроса особенностей социальной адаптации детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью в условиях инклюзивного образования важно начать с характеристики такого понятия, как «инклюзивное образование». Это совместное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья и их нормативно развивающихся сверстников в обычной школе, включая организацию общих занятий, досуга и допобразования [2, с. 91]. У таких детей замедлен темп переработки информации, слабая дифференциация эмоций и бедный социальный опыт. Эти особенности напрямую влияют на то, как ребенок адаптируется в инклюзивном классе – именно о них пойдет речь ниже.

Первое – трудности с распознаванием эмоций окружающих. У младших школьников с интеллектуальными нарушениями эмоциональная сфера часто оказывается слабо дифференцированной. Им сложно определить по лицу, рад человек или огорчен, зол или спокоен. Эта особенность напрямую связана с замедлением темпа психического развития и снижением способности к синтезу информации [4, с. 152].

В обычной жизни ребенок улавливает настроение собеседника за доли секунды, но при интеллектуальной недостаточности этот механизм дает сбой. В итоге ученик может продолжать настаивать на своем, не замечая, что учитель уже раздражен, или, наоборот, пугается там, где угрозы нет. Такое несовпадение восприятия провоцирует конфликты и закрепляет за ребенком ярлык «не такого как остальные дети». Сверстники быстро учатся избегать такого одноклассника, потому что его реакцию предсказать невозможно.

К этому добавляется еще одна деталь. Дети с интеллектуальной недостаточностью часто неверно интерпретируют интонации. Спокойное замечание они могут воспринять как крик, а реальную угрозу – как шутку.

Исследования показывают, что такие искажения восприятия связаны с недостаточным развитием правополушарных структур мозга, отвечающих за обработку невербальной информации [2, с. 90]. В инклюзивном классе, где общение идет быстро и на разных уровнях, этот дефицит становится особенно заметным. Ребенок постоянно попадает в неловкое положение, его переспрашивают, над ним смеются, и он не понимает причины.

Вторая характерная черта – плохая ориентировка в типичных бытовых и школьных ситуациях. Речь идет не о знании правил, а о способности применить их в нужный момент. Исследования показывают, что скорость приема и переработки информации у таких детей существенно снижена [4, с. 888]. Например, ребенок может выучить, что на перемене

нельзя бегать, но, оказавшись в шумном коридоре, теряется и действует импульсивно. Или он знает, что надо поздороваться, но не понимает, что в разных ситуациях это делается по-разному: с учителем – официально, с другом – за руку или просто кивком. Отсутствие гибкости в применении правил – одна из самых устойчивых черт для таких детей.

Инклюзивная среда здесь играет двоякую роль. С одной стороны, она дает больше образцов для подражания (нормально развивающиеся дети ведут себя вариативнее). Ребенок видит, как другие здороваются, прощаются, извиняются, просят о помощи. Это расширяет его поведенческий репертуар.

С другой стороны, этот поток информации перегружает ребенка с интеллектуальной недостаточностью, и он выбирает самый простой, но не всегда правильный путь поведения. Например, если один мальчик в классе всех обнимает при встрече, ребенок с интеллектуальной недостаточностью может начать обнимать всех подряд, включая малознакомых взрослых, не чувствуя границ. Это вызывает недоумение и иногда агрессию со стороны окружающих, хотя сам ребенок действует из лучших побуждений.

Третья особенность касается самовосприятия. Противоречия в представлении о себе у этих детей возникают из-за скудности социального опыта. Они не могут сравнить себя с большим количеством сверстников, поэтому их самооценка часто бывает либо завышенной (в защитных формах), либо нестабильной. В коррекционной школе, где все примерно одинаковы, этот эффект сглаживается. Там ребенок не видит резкой разницы между собой и другими, его самооценка держится на среднем уровне.

В инклюзивном классе ребенок с интеллектуальной недостаточностью ежедневно видит, что другие пишут быстрее, лучше играют и шутят, легче находят друзей. Это оказывает негативное влияние на самооценку такого ребенка. Одни дети в ответ на это замыкаются, другие начинают дурачиться, привлекая внимание негативными способами.

Однако, как ни странно, именно в инклюзии иногда формируются более здоровые внутрисемейные отношения. Родители перестают гиперопекать ребенка, видя, что он способен на какие-то самостоятельные действия в обычной среде [1, с. 143-144].

В специальной школе родители часто воспринимают ребенка как вечно больного, неспособного, требующего постоянного контроля. В инклюзии же, сталкиваясь с трудностями, но видя и маленькие успехи, они начинают относиться к нему более адекватно. Получается парадокс, при котором сам ребенок может чувствовать себя хуже, чем в

спецшколе, но семья меньше давит, больше верит в его возможности. Это, в свою очередь, со временем дает позитивный эффект и для ребенка.

Обращает на себя внимание и тот факт, что в условиях инклюзии проявления социальной дезадаптации у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью выражены слабее, чем у их сверстников, оставленных в коррекционных учреждениях. Это не означает, что проблем нет, но они носят иной качественный характер.

В специальной школе ребенок часто замыкается в узком кругу себе подобных, его поведенческие реакции становятся стереотипными, а любое отклонение от привычного ритуала вызывает резкий протест. Там, где все ходят строем и едят по расписанию, любой сбой воспринимается катастрофой. В инклюзивной же среде, даже переживая стресс, ребенок вынужден подстраиваться под меняющиеся условия, и это развивает гибкость. Он учится тому, что урок может пойти не по плану, что сосед по парте сегодня в плохом настроении, что звонок может прозвенеть раньше или позже.

Однако платой за это становится более низкий уровень когнитивного и деятельностного компонентов социальной компетентности [6, с. 5]. Простыми словами: такой ученик хуже понимает, «что такое хорошо и что такое плохо» в абстрактном смысле, но лучше приспосабливается к конкретным людям и обстоятельствам здесь и сейчас. Он может не знать, что обманывать нехорошо, но при этом поймет, что именно этому учителю врать нельзя, потому что тот все равно узнает правду. Это своеобразный прагматический тип адаптации – не через общие нормы, а через конкретные ситуации.

Наконец, нельзя обойти вниманием вопрос ограниченности круга общения. Дети с интеллектуальной недостаточностью в инклюзивном классе редко становятся лидерами, их дружба обычно носит ситуативный характер. Они больше общаются со взрослыми (тьюторами, учителями), чем со сверстниками. Это обедняет их рефлексивный опыт, то есть способность посмотреть на себя глазами другого. Со взрослым ребенок находится в подчиненной позиции: взрослый учит, контролирует, направляет. Со сверстником же приходится договариваться, уступать, отстаивать свое – и вот этого опыта ребенку с интеллектуальной недостаточностью сильно не хватает.

Как следствие, возникают трудности с усвоением негласных норм: где можно громко смеяться, а где надо молчать, кому можно доверять, а от кого стоит отстраниться. Обычный ребенок схватывает эти правила на лету, наблюдая за реакцией окружающих. Ребенок с интеллектуальной недостаточностью нуждается в том, чтобы ему эти правила прямо

проговорили и многократно проиграли в разных ситуациях. В инклюзивном классе на это обычно нет ни времени, ни сил у учителя. Педагог часто бывает загружен. В итоге, ребенок продолжает нарушать нормы, не понимая: за что его ругают, и постепенно становится изгоем.

Таким образом, социальная адаптация младших школьников с интеллектуальной недостаточностью в инклюзивном образовании – это не линейный процесс «вхождения в коллектив», а сложное переплетение дефицитов и компенсаций. Главные особенности связаны с эмоциональной «слепотой», медленной ориентировкой в ситуациях, противоречивой самооценкой и бедностью реального опыта взаимодействия. При этом инклюзия не является панацеей, но и не ведет к тотальной дезадаптации. Она меняет структуру проблем: уходят в тень одни симптомы (ригидность поведения, стереотипии), но обостряются другие (трудности понимания социального контекста, неспособность считывать невербальные сигналы). Ребенок становится более гибким, но платит за это тревогой и неуверенностью.

Без целенаправленного обучения распознаванию эмоций и отработке навыков поведения в типовых ситуациях одно лишь присутствие ребенка с интеллектуальной недостаточностью в обычном классе не дает нужного эффекта. Инклюзия должна быть не просто местом, где такой ребенок сидит за партой рядом с обычными детьми, а системой, в которой предусмотрены регулярные занятия с психологом, тренинги социальных навыков, работа с классным коллективом и с родителями. Стандарты задают вектор, но реализация упирается в ежедневную кропотливую работу педагога и психолога, которую нельзя подменить формальными процедурами. Пока эта работа не налажена, инклюзия для детей с интеллектуальной недостаточностью будет скорее источником стресса, чем средством социальной адаптации.

Список литературы:

1. Борисова Е.Ю., Козина И.Б. Проблемы формирования социальной компетентности обучающихся с интеллектуальными нарушениями в условиях инклюзивного образования // Современные тенденции и инновации в области гуманитарных и социальных наук : сб. материалов III Междунар. науч.-практ. конф. – Йошкар-Ола, 30 апреля 2018 года / Марийский государственный университет / под редакцией М.А. Мокосеевой. – Йошкар-Ола: Марийский государственный университет, 2018. – С. 142–147.
2. Вольдимарова Н.Г., Петухов Д.В. О проблемах развития инклюзивного образования в современной России // Глобальный научный потенциал. –2025. – № 5-2(170). – С. 88–93
3. Лукашенко Д.В. Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного образования: ключевые факторы успешной адаптации детей с

ограниченными возможностями здоровья // International Journal of Medicine and Psychology. – 2025. – Т. 8. – № 5. – С. 151–155.

4. Луковенко Т.Г., Митина Г.В., Ильиных Г.С. Условия социализации детей с ограниченными возможностями здоровья в специальном и инклюзивном образовании // Педагогика. Вопросы теории и практики. –2022. – Т. 7. – № 9. – С. 886–894.
5. Приказ Минпросвещения России от 08.11.2022 № 955 «О внесении изменений в некоторые приказы Министерства образования и науки Российской Федерации и Министерства просвещения Российской Федерации, касающиеся федеральных государственных образовательных стандартов общего образования и образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)» // СПС «Консультант Плюс». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_439252/485cd7cc004d1912c39a371dcb84c8fc6bdfac40/?ysclid=mo0kjv177r256766328 (дата обращения: 15.04.2026).
6. Юсупова Ю.М. Педагогический процесс социализации младших школьников с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзии // Мир науки. Педагогика и психология. – 2021. – Т. 9. – № 2. – С. 1–8.

МОДЕЛИРОВАНИЕ РЕЧЕВОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

Комова Ольга Алексеевна

студент 5 курса заочной формы обучения,
направление подготовки 44.03.03
«Специальное (дефектологическое)
образование», профиль «Логопедия»,
ФГБОУ ВО «Азовский государственный
педагогический университет
им. П.Д. Осипенко»,
Украина, г. Бердянск

Резанова Екатерина Владимировна

научный руководитель, старший преподаватель
кафедры психолого-педагогического,
специального и эстетического образования,
ФГБОУ ВО «Азовский государственный
педагогический университет
им. П.Д. Осипенко»,
Украина, г. Бердянск

MODELING OF SPEECH UTTERANCE AS A MEANS OF DEVELOPING COHERENT SPEECH IN PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT OF LEVEL III

Komova Olga Alekseevna

Fifth-year correspondence student,
Major program 44.03.03 "Special (Defectological)
Education," major: Speech Therapy,
Azov State Pedagogical University named
after P.D. Osipenko,
Ukraine, Berdyansk

Rezanova Ekaterina Vladimirovna

Academic supervisor,
senior lecturer of the Department of Psychological,
Pedagogical, Special, and Aesthetic Education,
Azov State Pedagogical University named
after P.D. Osipenko,
Ukraine, Berdyansk

Аннотация. В статье рассматривается метод моделирования речевого высказывания как средство развития связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня. Раскрываются теоретические основы метода, специфика связной речи данной категории детей, виды наглядных моделей и их функции в коррекционной работе. Описана поэтапная система обучения моделированию и основные методические приёмы, применяемые на логопедических занятиях. Обосновывается эффективность метода как компенсаторного средства, опирающегося на сохранное зрительное восприятие и образную память детей с ОНР.

Abstract. The article examines the method of speech utterance modeling as a means of developing coherent speech in preschool children with general speech underdevelopment of level III. The theoretical foundations of the method, specific features of coherent speech in this category of children, types of visual models and their functions in correctional work are revealed. A step-by-step system of teaching modeling and the main methodological techniques used in speech therapy classes are described. The effectiveness of the method as a compensatory tool based on preserved visual perception and figurative memory of children with GSD is substantiated.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, связная речь, моделирование речевого высказывания, наглядные модели, мнемотаблицы, дошкольники, логопедическая работа, внутреннее программирование.

Keywords: general speech underdevelopment, coherent speech, speech utterance modeling, visual models, mnemonic tables, preschoolers, speech therapy work, internal programming.

Проблема развития связной речи у детей с общим недоразвитием речи (ОНР) остаётся одной из наиболее актуальных в современной логопедической науке и практике. Под ОНР понимается системное нарушение формирования всех компонентов языковой системы при сохранном слухе и первично сохранном интеллекте [9]. ОНР III уровня характеризуется наличием развёрнутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. Связная

речь определяется как смысловое развёрнутое высказывание, обеспечивающее общение и взаимопонимание, – «единое смысловое и структурное целое, включающее связанные между собой и тематически объединённые, законченные отрезки» [11].

По данным Т.Б. Филичевой и Т.В. Тумановой, связная речь у дошкольников с ОНР III уровня характеризуется бедностью содержания, нарушением логической последовательности, структурной неоформленностью, несформированностью внутреннего программирования высказывания [13]. Дети испытывают значительные трудности в построении развёрнутого речевого высказывания: затрудняются в определении замысла, отборе языковых средств, установлении последовательности изложения. Традиционные методы обучения рассказыванию нередко оказываются недостаточно эффективными ввиду преобладания наглядно-образного мышления над словесно-логическим, снижения объёма слухоречевой памяти и недостаточности произвольного внимания [3].

В этой связи особую значимость приобретает метод моделирования речевого высказывания, основанный на замещении вербальной информации зрительными образами. Использование моделей позволяет детям с ОНР опереться на сохранное зрительное восприятие, создать зрительный план высказывания, что компенсирует недостаточность речевого планирования.

Цель исследования: описать особенности использования моделирования речевого высказывания как средства развития связной речи у дошкольников с ОНР III уровня.

Моделирование – это процесс создания моделей и их использование в целях формирования представлений о структуре объектов, об отношениях и связях между элементами этих объектов [2]. В логопедической практике под моделированием речевого высказывания понимается создание наглядно-графических схем, замещающих структурные компоненты связного высказывания.

Теоретическую основу метода составляют: учение Л.С. Выготского о знаково-символической деятельности [4]; теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина [5]; исследования Л.А. Венгера о развитии познавательных способностей через моделирование [2].

Согласно концепции Л.С. Выготского и А.Р. Лурии, процесс порождения речевого высказывания включает несколько взаимосвязанных уровней: мотивационно-побудительный; уровень замысла; уровень внутреннего программирования; уровень лексико-грамматического структурирования; уровень внешней реализации [4; 10]. И.А. Зимняя

подчёркивает, что внутреннее программирование является основой связности речи, обеспечивая «удержание» замысла и последовательности изложения [8].

Согласно исследованиям В.П. Глухова, В.К. Воробьёвой, Т.А. Ткаченко, дети с ОНР III уровня имеют специфические особенности связной речи на уровнях микро– и макроструктуры текста [6; 3; 12], представленные в Таблице 1.

Таблица 1.

Специфические особенности связной речи детей с ОНР III уровня

Уровень текста	Особенности связной речи
Микроструктура	• упрощенные синтаксические конструкции; • аграмматизмы в согласовании и управлении; • бедность лексических средств связи; • нарушения порядка слов в предложении.
Макроструктура	• нарушение логической последовательности • пропуск смысловых звеньев; • трудности программирования содержания; • незавершенность микротем; •отсутствие или формальность связи между фрагментами.

Эти особенности обусловлены не только речевым недоразвитием, но и несформированностью психологических предпосылок связной речи: внутреннего программирования, механизмов упреждающего синтеза, операций отбора лексико-грамматических средств.

В современной логопедической практике применяются различные виды наглядных моделей. Предметные модели используют реальные предметы или заместители (игрушки, фигурки) для обозначения персонажей и объектов. Предметно-схематические модели, описанные Т.А. Ткаченко, предполагают замещение персонажей геометрическими фигурами, действий – стрелками, признаков – символическими изображениями [12]. Мнемотаблицы, представленные в работах Т.В. Большевой, состоят из квадратов со схематическими изображениями фрагментов текста; та же автор предлагает коллаж – лист с хаотично расположенными изображениями по заданной теме, стимулирующий творческое мышление ребёнка [1]. Сенсорно-графические схемы В.К. Воробьёвой служат схематичными изображениями структурных компонентов текста с цветовым кодированием его частей [3]. Блок-схемы Л.Н. Ефименковой представляют собой последовательность блоков повествования, соединённых стрелками [7].

Наглядные модели выполняют несколько важных функций в процессе формирования связного высказывания (Табл.2)

Таблица 2.

Функции наглядных моделей в развитии связной речи детей с ОНР

Функция	Характеристика
Компенсаторная функция	Зрительная модель компенсирует недостаточность внутреннего программирования, создавая внешний план высказывания. Ребенок получает возможность запечатлеть структуру текста, последовательность событий, связи между элементами.
Мнемическая функция	Модель служит средством запоминания и воспроизведения информации. Опора на образную память (более сохранную у детей с ОНР) облегчает удержание последовательности высказывания.
Структурирующая функция	Схема задает четкую структуру высказывания, помогает выделить главное, определить последовательность, не пропустить важные элементы. Это особенно значимо при недостаточности самоконтроля.
Регулирующая функция	Модель выступает как средство саморегуляции: ребенок сверяется со схемой, контролирует полноту изложения, возвращается к пропущенным элементам.
Развивающая функция	Работа с моделями стимулирует развитие аналитико-синтетической деятельности, абстрактного мышления, символической функции
Мотивационная функция	Игровой, занимательный характер моделирования повышает интерес к речевой деятельности, снижает речевой негативизм.

Принципиальное значение имеет систематичность использования метода. Моделирование – это регулярная, планомерная работа, интегрированная во все виды деятельности по развитию связной речи. Логопедическая работа по обучению детей с ОНР моделированию речевого высказывания строится поэтапно (Табл.3).

Таблица 3.

Этапы обучения дошкольников с ОНР моделированию речевого высказывания

Этап	**Цель**	**Содержание работы**	**Виды заданий и упражнений**	**Используемые модели речевого высказывания**
I. Подготовительный (пропедевтический)	Формирование готовности к символизации	Знакомство с понятием «замещение» Игры с предметами-заместителями Кодирование цветом Простейшие пространственные схемы	«Что на что похоже?» «Теремок» с геометрическими фигурами «Где спрятался зайчик?» (схемы расположения) «Добрый-злой» (кодирование цветом) «Найди такую же фигуру»	Предметные заместители Геометрические фигуры Цветовые символы Схемы пространства
II. Формирование навыка интерпретации готовых моделей	Обучение декодированию информации из модели	«Чтение» схем, созданных педагогом Воспроизведение последовательности Соотнесение текста с моделью Выстраивание модели	«Расскажи по схеме» «Найди, что не так» (ошибка в модели) «Разложи по порядку» (части схемы вразброс)	Готовые мнемотаблицы; Предметно-схематические модели Последовательные схемы

Этап	Цель	Содержание работы	Виды заданий и упражнений	Используемые модели речевого высказывания
		в последовательности	«Что сначала, что потом?» «Покажи, где…» (элемент схемы)	
III. Совместное моделирование	Обучение процессу создания модели	Педагог вместе с детьми создает схему Дети участвуют в выборе символов Обсуждение: «Как обозначим?» Постепенное увеличение самостоятельности	«Расскажи по схеме» «Найди, что не так» (ошибка в модели) «Разложи по порядку» (части схемы вразброс) «Что сначала, что потом?» «Покажи, где…» (элемент схемы)	Создаваемые совместно модели Предметно-схематические схемы Мнемотаблицы для пересказа
IV. Самостоятельное моделирование	Формирование навыка самостоятельного создания модели	Ребенок сам создает схему для рассказа Использует освоенные символы Модель = план высказывания	«Нарисуй схему своего рассказа» «Составь мнемотаблицу для сказки»	Индивидуально созданные схемы Авторские мнемотаблицы Сокращенные модели

Этап	**Цель**	**Содержание работы**	**Виды заданий и упражнений**	**Используемые модели речевого высказывания**
		Переход к «свернутым» схемам	«Закодируй стихотворение» «Придумай символы для описания» Творческое моделирование	Символические обозначения
V. Интериоризация (переход во внутренний план)	Формирование внутреннего программирования	Сокращение развернутости модели Использование ключевых символов Мысленное «проговаривание» Отказ от внешней модели	Рассказ без опоры на схему Использование 1-2 ключевых символов «Представь схему в уме» Постепенное «сворачивание» опор	Минимальные схемы (2-3 символа) Опорные точки Мысленные образы Внутренний план

Эффективность метода моделирования во многом определяется методическими приёмами, применяемыми логопедом, и соблюдением ключевых организационных условий. Среди основных приёмов выделяется «Совместное рассказывание»: педагог начинает фразу по схеме, ребёнок её завершает. По мере освоения материала доля самостоятельности ребёнка постепенно увеличивается – от одного слова до целого фрагмента текста. Приём снижает речевую тревожность и формирует понимание связи между элементами схемы и высказыванием [12].

«Рассказывание по цепочке» эффективно при групповой работе: каждый ребёнок рассказывает свой фрагмент мнемотаблицы,

продолжая высказывание товарища. Приём формирует понимание последовательности событий, учит слушать друг друга и снижает речевую нагрузку на каждого участника, что особенно важно для детей с речевым негативизмом. «Живая модель» задействует двигательную активность: дети физически изображают элементы схемы, выстраиваясь в нужной последовательности. Приём активизирует зрительную, слуховую и двигательную память и особенно эффективен для детей с преобладанием кинестетического канала восприятия. «Моделирование с ошибками» развивает критичность мышления и произвольное внимание: педагог намеренно допускает ошибку в последовательности элементов модели, а дети обнаруживают и исправляют её. Приём учит осмысленно анализировать содержание схемы и развивает самоконтроль.

Вариативное моделирование предполагает создание разных моделей для одного текста – с помощью геометрических фигур, пиктограмм или абстрактных символов. Это формирует гибкость мышления и понимание условности символических обозначений.

«Творческое преобразование модели» стимулирует воображение: изменение одного элемента схемы влечёт изменение сюжета, что учит устанавливать причинно-следственные связи и прогнозировать последствия.

Необходимыми условиями эффективного применения метода являются следующие. Положительная эмоциональная атмосфера: дети должны чувствовать себя успешными, их попытки создать модель или рассказать по схеме – поощряться взрослым. Поэтапность и систематичность: каждое занятие опирается на предыдущее, постепенно усложняя задачи. Сочетание групповых и индивидуальных форм: групповые занятия используют потенциал взаимообучения, индивидуальные позволяют учесть темп и особенности конкретного ребёнка. Адаптация моделей к возможностям детей: логопед гибко варьирует детализацию схемы, количество элементов и уровень абстракции символов с учётом зоны ближайшего развития каждого воспитанника. Организация предметно-развивающей среды: разнообразные материалы для моделирования должны находиться в свободном доступе, чтобы дети использовали их не только на занятиях, но и в самостоятельной деятельности.

Проведённый анализ позволяет утверждать, что метод моделирования речевого высказывания является научно обоснованным и практически значимым средством развития связной речи у дошкольников с ОНР III уровня. Его ключевое преимущество – способность компенсировать несформированность внутреннего программирования через опору на сохранное зрительное восприятие и образную память детей.

Системный характер метода обеспечивается разнообразием видов моделей, применимых для различных типов высказываний и адаптируемых к индивидуальным возможностям каждого ребёнка. Поэтапность обучения – от простых предметных моделей к абстрактно-символическим схемам, от совместной деятельности к самостоятельному моделированию – соответствует закономерностям формирования умственных действий и обеспечивает постепенный переход от внешнего плана к внутреннему.

Таким образом, метод моделирования речевого высказывания представляет собой перспективное направление в логопедической работе, позволяющее качественно улучшить формирование связной речи через активизацию сохранных анализаторных систем и компенсацию несформированности речевого планирования.

Список литературы:

1. Большева, Т. В. Учимся по сказке. Развитие мышления дошкольников с помощью мнемотехники : учебно-методическое пособие / Т. В. Большева. – Санкт-Петербург : Детство-пресс, 2005. – 96 с.
2. Венгер, Л. А. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания / Л. А. Венгер. – Москва : Педагогика, 1986. – 224 с.
3. Воробьёва, В. К. Методика формирования связной речи у детей с системным недоразвитием речи : учебное пособие / В. К. Воробьёва. – Москва : АСТ : Астрель, 2006. – 158 с. – ISBN 978-5-17-034944-9.
4. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – М. : АСТ, 2021. – 352 с.
5. Гальперин, П. Я. Лекции по психологии : учебное пособие / П. Я. Гальперин. – Москва : КДУ, 2015. – 400 с. – ISBN 978-5-98227-761-9.
6. Глухов, В. П. Методика формирования навыков связных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи : учебное пособие для вузов / В. П. Глухов. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Юрайт, 2020. – 231 с. – ISBN 978-5-534-13118-5.
7. Ефименкова, Л. Н. Формирование речи у дошкольников : дети с общим недоразвитием речи / Л. Н. Ефименкова. – Москва : Просвещение, 1985. – 112 с.
8. Зимняя, И. А. Лингвопсихология речевой деятельности / И. А. Зимняя. – Москва : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с.
9. Левина, Р. Е. Нарушения речи и письма у детей : избранные труды / Р.Е.Левина ; ред.-сост. Г. В. Чиркина, П. Б. Шошин. – Москва : АРКТИ, 2005. – 224 с.
10. Лурия, А. Р. Основы нейропсихологии / А. Р. Лурия. – Санкт-Петербург : Питер, 2022. – 384 с. – ISBN 978-5-4461-1681-2.

11. Текучев, А. В. Методика русского языка в средней школе / А. В. Текучев. – 3-е изд., перераб. – Москва : Просвещение, 1980. – 414 с.
12. Ткаченко, Т. А. Большая книга заданий и упражнений на развитие связной речи малыша / Т. А. Ткаченко / Электронный ресурс. – URL: https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1772525973&tld=ru&lang=ru&name=tkachenko_bolshaya_kniga_zadany_i_upra-zhneni.pdf&text=Т.А.%20Ткаченко%20–%20диагностика%20развития%20связной%20речи&url (Дата доступа: 21.02.2026).
13. Филичева, Т. Б. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи : программно-методические рекомендации / Т.Б.Филичева, Т. В. Туманова, Г. В. Чиркина. – Москва : Дрофа, 2010. – 189 с. – ISBN 978-5-358-08661-6.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОТЕРАПИИ В СЕСТРИНСКОЙ ПРАКТИКЕ КОМПЛЕКСНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ С ДИАГНОЗОМ ДЕТСКИЙ ЦЕРЕБРАЛЬНЫЙ ПАРАЛИЧ В УСЛОВИЯХ ЦЕНТРА СОЦИАЛЬНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ

Тимофеев Андрей Андреевич

студент 4 курса
по специальности «Сестринское дело»,
«Медицинский колледж
им. В.М. Бехтерева»,
студент 1 курса напр.
“Лечебное дело”,
Университет Реавиз,
РФ, г. Санкт-Петербург

Родионова Лариса Андреевна

учитель-логопед,
ЦСРИДИ Московского района,
РФ, г. Санкт-Петербург

THE USE OF PLAY THERAPY IN NURSING PRACTICE FOR THE COMPREHENSIVE REHABILITATION OF CHILDREN DIAGNOSED WITH CEREBRAL PALSY IN A SOCIAL REHABILITATION CENTER

Timofeev Andrey Andreevich

4 rd year student e.g «Nursing Care»,
«V.M. Bekhterev Medical College»,
1rd year student e.g. "Medical business",
Reaviz University,
Russia, St. Petersburg

Rodionova Larisa Andreevna

Speech therapist,
CSRIDI Moscow district,
Russia, St. Petersburg

Аннотация. Основная задача реабилитации – это обеспечить подготовку таких детей к полноценной жизни в обществе и их социальная адаптация.

Abstract. The main task of rehabilitation is to ensure the preparation of such children for a full–fledged life in society and their social adaptation.

Ключевые слова: церебральный паралич, комплекс упражнений, игротерапия, реабилитация, индивидуальная, групповая.

Keywords: cerebral palsy, exercise complex, play therapy, rehabilitation, individual, group.

Признаком здоровья общества является его забота о пожилых и инвалидах. Сегодня проблема реабилитации, лечения и социальной помощи больным с поражением нервной системы является одной из доминирующих. Церебральный паралич – это собирательный термин для группы разнообразных двигательных нарушений, вызванных повреждениями мозга различного происхождения на ранних этапах его развития. Двигательные нарушения, дефект которых определяется, прежде всего, патологией мышечного тонуса, способностью выполнять произвольные движения, необходимых для самообслуживания и активной самодеятельности. Церебральный паралич – это состояние, которое останется с человеком на всю жизнь, поскольку мы не можем устранить причину двигательного дефицита – структурные нарушения в ЦНС, но, последствия этого повреждения, можно в различной степени компенсировать [1].

Систематическая коррекция двигательных нарушений у детей с церебральными параличами, осуществляемая в едином комплексе лечебно-педагогических мероприятий. Работа эта достаточно трудна, она требует специальных знаний и большой душевной щедрости. Необходимо также, чтобы ребенок научился принимать себя таким, каков он есть, чтобы у него развивалось правильное отношение к своему состоянию, к своим возможностям, что у него есть много личностных качеств и достоинств, которые надо обязательно развивать [2].

Центр социальной реабилитации оказывает следующие виды социальных услуг: социально-бытовые, социально-медицинские, социально-психологические, социально-педагогические, социально-правовые, услуги в целях повышения коммуникативного потенциала получателей социальных услуг, имеющих ограничения жизнедеятельности. Для каждого ребенка с ДЦП готовится индивидуальная программа реабилитации. Роль медсестры в реабилитации детей с ДЦП огромна, но самое главное ее качество-милосердие.

Усиленно занимаясь двигательной реабилитацией детей с ДЦП. родители меньше всего обращают внимание на такие особенности что, ребенок дышит ртом, язык выдвинут вперед и лежит перед зубами или проложен между губами, ребенок жует с открытым ртом и преимущественно на одной стороне, чавкает и нет ротационных движений нижней челюсти, не может откусить и проглатывает пищу кусками или пища выпадает изо рта, лёжа принимает пищу и пьёт жидкости, отсутствует контроль за слюноотделением.

Задача медицинской сестры подмечать такие нюансы и искать пути решения, напоминать родителям правильно выполнять рекомендации, активный мониторинг состояния ребенка и поддержка семьи, улучшает качество жизни детей. При своевременно принятых мерах, правильном отношении к проблеме родителей и специалистов, в том числе медицинских сестер, ребенок способен достигать больших успехов в самообслуживании и приобретении необходимых навыков.

Например, процессу кормления нужно учиться! Правильное положение губ при кормлении создает базу для развития речи, нужно уметь смыкать губы, шевелить губами правильно. Выполняя все рекомендации по нескольку раз в день перед и после приема пищи, родители создают ребенку основу для развития речевых навыков [5].

Миофункциональные нарушения – это нарушения функций мышц всего организма, а также мышц и мягких тканей челюстно-лицевой области. При ДЦП чаще всего это снижение или повышение тонуса жевательных и мимических мышц, возникающие при нарушениях функций зубочелюстной системы (дыхания, глотания, жевания, речи).

Орофациальная область – это анатомическая зона, включающая лицо, полость рта, челюсти, зубы, уши и глаза. Орофациальные миофункциональные нарушения (ОМН) включают в себя неправильные мышечные паттерны и вредные привычки, затрагивающие движения языка, губ и нижней челюсти. Общим знаменателем для орофациальных миофункциональных нарушений является изменение зубных дуг, а также положение рта в позиции покоя, что связано с обеспечением дыхания.

Нарушение жевания ведет к нарушению глотания (дисфагии), а значит к аспирационным пневмониям и дефициту массы тела. Работа с дисфагией чрезвычайно важна, так как респираторные осложнения, вызванные аспирацией, являются самой распространенной причиной смерти у людей с церебральным параличом [5].

Важное значение имеет компонент непосредственного обучения.

Рисунок 1. Игровые инструменты для улучшения качества жизни детей с ДЦП

Предлагаемые игровые приемы, данными игровыми инструментами (представленными на рисунке 1) имеют не только развлекательный характер, отвлекая от неприятных медицинских процедур реабилитации, но и формируют произвольные двигательные акты, способствует улучшению качества жизни детей с ДЦП, а именно:

- **Формируют рефлекс спонтанного закрытия рта**

Игровыми приемами закрываем рот, учим дышать носом. Этот утраченный рефлекс спонтанного закрытия рта ведет к деформации

зубных рядов, верхняя челюсть сужается под действием щечных мышц и языка. А если жевательные и глотательное движение происходит с сомкнутыми губами, язык будет занимать все более правильное положение, субатмосферное давление в полости рта распространяется физиологически изнутри наружу трехмерно. Это давление воздуха развивает гайморовы пазухи, лобные пазухи, евстахиеву трубу, среднее ухо и ячейки сосцевидного отростка. Работа над закрытием губ может помочь улучшить навыки кормления, питья, контроля слюны и звукопроизношения.

- **Формируют носовое дыхание**

И тогда, мозг будет получать объем кислорода для развития, а не только для выживания. При дыхании ртом только 78% кислорода всасывается в ткани (Бронислав Фортунатович Вериго 1896 год сказал об этом, а в 1904 году подтвердил датский физиолог Кристиан Бор). Во время носового дыхания в пазухах носа вырабатывается монооксид азота, который влияет на гемоглобин и иммунитет, носовое дыхание охлаждает мозг и способствует его развитию, профилактирует рост аденоидов.

При ротовом дыхании ребенок не чувствует запахи, мозг не получает этой информации, лишая себя сенсорного удовольствия. Даже у паллиативных детей при нормализации носового дыхания лица расцветают, уходит выражение изможденья, взгляд становится не блуждающий, а целенаправленный. По данным профессора А. Митринович-Моджеевска, при носовом дыхании улучшается понимание речи. т.к. тот волшебный процесс в волосках улитки, когда звуковая волна переходит в электрический импульс случается только при наличии достаточного количества кислорода в крови. Вот она связь важности носового дыхания и понимания речи [3].

- **Дифференцируют носовое и речевое дыхание**

Способствуют формированию целенаправленного речевого выдоха.

- **Поднимают язык в купол неба**

Что способствует правильному росту лицевого скелета. Семнадцать мышц языка напрямую связаны со структурами черепа и позвоночника, оказывая влияние на осанку, положение внутренних органов и их функционирование. Точка покоя кончика языка – область резцового сосочка до первой линии рифов твердого неба, где расположены 5 различных типов экстерорецепторов и устье носо-небного канала (тактильная чувствительность, температурная, болевая, вкусовая, мышечная). Стимуляция этих пяти экстерорецепторов этой области происходит во время акта соматического глотания кончиком языка. Стимуляция небного места кончиком языка во время физиологического глотания

регулирует поступление серотонина в ЦНС, улучшая настроение ребенка. Корень языка при каждом глотательном движении стимулирует гипофиз, который находится в кармашке турецкого седла клиновидной кости.

- Формируют соматический тип глотания, а не инфантильный

Дыхание – энергетическая основа звучащей речи. От развития речевого дыхания во многом зависит правильное звукопроизношение, способность поддерживать нормальную громкость речи, ее плавность и интонационную выразительность. Уделяя внимание постановке правильного речевого дыхания можно избежать многих речевых нарушений. Правильная способность дышать и специальные техники для активации глубоких дыхательных мышц, улучшения газообмена, повышения уровня кислорода в крови, положительно влияет на развитие моторики, речи, когнитивных функций и адаптацию организма к нагрузкам.

Игровые инструменты, представленные на рисунке 1:

1. Аэробол (разные виды) для развития речевого дыхания, выполнения логопедических упражнений в веселой игре. Помогает развивать силу дыхания и вдохновляет на активные занятия. Положите шарик в отверстие и плавно подуйте в специальное отверстие в трубочке 6 так, чтобы шарик парил в воздухе. Начать с 5 секунд, постепенно увеличивая время.

2. Карамель «Канди Клаб», пятицветик на палочке, с крутящимся элементом для отработки подвижности кончика языка вверх и вниз.

3. Тренажер для челюсти «Фигурная пробка», развивает стабильность посредством движения и сопротивления, следует использовать при чрезмерном выпячивании языка как фиксатор. Помогает движению языка в боковом направлении – справа и слева от тренажера (высунь язык в дырочку справа и слева от пробки).

4. Блокфлейта сопрано с 6 отверстиями, для выработки длительной воздушной струи.

5. Судейские сигнальные высокочастотные свистки, используются логопедами для выработки направленного выдоха, тренировки дыхательной диафрагмы.

6. Новые дыхательные гантели – аппарат для улучшения диафрагмального толчка, мышц пресса, увеличения объема легких, укрепления сердечно-сосудистой системы, улучшения качества сна и физической выносливости.

7. Вибрационный музыкальный инструмент – Варган (басовый алтайский) Вибрации для костной проводимости, успокаивает эмоционально.

8. Казу – народный духовой инструмент, который формирует

сильный речевой выдох, и поэтому легко играть, не нужно этому учиться. Звук казу повторяет гул голоса.

9. Свисток «Губки» – тренажер для развития речевого дыхания, артикуляционной гимнастики и контроля ротового дыхания, работает на вдох и выдох. Если родители не замечают, что ребенок поддыхивает ртом, тренажером губки это можно проконтролировать. Укрепляется круговая мышца рта, что способствует формированию рефлекса спонтанного закрытия рта.

10. Носовая флейта для отработки носового дыхания, пластиковый вариант и деревянный, универсальный профилактический и лечебный тренажер. Играя на носовой флейте, ребенок учится дышать носом через игру. Сильный носовой выдох при игре на носовой флейте создает давление на слизистую оболочку полости носа и уменьшает ее отечность, вызванную различными воспалительными и аллергическими процессами. Активно растут пазухи носа и расширяются носовые ходы, останавливая рост аденоидов. Увеличивается кровоснабжение мозга. Ребенок учится контролировать вдох ртом и выдох через нос, что развивает дыхание.

11. Вестибулярная пластинка предлагается ребенку в качестве альтернативы любимой соске или пальцу во рту. Вестибулярная пластинка свободно располагается в преддверии полости рта между зубами и губами ребенка и удерживается благодаря смыкательному рефлексу, который благодаря «мышечной памяти» закрепляется во время дневного использования (1 – 2 часа в день), поэтому пластинка не выпадает изо рта и во время сна. Применение вестибулярных пластинок помогает:

- устранить привычку дышать ртом и нормализовать носовое дыхание;
- стимулировать тонус круговой мышцы рта и улучшить смыкание губ;
- устранить дефекты речи и вялость язычных мышц;
- стимулировать процессы естественной саморегуляции в растущем организме;
- корректировать инфантильный тип глотания и открытый прикус
- нормализовать развитие и положение и нижней челюсти.

11(1). Две большие пуговицы скрепленные зубной нитью укрепляют ослабленную круговую мышцу рта, способствуют саморегуляции ощущения сомкнутого рта, содействуют исправлению дефектов речи, помогают миофункциональной тренировке. Вестибулярная пластинка или одна пуговица свободно располагается в предверии полости рта между зубами и губами ребенка. Используем игровые и соревновательные моменты, слегка можно потянуть за кольцо пластинки или за вторую пуговицу, кто крепче удержит губами и не отпустит получит приз.

12. Штанги, шпатели разных размеров, палочка для ушей – для тренировки круговой мышцы рта. Игровой и соревновательные моменты: кто крепче и дольше удержит губами и не отпустит, тот получит приз.

13. Карнавальный язычок. Подуйте в трубочку и забавная полоска на другом конце трубки развернется. Почему бы не устроить соревнование на проверку силы легких? Можно использовать для носового выдоха, т.е подносим не ко рту, а к носу.

14.Наконечник для отработки сильной воздушной струи. Дуем сбоку от наконечника, чтобы воздушная струя попадала в наконечник, изменяя направление и силу воздушной струи, получается разный звук.

15. Пособие «Дракончик» тонкие полоски пергамента для формирования направленной воздушной струи.

16.Воздушные шары для активизации дыхательной диафрагмы.

17.«Носодуй» – это специальная насадка с набором латексных баллонов (шаров). Процесс заключается в надувании шара носом. Одна ноздря должна быть закрыта, продувка происходит второй ноздрей, через насадку надувается шар. При таком методе в носоглотке создается повышенное давление, сомкнутая слуховая труба раскрывается, и воздух поступает в барабанную полость. Это приспособление широко используется как для профилактики болезненных ощущений в ушах, так и для лечения ЛОР заболеваний.

18.Музыкальные духовые инструменты – керамические флейты Окарина с 5 и 8 отверстиями, могут обучать различным музыкальным навыкам (включая артикуляцию, ритмы, развитие скорости, точность, переходы нот) и играть в разных музыкальных стилях.

19. «Фрогимаус» миофункциональный трейнер – это небольшой съемный аппарат для исправления положения языка, инфантильного глотания и ротового дыхания, одевается на губы, а не на зубы, может использоваться в течение 15 минут каждый день (для активации нейронных цепей, которые генерируют новую привычку, контролируемые тройничным нервом), в то время как ребенок увлечен просмотром экрана (для активации лимбической системы, которая облегчает и ускоряет процесс обучения). За 10-12 недель предотвращает атипичное глотание и замещает его новым типом (соматическим). Он также способствует носовому дыханию. При использовании аппарата не происходит вовлечения круговой мышцы рта в акт глотания, исключается отрицательное давление в полости рта. Пациент должен самостоятельно найти новый способ глотания слюны: это возможно при окклюзии зубных дуг и вводе в действие шилоязычной мышцы, которая поднимет заднюю срединную часть языка к твердому нёбу и устранит прокладывание языка между зубными дугами. Речь идет о самостоятельном и

спонтанном обнаружении соматического глотка

20. Дыхательный тренажер «Дуй и раскачивай». Развивающая игра, подставка из дерева размером 15х10 см и 30 сдуваемых фигурок на липучках по разным темам (6 насекомые, 6 дикие животные, 6 транспорт, 6 десерт, 6 морские обитатели). Тренируемся правильно: дуем всегда плавно, не надувая щеки, не поднимая плечи и слегка вытянув губы вперед, вдыхать нужно мягко и коротко, но при этом достаточно глубоко. Выдыхать длительно и плавно. Как играть?

- Игра «Добрый ветерок». Ребенок выбирает один из элементов, прикрепляет его самостоятельно или с помощью. Придумайте игровую ситуацию, в которой нужно помочь персонажу достичь цели (доплыть, дойти или долететь). Для этого попросите ребенка сделать глубокий вдох через нос (живот при этом немного надувается), а затем сразу же произвести свободный, плавный выдох.

Орально-сенсомоторная терапия в игровой форме и обучающий тренинг функционального жевания способствуют более плотному смыканию губ при глотании и развитию способности проглатывать пищу без значительных потерь, пить жидкость, проглатывать жидкость без значительных потерь и проглатывать без кашля, положительно влияют на навыки приема пищи и потенциально могут снизить риск аспирации.

Медицинские сестры Центра осознают, что для работы с больными детьми необходимо иметь дополнительные знания по смежным дисциплинам и стремятся повышать свой профессиональный уровень, выполняют реабилитационные назначения врачей и могут дать соответствующие рекомендации родителям.

Список литературы:

1. Бортфельд С.А. Двигательные нарушения и лечебная физическая культура при детском церебральном параличе. – Л.: Изд-во «Медицина» Ленинградское отделение, 1971. – 249 с.
2. Детский церебральный паралич. Книга для родителей ребенка с ДЦП /под ред. д.м.н. В.А. Бронникова. – Пермь: РИЦ «Здравствуй!», ООО «Спектр Пермь», 2019. – 361 с.
3. Митринович-Моджеевска А. «Патофизиология речи, голоса и слуха» Варшава: Польское гос. мед. изд-во,1965. – 353с.
4. Серегина И.Н. Игры и игротерапия с детьми с ОВЗ. – Консультативная психология и психотерапия – 2010. – № 2. – С. 2-5.
5. Я помогу тебе! Развитие молодых людей с ДЦП: пособие для родителей и специалистов. – М., 2019. – 72 с

1.2. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

ТЕХНОЛОГИЯ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ИСТОРИИ

Арасланов Рамис Рафисович

учитель истории,
МБОУ «ФМЛ»,
РФ, г. Глазова

TECHNOLOGY OF PROBLEM-BASED LEARNING IN HISTORY LESSONS

Araslanov Ramis Rafisovich

History teacher,
MBOU «FML»,
Russia, Glazov

Аннотация. Проблемное обучение позволяет максимально концентрировать внимание школьников на учебном задании в процессе самых разнообразных форм работы на уроке, приводит в систему мыслительную деятельность. В статье рассматривается авторский опыт использования технологии проблемного обучения на уроках истории.

Abstract. Problem-based learning allows students to focus their attention as much as possible on the educational task in the process of a wide variety of forms of work in the classroom, leads to a system of mental activity. The article deals with the author's experience of using the technology of problem-based learning in history lessons.

Ключевые слова: проблемное обучение, история, критическое мышление, эссе, подготовка к экзаменам.

Keywords: problem-based learning, history, critical thinking, essays, preparation for exams.

Можно ли было помешать развалу Римской империи? Смогла бы династия Годуновых утвердиться на престоле, если бы не «Великий

голод» 1601-1603 гг.? Почему случился дворцовый переворот 1801 года? Эти и многие вопросы продолжают интересовать историков. На многочисленных научно-практических конференциях ученые дискутируют над теми или иными спорными вопросами исторической науки.

Обращение к подобным вопросам на уроках истории помогает пробудить интерес учащихся к изучению новой темы. Многие школьники любят играть в компьютерные игры, читать книги или смотреть фильмы об альтернативных вселенных, где ход мировой истории пошёл по другому сценарию. Использование проблемных вопросов позволяет замотивировать учащихся, поддерживать их интерес к занятию в ходе урока, пробуждает желание докопаться до истины.

Одна из важнейших задач современной школы заключается в том, чтобы научить учащихся самостоятельно мыслить. Школьники должны воспринимать не готовую информацию, а самостоятельно овладевать знаниями на учебном занятии.

Проблемное обучение – это особый вид взаимодействия педагога и обучающихся, который характеризуется систематической самостоятельной учебно-познавательной деятельностью учащихся по усвоению новых знаний и способов действий путем решения проблемных задач [1].

Суть проблемного обучения на уроках истории заключается в том, чтобы перейти от традиционного заучивания дат к поиску причинно-следственных связей через решение моделируемых противоречий.

Уроки, проведенные по технологии проблемного обучения, позволяют научить ребят нестандартно решать сначала поставленные перед ним учебные задачи, а впоследствии использовать полученные навыки для решения жизненных ситуаций. Ученик на таком уроке превращается из слушателя в исследователя, задача которого разобраться в причинах произошедших событий, определению последствий того или иного явления на ход отечественной или мировой истории.

В данной статье мы хотим поделиться своим опытом по использованию технологии проблемного обучения на уроках истории. В своей работе при проведении уроков истории мы создаем проблемные ситуации, требующие не прямого решения, а побуждающие искать ответ – активно используем технологию проблемного обучения.

Приведем пример создания подобной проблемной ситуации. Так, при изучении в 5 классе темы «Возвышение Македонии» учитель показывает историческую карту, на которой показана страна и задает вопрос «Каким же образом маленькое Македонское государство смогло подчинить греческие полисы?» Учащиеся высказывают свои версии в начале урока, а потом в конце занятия должны дать ответ на этот вопрос,

используя информацию, полученную на страницах учебника и дополнительной литературы.

Какие-то проблемные ситуации первоначально могут поставить учащихся в тупик, как, например, тезис: «Реформы Александра IIдали свободу, но привели к росту напряженности». Ученики начинают выдвигать свои гипотезы по поводу того, почему же отмена крепостного права в России не смогла решить социальные проблемы в обществе. Изучение исторических источников, работа с иллюстративным материалом, картой и текстом учебника должна привести учеников 9 класса к решению проблемного вопроса.

В исторической науке есть дискуссионные вопросы, по которым высказываются различные точки зрения, часто противоречащие друг другу. Необходимо знакомить с ними учащихся, чтобы они смогли сформулировать свое отношение к рассматриваемой проблеме. Например, в 8 классе при изучении темы «Значение петровских преобразований в истории страны» учащиеся делятся на две группы и обсуждают вопрос «Петр I – кто он: император-преобразователь, великий реформатор или жестокий тиран?» Ученики знакомятся с выдержками из сочинений Ключевского В.О. «Лекции по русской истории» и Соловьева С.М. «Петровские чтения», дающими полярные оценки деятельности Петра. Затем начинается обсуждение, и каждая группа должна аргументировать свою точку зрения. Первая группа отстаивает мнение о том, что Петр – великий реформатор, а вторая группа – Петр I не изменил течения Российской истории.

Рассмотрим еще один пример урока с использованием технологии проблемного обучения. На уроке истории по теме «Почему проиграло Белое движение» учитель делит класс на группы, которые выполняют различные задания, но у всех групп общая цель – выяснить причины поражения Белого движения. Первая группа – «биографы» изучает биографии лидеров Белого движения и отвечает на вопрос: «Чего не хватило белым генералам для победы над противником?» Вторая группа – «военные» составляет хронологическую таблицу военных событий Гражданской войны и постарается выяснить, в чем же причины военного поражения Белого движения. Третья группа – «политики» анализирует политические и экономические программы лидеров Белого движения и отвечает на вопрос: «Почему программы Белого движения не привлекли население страны на их сторону?» Четвертая группа – «аналитики» изучает отрывки из мемуаров участников Белого движения и выделяет причины неудачи белых армий, которые называют авторы воспоминаний. В конце урока класс должен ответить на вопрос: «Имело ли шанс на победу Белое движение?»

Таким образом, механизм работы учащихся на уроке, проводимого в технологии проблемного обучения выглядит так:

1. Создание проблемы: учитель выявляет противоречие и озвучивает его перед учащимися.

2. Формулировка вопроса: ученики переводят противоречие в исследовательский вопрос.

3. Поиск решения: работа с историческими источниками, анализ причинно-следственных связей, работа в группах, подготовка учебного проекта.

4. Решение вопроса – вывод.

Проблемное обучение на уроках истории позволяет отработать навыки работы с исторической информацией, способствовать формированию у учащихся пониманию логики исторических процессов вместо механического запоминания.

Применение технологии проблемного обучения на уроках истории помогает разнообразить учебное занятие, сделать его интересным для учащихся, развивает их критическое мышление, учить находить и анализировать информацию.

Список литературы:

1. Сущность проблемного обучения. [Электронный ресурс] – Режим доступа // https://works.doklad.ru/view/Feg9sa_vamw.html. Дата обращения: 15.03.2026 г.

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТРАДИЦИОННОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ В МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ КИТАЙСКИХ ШКОЛЬНИКОВ

Ван Шуай

аспирант первого курса,
кафедра музыкального образования,
Уральский государственный
педагогический университет,
РФ, г. Екатеринбург

PROBLEMS AND PROSPECTS OF INTEGRATING TRADITIONAL MUSIC CULTURE INTO MUSIC EDUCATION FOR CHINESE SCHOOLCHILDREN

Wang Shuai

First-year graduate student,
Department of Music Education,
Ural State Pedagogical University,
Russia, Yekaterinburg

Аннотация. Традиционная музыкальная культура является важной составляющей выдающейся традиционной культуры Китая. Ее интеграция в музыкальное образование учащихся начальной школы имеет большое значение для повышения эстетического уровня учащихся, укрепления культурной уверенности, а также для передачи наследия народной музыки. Однако в настоящее время использование традиционной музыки в музыкальном образовании начальной школы сталкивается с множеством проблем, связанных как с внешней средой (влияние иностранной культуры, распространение коммерческой музыки), так и с внутренними факторами (неадекватность учебных материалов, однообразие методов обучения, недостаточное внимание со стороны учителей). Несмотря на это, при наличии благоприятных условий, таких как поддержка со стороны государственной политики, инновации в методах обучения (например, адаптация детских песен и саундтреков к мультфильмам, проведение практических занятий), а также взаимодействие ресурсов внутри и вне школы (приглашение народных артистов, сотрудничество между семьей, школой и обществом), образование в

области традиционной музыки по-прежнему имеет широкие перспективы развития. В данной статье проводится системный анализ вышеупомянутых проблем и перспектив с целью предоставления рекомендаций по оптимизации передачи традиционной музыки в рамках музыкального образования в начальной школе.

Abstract. Traditional music culture is an important component of China's outstanding traditional culture. Its integration into primary school music education is crucial for enhancing students' aesthetic appreciation, strengthening their cultural confidence, and transmitting the heritage of folk music. However, the use of traditional music in primary school music education currently faces numerous challenges related to both external factors (the influence of foreign culture, the spread of commercial music) and internal factors (inadequate teaching materials, monotonous teaching methods, and insufficient attention from teachers). Nevertheless, given favorable conditions, such as government policy support, innovations in teaching methods (e.g., adapting children's songs and cartoon soundtracks, conducting hands-on activities), and the synergy of resources within and outside the school (inviting folk artists, collaboration between families, schools, and communities), traditional music education still has significant potential for development. This article provides a systematic analysis of the aforementioned challenges and prospects with the aim of providing recommendations for optimizing the transmission of traditional music in music education in primary schools.

Ключевые слова: традиционная музыкальная культура, учащиеся начальной школы, музыкальное образование, культурное наследие, инновации в преподавании.

Keywords: traditional music culture, primary school students, music education, cultural heritage, innovation in teaching

Превосходная традиционная культура Китая отличается своей обширностью и глубиной, а традиционная музыка, являясь одной из ее ярчайших жемчужин, несет в себе эмоции и воспоминания народа. Для школьников, которые находятся в периоде бурного физического и умственного развития и отличаются живым любопытством, включение традиционной музыки в уроки музыки не только поможет им ощутить красоту музыки, повысить эстетическую культуру и музыкальную выразительность, но и позволит им понять национальную культуру через мелодии, укрепив их культурную уверенность. А поскольку школьники являются резервом для преемственности культуры, их музыкальное образование является важным носителем преемственности народной музыки. С развитием эпохи преемственность народной музыки

сталкивается со многими проблемами, темпы ее исчезновения постоянно ускоряются, ситуация является серьезной. Соответствующие исследования также указывают на то, что в настоящее время преемственность народной музыки сталкивается со многими трудностями и требует целенаправленных стратегий преемственности. Поэтому интеграция традиционной музыки в музыкальное образование младших школьников становится важным путем для преодоления трудностей в передаче народной музыки и обеспечения культурной преемственности, что и является основной значимостью данной статьи, посвященной изучению вопросов ее применения и перспектив [4].

Основные проблемы применения традиционной музыкальной культуры в музыкальном образовании младших школьников

Применение традиционной музыки в музыкальном образовании младших школьников сталкивается со многими препятствиями, обусловленными как влиянием внешней среды, так и внутренними проблемами системы образования:

- внешняя среда: культурный шок, вызванный экономической глобализацией, и наводнение рынка музыкой коммерческого характера,
- внутренние проблемы системы образования: недостаточное внимание со стороны учителей, несоответствие учебных материалов, однообразие методов преподавания.

Рассмотрим сначала внешнюю среду: под влиянием волны коммерциализации и в связи с массовой рекламой популярной музыки в различных средствах массовой информации наблюдается наводнение популярной музыки и культуры «фаст-фуд», что приводит к пренебрежительному отношению общества к народной музыке. Что касается учебных материалов, то доля традиционной музыки в учебниках по музыке для начальной школы относительно невелика, а часть содержания отличается высокой степенью сложности: сложные отрывки из оперных спектаклей и глубокая теория народной музыки значительно выходят за пределы познавательных возможностей младших школьников, к тому же содержание довольно устарело, что также не способствует привлечению внимания детей. Что касается методов преподавания, то большинство учителей по-прежнему используют традиционную модель «прослушивание аудиозаписей с простым объяснением», в которой отсутствуют элементы взаимодействия и практических занятий, что не позволяет младшим школьникам активно участвовать в процессе и затрудняет пробуждение их интереса к традиционной музыке. Кроме того, часть учителей музыки уделяет больше внимания интеграции популярной музыки и иностранной музыкальной культуры, пренебрегая

передачей традиционной музыкальной культуры, и недостаточно понимает важность и суть образования в области народной музыки, что еще больше сдерживает эффективное использование традиционной музыки в классе. Как подчеркивается в соответствующих исследованиях, чтобы изменить сложившуюся ситуацию, при которой народная музыка не пользуется уважением у учащихся, необходимо проводить реформу музыкального образования, ориентированную на учащихся и под руководством учителей, чтобы народная музыка вошла в школу и в жизнь учащихся [3].

Перспективы развития использования традиционной музыкальной культуры в музыкальном образовании младших школьников

Несмотря на наличие некоторых проблем в использовании традиционной музыки в музыкальном образовании младших школьников, с развитием времени ее перспективы весьма обширны. С точки зрения политики, государство уделяет все большее внимание эстетическому образованию и передаче лучших традиций китайской культуры, приняв ряд соответствующих мер, которые обеспечивают прочную политическую поддержку для интеграции традиционной музыки в музыкальное образование начальной школы. В плане педагогических инноваций учителя могут, учитывая интересы и особенности младших школьников, адаптировать классическую традиционную музыку в запоминающиеся детские песенки или яркие и увлекательные музыкальные темы для анимационных фильмов, а также проводить практические занятия по игре на народных инструментах, исполнению народных песен и изготовлению поделок на тему традиционной музыки, чтобы младшие школьники могли ощутить очарование традиционной музыки в процессе участия. Что касается форм практической деятельности, школы могут приглашать местных исполнителей народной музыки для выступлений перед учителями и учениками, чтобы ученики могли в школе близко познакомиться с народным музыкальным искусством, в полной мере ощутить аутентичную народную музыку, рожденную жизнью, и, таким образом, получить духовное воспитание, способствуя передаче, обновлению и развитию народной музыки [1]. Кроме того, укрепление взаимодействия между семьей, школой и обществом также придает новый импульс образованию в области традиционной музыки: семьи приучают детей слушать традиционную музыку, а общественные ансамбли народной музыки приходят в школы с благотворительными выступлениями, создавая совместную образовательную силу, способствующую укоренению традиционной музыки. Как отмечается в соответствующих

исследованиях, народная музыка имеет важное значение в начальном образовании: она не только способствует совершенствованию и модернизации системы музыкального образования в нашей стране и популяризации народной музыки, но и повышает музыкально-культурную грамотность учащихся, укрепляет национальную самооценку и воспитывает национальные чувства [2], что еще раз подтверждает широкие перспективы интеграции традиционной музыки в музыкальное образование учащихся начальной школы.

Заключение

Использование традиционной музыкальной культуры в музыкальном образовании младших школьников, несмотря на некоторые недостатки, имеет многообещающие перспективы. Опираясь на политическую поддержку, посредством инноваций в преподавании, приглашения исполнителей народной музыки в школы, укрепления взаимодействия между семьей, школой и обществом, можно решить существующие проблемы, связанные с учебными материалами, методами преподавания, представлениями учителей и внешней средой, в полной мере раскрыть образовательную ценность традиционной музыки и, таким образом, преодолеть трудности в деле передачи народной музыки, чтобы традиционная музыка расцвела в сердцах младших школьников.

Список литературы:

1. Гао Пэнфэй. Краткое рассуждение о том, как передавать национальную музыку в музыкальном образовании начальной и средней школы // Новая мудрость. – 2022. – № 28. – С. 34–36.
2. Лан Куоин. Меры по сохранению национальной музыкальной культуры в рамках музыкального образования в начальной и средней школе // Журнал по мультимедийному и сетевому обучению в Китае (поздний выпуск). – 2020. – № 12. – С. 166-167.
3. Ма Чанцинь. Пропаганда традиционной музыкальной культуры и построение духовного дома нации – размышления о национальном музыкальном образовании учащихся начальной и средней школы // Детская музыка. – 2014. – № 10. – С. 64–67.
4. Мэй Янь. Современная ценность, проблемы преемственности и стратегии реагирования в области китайской народной музыки // Журнал Аньянского технологического института. – 2024. – № 23 (05). – С. 110–113. DOI:10.19329/j.cnki.1673-2928.2024.05.023

ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ-МИГРАНТОВ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ С ПОМОЩЬЮ НАРОДНОЙ СКАЗКИ

Оразметова Мухлиса Гапуровна
студент 3 курса,
Тюменский государственный университет,
РФ, г. Тюмень

Казакова Ксения Михайловна
студент 3 курса,
Тюменский государственный университет,
РФ, г. Тюмень

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема формирования нравственных представлений у детей-мигрантов младшего школьного возраста в поликультурной образовательной среде. Дается определение понятия «нравственные представления» и выявляются его когнитивные, эмоциональные и поведенческие компоненты. Обосновывается потенциал народных сказок как средства передачи общенравственных норм. Предлагается трехэтапная методологическая модель работы с народными сказками. Статья предназначена для учителей начальной школы, педагогов-психологов и студентов педагогических специальностей.

Ключевые слова: нравственные представления, дети-мигранты, начальная школа, народная сказка, когнитивный компонент, эмоциональный компонент, поведенческий компонент, поликультурное образование.

Введение

Современные начальные школы в крупных городах России функционируют в условиях растущего культурного многообразия. Значительное число учеников – дети из семей мигрантов, особенно из центральноазиатских республик (Узбекистан, Таджикистан, Кыргызстан). Эти дети одновременно сталкиваются с задачей освоения нового языка, новых социальных норм и новой системы ценностей, что существенно влияет на развитие их морального компаса.

В психолого-педагогической литературе нравственные представления рассматриваются как неотъемлемая часть внутреннего мира

человека. Панова И.В. определяет их как «важные смысловые образования в структуре личности, являющиеся продуктом трансформации общественных ценностей в индивидуальные ориентиры, на основе которых личность осмысляет действительность и выстраивает конструктивные отношения с миром и собою» [2, с. 13].

Как справедливо отмечал К.Д. Ушинский, «сказка – это первая и самая блестящая попытка русской народной педагогики, и в этом отношении никто не мог сравниться с педагогическим талантом народа» [4, с. 35]. Эта идея применима не только к русскому языку, но и к любой национальной педагогике, которая делает сказку универсальным средством нравственного развития.

1. Структура нравственных представлений

Для понимания механизмов формирования нравственных представлений очень важно определить их компоненты. Следуя идее Н.В.Архангельского, можно выделить три взаимосвязанных элемента [1, с. 32]:

Таблица 1.

Компоненты нравственных представлений (по Н.В. Архангельскому)

Компонент	Сущность	Проявление
Когнитивный (нравственное сознание)	Понимание и знание нравственных норм, категорий добра и зла, справедливости, честности, ответственности	Способность классифицировать действия как «хорошие» или «плохие»
Эмоциональный (нравственные чувства)	Эмоционально-ценностное отношение к моральным нормам и поступкам, способность к эмпатии	Переживание гордости за «хороший» поступок или стыда за «плохой»
Поведенческий (нравственное поведение)	Готовность действовать в соответствии с усвоенными нормами в ситуациях выбора	Выбор стратегии поведения, отвечающей нравственной норме

Как показано на рисунке 1, нравственные представления включают в себя три группы знаний [2, с. 13]:

Общечеловеческие ценности и знания о качествах нравственного человека – понятия добра, справедливости, честности, усердия и уважения к другим.

Представления о нравственных чувствах – понимание сострадания, стыда, совести и чувства долга.

Представления о способах общения – знание о том, как правильно взаимодействовать с другими, помогать и разрешать конфликты.

Рисунок 1. Группы знаний, составляющие нравственные представления

Схематическое изображение сферы нравственных представлений, включающей три компонента (нравственное сознание, нравственные чувства и нравственное поведение), представлено на рисунке 2.

На рисунке 2 схематически представлена структура нравственных представлений, предложенная Н.В. Архангельским [1, с. 32].

Рисунок 2. Сфера нравственных представлений младших школьников (по Н.В. Архангельскому) [1, с. 32]

Полноценное понимание нравственного представления предполагает сформированность всех трёх компонентов: ребёнок знает, что хорошо, чувствует ценность этого и готов поступать соответственно. В работе с детьми-мигрантами каждый из этих компонентов встречает свои специфические трудности.

2. Специфика нравственных представлений у детей-мигрантов

Нравственные представления детей-мигрантов формируются в сложном взаимодействии и часто возникают в конфликте двух систем ценностей: коллективистской (семейно-этнической) и индивидуалистической (школьной). Исследования (Пантелеев А.Б., Чибисова М.Ю.) показывают, что дети из семей мигрантов характеризуются следующими особенностями [3, с. 12–22, 5, с. 5–18]:

- принятие нравственных норм (честности, справедливости) как обязательных прежде всего для «своих» (внутри семьи, землячества);
- невынесение конфликтных нравственных ситуаций в публичную сферу – их разрешение в кругу семьи;
- приверженность религиозным (исламским) предписаниям как основе нравственного поведения.

Российская школа, напротив, ориентируется на индивидуалистическую модель, которая предполагает:

- независимость и осознание нравственного суждения и выбора;
- универсальность нравственных норм (нормы обязательны для всех, независимо от происхождения);

- публичное обсуждение и общий анализ нравственных вопросов.

В результате когнитивный компонент нравственных представлений ребенка-мигранта характеризуется фрагментарностью и противоречивостью: он воспринимает ситуацию так: «в школе говорят одно», а дома учат другому. Эмоциональная часть может быть связана с тревогой и неуверенностью (какую норму выбрать?). Поведенческая часть проявляется в подавлении внутренних разногласий, формальном следовании школьным правилам или избегании общих дискуссий. Это явно указывает на необходимость поиска специализированных педагогических инструментов.

3. Народная сказка как средство формирования нравственных представлений

Народные сказки обладают рядом уникальных особенностей, которые делают их особенно эффективным инструментом в работе с детьми мигрантами.

1. Принцип опоры на образность и наглядность. Как отмечал К.Д.Ушинский, нравственные нормы в сказке выражаются не в абстрактных терминах, а раскрываются через конкретные действия, намерения и видимые последствия героя. Это соответствует познавательным характеристикам учеников начальной школы.

2. Принцип универсальности моральных противоречий. Основные моральные противоречия (добро и зло, правда и ложь, великодушие и жадность, трудолюбие и лень) являются общими для культур всех народов. Сказка создает «культурный мост», где ценности семьи мигрантов и школы не конкурируют, а, наоборот, дополняют друг друга.

3. Принцип психологической безопасности. Обсуждение поступков (положительных и отрицательных) героев сказки проводится дистанцированным. Ребенок-мигрант может анализировать «злые» деяния волка или лисы, не опасаясь, что этот анализ будет направлен против него или его семьи.

4. Методическая модель работы со сказкой

На основе теоретического анализа предложена трехэтапная методическая модель, в которой каждый этап соответствует одному из компонентов нравственных представлений.

1-й этап – когнитивный (формирование знаний о норме).

Содержание: Чтение сказки, анализ сюжета, определение основных действий персонажей.

Методические приёмы: чтение с остановками (прогнозирование), выборочное чтение («выявление того, где герой поступил хорошо/плохо»), восстановление последовательности событий по картинкам.

Целевой результат: Ребенок считает действие соответствующим (или не соответствующим) моральной норме и может назвать эту норму («доброта», «честность»). Формируется когнитивный компонент.

2-й этап – эмоциональный (формирование отношения к норме).

Содержание: Моральное обсуждение, постановка проблемных вопросов, элементарная драматизация.

Методические методы: вопросы: «Что чувствовал герой?», «Что бы ты чувствовал на его месте?», «Почему этот поступок считается хорошим?». Ролевая игра-диалог.

Целевой результат: ребенок не только знает норму, но и эмоционально усваивает ее – сочувствует положительному герою и возмущается действиями отрицательного героя. Формируется эмоциональный компонент.

3-й этап – поведенческий (формирование готовности следовать норме).

Содержание: анализ моральной дилеммы, рефлексия и личное общение.

Методические методы: вопрос: «Как бы ты поступил на месте героя?», создание альтернативного финала, подведение итога разговора: «Чему тебя учит эта сказка?», «Какая польза от нее в старшей школе?»

Целевой результат: ребенок проецирует усвоенную норму на собственную жизнь и способен отражать свое поведение в реальных жизненных ситуациях. Формируется поведенческий компонент.

Заключение

Анализ исследования показывает, что народные сказки являются педагогически целесообразным и очень эффективным средством формирования нравственных представлений у детей-мигрантов в начальной школе. Её потенциал реализуется через систематическое воздействие на три компонента нравственных представлений:

Когнитивный – посредством визуального, образного представления нравственных норм и их последствий.

Эмоциональный – посредством сопереживания героям и эмоционального усвоения ценностного содержания.

Поведенческий – посредством анализа дилемм и проекции усвоенных норм в собственный опыт.

Предложенная трехуровневая методологическая модель создает «безопасное смысловое поле», в котором ценности семьи мигрантов и школы перестают быть антагонистическими, а представляются как различные аспекты общих нравственных истин.

Список литературы:

1. Архангельский Н.В. Нравственное воспитание. – М.: Просвещение, 1979. – 32 с.
2. Панова И.В. Формирование нравственных представлений у младших школьников: выпускная квалификационная работа / ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет». – Екатеринбург, 2016. – С. 13.
3. Пантелеев А.Б. Межкультурная компетентность и адаптация в инокультурной среде: подходы и технологии // Вестник Московского государственного областного университета. – М., 2007. – № 1(41). – С. 12–22.
4. Ушинский К.Д. Детский мир и хрестоматия. Часть 1. – М.: Издательство Юрайт, 2025. – 203 с.
5. Чибисова М.Ю., Хухлаев О.Е., Кузнецов И.М. Интеграция мигрантов в образовательной среде: социально-психологические аспекты // Психологическая наука и образование. – 2013. – № 3. – С. 5–18.

ЦИФРОВЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ В РАЗВИТИИ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Рылова Анастасия Сергеевна

студент,
Ишимский педагогический институт
имени П. П. Ершова (филиал) ТюмГУ,
РФ, г. Ишим

Ефимова Елена Алексеевна

канд. пед. наук,
Ишимский педагогический институт
имени П. П. Ершова (филиал) ТюмГУ,
РФ, г. Ишим

DIGITAL TOOLS IN THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATION SKILLS IN CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE

Rylova Anastasia Sergeevna
Student,
P. P. Ershov Ishim Pedagogical Institute (branch)
Tyumen State University,
Russia, Ishim

Efimova Elena Alekseevna
Candidate of Pedagogical Sciences,
P. P. Ershov Ishim Pedagogical Institute (branch)
Tyumen State University,
Russia, Ishim

Аннотация. В статье рассматриваются возможности использования цифровых технологий для развития коммуникативных навыков у детей 5–7 лет. Описываются виды цифровых инструментов (обучающие сайты, мобильные приложения, интерактивные игры) и их влияние на речевую активность, невербальное общение, навыки сотрудничества и эмоциональный интеллект дошкольников. Даются практические рекомендации для педагогов по безопасному и эффективному применению этих средств в образовательном процессе дошкольной образовательной организации.

Abstract. The article discusses the possibilities of using digital technologies for developing communication skills in children aged 5–7. It describes the types of digital tools (educational websites, mobile applications, and interactive games) and their impact on speech activity, non-verbal communication, cooperation skills, and emotional intelligence in preschoolers. The article provides practical recommendations for educators on the safe and effective use of these tools in the educational process of a preschool educational organization.

Ключевые слова: дошкольное образование, старший дошкольный возраст, коммуникативные навыки, цифровые инструменты, интерактивные игры.

Keywords: preschool education, senior preschool age, communication skills, digital tools, and interactive games.

Старший дошкольный возраст является важнейшим этапом в становлении коммуникативной сферы ребёнка. В этот период дети активно учатся договариваться, выражать свои мысли и чувства, понимать эмоциональное состояние сверстников и взрослых. От того, насколько успешно будут сформированы эти навыки, зависит не только адаптация к школе, но и в целом социализация личности [1, с. 378].

Одновременно с этим современные дети растут в цифровой среде. Планшеты, смартфоны и компьютеры становятся неотъемлемой частью жизни, даже в дошкольном возрасте. Многие взрослые воспринимают цифровые технологии как угрозу живому общению. Однако при грамотном, методически обоснованном подходе цифровые инструменты способны помогать развитию коммуникативных навыков, создавая дополнительные возможности для речевой практики, эмоционального обучения и совместной деятельности.

Прежде чем говорить о цифровых инструментах, важно понять, на развитие каких именно они должны быть направлены. В психолого-педагогической литературе выделяют несколько ключевых компонентов коммуникативной сферы старшего дошкольника [3, с. 325].

Речевой или вербальный компонент включает умение инициировать разговор, формулировать просьбы и вопросы, поддерживать диалог, строить связный рассказ. Ребенок должен уметь не просто говорить, но и понимать обращенную к нему речь [5, с. 9].

Невербальный компонент предполагает способность распознавать мимику, жесты, позу, интонацию партнера, а также адекватно использовать эти средства самому [5, с. 10].

Социальный компонент проявляется в стремлении к совместной деятельности, умении договариваться, распределять роли, соблюдать очередность в разговоре, помогать партнеру [5, с. 10].

Эмоциональный компонент включает распознание эмоциональных состояний других людей, проявление сочувствия и эмпатии, а также умение выражать собственные чувства социально приемлемыми способами [5, с. 11].

Каждый из этих компонентов может и должен развиваться с привлечением цифровых инструментов, но при одном важном условии: цифровые устройства не должны заменять живое общение, а служить его поводом и катализатором.

Современные платформы предлагают множество цифровых продуктов, которые могут быть полезны в работе со старшими дошкольниками. Ниже рассмотрим русскоязычные цифровые ресурсы, по решаемым задачам.

1. Активизация речевой деятельности.

Подобранные ресурсы помогают расширять словарный запас, учиться строить предложения, составлять рассказы, пересказывать услышанное.

- IQsha (https://iqsha.ru/) – интерактивная платформа с упражнениями на развитие речи, памяти, внимания. Для детей 5–7 лет доступны задания на подбор антонимов и синонимов, составление рассказа по картинкам, ответы на вопросы по тексту. Ребёнок упражняется в правильном построении фраз, учится выражать мысли последовательно.
- Дети онлайн (https://deti-online.com/) – портал с аудиосказками, которые можно слушать индивидуально или в группе. После прослушивания педагог организует обсуждение, дети отвечают на вопросы: «Что случилось с героем?», «Почему он поступил так?», пересказывают сюжет. Это отличная тренировка восприятия информации на слух и связной речи.
- Теремок (https://teremoc.ru/) – сайт с развивающими играми, где ребенок комментирует свои действия («Сейчас я нажну на синению кнопку», «Здесь нужно соединить картинки»). В групповом режиме дети могут выполнять задания по очереди, обсуждая правильность выбора.

2. Развитие невербальной коммуникации и эмоционального интеллекта.

Все эти ресурсы учат детей понимать чувства других по мимике, жестам, интонации.

- Смешарики (https://smeshariki.ru/) – мультфильмы, после просмотра которых организуется беседа: «Какое настроение у Кроша?», «Почему Ёжик расстроился?» и так далее. Дети учатся связывать внешние проявления (улыбку, нахмуренные брови, опущенные уголки губ) с внутренними состояниями.
- Чудесенка (https://chudesenka.ru/) – содержит игры на распознавание эмоций. На экране появляются лица с разными выражениями, а ребёнок называет изображенную эмоцию (радость, грусть, злость, удивление, страх) и по возможности показать ее.
- Easyen (https://easyen.ru/) – готовая презентация игры «Вежливо-невежливо» для интерактивной доски. Дошкольники оценивают поведение героев, обращая внимание на позу, жесты, выражение лица, а затем разыгрывают похожие ситуации в парах.

3. Обучение сотрудничеству и совместной деятельности.

- LearningApps.org. – цифровой инструмент для создания простых заданий и предлагает детям выполнить их вдвоем за одним планшетом, ноутбуком или у интерактивной доски. Перед началом дети

должны договориться, кто что делает, а в процессе выполнения задания помогают и подсказывают друг другу.

- Padlet – сервис для создания интерактивных стен. Каждая пара может добавить на общую стену свой рисунок, фотографию или короткий рассказ. Однако, очень важно перед добавлением дети обсуждают, что именно они представят, какие слова напишут и как оформят.

4. Освоение речевого этикета.

Отработка вежливых слов и правил этикета может происходить в игровой форме при помощи цифровых инструментов.

- Малышка Хейзел учится манерам (https://vivavox.com/) – онлайн-игра, где ребёнок помогает главной героине делать выбор в разных жизненных ситуациях: поздороваться или промолчать, поблагодарить или пройти мимо. Игра даёт мгновенную обратную связь и позволяет прожить ситуацию.

Чтобы цифровые технологии действительно развивали общение, а не тормозили его, необходимо придерживаться следующих правил:

1. Только парная и групповая работа.

Организуйте образовательный процесс таким образом, чтобы каждый ребёнок работал в паре или в группе.

2. Никакого молчаливого использования.

Перед тем как ребёнок нажмет на экран, он должен проговорить свои действия. После выполнения задания следует обсуждение: «Почему вы выбрали именно этот ответ?», «Как вы договорились с напарником?».

3. Ограничение по времени.

Следуйте требованиям СанПиН: непрерывная работа с экраном для детей 5–7 лет не должна превышать 10–15 минут [4, с. 735].

4. Чередование цифровых и традиционных активностей.

После выполнения задания на планшете обязательно предложите детям подвижную игру, рисование, лепку или драматизацию. Это помогает перенести навыки из виртуальной среды в реальную.

5. Подбор под задачи, а не под развлечение.

Не давайте детям первую попавшуюся игру. Каждое цифровое задание должно иметь четкую коммуникативную цель: «Сегодня мы учимся вежливо просить» или «Сегодня мы учимся угадывать настроение по лицу».

6. Рефлексия после занятия.

Выделите 3–5 минут в конце каждого занятия для обсуждения: «Что вам сегодня помогло договориться?», «Какое вежливое слово вы сегодня сказали?», «Кому вы помогли?». Это превращает неосознанные действия в осознанные навыки.

7. Примерная структура занятия на 20–25 минут:

- Организационный момент (2 мин) – приветствие, создание настроения на тему занятия.
- Основная цифровая часть (10–12 мин) – дети в парах выполняют задание на планшете (например, совместно собирают пазл в LearningApps.org). Педагог наблюдает, но не вмешивается, только поощряет речевые высказывания: «Объясни другу, какой фрагмент ищешь».
- Физкультминутка (2–3 мин) – подвижная игра по теме занятия (например, «Изобрази эмоцию»).
- Рефлексия (5 мин) – дети садятся в круг и отвечают на вопросы о процессе общения, а не только о результате.

Таким образом, цифровые инструменты не должны восприниматься как абсолютное зло. При грамотном, методически обоснованном подходе они становятся эффективными помощниками в развитии коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста. Основным условием успеха является работа в парах и группах, обязательное речевое сопровождение всех действий, соблюдение временных ограничений, рефлексия, а также правильный и тщательный отбор контента.

Список литературы:

1. Леонтьев, А.А. Психология общения / А.А. Леонтьев. – 3-е изд. – М. : Смысл, 1999. – 365 с.
2. Лисина, М.И. Общение, личность и психика ребенка / М.И. Лисина. – М. : Воронеж, 1997. – 384 с.
3. Лисина, М.И. Формирование личности ребенка в общении / М.И. Лисина. – СПб. : Питер, 2009. – 320 с.
4. СанПиН 1.2.3685-21 «Гигиенические нормативы и требования к обеспечению безопасности и (или) безвредности для человека факторов среды обитания». – М. : Роспотребнадзор, 2021. – 720 с.
5. Вагина, А.В. Развитие коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста / А.В. Вагина // Методы и механизмы реализации компетентностного подхода в психологии и педагогике : сб. ст. по итогам Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. А.А. Сукиасян. – Уфа : Агентство междунар. исслед., 2020. – С. 9–12.

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ПРОЧНЫХ СЕМАНТИЧЕСКИХ СВЯЗЕЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Щербанюк Полина Олеговна

магистрант,
Балтийский Федеральный Университет
им. И. Канта,
РФ, г. Калининград

Мазанова Светлана Евгеньевна

канд. пед. наук, доц.,
Балтийский Федеральный Университет
им. И. Канта,
РФ, г. Калининград

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о развитии лексических навыков в младшем школьном возрасте на уроках иностранного языка с учетом возрастных особенностей памяти и психоэмоционального состояния обучающихся на примере использования сказочного контекста.

Ключевые слова: лексическая единица, семантическое поле, компоненты слова, лексический навык, сказочный контекст.

Понятие лексики в современной лингвистике обширно и многообразно. Оно представляет собой целостную систему, включающую в себя упорядоченные, взаимосвязанные подсистемы. Данное многообразие ее составляющих позволяет проводить многочисленные исследования обычно в форме выявления лексических групп разного типа и объема, а также связей и отношений между ними.

Понятие «лексика» основывается на разграничении и четком противопоставлении трех аспектов языка – лексических и грамматических средств и звукового состава. В отличие от грамматики, обладающей высокой степенью абстракции, лексика наиболее тесно связана с предметным миром. Она представляет собой совокупность слов и сходных с ними по функциям объединений (фразеологических единиц), образующих динамическую и открытую систему. Важно отметить, что вышеуказанные связи (синонимия, антонимия, гипонимия) формируют парадигматические отношения в языке. В то время как синтагматические связи определяют правила сочетаемости слов в потоке речи,

парадигматика отражает внутреннюю организацию языкового сознания. Количество лексических единиц, подлежащих усвоению в средней общеобразовательной школе, определено программой по иностранному языку.

Следует помнить, что лексическая единица и слово – это не одно и то же. Всякое слово является лексической единицей. Однако не всякая единица представляет слово. Лексические единицы могут быть цельными и раздельными. Существуют различные типологии лексических единиц. Широкое распространение в отечественной методике получила типология Н.В. Николаева [1, с. 28]. Автор акцентирует внимание на том, что сложность усвоения лексемы напрямую зависит от степени её расхождения с эквивалентом в родном языке. Так, при несовпадении семантических объемов слов возникает опасность интерференции, когда обучающийся ошибочно переносит лингвистические характеристики родного языка на изучаемый. Это проявляется в неоправданном расширении или сужении значения слова: например, когда ученик использует слово в контекстах, допустимых в родном языке, но невозможных в целевом. Типологизация лексических единиц позволяет учителю не просто фиксировать ошибки, но и прогнозировать их еще на этапе планирования урока. Выделение «трудных» зон – слов-ложных друзей переводчика, безэквивалентной лексики или многозначных конструкций – помогает более эффективно распределять учебное время, фокусируя внимание на тех единицах, которые требуют более глубокой семантизации и многократной отработки в различных речевых ситуациях.

Поиски путей и признаков для объединения отдельных лексем в группы привели к возникновению теории семантического поля. В языкознании вопросы системности, организации и иерархии лексики, в частности теории лексико-семантических полей и лексико-семантических групп получили свое развитие в работах Й. Трира, М.М. Покровского, Ю.Н. Караулова, А.А. Уфимцевой, В. Порцига, Л.А. Новикова, Ш. Балли, Г.С. Щура, Ю.Д. Апресяна, Л.М. Васильева, Ф.П. Филина, и многих других. По мнению А.Р. Лурия, семантическим полем называется «комплекс ассоциаций, возникающий вокруг одного слова» [3, с. 204]. Реальное наличие семантического поля составляет в объеме все слова, связанные друг с другом смысловой близостью. Каждое слово в сознании человека не существует изолированно, оно пронизано множеством связей: ситуационных (слово «врач» вызывает ассоциацию «больница»), понятийных («врач» – «лечение», «профессия») и даже звуковых («врач» – «грач»). Структура семантического поля неоднородна: в ней выделяется ядро (наиболее частотное, основное значение) и периферия (редкие, переносные или эмоционально окрашенные

смыслы). Такое устройство позволяет человеческой памяти мгновенно извлекать нужное слово из огромного лексического запаса. Для методики преподавания это означает, что эффективное усвоение нового слова происходит не через механическое заучивание перевода, а через включение его в уже существующую систему ассоциаций обучающегося. Формирование прочных семантических связей – залог того, что слово перейдет из пассивного запаса в активную речь. Согласно концепции А.Р. Лурия, слово не существует в сознании изолированно, а включено в многомерную сеть связей [3, с. 204]. Процесс выбора нужного слова при порождении речи – это всегда процесс торможения лишних связей внутри семантического поля и актуализации одной, наиболее подходящей контексту. Таким образом, семантическое поле выступает не просто как список слов, а как функциональный механизм организации индивидуального лексического запаса. В трудах А.А. Леонтьева выделяются следующие основные компоненты значения слова [4, с. 142]:

– денотативный компонент, т.е. отражение в значении слова особенностей денотата;

– понятийный, или концептуальный, или лексико-семантический, компонент, отражающий формирование понятий, отражение связей слов по семантике;

– конотативный компонент, отражающий эмоциональное отношение говорящего к слову;

– контекстуальный компонент значения слова.

Проанализировав основные компоненты значения слова, мы понимаем, что автор рассматривает значение не как статичную единицу, а как динамическую структуру, включенную в процесс общения и мышления [4, с. 142].

По определению А.Н. Шамова лексическая компетенция рассматривается как основанная на лексических знаниях, навыках, умениях, а также личном языковом и речевом опыте способность человека определять контекстуальное значение слова, сравнивать объем его значения в двух языках, понимать структуру значения слова и выделять специфически национальное в его значении [5, с. 102]. Трактовка А. Н. Шамова подчеркивает деятельностный характер лексической компетенции. Она не сводится к простому владению словарем, а представляет собой сложную систему, интегрирующую языковой опыт обучающегося. Особое значение в данной дефиниции имеет акцент на сравнительном анализе языков: развитие способности осознавать специфику национального мировосприятия через лексику изучаемого языка становится залогом успешного межкультурного диалога.

При обучении лексики младших школьников следует учитывать возрастные особенности обучающихся, в частности ограниченный объем и неустойчивость оперативной памяти, процесс формирования лексического навыка требует создания особых дидактических условий. Согласно методической концепции Г. В. Роговой, прочность усвоения лексемы прямо пропорциональна количеству её воспроизведений в значимом контексте [6, с. 104]. Сказка, обладая структурой циклического повтора (рекуррентности), создает естественную среду для многократной актуализации лексических единиц. В отличие от механического запоминания/отработки, сказочный повтор мотивирован сюжетом: герой сталкивается с похожими препятствиями или встречает разных персонажей, используя одни и те же речевые формулы. Это позволяет автоматизировать навык на подсознательном уровне, превращая обучение в имитационно-игровую деятельность, которая максимально адекватна ведущему типу психического развития ребенка этого возраста. Кроме того, эмоциональная вовлеченность в сказочный сюжет задействует долгосрочную память, связывая новое слово не только со звуковым образом, но и с ярким визуальным и чувственным переживанием.

Согласно Е. И. Пассову, лексический навык не является простым знанием перевода слова. Его сущность заключается в автоматизированности операций выбора и сочетания, что освобождает сознание обучающегося для решения собственно коммуникативных задач [7, с. 138]. В условиях начальной школы формирование такого навыка требует создания специальных речевых ситуаций, где лексическая единица выступает инструментом реализации речевого намерения. Таким образом, работа над сказкой обеспечивает необходимую согласно Е. И. Пассову ситуативность и многократность воспроизведения операций выбора в меняющихся условиях [7, с. 192]. Лексические навыки являются важнейшим компонентом всех видов речевой деятельности, так как заключают в себе основополагающие смыслы, на основе которых происходит общение людей между собой [7, с. 132]. К основным этапам работы над формированием лексических навыков относятся: ознакомление с новым материалом (включая семантизацию), первичное закрепление, развитие навыков и умений использования лексики в разных формах устного и письменного общения [5, с. 105].

Использование сказочного контекста позволяет перевести лексику из кратковременной памяти в активный словарь, формируя у младших школьников способность к спонтанному и грамотному речевому высказыванию, где технические трудности воспроизведения слова отступают перед коммуникативной целью.

Таким образом, можно прийти к выводу о том, что формирование лексических навыков в младшем школьном возрасте должно носить комплексный характер, обеспечивая плавный и последовательный переход от рецептивного уровня (узнавания слова в тексте или на слух) к продуктивному (самостоятельному и нормативному употреблению в собственной речи).

Главная задача обучения лексики младших школьников заключается в овладении словоупотреблением, что подразумевает не только знание слов, но и умения манипулировать ими в ходе высказывания. Необходимо научить обучающихся не только употреблять лексику в устной речи, но и воспринимать её на слух.

Список литературы:

1. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Наука, 1987. – 363 с.
2. Леонтьев А.А. Психология общения. – М.: Смысл, 1997. – 365 с.
3. Лурия А.Р. Язык и сознание. – М.: Изд-во МГУ, 1979. – 320 с.
4. Николаева Н.В. Типология лексических единиц в методике преподавания иностранного языка: дис. канд. филол. наук: 10.02.04. –1984. – 151 с.
5. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
6. Рогова Г.В., Верещагина И. Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе. – М.: Просвещение, 1991. – 224 с.
7. Шамов А.Н. Лексическая компетенция как языковая основа профессионально-коммуникативной компетенции // Иностранные языки в школе. – 2019. – № 4.

1.3. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ФОРМИРОВАНИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

Бижукова Карина Алимардановна

старший преподаватель,
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения,
РФ, г. Ставрополь

DEVELOPING INCLUSIVE COMPETENCE IN STUDENTS STUDYING AT A MEDICAL UNIVERSITY

Bizhukova Karina Alimardanovna

Senior Lecturer,
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Stavropol State Medical University» of the Ministry of Health,
Russia, Stavropol

Аннотация. Статья посвящена вопросам развития инклюзии в современном обществе. Кратко анализируется эволюция моделей инвалидности – от медицинской к социальной – и её влияние на становление инклюзивных процессов, а также на формирование инклюзивной компетентности у будущих врачей как одного из условия создания доступной медицинской среды.

Abstract. The article is devoted to the issues of development of inclusion in modern society. It briefly analyzes the evolution of disability models – from medical to social – and its influence on the formation of inclusive processes, as well as on the formation of inclusive competence among future

doctors as one of the conditions for creating an accessible medical environment.

Ключевые слова: инклюзия, модели инвалидности, инклюзивная компетентность.
Keywords: inclusion, disability models, inclusive competence.

В последнее время вопросы развития инклюзии приобретают особую актуальность и значимость, что обусловлено различными аспектами:

– увеличением численности лиц с инвалидностью (рис. 1);

– реализацией комплекса мер государственной политики, направленной на достижение более высокого социально-правового положения лиц данной категории;

– развитием нормативно-правовой базы в области обеспечения прав и гарантий лиц с инвалидностью.

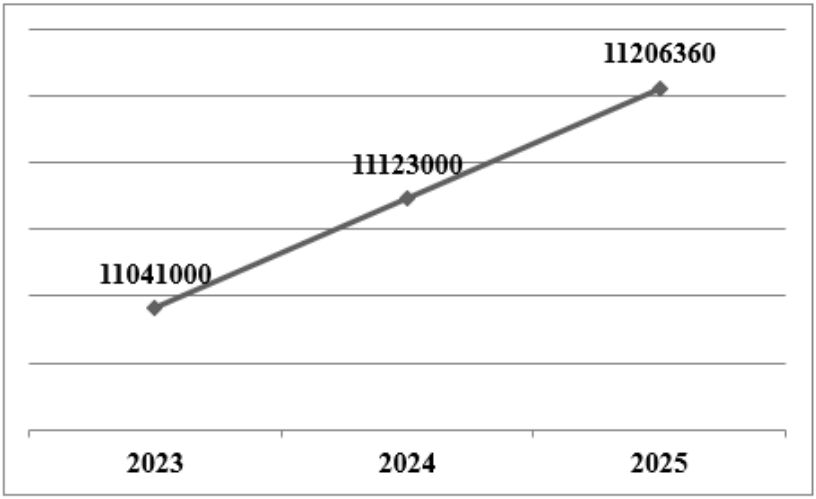

Рисунок 1. Динамика численности лиц с инвалидностью в РФ (тыс. чел.)

Эволюция статуса лиц с инвалидностью в обществе проявляется в доминирующей модели инвалидности.

С точки зрения Е. В. Воеводиной модель инвалидности: «Обобщенное представление о людях с инвалидностью как группе населения, отдельные элементы которого в процессе исторического развития нашли отражение в нормативной правовой базе, социальной политике, а также непосредственно в общественном отношении к ним» [3, с. 46].

Международные и отечественные исследования демонстрируют устойчивую тенденцию к трансформации подходов к пониманию инвалидности – от медицинской модели к социальной.

Согласно медицинской модели, ограничения жизнедеятельности рассматриваются как индивидуальная проблема, обусловленная болезнью, травмой или иным нарушением здоровья. Основным решением в рамках этой модели выступает медицинская помощь – специализированное индивидуальное лечение.

Социальная модель, напротив, трактует инвалидность не как индивидуальную проблему, а как социальную и фокусируется на необходимости полноценной интеграции человека в общество.

В свою очередь преобладание социальной модели инвалидности обусловило становление феномена инклюзии как целенаправленного процесса полноценного включения людей с инвалидностью в социальную жизнь.

Определяя роль инклюзии в обществе, Д. Э. Багдасарова и И.Г.Самкова отмечают: «Инклюзия, как основной элемент развития информационного общества, является одним из основополагающих видов взаимоотношений и взаимодействий внутри социума, имеющая тенденцию к объединению людей разных групп населения и единству совместной жизнедеятельности» [2, с. 15].

С точки зрения ряда отечественных авторов инклюзивность, это то, что помогает строить общество с меньшим уровнем неравенства [4, с. 574].

Анализируя социальную инклюзию, Ю. А. Афонькина выделяет два ключевых фактора развития инклюзивных процессов: государственную политику и отношение общества к людям с ограниченными возможностями. Механизм включения / исключения складывается из взаимодействия индивидуальных и контекстных факторов, автор подчеркивает, что восприятие разнообразия напрямую влияет на то, как интерпретируются инклюзивные практики и процессы в общественном сознании [1, с. 153].

Укрепление принципов инклюзии неизбежно выдвигают новые требования к профессиональному сообществу. Если ранее фокус был сосредоточен преимущественно на медицинской коррекции и индивидуальной помощи, то сегодня общество ожидает от специалистов

умения создавать условия для полноценной интеграции людей с инвалидностью во все сферы жизни.

В современном обществе повышается значимость развития инклюзии и инклюзивной компетентности специалистов различных сфер: от них ожидают готовности эффективно взаимодействовать с людьми с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья, учитывать их потребности и обеспечивать равный доступ к услугам и возможностям.

Формирование такой компетентности становится не просто желательным навыком, а профессиональной необходимостью – особенно в областях, напрямую связанных с социальной поддержкой, образованием, здравоохранением, культурой и трудоустройством.

Одна из важнейших ролей в формировании инклюзивного взаимодействия принадлежит медицинским работникам, которым необходимо сочетать профессиональные компетенции с развитыми личностными качествами и коммуникативными навыками – чтобы успешно сотрудничать с разными категориями граждан.

Инклюзивная компетентность будущих врачей представляет собой целенаправленную подготовку по формированию, необходимых знаний, умений и навыков, необходимых для эффективного взаимодействия с пациентами с инвалидностью, с учетом психофизических особенностей данной категории граждан, построенной на идеях социальной справедливости и партнерства.

Для медицинских работников инклюзивная компетентность включает: знание нормативно-правовой базы; понимание психофизических особенностей лиц с инвалидностью; владение коммуникативными навыками; умение адаптировать диагностические и лечебные процедуры; готовность к профессиональному сотрудничеству с другими специалистами (психологами, реабилитологами и т. д.).

Необходимо отметить, что в настоящее время вопросы подготовки профессиональных кадров к эффективному взаимодействию с лицами с инвалидностью стоит достаточно остро, для решения данной проблемы во многие вузы вводятся специализированные курсы.

Подготовка врачей со сформированной инклюзивной компетентностью – важный шаг к созданию доступной медицинской среды. Так, например, в соответствии с этой задачей в учебные планы Ставропольского государственного медицинского университета по направлениям подготовки *Педиатрия* и *Лечебное дело* включена дисциплина «Инклюзивное взаимодействие в профессиональной деятельности врача».

Расширение образовательных программ за счёт подобных курсов подчёркивает социальную значимость вопроса и необходимость его всестороннего научного осмысления.

Список литературы:

1. Афонькина Ю.А. Социальная инклюзия лиц с инвалидностью и проблема человеческого достоинства // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2015. – № 11. – С. 149–162. DOI 10.12731/2218-7405-2015-11-13. – С. 153.
2. Багдасарова Д.Э., Самкова И.Г. Инклюзия как структурный элемент развития информационного общества // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2023. – Т. 15. – № 2. – С. 15.
3. Воеводина Е.В. Технологии инклюзии лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов : учеб. пособие. – Москва : ИНФРА-М, 2022. – 203 с.
4. Улыбина О.В., Хахалкина У.В., Домничев Д.Ю. Инклюзивность как одно из направлений современной практической педагогики // Московский экономический журнал. – 2023. – Т. 8. – № 1. – С. 574. DOI 10.55186/2413046X_2023_8_1_45.

1.4. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

ИНТЕГРАЦИЯ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС С ЦЕЛЬЮ ПОВЫШЕНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Дуань Сяожуй

аспирант,
Кыргызский государственный университет им. И. Арабаева,
Кыргызстан, г. Бишкек

Аннотация. В современных условиях развития высшего педагогического образования актуальной остается проблема снижения учебной мотивации студентов. Традиционные методы обучения часто не активизируют личностный потенциал будущих учителей, не снимают эмоциональное напряжение и не формируют устойчивый интерес к профессии.

Перспективным решением является интеграция арт-терапевтических технологий в образовательный процесс. Арт-терапия через художественное творчество способствует раскрытию индивидуальных способностей, повышению самооценки, снятию стресса и формированию положительного отношения к учебной деятельности.

Цель данного исследования – теоретически обосновать возможности интеграции арт-терапевтических технологий для повышения учебной мотивации будущих учителей. В работе раскрыт потенциал арт-терапии как инновационного средства активизации познавательной активности, определены педагогические условия её эффективного внедрения. Результаты могут использоваться для совершенствования профессиональной подготовки студентов педагогических вузов.

Abstract. At present, the decline of learning motivation among students is an urgent problem in higher pedagogical education. Traditional teaching methods fail to fully activate students' personal potential, relieve emotional stress and form stable professional interest.

Integrating art therapy technologies into the educational process is a promising solution. Through artistic creation, art therapy helps students develop individual abilities, improve self-esteem, reduce academic stress and build a positive attitude toward learning.

The research aims to theoretically substantiate the potential of art therapy technologies for enhancing the learning motivation of future teachers. It reveals the role of art therapy in stimulating cognitive activity and defines the pedagogical conditions for its effective application. The findings can be applied to optimize professional training in pedagogical universities.

Ключевые слова: арт-терапевтические технологии, образовательный процесс, учебная мотивация, будущие учителя, педагогическое образование.

Keywords: art therapy technologies, educational process, learning motivation, future teachers, pedagogical education.

Перспективным направлением решения данной проблемы является интеграция арт-терапевтических технологий в образовательный процесс педагогических вузов. Арт-терапия обладает мощным эмоционально-развивающим, коррекционным и мотивационным потенциалом, она позволяет через творчество выразить внутренние переживания, раскрыть индивидуальные способности, повысить самооценку и сформировать положительное отношение к учебной деятельности. Использование рисования, музыки, театральной импровизации, пластических видов творчества в аудиторной и внеаудиторной работе создает комфортную психологическую среду, стимулирует познавательный интерес и стремление к профессиональному росту будущих учителей [4, 5].

Цель исследования – теоретически обосновать и раскрыть особенности интеграции арт-терапевтических технологий в образовательный процесс педагогического вуза для повышения учебной мотивации будущих учителей. В работе проанализирована сущность, а также структура учебной мотивации студентов педагогических специальностей, рассмотрены возможности арт-терапевтических технологий как средства активизации познавательной деятельности, определены педагогические условия эффективного внедрения арт-терапии в процесс профессиональной подготовки будущих педагогов.

Результаты исследования подтверждают, что целенаправленное использование арт-терапевтических технологий способствует формированию внутренней учебной мотивации, снижению стрессовых нагрузок, развитию творческого мышления и готовности будущих учителей к инновационной педагогической деятельности. Материалы

исследования могут быть использованы при модернизации рабочих программ дисциплин, организации воспитательной и внеаудиторной работы в педагогических высших учебных заведениях [1-3].

Сущность и структура учебной мотивации будущих учителей

Учебная мотивация рассматривается в педагогике и психологии как совокупность внутренних и внешних побуждений, определяющих направленность, активность и устойчивость учебной деятельности личности. У будущих учителей учебная мотивация имеет сложную структуру, включающую внешние и внутренние мотивы.

К внешним мотивам относятся стремление получить диплом, одобрение преподавателей и родителей, материальные и статусные преимущества будущей профессии. Внутренняя мотивация связана с интересом к педагогической деятельности, любовью к детям, стремлением к творческой самореализации, а также с познавательным интересом к профессиональным дисциплинам.

Низкий уровень внутренней мотивации приводит к формальному усвоению знаний, отсутствию инициативы, нежеланию участвовать в научной и творческой работе вуза.

Задача высшей школы – создать условия для перехода от внешней к внутренней учебной мотивации, что невозможно без использования личностно-развивающих технологий, в том числе арт-терапевтических [1, 2, 4].

В результате проведенного анализа соответствующих источников списка литературы, автор делает вывод о том, что арт-терапевтические технологии – это комплекс методов и форм работы, основанных на использовании различных видов художественного творчества (изобразительное искусство, музыка, театр, литература, пластика) для коррекции эмоционального состояния, развития личности, снятия стресса и активизации творческого потенциала, представляющие собой огромный потенциал в аспекте повышения учебной мотивации студентов.

Список литературы:

1. Снятие эмоционального напряжения, снижение тревожности и учебного стресса у студентов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://srkvtie.ru/snyatie-emoczionalnogo-napryazheniya-trevozhnosti-i-povyshenie-rabotosposobnosti-obuchayushhihsya-pervogo-kursa-s-ovz-i-invalidnostyu/ (дата обращения: 15.03.2026).
2. Гудкова Е.Д. Методы повышения самооценки. Практикум // Социальное обслуживание семей и детей: научно-методический сборник. – 2016. – Вып. 9 : Теоретические и практические аспекты работы психолога в учреждении социального обслуживания населения. – С. 195–209.

3. Сияев Т.М., Асанбекова Д.Д. Педагогические основы создания положительного эмоционального фона на уроках физики // Молодой ученый. – 2017. – № 4.1 (138.1). – С. 93–94. – URL: https://moluch.ru/archive/138/39774.
4. Развитие творческого мышления, воображения и инициативности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://gaj.ecvdo.ru/states/razvitie-tvorcheskogo-myshleniya-i-voobrazheniya?utm_referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F (дата обращения: 25.03.2026).
5. Каримова Н.Н. Творчество как фактор профессиональной компетентности студентов и педагогические средства его активизации // Актуальные задачи педагогики : материалы II Междунар. науч. конф. (г. Чита, июнь 2012 г.). – Чита : Издательство Молодой ученый, 2012. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://moluch.ru/conf/ped/archive/59/2389. (дата обращения: 25.03.2026).

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ИННОВАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОНЦЕПЦИИ

Чжан Фэн

аспирант,
Кыргызский государственный университет им. И. Арабаева,
Кыргызстан, г. Бишкек

THEORETICAL AND PRACTICAL RESEARCH INTO TEACHING METHODS FOR PHYSICAL EDUCATION IN THE CONTEXT OF INNOVATIVE EDUCATIONAL CONCEPTS

Zhang Feng

PhD student,
Kyrgyz State University named after I. Arabaev,
Kyrgyzstan, Bishkek

Аннотация. Модернизация современного образования требует активного внедрения инноваций в систему физического воспитания. Традиционная методика уроков физкультуры характеризуется однообразием форм, унифицированными нагрузками и формальным подходом, что снижает мотивацию обучающихся и не учитывает их индивидуальные особенности. Цель исследования – анализ теоретических основ и практических особенностей обновления методики физического воспитания в условиях инновационной образовательной концепции. В работе использованы методы анализа научной литературы, обобщения педагогического опыта и систематизации. Раскрыты недостатки традиционного обучения, рассмотрены современные инновационные технологии: личностно-ориентированный подход, игровые и цифровые методы, дифференциация нагрузок. Предложены практические рекомендации по совершенствованию учебного процесса. Результаты исследования подтверждают, что внедрение инноваций повышает эффективность физического воспитания, формирует культуру здорового образа жизни и способствует гармоничному развитию личности подростков.

Abstract. Innovative educational concepts have become the core direction of modern education reform. Traditional physical education teaching is restricted by rigid teaching modes, single content and unified evaluation standards, which cannot adapt to the personalized growth needs of young people. This paper focuses on the optimization of physical education teaching methods under the innovative education background. It analyzes the limitations of traditional physical education, and discusses the application value of student-centered teaching, differentiated teaching, game-based teaching and digital auxiliary teaching. Corresponding practical optimization strategies are put forward. The results show that innovative teaching modes can effectively stimulate students' sports interest, improve physical fitness, cultivate team spirit and lifelong sports awareness, and promote the all-round healthy development of adolescents. The study can provide theoretical reference and practical ideas for the innovation and high-quality development of school physical education.

Keywords: physical education; innovative educational concepts; teaching methods; individualized teaching; educational innovation.

Ключевые слова: физическое воспитание, инновационные образовательные концепции, методика преподавания, личностно-ориентированное обучение, современные образовательные технологии.

Введение

Инновационные преобразования в образовании охватывают все учебные дисциплины, включая физическое воспитание. Современное общество предъявляет новые требования к подрастающему поколению: не только высокий уровень физической подготовки, но и самостоятельность, стрессоустойчивость, умение работать в команде и осознанно относиться к собственному здоровью.

Традиционная модель физического воспитания была направлена в первую очередь на выполнение физкультурных нормативов, развитие силы, выносливости и скоростных качеств. Единые программы, одинаковые физические нагрузки для всех обучающихся, отсутствие вариативности снижают интерес к занятиям. Современные молодые люди мало двигаются, проводят много времени в цифровом пространстве, что обостряет проблемы гиподинамии и ослабления здоровья.

В связи с этим возникает необходимость пересмотра устаревших методик, внедрения гибких, интересных и личностно-ориентированных форм работы. Актуальность темы обусловлена потребностью в качественном обновлении физического воспитания на основе инновационных образовательных концепций.

Цель исследования – теоретическое обоснование и практическое изучение инновационных методик преподавания физического воспитания.

Задачи:

1. Охарактеризовать сущность инновационной концепции в физическом воспитании;
2. Проанализировать недостатки традиционной методики обучения;
3. Изучить эффективность современных инновационных методов на уроках физкультуры;
4. Сформулировать рекомендации по совершенствованию учебного процесса.

1. Недостатки традиционной методики физического воспитания

Традиционная система физвоспитания имеет четкую структуру, системность и проверенные временем формы работы, но в современных условиях имеет ряд существенных недостатков.

Первая проблема – отсутствие индивидуального подхода. Педагог использует стандартные комплексы упражнений, не учитывая состояние здоровья, возрастные особенности, уровень физической подготовки и интересы обучающихся. Слабые ученики испытывают перегрузку, а подготовленные – не получают должной нагрузки для развития.

Второй недостаток – ограниченное содержание занятий. Преобладают бег, прыжки и стандартные общеразвивающие упражнения. Отсутствуют современные виды спорта, игровые и фитнес-направления, что делает уроки однообразными и неинтересными.

Третья проблема – формальность оценки. Оцениваются только физические показатели и нормативы, при этом не учитывается активность, старание, прогресс и личностные качества обучающихся.

Также слабая реализация воспитательной функции, недостаток межпредметной интеграции и ограниченное использование цифровых средств снижают общий потенциал уроков физической культуры.

2. Содержание инновационной образовательной концепции в физвоспитании

Инновационная образовательная концепция строится на гуманизации, вариативности, компетентностном подходе и здоровьесбережении. Главный принцип – обучение ориентировано на личность обучающегося, его потребности и возможности.

Ключевые принципы инновационного физического воспитания:

- личностно-ориентированный подход и учет индивидуальных различий;
- вариативность содержания и свободный выбор видов двигательной активности;
- комплексное развитие физических, психических и социальных качеств;
- активное использование игровых, проектных и цифровых технологий;
- формирование ценности здоровья и потребности в регулярных занятиях спортом.

Инновации меняют роль педагога: он становится не только руководителем, но и наставником, организатором совместной деятельности. Занятия приобретают эмоциональную насыщенность, практическую направленность и личную значимость.

3. Инновационные методики и технологии в практике

3.1. Дифференцированное и индивидуальное обучение

Педагог разделяет обучающихся по уровню подготовки, подбирает упражнения разной сложности и дозирует нагрузку. Такой подход исключает переутомление, снижает тревожность и повышает уверенность учеников.

3.2. Игровые и соревновательные технологии

Подвижные игры, эстафеты, командные турниры активизируют деятельность, развивают координацию, коммуникацию и коллективизм. Игра делает урок увлекательным, снимает эмоциональное напряжение и повышает внутреннюю мотивацию к занятиям.

3.3. Цифровые и информационные технологии

Видеодемонстрация техники упражнений, мобильные приложения для контроля активности, электронные дневники здоровья делают наглядным учебный материал, упрощают контроль результатов и модернизируют учебный процесс.

3.4. Проектная и исследовательская деятельность

Обучающиеся готовят небольшие проекты по темам здорового питания, режима дня, влияния физической активности на организм. Это формирует осознанное отношение к здоровью и расширяет кругозор.

4. Практические рекомендации по совершенствованию

1. Обогатить содержание уроков за счет современных, игровых и национальных видов спорта;
2. Внедрять дифференцированные нагрузки с учетом здоровья и физической подготовки обучающихся;
3. Регулярно использовать игровые, групповые и соревновательные формы работы;
4. Применять цифровые образовательные ресурсы и современное спортивное оборудование;
5. Перейти от нормативной оценки к комплексному оцениванию прогресса и личностных достижений;
6. Развивать внеурочную спортивную работу: секции, спортивные праздники и дни здоровья.

Заключение

Инновационные образовательные концепции открывают новые возможности для развития физического воспитания. Отказ от устаревших унифицированных схем, индивидуализация обучения и использование современных технологий делают уроки физкультуры эффективными, интересными и практически значимыми.

Теоретические исследования и практическое внедрение инновационных методик формируют у молодежи устойчивую потребность в здоровом образе жизни, укрепляют физическое и психическое здоровье, воспитывают дисциплину, ответственность и командные качества. Дальнейшее развитие инновационного физического воспитания является важным условием повышения качества современного образования.

Список литературы:

1. Манжелей И.В. Проектный метод в физическом воспитании. – Тюмень: ТюмГУ, 2024.
2. Современные инновационные технологии в физическом воспитании. – М.: Просвещение, 2023.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт по физическому воспитанию. – 2022.
4. Педагогика физического воспитания: учебник. – М.: Юрайт, 2025.
5. Инновационные подходы к организации занятий по физической культуре. – Научное обозрение, 2025

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ К ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ПОДРОСТКАМИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Чэнь Юй

аспирант,
Кыргызский государственный университет им. И. Арабаева,
Кыргызстан, г. Бишкек

Аннотация. В современных социальных реалиях проблема девиантного поведения подростков приобретает высокую общественную актуальность. Социальная нестабильность, трансформация семейных отношений, активное влияние цифрового медиапространства, распространение молодежных асоциальных субкультур приводят к росту отклоняющихся форм поведения среди подростков. К ним относятся агрессия, конфликтность, прогулы учебных занятий, игнорирование социальных норм, вредные привычки, склонность к правонарушениям и замкнутость в общении со сверстниками и взрослыми. Подростки с девиантным поведением испытывают трудности в социальной адаптации, плохо усваивают моральные ценности, имеют проблемы с самоконтролем и самоорганизацией, что создает серьезные риски для их дальнейшего личностного и профессионального становления.

Abstract. In modern social realities, the problem of adolescent deviant behavior is of high public relevance. Social instability, the transformation of

family relations, the strong influence of the digital media environment, and the spread of antisocial youth subcultures lead to an increase in deviant behavior among adolescents. Such behaviors include aggression, conflictiveness, school truancy, disregard for social norms, bad habits, a tendency toward offenses, and isolation in communication with peers and adults. Adolescents with deviant behavior face difficulties in social adaptation, poorly internalize moral values, and have problems with self-control and self-organization, which poses serious risks to their further personal and professional development.

Ключевые слова: будущие педагоги физической культуры, готовность к воспитательной деятельности, девиантное поведение подростков, профессиональная подготовка, педагогические условия, физическое воспитание.

Keywords: future physical education teachers, readiness for educational activities, deviant behavior of adolescents, professional training, pedagogical conditions, physical education.

Особая роль в профилактике и коррекции девиантного поведения подростков принадлежит педагогам физической культуры. Физическое воспитание и спортивная деятельность обладают мощным воспитательным, коррекционным и адаптационным потенциалом. Занятия спортом воспитывают дисциплину, ответственность, волевые качества, умение соблюдать правила, работать в коллективе и контролировать собственные эмоции. Педагог физической культуры находится в неформальном близком контакте с подростками, может мягко влиять на их мировоззрение, поведение и жизненные установки в процессе двигательной активности. Однако реализация этого потенциала возможна только при сформированной профессиональной и личностной готовности будущего специалиста к целенаправленной воспитательной работе с данной категорией обучающихся.

Анализ отечественной и зарубежной научной литературы показывает, что отдельные аспекты работы с девиантными подростками достаточно изучены психологами и педагогами. Исследователи описывают психологические особенности подросткового возраста, причины возникновения отклоняющегося поведения, формы его проявления, методы диагностики и воспитательной коррекции. В то же время тема формирования готовности именно будущих педагогов физической культуры к работе с девиантными подростками остается недостаточно раскрытой. В системе высшего физкультурного образования подготовка студентов носит фрагментарный характер: отсутствуют

специализированные курсы, направленные на освоение методов работы с трудными подростками, недостаточно практической подготовки, слабое внимание уделяется психологической устойчивости будущих педагогов.

Будущие специалисты часто не обладают необходимым объемом теоретических знаний о сущности девиантного поведения, его структуре и возрастных особенностях проявления. У них отсутствуют практические умения диагностировать причины отклонений, выстраивать доверительные отношения с подростками, разрешать конфликты, использовать средства физической культуры для воспитания и коррекции поведения. Также не всегда сформированы важные личностные качества: эмпатия, терпение, педагогический такт, стрессоустойчивость и гибкость в общении. Все это определяет научную и практическую актуальность исследования.

Цель исследования – теоретически обосновать структуру и педагогические условия формирования готовности будущих педагогов физической культуры к воспитательной деятельности с подростками девиантного поведения.

Объект исследования – профессиональная подготовка будущих педагогов физической культуры в высших учебных заведениях.

Предмет исследования – процесс формирования готовности студентов физкультурных вузов к воспитательной работе с подростками девиантного поведения, его структурные компоненты и педагогические условия эффективной реализации.

В исследовании применялся комплекс научных методов. Теоретические методы включали анализ психолого-педагогической литературы, нормативных документов и образовательных программ, синтез, обобщение научных подходов и моделирование структуры готовности специалиста. Эмпирические методы представлены анкетированием студентов, интервьюированием практикующих педагогов и школьных психологов, педагогическим наблюдением, экспертными оценками и анализом материалов педагогической практики.

В результате исследования определена четырехкомпонентная структура готовности будущих педагогов физической культуры. Мотивационно-ценностный компонент включает устойчивый профессиональный интерес к работе с девиантными подростками, осознание социальной значимости данной деятельности, гуманистическое отношение к обучающимся и ориентацию на ценности здорового образа жизни.

Когнитивный компонент объединяет знания о психологических и возрастных особенностях подростков, причинах и формах девиантного поведения, методах его диагностики, профилактики и коррекции, а

также о возможностях физической культуры и спорта как средства воспитательного влияния на трудных подростков.

Операционно-деятельностный компонент предполагает наличие практических умений: диагностика индивидуальных особенностей подростков, проектирование коррекционно-воспитательных занятий средствами физкультуры, конструктивное общение, разрешение конфликтов, взаимодействие с родителями и социальными службами.

Личностный компонент включает профессионально важные качества: эмпатию, терпимость, ответственность, саморегуляцию эмоций, педагогический такт и способность к позитивному личностному влиянию на подростка.

Эмпирическое исследование позволило выявить основные проблемы подготовки студентов физкультурных вузов: отсутствие специализированных дисциплин в учебных планах, преобладание теоретического обучения над практикой, низкий уровень психологической подготовки, недостаток опыта работы с девиантными подростками во время практики.

Обоснованы педагогические условия, обеспечивающие эффективное формирование готовности будущих педагогов: включение в учебный план специальных дисциплин по психологии девиантного поведения и методике воспитательной работы средствами физкультуры, практико-ориентированная организация педагогической практики в школах и социальных учреждениях, психолого-педагогическое сопровождение студентов, использование воспитательного потенциала спортивных мероприятий, игровых и соревновательных форм работы, вовлечение молодежи в научные исследования по профилактике девиантного поведения.

Результаты исследования могут быть использованы для модернизации образовательных программ высших физкультурных заведений, совершенствования методической подготовки студентов и организации воспитательной работы с подростками девиантного поведения средствами физического воспитания и спорта.

Список литературы:

1. Асмолов А.Г. Психология личности и девиантное поведение молодежи // Вестник педагогических наук. 2020. № 8. С. 45–52.
2. Беспалько В.П. Педагогика профессионального образования будущих педагогов физической культуры // Педагогика и психология образования. 2019. № 6. С. 28–36.
3. Васильев В.В. Девиантное поведение подростков: причины, диагностика, профилактика // Современная психология. 2021. № 3. С. 19–27.

4. Губанов В.И. Физическая культура как средство коррекции девиантного поведения подростков // Физическая культура и спорт в образовании. 2020. № 4. С. 56–63.
5. Дмитриева Т.С. Профессиональная готовность педагогов к работе с подростками девиантного поведения // Вестник Казанского педагогического университета. 2018. Т.12, № 2. С. 71–78.
6. Ефремов А.Н. Психолого-педагогическое сопровождение студентов физкультурных вузов // Наука и образование. 2019. № 7. С. 33–40.
7. Зимняя И.А. Компетентностный подход в подготовке педагогических кадров // Высшее образование в России. 2020. № 5. С. 89–96.
8. Ковалева Н.В. Воспитательная деятельность педагога физической культуры в современной школе // Вестник БГУФК. 2021. № 1. С. 41–48.
9. Лебедев С.Ю. Профилактика девиантного поведения средствами спортивной деятельности // Физкультура и спорт. 2020. № 9. С. 25–32.
10. Маркова А.К. Структура и формирование профессиональной готовности педагога // Педагогический журнал. 2017. Т.7, № 4. С. 53–60.
11. Новикова И.М. Подготовка будущих педагогов физкультуры к воспитательной работе с подростками // Вестник Уральского ГУФК. 2019. № 3. С. 62–69.
12. Петров В.А. Возрастные особенности подростков с девиантным поведением // Психология подростка. 2022. № 2. С. 37–44.
13. Смирнов А.В. Педагогические условия формирования личностных качеств будущих учителей // Вестник ВГПУ. 2018. № 6. С. 49–55.

РАЗДЕЛ 2.

ПСИХОЛОГИЯ

2.1. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

ВЛИЯНИЕ СУБЪЕКТИВНОГО ОЩУЩЕНИЯ ОДИНОЧЕСТВА НА ВИРТУАЛЬНУЮ ИДЕНТИЧНОСТЬ

Юргель Дмитрий Леонидович

студент,
Учреждение образования Витебский государственный университет имени П. М. Машерова,
Беларусь, г. Витебск

Поташева Юлия Леонидовна

научный руководитель,
старший преподаватель кафедры психологии,
магистр педагогических наук,
Учреждение образования Витебский государственный университет имени П. М. Машерова,
Беларусь, г. Витебск

Аннотация. Данное исследование посвящено комплексному изучению взаимосвязи субъективного ощущения одиночества и многокомпонентной структуры виртуальной идентичности, включая специфические стратегии самопрезентации.

В исследовании приняли участие 30 учащихся ГУО «Средняя школа № 38 г.Витебска» в возрасте 15-16 лет. Для изучения особенностей самоидентификации учащихся и уровня субъективного ощущения одиночества были использованы методики: методика диагностики уровня субъективного ощущения одиночества Д. Рассела и

М.Фергюсона и опросник самопрезентации в социальной сети (адаптация Д.С. Корниенко, Н.А. Рудновой).

В теоретической части исследования рассматриваются проблемы взаимосвязи субъективного ощущения одиночества и виртуальной идентичности. По результатам эмпирического исследования было выявлено, что переживание одиночества является центральным фактором, формирующим компенсаторно-защитную стратегию виртуальной самопрезентации, и подчеркивает необходимость поддержки подростков в развитии реальных социальных связей и позитивного самовосприятия.

Abstract. This study examines the relationship between the subjective experience of loneliness and the multicomponent structure of virtual identity, including specific self-presentation strategies.

The study involved 30 students aged 15-16 from Vitebsk Secondary School No. 38. To examine the students' self-identification characteristics and subjective feelings of loneliness, the following methods were used: the Russell and Ferguson Subjective Loneliness Assessment Method and the Social Network Self-Presentation Questionnaire (adapted by D.S. Kornienko and N.A. Rudnova).

The theoretical part of the study examines the relationship between the subjective experience of loneliness and virtual identity. The empirical study revealed that the experience of loneliness is a central factor shaping the compensatory and defensive strategy of virtual self-presentation, highlighting the need to support adolescents in developing real social connections and a positive self-perception.

Ключевые слова: одиночество, субъективное ощущение одиночества, виртуальная идентичность, социальные сети, самопрезентация, киберпсихология.

Keywords: loneliness, subjective feelings of loneliness, virtual identity, social media, self-presentation, cyberpsychology.

Введение. В современной психологии одиночество рассматривается не просто как отсутствие социальных контактов, а как комплексное, глубоко личное и зачастую болезненное субъективное переживание, связанное с расхождением между желаемым и реальным уровнем, а также качеством социальных связей [5]. Виртуальная идентичность – это образ «Я», активно конструируемый, представляемый и интерпретируемый личностью и другими пользователями в киберпространстве [4]. Идентичность является центральным конструктом в психологии личности, отражающим осознание индивидом своей самотождественности, уникальности и непрерывности во времени и пространстве, а

также своей принадлежности к различным социальным категориям и группам [3].

Феномен одиночества является предметом изучения в психологии на протяжении многих десятилетий. Влияние онлайн-среды на формирование личности, особенно на ее идентичность, неоднозначно. В этом контексте изучение того, как субъективное переживание одиночества влияет на конструирование и проявление виртуальной идентичности, приобретает особую значимость. Решение данной проблемы имеет важное теоретическое и практическое значение, так как позволяет глубже понять механизмы адаптации и самореализации личности в условиях смешанной (реальной и виртуальной) действительности, а также выявить потенциальные риски и ресурсы интернет-коммуникации для людей, переживающих одиночество.

В рамках данного исследования было выявлено, что испытуемые с высоким уровнем одиночества склонны к созданию «Фальшивого Я», что можно рассматривать как компенсаторный механизм при дефиците реальных социальных связей. Наоборот, те, кто представляет себя аутентично и опирается на рефлексивное самоопределение, менее подвержены ощущениям одиночества и используют социальные сети для честного самовыражения.

Цель исследования: выявить и проанализировать влияние субъективного ощущения одиночества на характеристики виртуальной идентичности.

Материалы и методы: в исследовании приняли участие 30 испытуемых ГУО «Средняя школа № 38 г.Витебска» в возрасте 15-16 лет. Для реализации исследования применялись комплексные методы, объединяющие как теоретические, так и эмпирические подходы. Были использованы авторские методики: методика диагностики уровня субъективного ощущения одиночества Д. Рассела и М. Фергюсона [2] и опросник самопрезентации в социальной сети (адаптация Д.С. Корниенко, Н.А. Рудновой) [1].

Результаты и их обсуждения.

Результаты диагностики по методике Д. Рассела и М. Фергюсона представлены на рисунке 1.

Рисунок 1. Распределение учащихся по уровням субъективного ощущения одиночества (%)

Как видно из Рисунка 1, низкий уровень одиночества (20-39 баллов) был выявлен у 12 учащихся, что составляет 40 % от общего числа опрошенных. Эти учащиеся, вероятно, ощущают достаточную социальную включенность и удовлетворенность своими межличностными отношениями.

Средний уровень одиночества (40-59 баллов) был диагностирован у 13 учащихся, что составляет 43,3 % выборки. Данная группа испытывает периодическое или умеренно выраженное чувство одиночества, возможно, связанное с ситуативными факторами или неудовлетворенностью качеством некоторых социальных связей.

Высокий уровень одиночества (60-80 баллов) был зафиксирован у 5 учащихся, что составляет 16,7 % от общего числа респондентов. Эти учащиеся испытывают выраженное и, возможно, устойчивое чувство изоляции и дефицита близких отношений.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что проблема субъективного ощущения одиночества актуальна для значительной части исследуемой выборки подростков. Хотя большинство учащихся (83,3%) демонстрируют низкий или средний уровень одиночества, наличие группы с высоким уровнем (16,7%) требует внимания со стороны педагогов и психологов.

Результаты диагностики по опроснику самопрезентации в социальной сети (адаптация Д.С. Корниенко, Н.А. Рудновой) представлены на таблице 1 и рисунке 2.

Таблица 1.

Средние значения и стандартные отклонения по шкалам опросника самопрезентации в социальной сети

Шкала самопрезентации	Средний балл	Стандартное отклонение
Реалистичное Я	3,95	0,68
Фальшивое Я	2,43	0,75

Как видно из таблицы, средний балл по шкале «Реалистичное Я» заметно выше, чем по шкале «Фальшивое Я». Это свидетельствует о том, что в целом исследуемые учащиеся склонны в большей степени представлять себя в социальных сетях такими, какие они есть на самом деле, стараясь быть аутентичными. Средний балл по шкале «Реалистичное Я» близок к 4 баллам («скорее согласен»), что указывает на выраженность данной тенденции.

Средний балл по шкале «Фальшивое Я», находящийся между 2 («скорее не согласен») и 3 баллами («нейтрально/иногда согласен»), говорит о том, что сознательное конструирование не соответствующего действительности образа не является доминирующей стратегией для большинства опрошенных подростков, хотя отдельные элементы идеализации или сокрытия некоторых аспектов личности могут присутствовать.

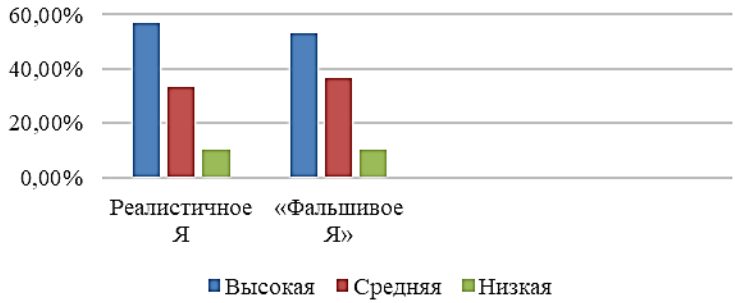

Рисунок 2. Средние баллы по шкалам «Реалистичное Я» и «Фальшивое Я» в исследуемой выборке учащихся

По шкале «Реалистичное Я» высокую склонность к демонстрации реалистичного «Я» (средний балл по шкале > 4,0) показали 17 учащихся

(56,7 %). Среднюю выраженность данной тенденции (средний балл от 3,0 до 4,0) продемонстрировали 10 учащихся (33,3 %). Низкую склонность к реалистичной самопрезентации (средний балл < 3,0) показали 3 учащихся (10,0 %). Это означает, что более половины опрошенных подростков активно стремятся быть собой в социальных сетях, и еще треть скорее придерживается этой стратегии.

По шкале «Фальшивое Я» низкую склонность к демонстрации фальшивого «Я» (средний балл < 2,5) показали 16 учащихся (53,3 %). Среднюю выраженность данной тенденции (средний балл от 2,5 до 3,5) продемонстрировали 11 учащихся (36,7 %). Высокую склонность к конструированию фальшивого «Я» (средний балл > 3,5) показали 3 учащихся (10,0 %).

Таким образом, более половины респондентов редко или почти не прибегают к созданию неаутентичного образа. Однако, для примерно трети учащихся элементы «фальшивой» самопрезентации являются в некоторой степени характерными, а 10 % подростков достаточно активно конструируют образ, отличающийся от реальности.

Факторный анализ и интерпретация результатов исследования взаимосвязи субъективного ощущения одиночества и виртуальной идентичности. Для выявления латентных структур, лежащих в основе взаимосвязей между уровнем субъективного ощущения одиночества и стратегиями самопрезентации в сети у исследуемых учащихся, был проведен эксплораторный факторный анализ. В качестве переменных для анализа были отобраны: общий балл по Шкале одиночества и баллы по шкалам «Реалистичное Я» и «Фальшивое Я» из опросника самопрезентации в социальной сети.

Предварительная проверка данных на применимость факторного анализа показала адекватность выборки и наличие интеркорреляций между переменными. Количество факторов определялось на основе критерия Кайзера (собственные значения > 1) и анализа графика собственных значений. В результате анализа был выделен значимый фактор, объясняющий 65,7 % общей дисперсии исследуемых признаков. «Аутентичное самовыражение и рефлексивное самоопределение в сети». Этот фактор объединил переменные с высокими положительными нагрузками: «Шкала «Реалистичное Я» (0,82) и «Категория «Рефлексивное (психологическое) Я» (0,45). Нагрузки других переменных на этот фактор незначительны или отрицательны, но не достигают уровня значимости. Данный фактор описывает стратегию позиционирования себя в сети, основанную на стремлении к аутентичности и демонстрации своего реального «Я». Учащиеся, для которых характерен данный фактор, представляют себя в социальных сетях такими, какие они

есть, не прибегая к созданию искусственных образов. Это сопряжено с выраженной способностью к рефлексии и самоанализу, идентификацией себя через свои личностные качества, мысли и чувства («Рефлексивное (психологическое) Я»). Можно предположить, что такой способ самопрезентации в сети в меньшей степени обусловлен чувством одиночества и является более здоровым и конструктивным способом использования социальных сетей для самовыражения и поддержания связей. Низкая нагрузка показателя одиночества на этот фактор подтверждает, что аутентичность в сети не связана напрямую с компенсацией дефицита общения.

Анализ влияния субъективного ощущения одиночества на позиционирование себя в сети на основе результатов факторного анализа: Субъективное ощущение одиночества вошло с очень высокой положительной нагрузкой в Фактор 1, что делает его центральной образующей этого фактора. Это напрямую указывает на то, что именно переживание одиночества является ключевым детерминантом формирования компенсаторно-защитной виртуальной идентичности, характеризующейся созданием «Фальшивого Я» на фоне сниженной реальной социальной идентификации и проблемного самовосприятия. На Фактор 2, отражающий аутентичное самовыражение, одиночество не оказало значимого влияния, что подчеркивает различие психологических механизмов, лежащих в основе этих двух стратегий позиционирования себя в сети. Таким образом, результаты факторного анализа подтверждают предположение о том, что одиночество побуждает подростков к специфическим, часто неаутентичным способам конструирования своего онлайн-образа.

Заключение

Теоретические подходы, показывают, что одиночество и виртуальная идентичность представляют собой сложные и взаимосвязанные конструкции. Одиночество, с его множественными проявлениями, может стимулировать уход в виртуальное пространство, где создается многогранная, часто идеализированная версия «Я». При этом виртуальная идентичность обладает потенциалом как для адаптации и самореализации, так и для усугубления изоляции и утраты реального самовосприятия. Это подчёркивает необходимость дальнейших эмпирических исследований в данной области для определения оптимальных стратегий взаимодействия между реальным и киберпространством в контексте психологического здоровья.

Психологические особенности субъективного ощущения одиночества заключаются в том, что это сложное, многоуровневое переживание, включающее эмоциональную, социальную и экзистенциальную

компоненты. Оно обусловлено как внутренними личностными предрасположенностями, так и внешними условиями. Ощущение одиночества проявляется не только в виде грусти или апатии, но и как сигнал о дефиците значимых эмоциональных связей, что может вести к дальнейшей изоляции и даже негативно сказываться на ментальном и физическом здоровье.

Таким образом, субъективное одиночество – это глубоко индивидуальное переживание, в котором несоответствие между ожидаемым и фактическим уровнем социальных связей играет ключевую роль, а его характеристика определяется как эмоциональными, так и социальными и экзистенциальными аспектами.

Результаты исследования вносят вклад в понимание того, как дефицит реальных социальных связей может побуждать к созданию специфических образов «Я» в онлайн-пространстве.

Список литературы:

1. Корниенко Д.С., Руднова Н.А., Горбушина Е.А. Особенности самопрезентации в социальной сети в связи с чертами большой пятерки и темной триады // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». – 2021. – Т. 31. – Вып. 1. – С. 45–53.
2. Манакова Е.А. Опросник переживания одиночества // Сибирский психологический журнал. – 2018. – С. 30–45.
3. Поломошнов П.А., Поломошнов А.Ф. Проблема идентичности личности в контексте интегративного подхода // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2020. – № 5. – С. 128–136.
4. Соболева М.О. Особенности построения исследований виртуальной идентичности пользователей социальных сетей // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». – 2021. – № 4. – С. 14–23.
5. Соловьева Л.Н. Одиночество в «обществе всеобщей коммуникации»: парадокс цифровой современности // Общество: философия, история, культура. – 2023. – № 7. – С. 77–82.

2.2. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

РАЗВИТИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ СРЕДСТВАМИ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ

Есекенова Фарида Суйекабуллаевна

магистрант,
Московский университет имени С.Ю. Витте,
РФ, г. Москва

Родионов Алексей Николаевич

научный руководитель,
канд. психол. наук, заведующий
кафедрой психологии, педагогики
и специального образования,
Московский университет имени С.Ю. Витте,
РФ, г. Москва

DEVELOPMENT OF DIALOGIC SPEECH IN PRE-SCHOOLERS WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT BY MEANS OF ROLE-PLAYING GAMES

Esekenova Farida Suyekabullaevna

Master's Student,
Moscow Witte University,
Russia, Moscow

Rodionov Alexey Nikolaevich

Scientific Supervisor,
PhD in Psychology,
Head of the Department of Psychology,
Pedagogy and Special Education,
Moscow Witte University,
Russia, Moscow

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические основы и результаты констатирующего этапа экспериментального исследования, направленного на изучение уровня сформированности диалогической речи у детей дошкольного возраста 4–5 лет с общим недоразвитием речи (ОНР, III уровень). Представлен анализ подходов отечественных учёных к пониманию роли сюжетно-ролевой игры в развитии речи дошкольников. Описан комплекс диагностических методик, включающих беседу, моделирование речевых ситуаций и наблюдение за спонтанным диалогом в игровой деятельности. Проведён количественный и качественный анализ полученных данных. Полученные результаты подтверждают необходимость организации целенаправленной коррекционно-развивающей работы и обосновывают перспективность использования сюжетно-ролевой игры как её ведущего средства.

Abstract. The article examines the theoretical foundations and results of the ascertaining stage of an experimental study aimed at identifying the level of formation of dialogic speech in preschool children (4–5 years old) with general speech underdevelopment (level III). An analysis of domestic scholars' approaches to understanding the role of role-playing games in the development of preschoolers' speech is presented. A set of diagnostic methods is described, including conversation, modeling of speech situations and observation of spontaneous dialogue in play activities. A quantitative and qualitative analysis of the obtained data is carried out. The results confirm the need for targeted correctional and developmental work and justify the prospects of using role-playing games as its leading means.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, диалогическая речь, дошкольники, сюжетно-ролевая игра, коррекционно-развивающая работа, констатирующий эксперимент.

Keywords: general speech underdevelopment, dialogic speech, preschoolers, role-playing game, correctional and developmental work, ascertaining experiment.

Введение. Проблема формирования диалогической речи у дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР) остаётся одной из центральных в современной логопедии и специальной педагогике. Диалог является первичной и наиболее естественной формой речевого общения, именно через него ребёнок усваивает социальный опыт, выстраивает отношения со сверстниками и взрослыми, приобщается к нормам коммуникативного поведения. Как отмечает А.Г. Арушанова, речевое общение составляет основу социального развития ребёнка, а его нарушение существенно затрудняет формирование коммуникативной

компетентности в дошкольном возрасте [1].

По данным Т.Б. Филичевой и Т.В. Тумановой, у детей с ОНР наряду с нарушениями звукопроизношения и лексико-грамматического строя отмечаются выраженные трудности в построении связных диалогических высказываний [5]. Эти дети редко выступают инициаторами общения, испытывают затруднения при формулировке вопросов и ответов, нарушают очерёдность реплик, не соблюдают нормы речевого этикета. Недостаточная сформированность диалогических умений негативно сказывается на социальной адаптации ребёнка и его готовности к школьному обучению.

Особую роль в решении данной проблемы играет сюжетно-ролевая игра. Являясь ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте, она создаёт естественную, мотивационно насыщенную среду для речевого взаимодействия [2]. Вместе с тем коррекционный потенциал сюжетно-ролевой игры в работе с детьми с ОНР используется недостаточно системно, что и определяет актуальность настоящего исследования.

Практическая значимость исследования состоит в возможности использования разработанного диагностического комплекса и системы коррекционно-развивающих мероприятий логопедами, дефектологами и воспитателями дошкольных образовательных организаций при коррекции нарушений диалогической речи у детей с ОНР.

Научная новизна исследования заключается в систематизации и уточнении научных представлений о специфике диалогических умений у дошкольников с ОНР III уровня, а также в комплексной диагностике уровня их сформированности с применением совокупности взаимодополняющих методик.

Цель исследования – изучить особенности диалогической речи дошкольников с ОНР III уровня на констатирующем этапе эксперимента и определить направления коррекционно-развивающей работы с использованием сюжетно-ролевой игры.

Теоретические основы проблемы. Диалогическая речь как объект изучения привлекает внимание психологов, лингвистов и педагогов на протяжении нескольких десятилетий. Л.С. Выготский рассматривал диалог как первичную форму речи, в которой речевое и мышление находятся в неразрывном единстве [2]. В контексте дошкольного возраста диалогическая речь тесно связана с игровой деятельностью: именно в игре у ребёнка возникает потребность в высказывании, формируются умения слушать партнёра и реагировать на его реплики.

В.П. Глухов указывает, что развитие диалогической речи является важнейшей задачей логопедической работы с детьми с ОНР, поскольку

у них выявляются трудности в диалогическом общении, малый запас слов и сложности в построении синтаксических конструкций [3]. О.С. Ушакова подчёркивает, что сформированность диалогической речи к старшему дошкольному возрасту является одним из показателей психологической готовности к школьному обучению [4].

Роль сюжетно-ролевой игры в развитии речи дошкольников освещена в работах ряда исследователей. Обобщение их подходов представлено в таблице 1.

Таблица 1.

Подходы к пониманию роли сюжетно-ролевой игры в развитии диалогической речи дошкольников

Автор	Понимание сущности сюжетно-ролевой игры	Роль в развитии диалогической речи
Л.С. Выготский [2]	Игра – ведущая деятельность дошкольного возраста, зона ближайшего развития ребёнка	Создаёт мотивационную основу для речевого высказывания; речь развивается через принятие роли и осмысление игрового контекста
А.Г. Арушанова [1]	Сюжетно-ролевая игра – сфера свободного общения детей, в которой педагог выступает равным партнёром	Диалог развивается в игре через саморазвитие: дети сами овладевают новыми видами коммуникации, которых им недостаёт
Д.Б. Эльконин [6]	Игра воспроизводит систему отношений, характерных для деятельности взрослых	Ролевые реплики формируют инициативную речь, умение задавать вопросы и поддерживать диалог
О.С. Ушакова [4]	Театрализованные и сюжетно-ролевые игры – эффективное средство педагогического воздействия на диалог ребёнка	Закрепляет диалогическую речь: дети намеренно воспроизводят речевые образцы взрослых и литературных персонажей

Таким образом, анализ научной литературы показывает наличие тесной взаимосвязи между развитием диалогической речи и сюжетно-

ролевой игрой. Речь активизируется и развивается в игровой деятельности, а игра, в свою очередь, обогащается по мере роста речевых возможностей ребёнка. Это теоретическое положение служит основой для проектирования коррекционно-развивающей работы.

Организация и методы исследования. Экспериментальное исследование проводилось на базе частного дошкольного образовательного учреждения «Space Kids» (г. Алматы). В констатирующем этапе приняли участие 6 воспитанников старшей группы (4–5 лет) с логопедическим заключением «Общее недоразвитие речи, III уровень». Выборка является однородной по возрасту и уровню речевого нарушения, что обеспечивает сопоставимость диагностических данных.

Для выявления уровня сформированности диалогической речи был составлен диагностический комплекс, включающий четыре взаимодополняющие методики.

1. Беседа на близкую тему (по О.С. Ушаковой [4]). Цель: оценить умение ребёнка вступать в речевой контакт со взрослым, давать развёрнутые и грамматически оформленные ответы. Процедура: логопед задавал каждому ребёнку 7–8 вопросов на знакомые темы («Семья», «Любимые игры», «Мой день»). Фиксировались: инициативность ребёнка, полнота ответов, лексическое и грамматическое оформление высказываний.

2. Задание «Узнай у друга» (адаптированный вариант по В.П.Глухову [3]). Цель: выявить способность ребёнка самостоятельно формулировать и задавать вопросы сверстнику. Процедура: детям предлагалась игровая ситуация, в которой необходимо было узнать у партнёра сведения о его рисунке, не видя его. Оценивались инициативность, количество и грамматическая правильность вопросов.

3. Моделирование ситуаций речевого этикета (по Г.В. Чиркиной, из программы Т.Б. Филичевой и Т.В. Тумановой [5]). Цель: изучить использование этикетных формул в типичных коммуникативных ситуациях. Процедура: детям предъявлялись картинки с социальными ситуациями (приветствие, просьба, благодарность, извинение) и задавались вопросы о том, что нужно сказать персонажу. Оценивалось знание и уместное употребление речевых формул.

4. Наблюдение за спонтанным диалогом в совместной игре (на основе методологии Д.Б. Эльконина [6]). Цель: проанализировать речевое взаимодействие детей в условиях естественной игровой деятельности. Процедура: в течение 20 минут фиксировалось речевое поведение пар детей в свободной игре. Протокол наблюдения включал: частоту речевых обращений, наличие ролевых реплик, удержание диалога, использование этикетных формул.

Оценка производилась по 5-балльной шкале по каждой методике отдельно, на основе которой определялся интегральный уровень развития диалогической речи: высокий (4–5 баллов), средний (2,5–3,9 балла), низкий (до 2,4 балла).

Результаты исследования. Количественный анализ полученных данных представлен в таблице 2.

Таблица 2.

Распределение обследованных дошкольников по уровням сформированности диалогической речи (констатирующий этап)

Уровень	Количество детей	%
Высокий	1	17%
Средний	2	33%
Низкий	3	50%
Итого	**6**	**100%**

Как видно из таблицы 2, низкий уровень сформированности диалогической речи выявлен у 3 детей (50 %), средний – у 2 детей (33 %), высокий – у 1 ребёнка (17 %). Полученные данные свидетельствуют о том, что большинство обследованных детей испытывают существенные трудности в диалогическом общении.

Качественный анализ результатов по каждой методике обобщён в таблице 3.

Таблица 3.

Качественная характеристика диалогических умений по уровням (констатирующий этап)

Методика	Высокий уровень (1 чел.)	Средний уровень (2 чел.)	Низкий уровень (3 чел.)
Беседа на близкую тему (Ушакова)	Развёрнутые ответы, сложносочинённые конструкции	Краткие ответы, аграмматизмы, тему удерживает	Односложные ответы или отказ от контакта
«Узнай у друга» (Глухов)	Задаёт несколько последовательных вопросов	Вопросы с ошибками, интерес к партнёру есть	Вопросы отсутствуют, замена жестами

Методика	Высокий уровень (1 чел.)	Средний уровень (2 чел.)	Низкий уровень (3 чел.)
Моделирование речевого этикета (Чиркина)	Уместно использует этикетные формулы	Отдельные формулы, не всегда соотносит с ситуацией	Этикетные формулы отсутствуют
Наблюдение за спонтанным диалогом (Эльконин)	Удерживает ролевой диалог, использует этикет	Диалог быстро угасает, нужна помощь взрослого	Параллельная игра без речевого взаимодействия

По методике «Беседа на близкую тему» дети с низким уровнем (3 человека) давали преимущественно односложные ответы («да», «нет», «не знаю»), не удерживали тему разговора и нередко уклонялись от речевого контакта. В речи фиксировались грубые аграмматизмы («красный машина», «много яблоко»), бедность словаря. Дети со средним уровнем охотно вступали в беседу, понимали обращённую речь, однако их ответы оставались краткими и аграмматичными. Ребёнок с высоким уровнем давал развёрнутые ответы, придерживался темы, использовал сложносочинённые конструкции.

По методике «Узнай у друга» дети с низким уровнем не могли самостоятельно сформулировать ни одного вопроса: они либо молчали, либо прибегали к жестам и указательным конструкциям («Вот... это...»). Дети со средним уровнем формулировали вопросы с нарушением порядка слов и аграмматизмами, но проявляли выраженный интерес к партнёру. Ребёнок с высоким уровнем самостоятельно задавал 3–4 последовательных уточняющих вопроса.

По методике моделирования речевого этикета большинство детей воспроизводили лишь наиболее частотные формулы («спасибо», реже «пожалуйста»), не всегда соотнося их с предъявленной ситуацией. Ситуации извинения и вежливой просьбы вызывали наибольшие затруднения у всех детей с низким уровнем.

По результатам наблюдения за спонтанным диалогом дети с низким уровнем играли параллельно: речевое взаимодействие практически отсутствовало, контакт ограничивался отдельными возгласами или невербальными действиями. Дети со средним уровнем предпринимали попытки вступить в диалог, однако без стимулирующей помощи взрослого обмен репликами не превышал 2–3 единиц. Ребёнок с высоким уровнем удерживал ролевой диалог на протяжении всего периода наблюдения, использовал ролевые реплики и элементы речевого этикета.

Таким образом, результаты констатирующего эксперимента выявили устойчивый дефицит диалогических умений у большинства обследованных детей. Наиболее уязвимыми оказались умения задавать вопросы, удерживать диалог и использовать речевой этикет – те самые компоненты, которые обеспечивают инициативность и полноценность речевого общения. Это согласуется с данными В.П. Глухова о том, что дети с ОНР испытывают трудности именно в активной, инициирующей стороне диалога [3].

Выводы и перспективы. Результаты констатирующего этапа исследования подтверждают, что у дошкольников с ОНР III уровня диалогические умения сформированы ниже возрастной нормы. Преобладают реактивные реплики, трудности в инициировании и поддержании диалога, ограниченность словаря, аграмматизмы и несформированность речевого этикета.

Полученные данные обосновывают необходимость организации системной коррекционно-развивающей работы. В качестве её ведущего средства определена сюжетно-ролевая игра, которая создаёт естественную мотивацию для диалога, обеспечивает возможность многократного повторения речевых образцов в игровом контексте и позволяет педагогу выступать активным партнёром [1; 2].

На следующем этапе исследования планируется проведение формирующего эксперимента, предполагающего реализацию коррекционно-развивающей программы на основе сюжетно-ролевой игры. Концепция программы строится на трёх ключевых компонентах: мотивационном (формирование потребности в речевом общении через игровые роли и сюжет), лингвистическом (обогащение словаря, отработка грамматических конструкций в ролевых репликах) и коммуникативно-этикетном (освоение норм речевого взаимодействия: умение задавать вопросы, слушать партнёра, соблюдать очерёдность реплик и нормы вежливости [5; 6]).

Перспективой дальнейшего исследования является оценка эффективности данной игровой программы, а также изучение возможностей её применения в условиях инклюзивного образования.

Список литературы:

1. Арушанова, А. Г. Речь и речевое общение детей : методическое пособие / А. Г. Арушанова. – Москва : Мозаика-Синтез, 2020. – 272 с.
2. Выготский, Л. С. Мышление и речь. Психология развития ребенка / Л. С. Выготский. – Москва : Смысл, 2023. – 512 с.

3. Глухов, В. П. Логопедия. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с ОНР : учебник для вузов / В. П. Глухов. – 2-е изд. – Москва : Юрайт, 2023. – 231 с.
4. Ушакова, О. С. Теория и практика развития речи дошкольника / О. С. Ушакова. – Москва : ТЦ Сфера, 2023. – 240 с.
5. Филичева, Т. Б. Логопедия. Теория и практика / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова. – Москва : Эксмо, 2022. – 320 с.
6. Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – Москва : Владос, 2022. – 360 с.

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ ТИПОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ (ИНТРОВЕРСИЯ/ЭКСТРАВЕРСИЯ) НА УСВОЕНИЕ ГРАММАТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Чащина Наталья Андреевна

студент,
Владивостокский государственный университет,
РФ, г. Владивосток

Данилина Екатерина Константиновна

научный руководитель, старший преподаватель,
Владивостокский государственный университет,
РФ, г. Владивосток

Аннотация. В статье представлены описание и результаты педагогического эксперимента по проверке эффективности дифференцированного подхода к формированию грамматических навыков английского языка у учащихся 5-х классов с учётом их типологических особенностей (интроверсия, экстраверсия).

Ключевые слова: интроверсия, экстраверсия, дифференцированный подход, грамматика английского языка, комплекс упражнений, педагогический эксперимент.

Цель исследования – теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность дифференцированного подхода к

формированию грамматических навыков на уроках английского языка в 5 классе с учётом типологических особенностей личности (интроверсия / экстраверсия).

Гипотеза исследования – если реализовать дифференцированный подход к формированию грамматических навыков английского языка, учитывающий типологические особенности личности учащихся (интроверсию и экстраверсию), то эффективность усвоения грамматического материала повысится по сравнению с традиционными методами обучения.

В соответствии с целью и гипотезой были поставлены следующие **задачи**:

1. Провести диагностику исходного уровня владения английским языком и выявить распределение типов личности (интроверты, экстраверты, амбиверты) в экспериментальном и контрольном классах.
2. Разработать и внедрить в учебный процесс экспериментального класса комплекс упражнений по грамматике английского языка, построенный на взаимодействии «аналитик (интроверт) – спикер (экстраверт)».
3. Проследить динамику уровня сформированности грамматических навыков в экспериментальном и контрольном классах в ходе эксперимента.
4. Провести сравнительный анализ результатов итоговой диагностики в экспериментальном и контрольном классах, оценить эффективность предложенной методики с помощью методов математической статистики.
5. Сформулировать выводы и практические рекомендации по использованию дифференцированного подхода с учётом типологических особенностей учащихся на уроках английского языка.

Для проверки выдвинутого предположения и решения поставленных задач был проведён педагогический эксперимент.

Использовались такие методы, как:

- анализ психолого-педагогической литературы;
- педагогическое наблюдение;
- тестирование (определение уровня владения английским языком, диагностика типа личности);
- педагогический эксперимент;
- статистическая обработка данных.

Исследование осуществлялось в три этапа.

На первом (констатирующем) этапе был разработан план педагогического эксперимента в соответствии с гипотезой и задачами исследования.

Цель констатирующего этапа – определить исходный уровень владения английским языком учащихся двух параллельных пятых классов, а также выявить распределение типов личности (интроверсия / экстраверсия / амбиверсия) для дальнейшего планирования дифференцированной работы.

Эксперимент проводился на базе муниципального бюджетного образовательного учреждение «Средняя общеобразовательная школа №83 г. Владивостока» с «8» сентября 2025 г. по «31» января 2026 г.

Всего в эксперименте на данном этапе приняли участие 32 человека – учащиеся 5 «Ж» и 5 «Е» классов (возраст 11–12 лет).

- 5 «Ж» класс (экспериментальный) – 15 человек (8 мальчиков, 7 девочек);
- 5 «Е» класс (контрольный) – 17 человек (9 мальчиков, 8 девочек).

На первом этапе констатирующего эксперимента определялись следующие параметры:

- уровень иноязычной коммуникативной компетенции (грамматические навыки);
- типологические особенности личности учащихся.

Для оценки уровня владения английским языком был использован Cambridge English Placement Test for Young Learners. Тест позволяет определить способность учащегося понимать и использовать простые грамматические структуры и лексику в знакомых ситуациях.

Результаты первичного тестирования представлены в таблице №1.

Таблица 1.

Исходный уровень владения английским языком (констатирующий этап)

Класс	Кол-во уч-ся	Pre-A1	A1	A2
5 «Ж» (экспериментальный)	15	2	11	2
5 «Е» (контрольный)	17	3	12	2

Как видно из таблицы, распределение уровней в обоих классах сходно: большинство учащихся находятся на ступени A1 (начинающие), небольшое количество – на Pre-A1 и A2. Это свидетельствует об однородности групп и позволяет проводить параллельный эксперимент.

Для определения типа личности был применён детский личностный опросник Айзенка (JEPI) в адаптации для младших подростков. Опросник позволяет диагностировать экстраверсию/интроверсию и

эмоциональную стабильность/нейротизм. На основе полученных баллов учащиеся были отнесены к одной из трёх категорий: экстраверт, интроверт, амбиверт. Амбиверты, составившие по 2 человека в каждом классе, также были включены в экспериментальную работу, поскольку их типологические особенности характеризуются сочетанием черт как интроверсии, так и экстраверсии.

Результаты диагностики представлены в таблице № 2.

Таблица 2.

Распределение типов личности в экспериментальном и контрольном классах

Класс	Кол-во уч-ся	Интроверты	Экстраверты	Амбиверты
5 «Ж» (экспериментальный)	15	6	7	2
5 «Е» (контрольный)	17	7	8	2

Полученные данные показывают, что в обоих классах присутствуют учащиеся с разными типологическими особенностями, при этом соотношение интровертов и экстравертов примерно равное. Это создаёт благоприятные условия для проверки эффективности дифференцированного подхода, так как в экспериментальном классе можно организовать работу, учитывающую индивидуальные предпочтения.

Для подтверждения или опровержения гипотезы был разработан комплекс упражнений, который представлен в таблице № 3. Комплекс базируется на учёте типологических особенностей личности (экстраверсии и интроверсии) и соответствующих им методах обучения английскому языку. В основе комплекса лежит парное взаимодействие «аналитик (интроверт) – спикер (экстраверт)», при котором каждый участник работает преимущественно в комфортной для себя когнитивной среде, однако предусмотрена смена ролей для гармоничного развития коммуникативных умений. Комплекс также включает в себя пять этапов (ознакомительный, тренировка (форма), тренировка (контекст), применение (диалог), применение (итоговый контроль)).

Таблица 3.

Комплекс упражнений по грамматике для 5 класса, построенный на парном взаимодействии „Аналитик (интроверт) – Спикер (экстраверт) “

Этап	Тип упражнений и взаимодействия	Примеры (обобщённые формулировки)	Форма работы	Контроль (действия учителя)
Ознакомительный	Языковое (анализ образцов и самостоятельное открытие правила)	Для всех: Учащиеся получают набор предложений / мини-текстов, содержащих новую грамматическую структуру.	Смешанные пары (интроверт,экстраверт) или группы по 4 (2+2).	Учитель наблюдает за обсуждением в парах, просматривает записи аналитиков, при необходимости корректирует выводы пар.
		Роль аналитика (интроверт): молча проанализировать предложения, выделить цветом/подчеркиванием структурные элементы (например, вспомогательный глагол, окончание, порядок слов), сформулировать письменно краткую схему/правило в тетради.		
		Роль спикера (экстраверт): устно		

Этап	Тип упражнений и взаимодействия	Примеры (обобщённые формулировки)	Форма работы	Контроль (действия учителя)
		обсудить с аналитиком увиденные закономерности, задать уточняющие вопросы, затем представить вывод пары классу (озвучить правило). Аналитик при необходимости молча корректирует спикера, показывая свои записи.		
Тренировка (форма)	Языковое / условно-речевое (трансформация по образцу)	Для всех: Выполнить упражнение на преобразование (например, из утвердительной формы в отрицательную / вопросительную, изменение времени, замена существительного местоимением и т.п.).	Индивидуальная работа с последующим обменом в паре.	Учитель выборочно проверяет письменные работы аналитиков и прослушивает ответы спикеров, оценивает согласованность пары.
		1. Аналитик (интроверт): письменно выполняет 5–7 преобразований в тетради, работая молча.		

Этап	Тип упражнений и взаимодействия	Примеры (обобщённые формулировки)	Форма работы	Контроль (действия учителя)
		2. Спикер (экстраверт): проговаривает те же преобразования шёпотом или про себя, готовясь к устному ответу.		
		3. Взаимопроверка: Аналитик диктует свои варианты спикеру, спикер громко повторяет их для класса / учителя. Аналитик сверяет произнесённое со своей тетрадью и, если нужно, тихо показывает ошибку.		
Тренировка (контекст)	Условно-речевое (контекстуализация)	Для всех: Составить небольшое описание / рассказ по наглядной опоре (картинка, серия картинок, комикс, инфографика) с обязательным использованием изучаемой структуры.	Парная работа (аналитик, спикер).	Учитель собирает письменные варианты аналитиков и выслушивает устные презентации спикеров, оценивает пару за целостность продукта.

Этап	Тип упражнений и взаимодействия	Примеры (обобщённые формулировки)	Форма работы	Контроль (действия учителя)
		Роль аналитика (интроверт): письменно составляет 5–6 предложений, описывающих ситуацию на картинке / инфографике. Он – автор текста.		
		Роль спикера (экстраверт): получает готовый текст от аналитика и выразительно озвучивает его у доски, добавляя эмоции и жесты (озвучка). Затем пары меняются ролями на новом задании.		
Применение (диалог)	Речевое (информационный пробел / структурированный диалог)	Для всех: Учащиеся получают карточки с недостающей информацией (инфо-гэп). Необходимо задать вопросы партнёру и заполнить пропуски, используя целевую грамматику (например, вопросы в Present Perfect, сравнения,	Парная работа.	Учитель прослушивает диалоги, но итоговый контроль осуществляется по письменным записям аналитика (заполненная

Этап	Тип упражнений и взаимодействия	Примеры (обобщённые формулировки)	Форма работы	Контроль (действия учителя)
		модальные глаголы).		таблица / ответы).
		Роль аналитика (интроверт): задаёт вопросы (может заранее записать их) и письменно фиксирует ответы спикера в таблицу / на карточку.		
		Роль спикера (экстраверт): смотрит на свою карточку с полной информацией и устно отвечает на вопросы партнёра, стараясь говорить чётко и эмоционально.		
Применение (итоговый контроль)	Речевое / проектно-исследовательское (создание продукта и его презентация)	Для всех: Подготовить мини-проект по теме (письменный продукт для интроверта, устный – для экстраверта) с обязательным использованием грамматической структуры не менее 3–4 раз.	Индивидуальная домашняя подготовка, презентация на уроке в парах или малых группах.	Учитель оценивает пару комплексно: письменный продукт аналитика и устное выступление спикера, а также взаимооценку.

Этап	Тип упражнений и взаимодействия	Примеры (обобщённые формулировки)	Форма работы	Контроль (действия учителя)
		1. Аналитик (интроверт): создаёт письменный продукт (комикс, интеллект-карту, краткий рассказ, постер), в котором выделяет целевую грамматику.		
		2. Спикер (экстраверт): готовит устное выступление (1–2 минуты) на ту же тему, используя структуру не менее 3 раз, может опираться на карточки с ключевыми словами.		
		3. На уроке: спикер выступает перед классом / малой группой. Аналитик в это время слушает и заполняет простой оценочный лист (например, «Использована структура? Да/Нет», «Было ли интересно?»).		

Этап	Тип упражнений и взаимодействия	Примеры (обобщённые формулировки)	Форма работы	Контроль (действия учителя)
		4. Взаимооценка: аналитик сдаёт свой продукт учителю, спикер прикладывает оценочный лист от аналитика.		

Экстраверты, согласно К.Г. Юнгу, ориентированы на внешний мир, получают энергию из взаимодействия с окружающими и отличаются высокой общительностью и активностью [10]. Г. Айзенк связывал экстраверсию с низким уровнем активации коры головного мозга, что порождает потребность в постоянной внешней стимуляции [11]. Как отмечает Р. Хоган, экстраверты легко устанавливают контакты, инициативны, но могут быть импульсивны [12]. Учёт этих особенностей реализуется через следующие методы:

1. Коммуникативный метод. Е. И. Рябина и Н. В. Дёрина отмечают, что цель метода заключается в развитии способности эффективно общаться в реальных ситуациях [6]. В комплексе упражнений данный метод применяется на всех этапах, где экстраверт выступает в роли спикера: озвучивание правила (ознакомительный этап), озвучка текста (тренировка в контексте), устные ответы в диалоге (применение – диалог), публичное выступление (итоговый контроль).

2. Метод обучения в сотрудничестве. Н.В. Жолтикова и Г.Н.Фахретдинов подчёркивают, что метод основан на взаимозависимости участников, разделении ответственности и активном взаимодействии [1, 8]. В комплексе этот метод является основой парной работы «аналитик – спикер»: экстраверт получает письменный материал от интроверта для озвучивания, совместно с ним формулирует правило, а также участвует во взаимооценке итогового проекта.

3. Метод моделирования ситуаций. Как указывают А.О. Плиева, П.С. Усманова и С.С. Лейба, данный метод предполагает разыгрывание реальных или смоделированных ситуаций, что позволяет экстравертам проявить инициативу, творческие способности и получить немедленную обратную связь [4, 7, 2]. В комплексе метод используется на этапе «Применение (диалог)» (информационный пробел, моделирующий

реальное общение) и на этапе «Тренировка (контекст)» (описание картинки или инфографики, приближенной к реальности).

Интроверты, по К.Г. Юнгу, сосредоточены на внутреннем мире, переживаниях и размышлениях [10]. Г. Айзенк связывал интроверсию с высоким уровнем активации коры, что делает их более чувствительными к внешним раздражителям и вызывает потребность в спокойной, предсказуемой обстановке [11]. Согласно Д. Петричу, интроверты нуждаются в уединении для восстановления сил, обладают способностью к длительной концентрации и глубокому анализу [3]. Эти особенности учитываются через следующие методы:

1. «Тихий метод». Н. Халилова отмечает, что метод предполагает самостоятельное открытие правил учащимися при минимальной вербальной активности преподавателя и использует визуальные материалы и манипуляции, что позволяет интровертам работать молча [13]. Это позволяет интровертам работать в спокойном темпе. В комплексе этот метод реализуется на этапах, где интроверт выполняет роль аналитика: самостоятельный анализ примеров (ознакомительный этап), письменные трансформации (тренировка формы), составление письменного описания (тренировка в контексте), письменная фиксация ответов (применение – диалог).

2. Метод проектов. Е.С. Полат подчёркивает, что метод предполагает самостоятельную исследовательскую, творческую деятельность учащихся при координирующей роли учителя [5]. В. Вакамото отмечает, что метод проектов, требующий глубокого анализа и рефлексии, эффективен для интровертов, предпочитающих индивидуальную работу [14]. В комплексе метод применяется на итоговом этапе контроля, где интроверт создаёт письменный продукт (комикс, интеллект-карту, постер), выделяя целевую грамматику.

3. Метод обучения с использованием аутентичных материалов. Е.В. Шигабутдинова и Е.В. Дмитриева утверждают, что погружение в аутентичную среду (фильмы, подкасты, книги) предоставляет интровертам возможность заниматься языком в комфортной, ненавязчивой обстановке, без давления необходимости немедленного говорения [9]. В комплексе этот метод может быть интегрирован в этап «Применение (диалог)» (информация на карточках из упрощённых аутентичных текстов) и этап «Тренировка (контекст)» (картинки из реальных комиксов или рекламы), что позволяет интроверту погружаться в языковую среду через зрительное и письменное восприятие.

Таким образом, разработанный комплекс упражнений объединяет методы, адекватные типологическим особенностям экстравертов и интровертов.

Второй (формирующий) этап проводился в течение первого полугодия с «15» сентября 2025 г. по «31» января 2026 г.

Для проведения опытно-экспериментальной работы был выбран параллельный тип, поскольку в исследовании участвуют две группы обучающихся: одна (5 «Е») выступает в роли контрольной, вторая (5 «Ж») – экспериментальной. Данная схема позволяет сравнить результаты обучения при традиционном подходе и при реализации дифференцированной методики в максимально сходных условиях (одна школа, один учитель, одинаковая учебная программа). Выбор параллельного эксперимента обоснован также необходимостью исключить влияние временных факторов (например, взросление учащихся) на итоговые результаты.

Контрольная группа (5 «Е») обучалась по традиционной методике, предусмотренной учебно-методическим комплексом «Английский в фокусе» (Spotlight) для 5 класса (авторы Ю.Е. Ваулина, Д. Дули, О.Е.Подоляко и В. Эванс). Уроки проводились в соответствии с календарно-тематическим планированием, грамматические упражнения выполнялись фронтально, индивидуально (письменно) и в парах по образцу, предложенному в учебнике.

Экспериментальная группа (5 «Ж») обучалась по указанной выше программе и УМК, однако на каждом уроке, посвящённом введению и отработке грамматического материала, дополнительно применялся разработанный комплекс упражнений, учитывающий типологические особенности учащихся (интроверсия / экстраверсия).

План работы в экспериментальном классе на период эксперимента включал следующие грамматические темы (в соответствии с УМК Spotlight 5):

- Артикли a / an;
- Личные местоимения I, you, we, they, he, she, it;
- Глагол “to be” в настоящем времени (положительная, отрицательная, вопросительная формы);
- Глагол “have got” (положительная, отрицательная, вопросительная формы);
- Окончания в именах существительных во множественном числе -s / -es / -ies / -ves);
- Указательные местоимения this / that / these / those;
- Конструкция there is / there are;
- Притяжательные местоимения my, your, our, their, his, her, its;
- Предлоги места in, on, under, behind, next to, in front of;
- Модальный глагол can (положительная, отрицательная, вопросительная формы);

- Объективные местоимения me, you, him, her, it, us, you, them.

На каждом уроке выделялось 15–20 минут для выполнения упражнений из разработанного комплекса. Учитель выступал в роли наблюдателя и координатора, контролируя взаимодействие пар «аналитик – спикер». Для отслеживания динамики усвоения грамматического материала в ходе формирующего этапа в обоих классах (экспериментальном и контрольном) проводились промежуточные контрольные работы: после изучения каждой из трёх блоков тем учащиеся выполняли работы, включавшие 10 заданий на трансформацию и заполнение пропусков. Результаты фиксировались в индивидуальных оценочных листах, что позволило проследить динамику формирования грамматических навыков. Кроме того, вёлся дневник педагогических наблюдений, в котором отмечались активность и успешность выполнения заданий каждой парой, а также характер взаимодействия между аналитиком и спикером. По итогам каждой промежуточной контрольной работы проводился краткий анализ типичных ошибок, который использовался для корректировки последующих занятий. После завершения формирующего этапа в обоих классах было проведено итоговое тестирование.

Контрольный этап проводился в конце первого полугодия (январь 2026 г.).

Было проведено итоговое тестирование с использованием теста, идентичного применённому на констатирующем этапе (Cambridge English Placement Test for Young Learners). Это позволило объективно оценить динамику уровня сформированности грамматических навыков.

Результаты контрольного этапа представлены в таблице №4.

Таблица 4.

Уровень владения английским языком после эксперимента

Класс	Кол-во уч-ся	Pre-A1	A1	A2
5 «Ж» (экспериментальный)	15	0	8	7
5 «Е» (контрольный)	17	1	12	4

Из таблицы видно, что в экспериментальном классе произошло заметное улучшение: 7 из 15 учащихся (47%) достигли уровня A2, тогда как на констатирующем этапе таких было только 2. Оставшиеся 8 учащихся (53%) остались на уровне A1. В контрольном классе уровень A2 показали 4 учащихся (24%) против 2 на начальном этапе, 12 учащихся (70%) сохранили уровень A1, и один ученик остался на уровне Pre-A1.

Для статистической обработки результатов педагогического эксперимента выбран U-критерий Манна – Уитни, что обусловлено следующими характеристиками данных и условиями проведения эксперимента. Исследование предполагает сравнение двух независимых выборок (контрольная и экспериментальная группы). Оценка уровня владения английским языком проводилась по порядковой шкале CEFR (Pre-A1, A1, A2), что даёт качественные (порядковые) данные. Объём каждой выборки составляет менее 30 человек (15 и 17 учащихся), то есть выборки являются малыми, при этом распределение результатов не соответствует нормальному закону (что типично для педагогических измерений с малыми выборками и порядковыми шкалами). В соответствии с рекомендациями выбора статистических критериев для независимых выборок с качественными или количественными данными, не подчиняющимися нормальному распределению, применяется U-критерий Манна Уитни. Данный непараметрический критерий не требует предположения о нормальности распределения и устойчив к наличию выбросов, что делает его наиболее адекватным инструментом для проверки статистической значимости различий между контрольной и экспериментальной группами по уровню сформированности грамматических навыков.

Для статистической проверки различий между экспериментальной и контрольной группами был применён U-критерий Манна – Уитни, так как данные представлены в порядковой шкале (уровни CEFR: Pre-A1, A1, A2), выборки независимы и имеют малый объём (15 и 17 человек). Уровни были преобразованы в числовые значения: Pre-A1 = 1, A1 = 2, A2 = 3. На основе результатов контрольного этапа в экспериментальной группе 8 учащихся показали уровень A1 и 7 – уровень A2, в контрольной группе 1 учащийся – Pre-A1, 12 – A1 и 4 – A2.

После объединения всех значений и расчёта средних рангов для одинаковых показателей были определены суммы рангов по каждой группе. Сумма рангов экспериментальной группы составила 281, контрольной – 247. Общая сумма рангов совпала с расчётной (528), что подтверждает корректность ранжирования.

На основе полученных сумм рангов вычислены значения U_1 и U_2, из которых в качестве эмпирического значения критерия взято наименьшее – U = 94. Для уровня значимости $\alpha = 0{,}05$ и объёмов выборок 15 и 17 критическое значение Uкрит по таблице Манна – Уитни составляет 73. Поскольку эмпирическое значение (94) превышает критическое (73), нулевая гипотеза об отсутствии статистически значимых различий между группами не отвергается.

Таким образом, различия в распределении уровней владения английским языком между экспериментальной и контрольной группами после формирующего этапа не являются статистически значимыми на уровне $p > 0,05$.

Полученные данные позволяют сделать следующие выводы:

1. Применение дифференцированного подхода к формированию грамматических навыков с учётом типологических особенностей (интроверсия/экстраверсия) выявило тенденцию к более интенсивному усвоению грамматического материала учащимися 5 класса по сравнению с традиционным обучением. Однако статистический анализ с использованием U-критерия Манна – Уитни не показал значимых различий между экспериментальной и контрольной группами ($U = 94 > U_{крит} = 73$, $p > 0,05$), что может быть связано с малым объёмом выборок.

2. Разработанный комплекс упражнений, основанный на парном взаимодействии «аналитик – спикер», обеспечивает комфортные условия для интровертов (письменный анализ, индивидуальная работа) и экстравертов (устная презентация, обсуждение).

3. Сравнение практических результатов экспериментального и контрольного классов показывает, что при одинаковых исходных условиях и общем количестве учебных часов экспериментальная группа достигла более высоких показателей: 47% учащихся перешли на уровень A2, тогда как в контрольной группе этот показатель составил 24%. Данная разница свидетельствует о практической значимости предложенной методики и целесообразности её дальнейшего исследования на больших выборках.

Список литературы:

1. Жолтикова Н.В. Обучение в сотрудничестве на уроках английского языка как средство формирования коммуникативной компетенции // Концепт. – 2014. – №2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-v-sotrudnichestve-na-urokah-angliyskogo-yazyka-kak-sredstvo-formirovaniya-kommunikativnoy-kompetentsii (дата обращения: 03.05.2026).
2. Лейба С.С., Краснянская И.И. Учет психологических особенностей курсантов и слушателей при обучении иностранному языку // Новый мир. Новый язык. Новое мышление. – Москва, 2022. – С. 245–248.
3. Петрич Д. Спектр «интроверт-амбиверт-экстраверт» // Open Journal of Medical Psychology. – 2022. – Т. 11. – № 3. – С. 103–111.
4. Плиева А.О., Арадахова М.Б. Формирование иноязычной речевой компетенции обучающихся посредством моделирования учебно-речевых ситуаций // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 5 (96). – С. 48–50.
5. Полат Е.С. Методы обучения иностранным языкам. – М.: Изд. центр "Академия", 2011. – 272 с.

6. Рабина Е.И., Дёрина Н.В. Коммуникативный метод в обучении говорению на английском языке // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. – 2020. – № 52. – С. 217–222.
7. Усманова П.С., Алиев З.Г. Использование метода моделирования в обучении иностранным языкам // Инновационные аспекты развития науки и техники : материалы III Междунар. науч.-практ. конф. – 2020. –С. 205–211.
8. Фахретдинова Г.Н. Технология обучения в сотрудничестве в преподавании иностранных языков в неязыковом вузе // Казанский вестник молодых ученых. – 2018. – Т. 2. – № 5 (8). – С. 72–74.
9. Шигабутдинова К.Р., Дмитриева Е.В. Использование аутентичных материалов в обучении английскому языку как способ погружения в лингвокультуру // Материалы II Междунар. науч.-практ. заоч. конф., Казань, 12 декабря 2019 г. – Казань, 2019. – Т. 1, секц. 2. – С. 395–397.
10. Юнг К.Г. Психологические типы. – М. : Харвест, 2021. – 288 с.
11. Eysenck H. The Biological Basis of Personality. – New Brunswick: Taylor & Francis, 2017. – 414 p.
12. Hogan R., Johnson J., Briggs S. Handbook of Personality Psychology. – The University of Iowa, USA : Academic press, 1997. – 987 p.
13. Khalilova, N. The Silent Way of Teaching English // Евразийский Союз Ученых (ЕСУ). – 2019. – № 11 (68). – P. 4–6.
14. Wakamoto N. Extroversion/introversion in Foreign Language Learning: Interactions with Learner Strategy Use. – Austria: Peter Lang, 2009. – 159 p.

2.3. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

СУКЦЕССИОННЫЙ МЕХАНИЗМ КАК ОСНОВА ДЛЯ ПЕРЕХОДА ОТ «ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ» К «РОДОТВОРЧЕСКИМ» ОТНОШЕНИЯМ

Петров Владислав Евгеньевич

д-р психол. наук, доц.,
Московский государственный психолого-педагогический университет,
РФ, г. Москва

Будагова Юлия Викторовна

педагог-психолог,
Центр непрерывного профессионального медицинского развития Ленинградской области,
РФ, Санкт-Петербург

SUCCESSION MECHANISM AS A BASIS FOR THE TRANSITION FROM «CHILD-PARENT» TO «FAMILY-MAKING» RELATIONSHIPS

Petrov Vladislav Evgenievich

Doctor of Psychological Sciences,
Associate Professor,
Moscow State Psychological and Pedagogical University,
Russia, Moscow

Budagova Julia Viktorovna

Educational psychologist,
Center for Continuing Professional Medical Development of the Leningrad Region,
Russia, St. Petersburg

Аннотация. Анализируется терминологическая проблема понятия «детско-родительские отношения», обосновывается необходимость введения нового понятия – «родотворческие отношения». Вводится понятие «независимая программа формы жизни», обосновывающее необходимость отличия детей от родителей для обеспечения жизнеспособности рода.

Abstract. The terminological problem of the concept of «child-parent relations» is analyzed, the necessity of introducing a new concept – «family-making relations» is substantiated. The concept of an «independent life form program» is introduced, justifying the need to distinguish children from their parents in order to ensure the viability of the genus.

Ключевые слова: детско-родительские отношения, родотворческие отношения, сукцессия, межпоколенная связь, категориально-системный подход, форма жизни, независимая программа формы жизни, трансгенерация, префигурация.

Keywords: child-parent relations, family-making relations, succession, intergenerational connection, categorical-systemic approach, form of life, independent program of the form of life, transgeneration, prefiguration.

1. Введение

Понятие «детско-родительские отношения» (или «родительско-детские отношения») является одним из ключевых в современной психологии семьи. Однако анализ научной литературы и практики психологического консультирования показывает, что данный термин содержит скрытое методологическое противоречие.

С формальной точки зрения словосочетание «детско-родительские» образовано путем сложения равноправных слов, между которыми можно поставить союз «и» (дети и родители). Содержательный анализ работ, посвященных этой проблематике, обнаруживает, что в подавляющем большинстве исследований фокус внимания направлен на родительскую позицию: стили воспитания, родительские установки, отношение к ребенку. Позиция ребенка рассматривается преимущественно как производная от родительской, как объект приложения воспитательных усилий. Даже в тех случаях, когда подчеркивается активная роль ребенка в формировании отношений, он остается в позиции «реагирующего», а не «равноправного» участника.

Данная терминологическая асимметрия не случайна. Она отражает установку на субъектно-объектный характер отношений между родителями и детьми, закрепленную как в массовом сознании, так и в научной

традиции: родитель выступает субъектом воспитания, ребенок – объектом. Эта установка воспроизводится в психологических теориях и транслируется в практику семейного консультирования, что провоцирует у родителей чувство вины и некомпетентности, а у детей – обиду и сопротивление.

В настоящей статье предпринимается попытка терминологической ревизии с опорой на категориально-системный подход В.В. Казаневской и теорию межпоколенных отношений М.В. Сапоровской. Целью исследования является обоснование нового понятия – «родотворческие отношения» – которое, с одной стороны, отражает равноправность участников семейной системы, а с другой – фиксирует процессуальный и сукцессионный характер межпоколенного взаимодействия.

2. Проблема термина «детско-родительские отношения»: лингвистический и содержательный анализ

Лингвистический анализ показывает, что сложное прилагательное «детско-родительские» образовано от сочетания «дети и родители». Согласно правилам русского языка, сложные прилагательные, образованные из сочетания равноправных слов, пишутся через дефис и не требуют выделения главного и зависимого компонентов. Однако в научном дискурсе это формальное равноправие не подкрепляется содержательным.

Анализ публикаций за последние десятилетия [6] показывает:

1. Исследования фокусируются на родителе. Изучаются родительские установки, стили воспитания, родительское отношение, родительская компетентность. Ребенок выступает как «объект» этих исследований (характеристики ребенка, его поведение, его развитие).

2. Понятие «детская позиция» отсутствует. В научной литературе нет устоявшегося понятия, аналогичного «родительской позиции». Существует «позиция ребенка» в социологическом смысле (статус), но не в психологическом (активная, ответственная, влияющая).

3. Асимметрия закреплена терминологически. Сам термин фиксирует асимметрию: «детско-родительские» – это отношение к ребенку, а не отношение с ребенком.

Следствием данной терминологической асимметрии выступает искажение практики семейного консультирования: психолог невольно занимает позицию родителя, рассматривая ребенка как «проблему», а не как равноправного участника отношений.

3. Сукцессионный механизм как катализатор пересмотра терминологии

В работах М.В. Сапоровской [8, 9] выделены два основных механизма межпоколенной связи: трансгенерация (передача опыта от предков к потомкам) и префигурация (передача опыта от потомков к предкам). Однако, как справедливо отмечает автор, эти механизмы описывают каналы передачи опыта, но не объясняют системных качественных скачков в развитии семьи, связанных со сменой поколений.

В предыдущих исследованиях [3] было обосновано введение третьего механизма – сукцессии, выявленного методом двухуровневой триадической дешифровки категории «детско-родительские отношения» (см. рисунок). Сукцессия понимается как механизм «ротации» членов семьи в рамках имеющихся функциональных мест (ролей родителей и детей), в результате которого меняется состояние системы детско-родительских отношений при сохранении иерархичности ее строения.

В отличие от трансгенерации и префигурации, сукцессия выступает не столько процессом передачи опыта, сколько формирующим контекстом и катализатором этих процессов. Сукцессия определяет саму возможность и интенсивность межпоколенной связи, поскольку именно смена поколений создает ситуацию, в которой передача опыта становится необходимой.

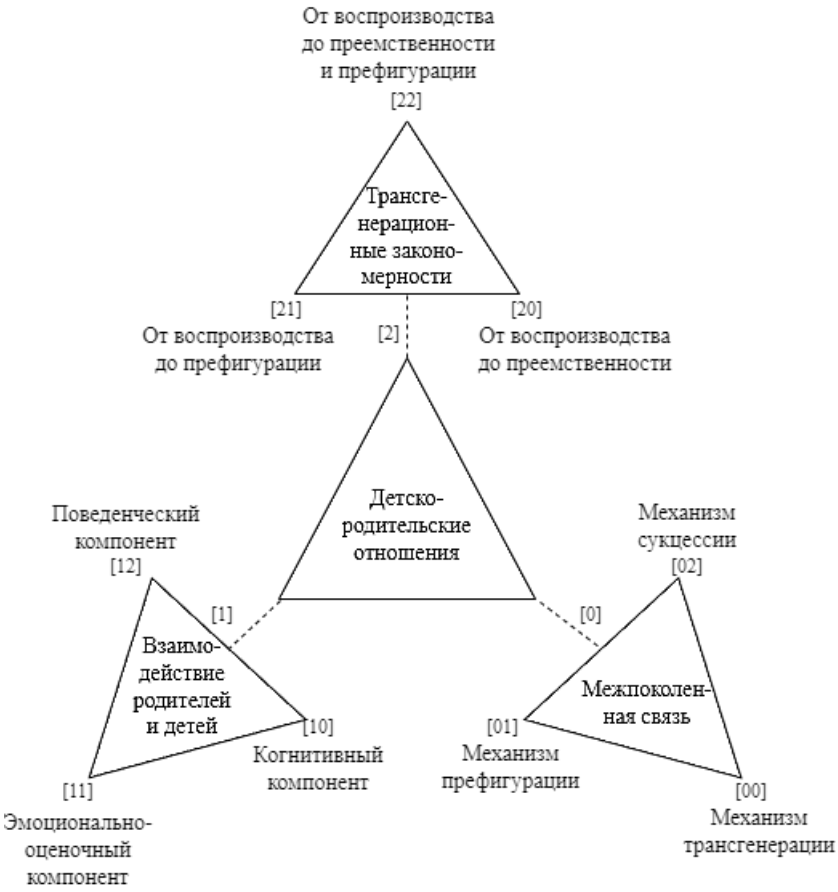

Рисунок 1. Схема двухуровневой триадической дешифровки категории «детско-родительские отношения»

Таким образом, сукцессия обеспечивает равноправное положение участников семейной системы, поскольку каждый из них в определенный момент времени выступает «исполнителем» той или иной роли. Ребенок сегодня – завтра родитель. Родитель сегодня – завтра прародитель. Эта ротация ролей требует пересмотра терминологии: отношения между поколениями – это не отношения «субъекта» и «объекта», а отношения равноправных участников процесса продолжения рода.

4. Категориально-системное обоснование пересмотра терминологии

Категориально-системный подход В.В. Казаневской позволяет обосновать равноправие сторон в родотворческих отношениях. Согласно принципу природообусловленности, все люди перед природой равны, условно зависимы и детерминированы как своим внутренним состоянием, так и внешним миром. Природа предоставила человеку по факту его рождения возможность проявления свободы воли – сознательного выбора, принятия решения, ограниченного задачей самосохранения и развития [4].

Дети в силу возраста приходят к проявлению сознательного выбора позже родителей, и их свобода воли детерминирована влиянием родителей. Согласно Ж.О. Ламетри, человек не рождается разумным, инстинкт преобразуется в зародыш ума в процессе обработки [5, с. 65].

Детерминация свободы воли детей их родителями не должна превращаться в бездумное тиражирование опыта родителей. Опираясь на теорию надежности информационных систем, предлагается использовать понятие «независимая программа формы жизни». Данное понятие отражает тот факт, что каждый человек, независимо от возраста, является носителем собственной, уникальной программы жизнедеятельности, которая является прямым результатом выполнения задачи самосохранения себя и своего рода посредством программного резервирования, обеспечивающего повышение надежности системы [7].

Независимая программа формы жизни характеризуется следующими признаками:

– автономность – не сводимость к родительской программе формы жизни;

– функциональная равноценность – не хуже и не лучше, а иная;

– ориентированность на самосохранение и развитие;

– обеспечение жизнеспособности рода через разнообразие.

Данное понятие позволяет преодолеть традиционную оппозицию «родитель – ребенок» и перейти к пониманию их как равноправных носителей независимых, но взаимосвязанных программ формы жизни.

Признание каждого члена семьи носителем «независимой программы формы жизни» является не только теоретическим постулатом, но и практическим основанием для перехода от патерналистской модели «родитель – начальник, ребенок – подчиненный» к модели социально ответственного партнерства. В этой модели свобода (право на собственную программу) и ответственность (добровольное принятие обязательств по отношению к роду) не противопоставляются, а интегрируются. Именно такая интеграция отличает зрелую личность,

способную к родотворчеству, от инфантильного индивида, застрявшего в позиции «обиженного ребенка» или «вечного должника».

5. От «детско-родительских» к «родотворческим» отношениям: обоснование нового понятия

Этимологический анализ показывает, что в старославянском языке существует слово «родотворец» – творец рода [10]. Поскольку дети продолжают род родителей, они, наряду с родителями, являются родотворцами. Следовательно, отношения между ними можно назвать «родотворческими».

На основании изложенного формулируется определение: родотворческие отношения – это динамически развивающиеся, равноправные отношения между родителями и детьми (представителями смежных поколений), имеющие целью продолжение рода и основанные на признании каждого участника носителем независимой программы формы жизни. Ключевые характеристики родотворческих отношений представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Ключевые характеристики родотворческих отношений

Характеристика	Содержание
Равноправность	Обе стороны являются носителями независимых программ формы жизни, ни одна не сводится к другой
Процессуальность	Отношения не статичны, они развиваются во времени (принцип темпоральности)
Сукцессионность	Роли меняются: ребенок становится родителем, родитель – прародителем
Преемственность	Новое поколение сохраняет элементы опыта предыдущего, но не копирует его слепо
Развивающий характер	Отношения имеют шанс на развитие только при условии, что дети отличаются от родителей

Таким образом, переход к родотворческим отношениям знаменует собой достижение личностью социальной зрелости. Социально зрелая личность в семейной системе – это не та, которая просто «выполняет роль» родителя или ребенка, а та, которая способна к интеграции двух, казалось бы, противоречивых начал: свободы (иметь и реализовывать

свою «независимую программу формы жизни») и ответственности (добровольно и заинтересованно вносить вклад в продолжение и развитие рода). Такая интеграция превращает формальные, часто конфликтные отношения в продуктивное сотворчество, где личная заинтересованность каждого (в самореализации, в благополучии потомков) не подавляется, а служит общему делу.

В отличие от термина «детско-родительские отношения», фиксирующего статику (кто есть кто в данный момент), термин «родотворческие отношения» фиксирует процесс, динамику, сукцессию. Он подчеркивает, что отношения между поколениями – это не одностороннее воздействие, а взаимное творчество представителей смежных поколений рода.

6. Сукцессия как основа родотворческих отношений

Сукцессионный механизм является ключевым для понимания родотворческих отношений. Обратимся к его свойствам, обозначенным О.А. Богатыревой [1, 2], и адаптируем их к семейному контексту (таблица 2).

Таблица 2.

Сукцессия в родотворческих отношениях

Свойство социальной сукцессии	**Проявление в родотворческих отношениях**
Цикличность, обратимость изменений	Семья может возвращаться к прежним паттернам отношений, если сукцессия заблокирована (например, взрослый ребенок остается в роли «ребенка»)
Сохранение набора функциональных ролей, смена «исполнителей»	Роли родителей и детей сохраняются, но их исполнители меняются (дети становятся родителями)
Конвергентность развития	Элементы семейной системы «синхронизируются» (то, что Л.С. Выготский называл «социальная ситуация развития»)
Стремление к независимости от среды через передачу ресурса (опыта)	Семья стремится передать накопленный опыт следующему поколению, но не как догму, а как ресурс для адаптации

Сукцессия в родотворческих отношениях – это не просто смена ролей, а качественное преобразование всех участников системы. Когда человек становится родителем, он не просто приобретает новую роль,

но и пересматривает свою идентичность, свои отношения с собственными родителями, свои представления о себе. Именно в этот момент (точка фуркации, по Богатыревой) особенно важна возможность опоры на «независимую программу формы жизни», а не на слепое копирование родительского сценария.

7. Практическое значение: для психологического консультирования

Введение понятия «родотворческие отношения» имеет не только теоретическое, но и практическое значение. В консультативной работе с родителями и взрослыми детьми использование данного понятия способствует:

1. Снижению чувства вины у родителей. Признание родотворческого характера отношений означает, что родитель не является «единственным ответственным» за развитие ребенка. Ребенок выступает равноправным участником и носителем собственной программы формы жизни.

2. Признанию активности ребенка. Ребенок (даже маленький) рассматривается не как объект воспитания, а как субъект, формирующий отношения наравне с родителем.

3. Преодолению инфантилизации взрослых детей. Взрослый ребенок признается «родотворцем» наравне с родителями. Он не обязан соответствовать родительским ожиданиям, но и не должен оставаться в позиции «обиженного ребенка».

4. Легитимизации отличия детей от родителей. Родотворческие отношения предполагают, что дети объективно «обязаны» отличаться от родителей в своем программно-функциональном аспекте, чтобы обеспечить жизнеспособность рода.

5. Фокусировке на процессуальном аспекте отношений. Важным становится не статичное распределение обязанностей («кто кому должен»), а то, как разворачиваются отношения во времени (принцип темпоральности).

8. Выводы

1. Термин «детско-родительские отношения» фиксирует субъектно-объектный характер взаимодействия, где родитель выступает активным субъектом, а ребенок – объектом воспитательных воздействий. Это противоречит современным представлениям о равноправности участников семейной системы.

2. Сукцессионный механизм межпоколенной связи (как третий, наряду с трансгенерацией и префигурацией) требует пересмотра

терминологии, поскольку именно смена ролей в семье делает всех участников равноправными «исполнителями» функциональных ролей.

3. Введение понятия «независимая программа формы жизни», основанное на категориально-системном подходе В.В. Казаневской, позволяет теоретически обосновать равноправность сторон в родотворческих отношениях.

4. Предлагается новое понятие – «родотворческие отношения» – которое фиксирует динамический, процессуальный и сукцессионный характер межпоколенного взаимодействия, а также подчеркивает равноправность всех участников как «творцов рода».

5. Практическое значение введения термина связано с возможностью пересмотра стратегий семейного консультирования: от субъектно-объектной модели к субъектно-субъектной.

6. Перспективы дальнейшего исследования связаны с эмпирической верификацией предложенной модели родотворческих отношений, а также с разработкой диагностического инструментария для оценки степени «родотворческой зрелости» участников семейной системы.

7. Предложенная трансформация понятийного аппарата («родотворческие отношения») позволяет по-новому осмыслить цель семейного воспитания и психологической помощи семье. Этой целью является не формирование «удобного» ребенка или «идеального» родителя, а содействие достижению членами семьи социальной зрелости, которая проявляется в способности к интеграции свободы и ответственности, личной заинтересованности и продуктивности отношений. Родотворческие отношения, таким образом, выступают моделью социально ответственного поведения в семье, где каждый участник является не объектом воздействия, а субъектом – «творцом рода».

Список литературы:

1. Богатырева, О. А. Описание трансформации сложных надорганизменных систем: эволюция, история, сукцессия / О. А. Богатырева // Гуманитарные науки в Сибири. Серия: философия и социология. – 2001. – № 1. – С. 26-32.
2. Богатырева, О. А. Эволюция, история, сукцессия / О. А. Богатырева // Экология и жизнь. – 2006. – № 2. – С. 12-17.
3. Горбатовская, Ю. В. Социальная сукцессия как механизм межпоколенной связи в детско-родительских отношениях / Ю. В. Горбатовская // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2024. – № 213. – С. 239-249. – DOI: 10.33910/1992-6464-2024-213-239-249.
4. Казаневская, В. В. Интегральная теоретическая психология личности / В.В.Казаневская. – Томск : Изд-во Том. ун-та, 2000. – 526 с.

5. Ламетри, Ж. О. Трактат о душе (естественная история души) / Ж. О. Ламетри // Сочинения. – М. : Мысль, 1976. – С. 51-242.
6. Петров, В. Е. Тенденции изучения детско-родительских отношений в российской психологии (по материалам диссертаций 2000-2025 гг.) / В. Е. Петров, Ю. В. Будагова // Развитие науки и образования: актуальные вопросы, достижения и перспективы развития : сборник научных трудов по материалам XXIII Международной научно-практической конференции (г.-к. Анапа, 21 февраля 2026 г.). – Анапа : НИЦ ЭСП в ЮФО, 2026. – С. 42-48.
7. Половко, А. М. Основы теории надежности / А. М. Половко, С. В. Гуров. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб. : БХВ-Петербург, 2006. – 704 с.
8. Сапоровская, М. В. Психология межпоколенных отношений в семье : диссертация ... доктора психологических наук : 19.00.05 / М. В. Сапоровская. – Кострома, 2013. – 613 с.
9. Сапоровская, М. В. Психология межпоколенных отношений в семье / М.В.Сапоровская. – М. : Национальный книжный центр, 2014. – 429 с.
10. Старославянский словарь (по рукописям X-XI вв.) : ок. 10000 сл. / ред. Р.М.Цейтлин, ред. Р. Вечерка, ред. Э. Благова. – М. : Рус. яз., 1994. – 842 с.

ARTICLES IN ENGLISH

SECTION 1.

PEDAGOGY

1.1. THEORY AND METHODS OF TEACHING AND EDUCATION

CHALLENGES IN TRANSLATING MILITARY TERMINOLOGY FROM ENGLISH AND RUSSIAN INTO KAZAKH

Sagyndykov Zhandos Erkanatuly

Student,
Karaganda National Research University
named after academician Ye.A. Buketov,
Kazakhstan, Karaganda

Nabieva Aizhan Bolatovna

Supervisor and Master of Humanities,
Karaganda National Research University
named after academician Ye.A. Buketov,
Kazakhstan, Karaganda

ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА ВОЕННОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ С АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ НА КАЗАХСКИЙ

Сағындыков Жандос Ерқанатұлы

студент,
Карагандинский национальный исследовательский университет имени академика Е.А. Букетова,
Казахстан, г. Караганда

Набиева Айжан Болатовна

научный руководитель, магистр гуманитарных наук,
Карагандинский национальный исследовательский университет имени академика Е.А. Букетова,
Казахстан, г. Караганда

Abstract. This study explores the linguistic and pragmatic complexities involved in rendering military terminology from English and Russian into Kazakh. The paper examines issues such as polysemy, the absence of direct equivalents, and the necessity of cultural adaptation. Special emphasis is placed on the evolution of Kazakh military discourse and the integration of CAT-tools (Tilmoch.ai, Smartcat) into the translation workflow. The research identifies systemic causes of translation errors and suggests methodological improvements for the military sphere.

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические и практические трудности перевода военной терминологии с английского и русского языков на казахский. Анализируются полисемия, культурно-правовые особенности, проблема отсутствия эквивалентов и вопросы контекстуального перевода. Особое внимание уделяется формированию казахской военной терминологии и применению современных технологий перевода (Tilmoch.ai, Smartcat). Исследование выявляет основные причины ошибок и предлагает рекомендации по совершенствованию методики перевода.

Keywords: military terminology, translation challenges, equivalence gaps, polysemy, Kazakh language, translation technology.

Ключевые слова: военная терминология, трудности перевода, отсутствие эквивалентов, полисемия, казахский язык, технологии перевода.

Introduction

In the contemporary global security landscape, Kazakhstan's Armed Forces are increasingly engaged in multilateral cooperation, necessitating seamless interoperability with both NATO standards and CSTO protocols. This integration places a heavy burden on the precision of military translation. The translation of technical terms is not merely a linguistic exercise but a factor of national security, as any ambiguity in command or tactical documentation can lead to critical misunderstandings. Our study aims to dissect the specific barriers faced by translators when adapting established English and Russian military systems into the developing terminological framework of the Kazakh language.

Specific Features of Military Discourse

Military language in English and Russian is characterized by extreme density, a high frequency of abbreviations, and a rigid hierarchical structure of concepts. However, when these systems meet the Kazakh language, a significant «asymmetry» arises. While English and Russian systems are highly standardized, Kazakh military terminology is currently in a state of active formation and refinement.

The primary stylistic challenge lies in maintaining the strictly impersonal, logical nature of military-scientific texts. Kazakh syntax must be carefully adjusted to mirror the passive constructions and objective tone prevalent in international documents without losing semantic clarity. Furthermore, military concepts often carry extralinguistic weight – legal and ethical connotations that differ across national systems. A term that seems technically accurate might fail to meet the «cultural-legal» sensitivity required in official Kazakh military standards.

Theoretical Foundations and Historical Context

From the perspective of translation theory, as noted by V.N. Komissarov [1], terms represent the most stable yet context-dependent layer of language. In the Kazakh context, military terminology began its formal development during the Soviet era, largely as a derivative of Russian models. However, since independence, scholars like K. Amanzholov and A. Tasbolatov [2] have worked to establish a more distinct and accurate national terminology. Despite these efforts, a gap persists between international standards (such as NATO's AAP-06) and domestic glossaries, which often complicates the search for precise equivalents.

Practical Challenges: From Polysemy to Equivalence Gaps

Our analysis of documents from the Kazakh military glossaries [3, p. 288, 325] and the NATO terminology database [4, p. 21, 44, 53] reveals three primary levels of difficulty:

1. The Trap of Polysemy: A classic example is the English term «drone.» While it is often transliterated as «дрон,» a professional military context might require «ұшқышсыз ұшу аппараты» (unmanned aerial vehicle). The choice depends entirely on the technical specifics of the craft, which a general-purpose dictionary might overlook.

2. Equivalence Gaps: The Kazakh term «барлау» is broadly used for «reconnaissance» and «intelligence». However, in operational contexts, these are distinct activities. Translators must often resort to descriptive translation or neologisms to avoid tactical ambiguity.

3. Legal and Ethical Nuances: The term «collateral damage» exemplifies the difficulty of cultural adaptation. In Kazakh, it can be rendered as «қосалқы зардап» or more explicitly as «бейбіт тұрғындарға келтірілген зиян.» The choice is dictated by the legal framework of the document being translated.

The Role of CAT Tools and Post-Editing

The advent of specialized software like Tilmoch.ai and Smartcat has undoubtedly accelerated the translation process. During our research, the implementation of Translation Memory (TM) proved vital for ensuring consistency across large volumes of text. However, «raw» machine translation remains inadequate for military purposes. Human post-editing is indispensable to ensure that the final text adheres to the strict «business-like» style and specific military standards of the Republic of Kazakhstan.

Conclusion

The translation of military terminology into Kazakh is a dynamic field that requires a synthesis of linguistic expertise and technical knowledge. To improve current standards, it is necessary to focus on three areas: the creation of a unified, digitally accessible military glossary, the integration of modern CAT tools into the training of military translators, and a deeper focus on the legal nuances of international defense cooperation. These measures will ultimately strengthen Kazakhstan's position in the international military arena.

References:

1. Комиссаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты). – М. : Высшая школа, 1990. – 253 с.

2. Аманжолов К. Р., Тасболатов А. Б. Қазақша әскери терминдерінің түсіндірме сөздігі. – Алматы : Білім, 1999. – 92 б.
3. Справочник военных и военно-технических терминов ОДКБ для целей государственного правового регулирования (приложение к постановлению Совета ПА ОДКБ от 13 октября 2017 года № 10-3.7). – 2017.
4. NATO Glossary of Terms and Definitions (AAP-06). – 2022 Edition. – Brussels, 2022.

ҚАЗАҚ ТІЛІНДЕГІ МАҚАЛАЛАР

1-БӨЛІМ.

ПЕДАГОГИКА

1.1. АРНАЙЫ БІЛІМ

ЭЛЕКТРОНДЫҚ БАҒДАРЛАМА АРҚЫЛЫ ЗИЯТЫ ЗАҚЫМДАНҒАН БАЛАЛАРДЫҢ ЕСТЕ САҚТАУ ҚАБІЛЕТІН ДАМЫТУ

Еркебулан Адель Еркебуланқызы
Академик Е.А.Бөкетов атындағы
Қарағанды ұлттық зерттеу университет,
педагогика факультеті, «Арнайы педагогика»
ББ 4-курс студенті,
Қазақстан, Қарағанды

Алшинбаева Сауле Жолдыбаевна
арнайы және инклюзивті білім беру
кафедрасының аға оқытушысы,
Академик Е.А.Бөкетов атындағы
Қарағанды ұлттық зерттеу университет,
педагогика факультеті,
Қазақстан, Қарағанды

Аңдатпа. Мақалада зияты зақымданған орта сынып оқушыларының есте сақтау қабілетін дамытуға арналған «Есімде!» электрондық бағдарламасының құрылымы мен дидактикалық негіздері қарастырылады. Зерттеу барысында бағдарламаның көрнекі-бейнелі, есту-сөйлеу, кеңістікті қабылдау және кинестетикалық жадыны дамытуға бағытталған 3 негізгі блогының жұмыс істеу ерекшеліктері

сипатталған. Эксперименттік жұмыс нәтижелері «Есімде!» бағдарламасын түзету-дамыту сабақтарында жүйелі қолдану арқылы балалардың ырықты есте сақтау көрсеткіштерінің 15,7%-ға, ал оперативті көру есінің 20,8%-ға артқанын дәлелдейді.

Түйін сөздер: зияты зақымданған балалар, есте сақтау қабілеті, электрондық бағдарлама, коррекциялық педагогика, цифрлық технологиялар, арнайы білім беру, мнемоникалық тәсілдер, бейімдеуші оқыту.

Қазіргі таңда арнайы білім беру ұйымдарында оқыту үдерісін цифрландыру және оңалту әдістерін жаңарту – аса маңызды мәселелердің бірі. Әсіресе, зияты зақымданған бар балалармен жұмыс істеуде дәстүрлі әдістермен қатар, мультисенсорлық және интерактивті құралдарды қолдану жоғары нәтиже береді [1]. Интеллектуалды дамуында ауытқуы бар балалардың ең негізгі ерекшеліктерінің бірі – есте сақтау қабілетінің төмендігі, бейнелі және логикалық ойлаудың баяу дамуы болып табылады. Осы орайда, арнайы педагогика мен цифрлық технологияларды ұштастыратын «Есімде!» электрондық бағдарламасын қолдану балалардың когнитивті функцияларын, оның ішінде көру, есту және кинестетикалық есте сақтау қабілеттерін кешенді түрде дамытуға мүмкіндік береді. Зияты зақымданған балалардың есте сақтау үдерісінің өзіндік ерекшеліктері бар: олардың есте сақтау көлемі шектеулі, процесс баяу жүреді және тез ұмыту бейімділігі басым, сондай-ақ қабылдау тұрақсыз болып келеді. «Есімде!» электрондық бағдарламасы осы ерекшеліктерді толық ескере отырып, арнайы педагогикалық қағидаттар негізінде әзірленген.

Зерттеудің мақсаты – инновациялық тәсілдерде қолдану арқылы мектеп жасындағы зияты зақымданған балалардың есте сақтау қабілетін дамыту жолдарын ғылыми тұрғыда негіздеу және тәжірибелік түрде тексеру.

Зияттың зақымдануы – орталық жүйке жүйесінің органикалық зақымдануынан туындайтын, танымдық іс-әрекеттің, соның ішінде есте сақтаудың, зейіннің және ойлаудың тұрақты бұзылуымен сипатталатын даму ерекшелігі [2, 112б.]. Л.С. Выготскийдің мәдени-тарихи теориясы бойынша, мұндай балалардың дамуы жоғары психикалық функцияларды қалыптастыру арқылы мүмкін болады, алайда бұл процесс арнайы педагогикалық ықпалдастықты және жүйелі түзету жұмыстарын талап етеді [3, 78б.]. Бұл ретте оқытудың негізгі міндеті баланың жақын даму аймағын анықтап, зақымданған функциялардың орнын толтыру үшін арнайы құралдар мен бағдарламаларды қолдануға

негізделеді. Сондықтан танымдық процестерді дамыту және есте сақтау қабілетін жақсарту үшін арнайы педагогикалық ортаның көмегі қажет.

Зияты зақымданған балалардың танымдық процестерінде, әсіресе ақпаратты есте сақтау және қабылдау кезінде айтарлықтай қиындықтар кездеседі. Олардың есте сақтау көлемі шектеулі, қабылдауы баяу әрі зейіні тұрақсыз болып келеді. Дәстүрлі оқыту әдістері мұндай балалардың көңілін толық аудара алмауы мүмкін, өйткені оларға көп қайталау, көрнекілік және эмоциялық ынталандыру қажет [4, 45б.]. «Есімде!» электрондық бағдарламасы осы ерекшеліктерді ескере отырып, балалардың есте сақтау қабілетін арнайы цифрлық және мультисенсорлық құралдар арқылы дамыту мақсатында жасалды.

“Есімде!” электрондық бағдарламасы интеллектуалды жеткіліксіздігі бар орта сынып оқушыларының есте сақтау қабілетін дамытуға арналған арнайы түзету-дамыту құралы. Бағдарламаның мақсаты – оқушылардың көру, есту және қозғалыс арқылы есте сақтау қабілеттерін кешенді түрде дамыту.

Сурет 1.

«Есімде!» бағдарламасы балалардың есте сақтау қабілеттерін жүйелі дамытуға бағытталған 3 негізгі блоктан тұрады. Бірінші блок көрнекі-бейнелі жадыны дамытуға арналған. Мақсаты: көру арқылы есте сақтау қабілетін дамыту; зейінді шоғырландыру; сал ыстыру дағдыларын қалыптастыру. Екінші блок есту-сөйлеу жадыны дамытуға

бағытталған. Мақсаты: есту арқылы есте сақтау қабілетін дамыту; ақпараттың реттілігін сақтау; жұмыс жадысын жетілдіру. Үшінші блок кеңістікті қабылдау және кинестетикалық жадыны дамыту блогы болып табылады. Мақсаты: көру және қозғалыс әрекеттерін байланыстыру; зейін мен реакция жылдамдығын дамыту; ассо циациялық ойлауды қалыптастыру.

Бағдарламаның дидактикалық негізі ретінде мнемоникалық тәсілдер, қайталап жаттау алгоритмдері (spaced repetition), сондай-ақ сезімдік-перцептивтік іс-әрекет қолданылады. Бейімдеуші алгоритмдер баланың табыс деңгейіне қарай тапсырмалардың күрделілігін автоматты түрде реттейді, бұл жеке даму траекториясын жүзеге асыруға мүмкіндік береді. Геймификация элементтері – ұпайлар, жетістік белгілері, анимациялар – баланың бағдарламамен өзара әрекет етуге деген ынтасын ұзақ уақыт бойы сақтауда маңызды рөл атқарады.

Бағдарламаның интерфейсі арнайы эргономикалық талаптарға сәйкес жасалған: қарапайым навигация, үлкен интерактивті элементтер, түрлі-түсті кодтау жүйесі және дыбыстық нұсқаулар қарастырылған. Мұндай техникалық шешімдер моторикасы немесе сенсорлық жүйесі шектеулі балаларға да бағдарламаны еркін пайдалануға мүмкіндік береді. Планшет, компьютер және интерактивті тақта арқылы жұмыс істеу функциясы бағдарламаны түрлі білім беру ортасында қолдануды қамтамасыз етеді.

Зерттеу барысында Қарағанды облысы білім басқармасының «№6 арнайы мектеп-интернаты» КММ базасында бақылау және эксперименттік топтар қалыптастырылды. Эксперименттік топтағы балалар «Есімде!» бағдарламасын жүйелі түрде қолданып, түзету-дамыту сабақтарында тұрақты жұмыс істеді. Оқу жылының соңында жүргізілген диагностикалық тексеру нәтижелері бақылау тобымен салыстырғанда эксперименттік топта есте сақтаудың сандық көрсеткіштерінің айтарлықтай өскенін және танымдық белсенділіктің жақсарғанын айғақтады.

Атап айтқанда, эксперименттік оқушылар топтағы қалыптастырушы кезеңнен кейін есте сақтау, қайта жаңғырту бойынша жоғары нәтижелерге қол жеткізді. Ырықты есті зерттеу әдістемесі барысында өсу деңгейі 15,7%-ды, ал оперативті көру есін бағалау әдістемесі негізінде өсу деңгейі 20,8%-ды құрады. Эксперимент тобының орташа көрсеткіштері 15,5%-ға артты.

Педагогтар мен ата-аналардың бақылауы балалардың күнделікті өмірде есте сақтау дағдыларын қолдану белсенділігінің артқанын, өз іс-әрекеттерін жоспарлауға деген ынтасының күшейгенін растады. Бұл деректер «Есімде!» бағдарламасының тек когнитивтік, сонымен бірге

мотивациялық-ерікті сала дамуына да жағымды ықпал ететінін дәлелдейді. «Есімде!» бағдарламасының түзету-дамыту сабақтарында жүйелі қолданылуы оқушылардың жаңа ақпаратты қабылдау және ұзақ мерзімді жадқа сақтау уақытын айтарлықтай қысқартып, зейінінің тұрақтылығы мен шоғырлануын арттырады. Бағдарламаның визуалды және дыбыстық марапаттау жүйесі балалардың оқуға деген мотивациясын оятып, өзіне деген сенімділігін қалыптастырады. Сонымен қатар, цифрлық құрал арқылы педагогтар әрбір оқушының жеке даму траекториясын бақылап, тапсырмалардың күрделілік деңгейін дер кезінде реттей алады. Қорытындылай келе, бағдарламаны оқу үдерісіне енгізу арнайы білім берудің сапасын арттырып, оқушылардың танымдық белсенділігі мен коммуникативті дағдыларын жаңа деңгейге көтеруге ықпал етеді.

Жүргізілген зерттеу «Есімде!» электрондық бағдарламасының зияты зақымданған балалардың есте сақтау қабілетін дамытудағы жоғары тиімділігін растайды. Бағдарламаның бейімделгіш алгоритмдері, мультимодалды тәсілдемесі және геймификация элементтері коректциялық-дамытушы жұмыстың сапасын арттыруда маңызды факторлар болып табылады. Зерттеу нәтижелері аталған бағдарламаны арнайы білім беру мекемелерінде кеңінен қолдануды ұсынуға негіз береді.

Қорытындылай келе, «Есімде!» электрондық бағдарламасы – зияты зақымданған балалардың есте сақтау қабілетін дамытуға арналған заманауи әрі тиімді педагогикалық құрал. Бағдарламаның үш негізгі блогы (көрнекі-бейнелі, есту-сөйлеу, кеңістікті қабылдау және кинестетикалық) баланың танымдық процестерін кешенді түрде ынталандырады. Оны оқу үдерісіне енгізу ақпаратты ұзақ мерзімді жадта сақтауға, зейінді шоғырландыруға және оқушылардың мотивациясын арттырып, түзету-дамыту жұмысының сапасын жаңа деңгейге көтеруге ықпал етеді.

Әдебиеттер тізімі:

1. Малофеев Н. Н. (2019). Специальное образование в меняющемся мире. Европа. Часть 1. Москва: Просвещение.
2. Выготский Л. С. (2003). Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 5. Основы дефектологии. Москва: Педагогика.
3. Лурия А. Р. (2008). Основы нейропсихологии. Москва: Академия.
4. Забрамная С. Д., Боровик О. В. (2012). Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей. Москва: Владос.

1.2. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

ХАЛЫҚ ПЕДАГОГИКАСЫ – ТӘРБИЕНІҢ МАҢЫЗДЫ ҚҰРАЛЫ

Едигенова Алма Жунусбековна
Астана халықаралық университетінің
аға оқытушысы, педагогика
ғылымдарының кандидаты,
Қазақстан, Астана

Аңдатпа. Мақалада қазіргі жағдайдағы жас ұрпақ тәрбиесінің маңыздылығы баяндалады. Сонымен қатар, жас ұрпақ тәрбиесінде халық педагогикасын қолданудың маңыздылығы мен қажеттілігі қарастырылған.

Түйін сөздер: тәрбие, оқыту, білім беру, педагогикалық процес, жас ұрпақ, халық педагогикасы.

Қазіргі жағдайда қоғамдық әлеуметтік жағдайдың өзгеруіне, жаңаруына байланысты білім мен тәрбие беру жаңаша бағытта қалыптасып, жаңа талап-міндеттер қойылуда. Білім берудің басты мәселесі – тұлғаны жан-жақты толыққанды дамыту екендігі сөзсіз. Бұл бүгінгі күні аса маңызды мәселелердің бірі болып отыр. Қоғамның барлық тарихи даму кезеңдерінде жеке тұлғаны тәрбиелеу, адамгершілік, ізгілік, әдеп туралы зерттеу мәселелері әр елде ұлы ғұламалар, ағартушылар, ғалымдар мен педагогтардың назарын өзіне аударып, басты зерттеу нысанына айналды. Осы бағытта тәрбие теориясы мен әдістемесі педагогтар үшін кәсіби бағытта тәрбие жүйесін дұрыс және сапалы ұйымдастыруда айрықша орын алады. Жоғарыда айтып өткеніміздей, тәрбиенің негізгі мақсаты жеке адамды қалыптастыру және оның жан-жақты толыққанды дамуын қамтамасыз ету. Ал бұл міндеттердің табысты шешімін беру жеке адамның дамуы қалай өтетінін және оның қалыптасуына қандай жағдайлар ықпал ететінін білумен байланысты.

Тәрбие адамның және адамзат қоғамының дүниеге келгенінен бастап пайда болды, демек бала тәрбиесі адамзат қоғамының дамуымен

байланысты жалпы мәңгілік ұғым болып табылады. Қоғам бар жерде тәрбие болады, яғни ол қоғам қажеттілігімен байланысты өзгеріп, дамып отырады. Әлбетте, тәрбие ұрпақтар арасындағы сабақтастықтыы қамтамасыз етеді, аға ұрпақ әр уақытта өз білімі мен тәжірибесін кейінгі ұрпаққа беріп отырады. Тапсыз қоғамда ру, отбасы болмағанда адамдардың негізгі айналысатын балық аулау, аңшылық кәсіптері болды, ер балалар үлкендермен бірге аңшылықпен және үй хайуанаттарын күтумен айналысты, ал қыз балалар аналарына үй жұмыстарына, тамақ дайындауға көмектесті. Адамдардың қажеттіліктерінің негізінде тәрбие еңбек үрдісімен байланысты дамыды.

Қазіргі қарқынды, жедел дамып келе жатқан заманауи қоғамда өскелең ұрпақ тәрбиесі аса маңызды мәселелер қатарында саналады. Аталмыш мәселе, мемлекеттік деңгейдегі маңызды құжаттарда, атап айтар болсақ, *Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңында* ұлттық және жалпы адамзаттық құндылықтар, ғылым мен техника жетістіктері негізінде жеке адамның сапалы білім алу үшін қажетті жағдайлар жасау, әрбір тұлғаны азаматтық пен патриотизмге, өз Отанына сүйіспеншілікке, мемлекеттік рәміздерді құрметтеуге, халық дәстүрлерін, басқа халық мәдениетін қастерлеуге тәрбиелеудің қажеттілігі баса көрсетілген [1].

Сонымен қатар, тәрбие Тұжырымдамасында, тәрбиенің мақсаты және міндеттері негізге алынып, тәрбие жұмысының келесі бағыттары айқындалған: халқының тарихы мен салтын, тілін сүю және құрметтеу, оның таңдаулы дәстүрлерін сақтау және оны дамыту, Қазақстанның басқа халықтарының мәдениетін зерттеуге, құрметтеуге негізделген азаматтық ұстанымды, патриоттық сананы, құқықтық және полимәдениетті, ұлт аралық мәдени қарым-қатынасты және т.б. қалыптастыру [2].

Кез-келген мемлекеттің өркендеуі оның азаматтарының патриоттық сана-сезімі деңгейіне тікелей байланысты болады, өйткені ең алдымен патриоттық сезім Отанға деген махаббат болса, екіншіден, адамдардың өз үйін, туған елі мен жерін, тілі мен дінін қадірлеп, сүйсінуінен бастау алады. Әлбетте, бұл арада әр адамның тәрбиелік деңгейінің ықпалы жоғары болары сөзсіз.

Олай дейтінізі, тәрбие қоғамдық, өндірістік және мәдени өмірдің белсенді қатысушысын даярлауды мақсат етіп қойған, жеке адамдық қалыптастырудың жүйелі процесі болып табылады. Күнделікті іс-тәжірибеден көріп отырғанымыздай, ол мектеп, отбасы, мектептен тыс білім беру ұйымдары, балалар бақшасы, балалар мен жастар ұйымдарының бірлескен іс-әрекеті барысында жүзеге асады. Сонымен

қатар, барлық педагогикалық процестермен байланыста бола отырып, тұлғаға әдебиет, өнер, халық ауызекі шығармашылығы, ақпарат құралдары ықпал етеді.

Байқап қарасаңыз, тәрбие процесі, бұл өзара байланыстағы ұдайы дамып отыратын тәрбиелеу жүйелерінің тізбектері тәрізді.

Бүгінгі қалыптасқан белгілі ғылыми-теориялық заңдары бар педагогикалық ғылымдар өмірге келгенше де адамзат, ата-бабаларымыз тәрбие ісімен айналысқан. Оның таралмай халық жадында сақталып, ұрпақтан-ұрпаққа ауызша жеткен тағылымдары да баршылық, оны халықтық педагогика деп атаған. Демек, осы халықтық педагогика өте ерте уақыттан бастап-ақ, қоғамдық дамудың белгілі бір сатыларынан өтіп, тәрбиенің нақты бір қызметтерін атқарып келді және бүгінде ол солай жалғасып отыр. Осыдан келіп, халықтық педагогиканың мақсаты көрінеді, ол өзінің бай тарихи тәжірибесіне сүйене отырып, келер ұрпақты еңбек сүйгіштікке, қайырымдылыққа, бауырмалдылыққа, өз Отанын сүюге, ар-намысын қорғай білуге тәрбиелеу қағидасын ұстанады. Осы мақсатты іске асыру жолында отбасы мүшелерінен бастап, ауыл ақсақалдары, көне көз қариялар мен ақын, жыршы, жырау, әнші, күйші, термеші сияқты өнер адамдарының бәрі белсене ат салысатын ұжымдық тәрбие ісін жүргізушілер болып келгені көпке аян. Әсіресе, ақын, жырау, термешілердің өлең, жыр, дастан, терме, толғауларының мазмұнына ой жүгіртсек, онда дидактикалық ақыл-нақыл, өсиет-өнегенің тұнып тұрғанын байқаймыз [3].

Халық педагогикасы – өте ертеден ғасырлар бойы қалыптасып, келешекте кемелдене беретін ғылым екені сөзсіз. «Қазақ этнопедагогикасы» ғылымының ілкі бастауы – халық педагогикасының негіздері ертеден тамырын жайып, XX ғасырда ғылым ретінде қалыптаса бастады. Оның ұлттық ғылым ретінде дамып, пән ретінде оқытыла бастауына және ғылым ретінде қалыптасуына Қ.Б.Жарықбаев, С.Қ.Қалиев, С.А.Ұзақбаева, К.Ж.Қожахметова, М.Х.Балтабаев, Ж.Ж.Наурызбай, Ә.Табылдиев және т.б. республика ғалымдары зор еңбек сіңірген [3;4;5].

Танымал ғалым-зерттеуші С.А.Ұзақбаеваның «Қазақ халық педагогикасы» атты еңбегінде қарастырылып отырған мәселе теориялық және практикалық жағынан толыққанды талданып берілген. Зерттеуші еңбегінде қазақ халық педагогикасының өте ертеден қалыптасып, қазіргі заман ағысына қарай дамып келе жатқанын, бүгінгі жағдайда халық педагогикасының озық үлгілерін ұрпақ тәрбиесінде жетекші құрал ретінде пайдалануға толық негіз бар екенін атап өткен [6].

Ғалым-педагог Қ.Қ.Шалғынбаева өз зерттеуінде халық педагогикасы негізінде өскелең ұрпақты еңбекке тәрбиелеуді жан-жақты талдап, саралаған. Қазақтың дәстүрлі еңбек тәрбиесіндегі тәжірибесін бүгінгі таңдағы жеткіншектер тәрбиесінің негізіне алу – халық педагогикасының мүддесі, әрі талабы. Жеткіншектердің әлеуметтік ортадағы сан салалы қарымқатынасы мен іс-әрекетін ұйымдастыру барысында халықтық тәжірибе мен ізгі қасиеттерді оның бойына дарыту қашаннан игі мақсат болып келеді. Демек, тәрбие – жалпы адамзаттық құндылықтар мен халықтың ғасырлар бойы жинақталған, іріктеп алған озық тәжірибесі мен ізгі қасиеттерін жас ұрпақтың бойына сіңіру, баланың қоршаған ортадағы қарымқатынасын, дүниетанымын, өмірге деген көзқарасын және соған сай мінезқұлқын қалыптастыра отырып еңбекке тәрбиелеу.

Халықтық педагогика процесіндегі ұлттық сана-сезім – адамның рухани өмірінің басты белгілерінің бірі. Ұлттық сананың қалыптасу деңгейінен адамның ана тіліне, туған елдің мәдениеті мен тарихына, елі мен жерінің байлығына деген сүйіспеншілігі, азаматтығы көрінеді. Өз елін, ұлтын қадірлейтін адам ғана басқа елді де қадірлей біледі [7, 4-5].

Халық педагогикасының тәрбиелік, дүниетанымдық мәні зор, себебі ол халықтың тарихи тәжірибелерін; ұлттық тәрбиені; қазақ халқының ауызекі шығармаларын; ұлттық салт-дәстүрлерді; ұлттық болмысты, дінді, тілді; ұлттық мәдениет пен өнерді; ұлттық дүниетанымды; ұлттық ойындарды сипаттайды.

С.Қалиев, Ж.Молдабеков, Б.Иманбековалардың «Этнопедагогика» кітабында қазақ халқының ұлттық даралығы ой толғаныс қазынасында (ұлттық психологиясында) ұрпақ тәрбиелеу тәсілдері (этнопедагогика) мен салт-дәстүр ерекшелігінде (этнографиясында), ал қазақ халқының психологиялық ой толғаныс ерекшелігін сөз етсек, ол – тұспалдап, мақалдап, мақамдап, тақпақтап сөйлеу, жыр, терме, толғау, айтыс өнері арқылы көзге көріну дейді [8, 69-71].

Міне, осылар халық педагогикасының өскелең ұрпақ тәрбиесіндегі маңызы мен қажеттілігін айқындайды.

Халықтың ұлттық көзқарастары елдің өмірімен тығыз байланысты, оның шаруашылық, экономикалық, әлеуметтік тұрмысынан туған, сондықтан тәрбиелік маңызы аса жоғары, әрі құнды. Ұлттық мұралар ғасырдан-ғасырға сақталып, ұрпақтан-ұрпаққа жалғасын тауып бізге жеткен, оның өткені мен бүгінін өскелең ұрпақ тәрбиесінде байланыстыру, жетілдіру, дамыту, пайдамызға асыру бүгінгі міндеттердің бірі болып қала береді.

Демек, әр педагог өз халқының, басқа халықтың ұлттық тәлім-тәрбиесінің мазмұнын, халық педагогикасын жетік біліп, оларды күнделікті педагогикалық процесте нәтижелі пайдалана білуі аса маңызды болмақ.

Мәселен, қазақ халық педагогикасының маңызды бір саласы мақал-мәтелдер – халық даналығының қазына байлығы болып табылады. Қазақ халқының мақал-мәтелдерінің шығу тегі жөнінде қалыптасқан ой-пікірлерде мақалда тұрмыста қолданылып жүрген сөздеріміз шындықпен астасып келіп, мақалдап, шешен тілмен айтылатын сөздер болса, ал мәтелде тұрмыста қолданылатын сөздердің шындыққа жанаса қоймайтыны байқалады делінген. Мақалдар халықтың тұрмыс-тіршілігіне, қоғамдық өміріне, еңбегі мен тәжірибесіне байланысты туғандықтан, оның тақырыбы да орасан көп: өнер-білім, ақыл туралы; ынтымақ-бірлік жайындағы; адамгершілік-сыйластық жайында; ел мен жер жайлы; адамның мінез-құлқы жайындағы;денсаулық турасындағы; еңбек туралы; әділдік туралы; жақсы мен жаман туралы; барлық пен жоқтық турасындағы; отбасы туралы; сөз өнері, тіл жөніндегі және т.б. Қазіргі жазбаларда сақталған осындай мақал-мәтелдер тақырыптарының көп түрлілігімен, әрі көлемділігімен құнды және ұлттық тәрбиеде айрықша маңызды болмақ. Мақал-мәтелдерде нақты ой беріледі, оның мағынасы кең, көп мәселені бір ғана мақал бойына сыйғызып тұруы мүмкін. Өрелі ой іздеген, өнегелі сөз көксеген кісі соны мақал-мәтелдерден табары анық. Олар әр адам үшін тіршіліктің түйткілді тұстарында, тағдырдың тар жолында тығырықтан алып шығар шам-шырақтың да рөлі атқарады. Бұл оның тәрбиелік мән-мағынасының аса жоғары екендігін білдіреді [9].

Ал мектеп жасына дейінгі балаларды және оқушыларды тәрбиелеу ең алдымен оқыту, яғни педагогикалық процес барысында жүзеге асады. Үлкенді сыйлауға, ата-ананы құрметтеуге, еңбектенуге, ізеттілік сақтауға үйренеді, бұл жаста балалар сапалы тәртіпке, жолдастық өзара көмекке, адамның көңіл-күйін түсінуге дағдыланады. Жас ұрпаққа тәрбие беру тек жеке пәндер арқылы ғана емес, сыныптан тыс тәрбие жұмыстары арқылы да жүзеге асырылады, ондай жұмыстар түрінде халық педагогикасын ұтымды қолдану педагогтің шеберлігіне байланысты болады.

Сонымен қорыта келе, халық педагогикасы аса құнды және маңызды тәрбие құралы болып табылады, оның идеяларын, құндылықтары мен тәжірибесін талай ұрпақ пайдаланды, әлі де пайдананып отыр.

Әдебиеттер тізімі:

1. ҚР Білім туралы заңы.– Астана: Ақорда, 2007 жылғы шілденің 27-сі. № 319-III ҚРЗ, 2011.24.10. Өзгерістер мен толықтырулар енгізілген.
2. ҚР үздіксіз білім беру жүйесіндегі тәрбие тұжырымдамасы. 2009.16.11. №521 бұйрығымен Білім және ғылым министрлігі бекіткен. – Астана, 2009.
3. Жарықбаев Қ., Қалиев С. Қазақ тәлім-тәрбиесі.– Алматы., 1995.
4. Ұзақбаева С.А. Тамыры терең тәрбие. – Алматы, 1998.
5. Табылды Ә. Қазақ этнопедагогикасын оқыту әдістемесі. – Алматы, 2011.
6. Ұзақбаева С.А. Қазақ халық педагогикасы. – Алматы, 2013. – 468 бет.
7. Шалғынбаева Қ.Қ. Қазақ халқының еңбек тәрбиесі дәстүрлерін үздіксіз білім беру жүйесінде пайдалану тұжырымдамасы. – Алматы, 2004.
8. Қалиев С., Молдабеков Ж., Иманбекова Б. Этнопедагогика. – Алматы, 2010. – 400 бет.
9. Қазақ мақал-мәтелдері. – Алматы: «Олжас кітапханасы», 2012.-172 бет.

ДЛЯ ЗАМЕТОК

НАУЧНЫЙ ФОРУМ:
ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Сборник статей по материалам CVIII международной научно-практической конференции

№ 5 (108)
Май 2026 г.

В авторской редакции

Подписано в печать 04.05.26. Формат бумаги 60x84/16.
Бумага офсет №1. Гарнитура Times. Печать цифровая.
Усл. печ. л. 9. Тираж 550 экз.

Издательство «МЦНО»
123098, г. Москва, ул. Маршала Василевского, дом 5, корпус 1, к. 74
E-mail: psy@nauchforum.ru

Отпечатано в полном соответствии с качеством предоставленного оригинал-макета в типографии «Allprint»
630004, г. Новосибирск, Вокзальная магистраль, 1

16+

НАУЧНЫЙ
ФОРУМ
nauchforum.ru