

ОБРАЗОВАНИЕ И ВОСПИТАНИЕ

международный научно-методический журнал



ОБРАЗОВАНИЕ И ВОСПИТАНИЕ

Международный научно-методический журнал

№ 6 (69) / 2026

Издается с февраля 2015 г.

Главный редактор: Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

Редакционная коллегия:

Иванова Юлия Валентиновна, доктор философских наук

Сараева Надежда Михайловна, доктор психологических наук

Данилов Олег Евгеньевич, кандидат педагогических наук

Жуйкова Тамара Павловна, кандидат педагогических наук

Жураев Хусниддин Олтинбоевич, кандидат педагогических наук (Узбекистан)

Игнатова Мария Александровна, кандидат искусствоведения

Кошербаева Айгерим Нуралиевна, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)

Кузьмина Виолетта Михайловна, кандидат исторических наук, кандидат психологических наук

Макеева Ирина Александровна, кандидат педагогических наук

Матусевич Марина Степановна, кандидат педагогических наук

Титова Елена Ивановна, кандидат педагогических наук

Ячинова Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук

При оформлении обложки использованы фрагменты следующих картин:

Джордж Данлоп Лесли. Алиса в стране чудес.

Сеймур Джозеф Гай. Борьба за букет.

Международный редакционный совет:

- Айрян Заруи Геворковна, кандидат филологических наук, доцент (Армения)
Арошидзе Паата Леонидович, доктор экономических наук, ассоциированный профессор (Грузия)
Атаев Загир Вагитович, кандидат географических наук, профессор (Россия)
Ахмеденов Кажмурат Максutowич, кандидат географических наук, ассоциированный профессор (Казахстан)
Бидова Бэла Бертовна, доктор юридических наук, доцент (Россия)
Борисов Вячеслав Викторович, доктор педагогических наук, профессор (Украина)
Велковска Гена Цветкова, доктор экономических наук, доцент (Болгария)
Гайич Тамара, доктор экономических наук (Сербия)
Данатаров Агахан, кандидат технических наук (Туркменистан)
Данилов Александр Максимович, доктор технических наук, профессор (Россия)
Демидов Алексей Александрович, доктор медицинских наук, профессор (Россия)
Досманбетов Динар Бакбергенович, доктор философии (PhD), проректор по развитию и экономическим вопросам (Казахстан)
Ешиев Абдыракман Молдоалиевич, доктор медицинских наук, доцент, зав. отделением (Кыргызстан)
Жолдошев Сапарбай Тезекбаевич, доктор медицинских наук, профессор (Кыргызстан)
Игисинов Нурбек Сагинбекович, доктор медицинских наук, профессор (Казахстан)
Кадыров Кутлуг-Бек Бекмурадович, доктор педагогических наук, и. о. профессора, декан (Узбекистан)
Кайгородов Иван Борисович, кандидат физико-математических наук (Бразилия)
Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)
Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Россия)
Колпак Евгений Петрович, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)
Кошербаева Айгерим Нуралиевна, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)
Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам (Узбекистан)
Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)
Кыят Эмине Лейла, доктор экономических наук (Турция)
Лю Цзюань, доктор филологических наук, профессор (Китай)
Малес Людмила Владимировна, доктор социологических наук, доцент (Украина)
Нагервадзе Марина Алиевна, доктор биологических наук, профессор (Грузия)
Нурмамедли Фазиль Алигусейн оглы, кандидат геолого-минералогических наук (Азербайджан)
Прокопьев Николай Яковлевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)
Прокофьева Марина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Казахстан)
Рахматуллин Рафаэль Юсупович, доктор философских наук, профессор (Россия)
Ребезов Максим Борисович, доктор сельскохозяйственных наук, профессор (Россия)
Сорока Юлия Георгиевна, доктор социологических наук, доцент (Украина)
Узаков Гулом Норбоевич, доктор технических наук, доцент (Узбекистан)
Федорова Мария Сергеевна, кандидат архитектуры (Россия)
Хоналиев Назарали Хоналиевич, доктор экономических наук, старший научный сотрудник (Таджикистан)
Хоссейни Амир, доктор филологических наук (Иран)
Шарипов Аскар Калиевич, доктор экономических наук, доцент (Казахстан)
Шуклина Зинаида Николаевна, доктор экономических наук (Россия)

СОДЕРЖАНИЕ

ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Великовская В.А., Тарасова О.Н., Боева О.П. Развитие воображения у дошкольников с использованием технологии интегрированного обучения	1
Иванова Е.В., Федорова Ю.В., Храпатая А.А. Моделирование взаимодействия семьи и детского сада в условиях современного дошкольного образования	3
Надрина А.Л. Использование приёмов мнемотехники в различных видах деятельности с детьми дошкольного возраста	5
Саввина Г.В., Крутова Н.Ю., Козлова И.А. Развитие внимания у дошкольников в процессе образовательной деятельности	8

ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ШКОЛА

Анненков С.А. Практика проблемно-диалогического обучения: опыт преподавания истории в современной школе	11
Волчёнкова Г.П., Контанистова Д.В., Худяшова Н.И., Волкова С.И. Формирование инженерного мышления школьников: универсальный подход к трансформации учебных задач	14
Жуммиева Д., Баганникова И.В. Формирование самостоятельности учащихся на уроках географии в процессе реализации практических методов обучения	16

ВНЕШКОЛЬНОЕ (ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ) ОБРАЗОВАНИЕ И ВОСПИТАНИЕ

Анискин А.Ф., Авдонин А.Ю., Кислицина И.В. Клубная форма организации деятельности в дополнительном образовании: воспитательный потенциал и роль традиций (на примере клуба «Картинг»)	19
Кузнецова Н.В. Особенности работы с поэтическим текстом в вокальных произведениях: Er ist's P. Шумана на слова Э. Мёрике и «Колыбельная» П.И. Чайковского на слова А.Н. Майкова	21
Шевелева Т.Д., Гончаренко О.Ю., Приказчиков А.С. Использование информационных технологий на занятиях по хореографии	24

СПЕЦИАЛЬНЫЕ (КОРРЕКЦИОННЫЕ) ШКОЛЫ

Лузина М.С. Больше чем урок: музыка как среда для воспитания и коррекции в специальных учебно-воспитательных учреждениях	26
Мязина В.А. Развитие познавательной активности у учащихся с ОВЗ на уроках биологии	29

ВЫСШЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Fedorova M.L.

The impact of the digital educational environment on students' motivation to learn English 31

СЕМЕЙНОЕ ВОСПИТАНИЕ

Лобазина О.В.

Теоретические основы формирования предпосылок функциональной игры как основы взаимодействия родителя с ребёнком раннего возраста 34

ЭТНОПЕДАГОГИКА

Бабаева А.А.

Историко-педагогические и этнокультурные основания традиции наставничества у туркмен. 36

ТЕХНИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ

Пушнова В.В.

Взаимосвязь информатики, компьютерной грамотности, цифровой грамотности и онлайн-образования 42

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Шакиров А.С.

Формирование эмоциональной устойчивости как фактор успешной социализации суворовцев 46

Шихвердиева А.Р.

Формирование эмоционального интеллекта у младших школьников в цифровом пространстве. . . . 47

МЕТОДИЧЕСКАЯ КОПИЛКА: ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Каминский С.С.

Как привить ребёнку искреннюю любовь к движению и спорту 53

МЕТОДИЧЕСКАЯ КОПИЛКА: ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Зуев Е.В.

Визуализация учебной информации при изучении истории и обществоведческих дисциплин: от теории к практике (мастер-класс для педагогов). 55

Фадеева Т.И., Степина А.В., Микушова Н.Н.

Чувашский орнамент как средство знакомства с традициями чувашского народа в рамках приобщения детей к культуре народов России. 58

Шишкова А.Р.

Проект педагогической деятельности по гражданско-патриотическому воспитанию «Улицы нашей памяти» 59

ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Развитие воображения у дошкольников с использованием технологии интегрированного обучения

Великовская Вера Анатольевна, старший воспитатель;

Тарасова Оксана Николаевна, воспитатель;

Боева Ольга Петровна, музыкальный руководитель

МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида № 127» г. Воронежа

В статье описывается опыт работы педагогов дошкольной образовательной организации по развитию воображения у дошкольников. Приведены примеры использования технологии интегрированного обучения в коллаборации старшего воспитателя, воспитателя и музыкального руководителя.

Ключевые слова: дошкольники, интеграция, воображение, детский сад, педагоги.

Актуальность статьи и обсуждаемой в ней проблемы обоснована происходящими изменениями в дошкольном образовании. Развитие психических познавательных процессов дошкольников — это интеллектуальная подготовка к школьному обучению. В Федеральной образовательной программе дошкольного образования (ФОП ДО) одной из задач стоит формирование познавательных интересов ребенка в различных видах деятельности.

Воображение играет большую роль в жизни ребенка. Как психический познавательный процесс создания новых образов, воображение представляет собой изменение и преобразование ребенком своих представлений на основе вычленения из целостного образа предмета какого-либо его элемента или его свойства.

Считается, что воображение, как основа творческого мышления, является основой для развития основных и специальных способностей.

Известные педагоги А. В. Брушлинский, Л. С. Выготский, О. М. Дьяченко, Е. А. Зайцева, В. С. Мухина, Р. С. Немов, А. В. Петровский, В. И. Слободчиков, Д. Б. Эльконин и др. считают воображения необходимым условием познавательного развития ребенка. Специфическое отражение объективного мира, преодоление противоречий в представлениях ребенка об окружающем мире, достраивание, дорисовывание и уточнение целостной картины мира — дает возможность творчески овладевать смыслами человеческих действий, строить целостный образ какого-либо события или явления.

Краткий анализ литературы

В научной статье авторов Т. А. Бухсаевой, В. С. Лавриненко, Э. А. Скрыпаль и О. В. Пряничниковой рассматриваются возрастные особенности развития воображения. Предмет исследования — воображение дошкольников и его особенности. Обращается внимание

на начальные формы воображения у детей, которое связано с обобщенностью игровых действий и игровых предметов. Дети часто используют замещения предметов, называя, например, мячик — арбузом, сложенные палочки — железной дорогой и др. [1].

И. А. Ряскина и Н. В. Зыкова доказали, что развивать воображение дошкольников необходимо, так как это повлияет в дальнейшем на обучение в школе. По мнению авторов, в процесс развития детского воображения необходимо включать в игру неспецифические предметы и развивать мышление, речь, внимание [2].

Роль сказки в развитии воображения дошкольников описывает Н. В. Юрченко. Автором описаны три категории сказок, их интерпретация психологического воздействия сказки на психику детей и то, как сказка является эффективным средством работы с внутренним миром ребенка [3].

В диссертационном исследовании А. Н. Якшина провела анализ исследований психолого-педагогических условий развития воображения, дошкольников, которые общаются с людьми разного возраста. Ученым проведен сравнительный анализ развития воображения у дошкольников в условиях детского сада и в семье. Вывод, сделанный автором, доказывает, что у всех детей по-разному развивается воображение в зависимости от того, с кем они общаются [4].

Итогом анализа литературы явилось подведение итогов в рассмотрении проблемы общего когнитивного развития дошкольников с акцентом на психический познавательный процесс — воображение.

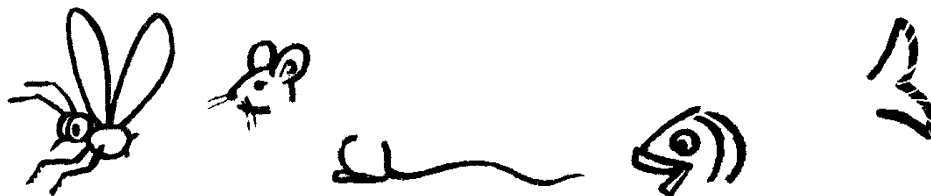
Для разработки инвариантной программы развития воображения у дошкольников с использованием технологии интегрированного обучения, педагоги объединились следующим образом: старший воспитатель, воспитатель и музыкальный руководитель.

Методы исследования и исследуемые

В исследовании приняли участие педагоги и дошкольники МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида № 127» города Воронежа.

Для получения данных об эффективности разработанной программы, проведены три диагностики уровня развития воображения.

Пример картинок 1.



Методика № 2 сказка «Дорисуй сюжет». Затем детям раздают недорисованный сюжет из сказки. Дети должны

Пример картинки 2.



Далее разрабатывалась программа развития воображения у дошкольников с использованием технологии интегрированного обучения.

В программу включены музыкальные сюжеты «Рисуем музыку», «Рисуем цвета музыки». Старшим воспитателем и воспитателем группы разработаны задания для развития воображения на музыкальных занятиях с музыкальным руководителем «Петя и волк», «Сказочный патруль». Самым интересными для дошкольников были игры — квесты «Потерявшаяся кукла», «Помогаем Незнайке». В играх-квестах были задания, требующие воображения и представления. Дети придумывали волшебство, при помощи которого можно было найти «потерявшуюся куклу» и «помочь Незнайке».

Результаты и их обсуждение

Большинство дошкольников при первичной диагностике показали результаты ниже среднего уровня. Проблема была в том, что примерно у 30% детей плохо развита речь. В основном дети используют бытовую речь. И лишь 35% детей используют сложные грамматические конструкции при выполнении заданий. В процессе реализации программы, воображение дошкольников имело более высокий уровень. Например, дети начали вообразать не только сюжеты, но и описывали характеристику героев.

Схема проведения диагностик одинаковая для всех детей. Методика № 1 «Что изображено?». Детям показывалась недорисованная картинка. Воспитатель задает вопрос: «Что изображено? Что ты видишь? Опиши. Дорисуй».

нарисовать, как они себе представляют полную картинку. Дать название сказке.

Педагогами были сделаны следующие выводы:

- интегрированные занятия более эффективны в развитии воображения детей дошкольного возраста;
- интересные занятия — это интегрированные занятия. Для детей они эмоционально привлекательны, содержательны, имеют направленность на нравственное, патриотическое и художественно-эстетическое воспитание;
- изобразительная деятельность обеспечивает развитие воображения и ориентирует детей на умение выразить собственный замысел в образе;
- при дорисовывании сказок дошкольники подтвердили мысль о том, что они не копируют воспринимаемые предметы и явления, а, пользуясь изобразительными средствами, показывает свое отношение к изображаемому и вкладывают в сказку свой смысл, который может отличаться от задумки педагогов;
- сказка по кругу, как элемент игры на развитие воображения, не всем детям дается успешно, но с разной степенью восприятия речи, они пытаются сочинить продолжение сказки.

Таким образом, мы пришли к выводу, что программа актуальна и ее использование необходимо для развития воображения дошкольников.

Литература:

1. Бухсаева Т. А., Лавриненко В. С., Скрыпаль Э. А., Пряничникова О. В. Развитие воображения у детей дошкольного возраста и его значение в жизни человека // Педагогика и психология: теоретические и прикладные аспекты: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 19 февраля 2020 г. Белгород — 2020. С. 51–54.
2. Рясина, И. А. Развитие воображения дошкольника — залог будущей успешной учёбы в школе / И. А. Рясина, Н. В. Зыкова. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2020. — № 8 (298). — С. 234–236. — URL: <https://moluch.ru/archive/298/67489>.
3. Юрченко, Н. В. Развитие воображения дошкольников средствами сказки / Н. В. Юрченко. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2021. — № 49 (391). — С. 443–446. — URL: <https://moluch.ru/archive/391/86247>.
4. Якшина, А. Н. Разновозрастное взаимодействие как условие развития воображения у детей старшего дошкольного возраста: дис. ... канд. психол. наук. — М., 2024. — 175 с.

Моделирование взаимодействия семьи и детского сада в условиях современного дошкольного образования

Иванова Елена Владимировна, воспитатель;

Федорова Юлия Васильевна, воспитатель;

Храпатая Анна Алексеевна, воспитатель

МБОУ Новоусманского района Воронежской области «НОЦ» СП детский сад «Акварель»

Авторами представлена модель взаимодействия семьи и дошкольной образовательной организации в вопросах воспитания и обучения детей. Обозначены проблемы взаимодействия детского сада и семьи, описаны варианты родительского всеобуча.

Ключевые слова: дошкольники, семья, модель, обучение, воспитатели.

Актуальность темы исследования обусловлена требованиями ФОП ДО (Федеральной образовательной программы дошкольного образования), которая строится на принципах партнерства, открытости и взаимодействия, направленных на создание единого образовательного пространства семьи и детского сада. Основная цель — вовлечение родителей (законных представителей) в образовательный процесс детского сада, оказывать консультативную помощь и формировать психолого-педагогические компетенции.

Обзор научной и научно-методической литературы

Проблеме эффективного взаимодействия семьи и школы уделяли внимание многие ученые и исследователи. Теоретическими основами исследования являются работы по воспитанию развитию дошкольников (Н. А. Андреева, Е. П. Арнаутова, Т. И. Бабаева, Е. М. Беспаленко, Н. Ф. Виноградова Л. С. Выготский, А. Г. Гогоберидзе, Н. А. Короткова, А. А. Леонтьев, А. С. Маркосян, Н. Я. Михайленко, О. В. Солнцева, М. М. Стрекаловская и др.).

Коллектив авторов Н. В. Гребенкина, В. А. Астапова, С. Б. Кучеренко описали практический опыт взаимодействия семьи и детского сада. Описываются основные виды работы с семьей: информирование родителей по всем вопросам работы детского сада; вовлечение родителей в образовательную деятельность; повышение педагогической грамотности родителей (законных представителей) [1].

М. Ж. Оздоев рассматривает трансформацию семейных ценностей и влияние новых социальных реалий на воспитательный процесс детского сада. Подчеркивается необходимость перехода к активному партнерству ДОУ и семьи [2].

И. И. Фрезе, Л. Н. Малахова и Л. Р. Суетина описывают эффективные формы сотрудничества детского сада с семьей. Авторы отмечают вечера отдыха с участием педагогов, родителей, детей — как одними их интересными и эмоционально привлекательными формами взаимодействия. Отмечена роль спортивных развлечений, посиделок, спектаклей, собраний в форме «Порадуем, друг друга» и др. [3].

В статье И. В. Чуева и И. И. Коломыченко рассматривают актуальные тенденции, проблемы и перспективы взаимодействия детского сада и семьи. За основу авторы берут ФОП ДО и ФГОС ДО. Отмечено, что педагогическое просвещение в форме онлайн-вебинаров и видеобанк консультаций для родителей являются востребованными у родителей воспитанников [4].

Изучение и рассмотрение проблем и предлагаемое решение различных проблемных ситуаций позволило поставить цель нашего исследования, а именно — разработка модели взаимодействия семьи и детского сада в условиях современного дошкольного образования.

Объект исследования — образование дошкольников в совместной деятельности семьи и детского сада.

Предмет исследования — моделирование взаимодействия семьи и детского сада в условиях современного дошкольного образования.

Решались соответствующие задачи для достижения цели.

Методы исследования и исследуемые

В исследовании приняли участие педагоги и дошкольники МБОУ «НОЦ» СП ДС «Акварель» Воронежской области.

Методы исследования: анкетирование родителей.

Результаты и их обсуждение

Анализ анкет родителей воспитанников способствовали моделированию взаимодействия семьи и детского сада в условиях современного дошкольного образования. Модель имеет цель — вовлечение родителей в совместную с деятельностью с детским садом по патриотическому, духовно-нравственному, трудовому, физическому воспитанию и личностному развитию дошкольников в рамках ФОП ДО и ФГОС ДО.

Совместная работа строится на принципах дошкольного образования: принцип полноценного проживания

ребёнком всех этапов детства; принцип индивидуализации; принцип сотрудничества детей и взрослых; принцип сотрудничества ДО с семьёй; принцип приобщения дошкольников к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства.

Формы взаимодействия детского сада и семьи: традиционные (родительские собрания, консультации, беседы, дни открытых дверей, фотовыставки); нетрадиционные (круглые столы, совместные праздники, проектная деятельность, мастер-классы и др.).

Программа ОУ («Родительский всеобуч»), направленная на снижение уровня перфекционизма у родителей или повышения ответственности за воспитание. Программа разработана педагогами и состоит из шести модулей: «Формирование родительских компетенций», «Формирование психолого-педагогических компетенций у родителей (законных представителей) дошкольников», «Основы семейного права», «Традиционные ценности семьи», «Семейный бюджет», «Основы здорового образа жизни».

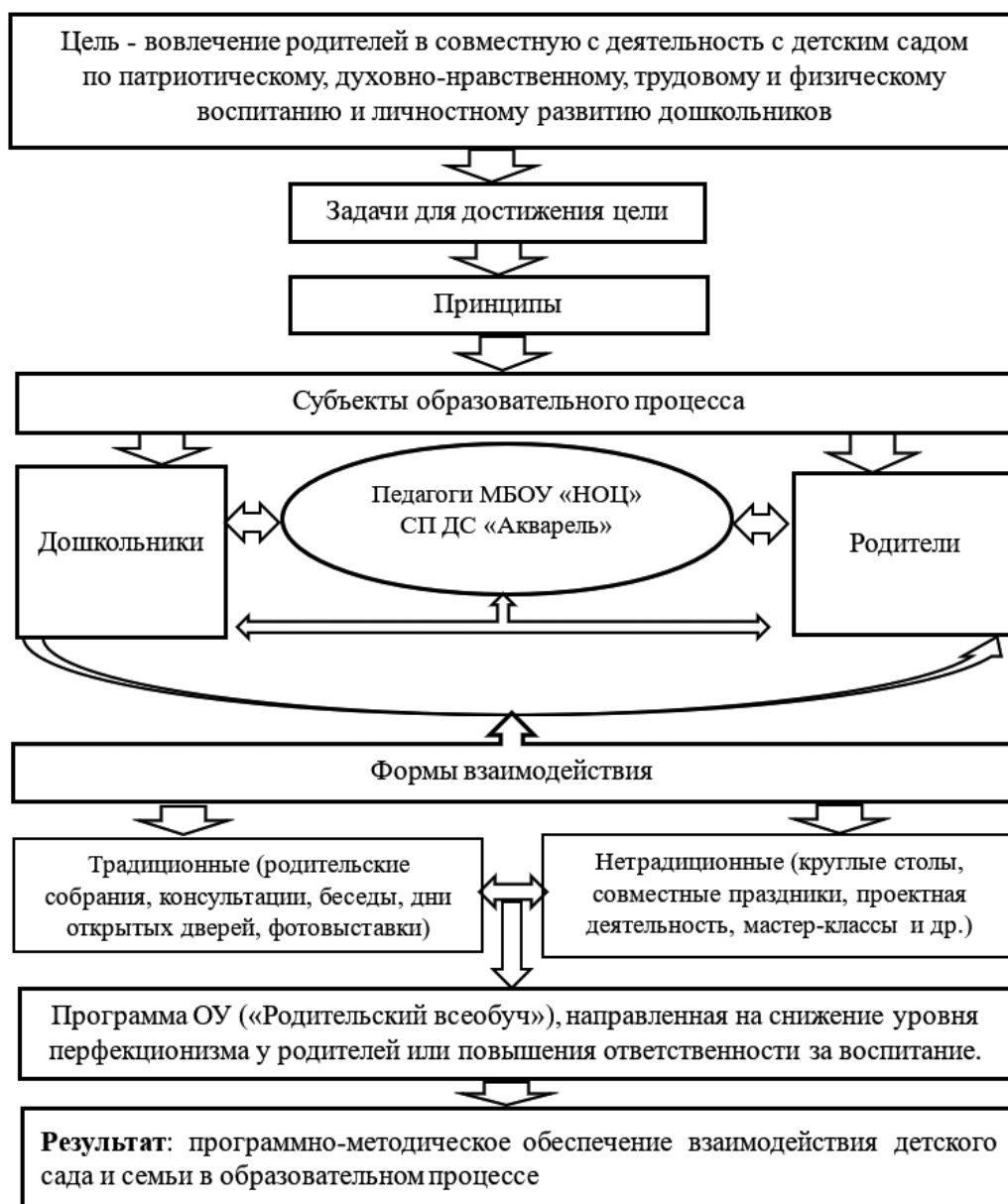


Рис. 1. Модель взаимодействия семьи и детского сада в условиях современного образования

На основании того, что в развитии дошкольного образования ключевыми задачами являются сохранение доступности, актуализация образовательных стандартов, поддержка семей с детьми, внедрение новых образовательных проектов, актуальность модели несомненна.

В процессе её реализации были получены следующие результаты:

- обоснована идея деятельностного подхода как основы содержания ситуации взаимодействия детского сада и семьи для развития детства;

- обусловлено влияние социокультурных факторов на построение совместной с семьей образовательной деятельности;
- обоснована идея создания партнерских отношений педагогов с родителями на основе соотношения ценностных ориентаций;
- определена совокупность стратегий взаимодействия педагогов с семьями воспитанников, направленных на создание условий для всестороннего развития детей.

Таким образом, подтверждена эффективность модели взаимодействия семьи и детского сада в условиях современного образования.

Литература:

1. Гребенкина, Н. В. Взаимодействие семьи и детского сада в современных условиях / Н. В. Гребенкина, В. А. Астапова, С. Б. Кучеренко. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2023. — № 10 (457). — С. 213–215. — URL: <https://moluch.ru/archive/457/100691>.
2. Оздоев М. Ж. Взаимодействие семьи и дошкольных образовательных организаций в контексте современных вызовов и перспектив развития. Форум молодых ученых. № 2 (102), — 2025, с. 110–113
3. Фрезе, И. И. Взаимодействие семьи и детского сада в успешном воспитании дошкольника / И. И. Фрезе, Л. Н. Малахова, Л. Р. Суетина. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2016. — № 21 (125). — С. 944–949. — URL: <https://moluch.ru/archive/125/34853>.
4. Чуева, И. В. Современные формы взаимодействия дошкольного образовательного учреждения с семьей дошкольника / И. В. Чуева, И. И. Коломыченко. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2024. — № 45 (544). — С. 142–143. — URL: <https://moluch.ru/archive/544/119012>.

Использование приёмов мнемотехники в различных видах деятельности с детьми дошкольного возраста

Надрина Анна Леонидовна, воспитатель

МАДОУ «ЦРР – Академия Крохи» Томского района (Томская область)

Статья посвящена актуальной проблеме развития памяти и речи детей дошкольного возраста посредством использования приёмов мнемотехники. В работе раскрываются теоретические основы мнемотехники как системы методов и приёмов, обеспечивающих эффективное запоминание, сохранение и воспроизведение информации. Анализируются психофизиологические особенности дошкольников, обуславливающие целесообразность применения наглядных моделей и ассоциативных связей в образовательном процессе. Рассматриваются различные виды мнемотехнических средств и специфика их использования в разных видах детской деятельности, представлены этапы введения мнемотехники в образовательный процесс, методические требования к их содержанию и оформлению.

Ключевые слова: мнемотехника, мнемотаблицы, дошкольный возраст, развитие памяти, развитие речи, наглядное моделирование, ассоциации, связная речь, познавательная, игровая деятельность.

Введение

Современные исследования в области психологии и педагогики свидетельствуют о том, что потенциал дошкольного детства в развитии памяти и речи используется далеко не полностью. Традиционные методы заучивания стихотворений, пересказа текстов, запоминания последовательности действий часто оказываются малоэффективными, поскольку не учитывают специфику детского восприятия и мышления. Дошкольный возраст характеризуется преобладанием наглядно-образной памяти: дети лучше запоминают то, что могут увидеть, потрогать, представить в виде яркого образа. Как отмечал Л. С. Выготский в своих работах по психологии разви-

тия, в основе запоминания лежит образование связей между элементами опыта, причём чем более значимы и эмоционально окрашены эти связи, тем прочнее запоминание. Именно на использовании этого механизма основана мнемотехника — система приёмов, облегчающих запоминание путём образования искусственных ассоциаций.

Цель данной статьи — на основе анализа психолого-педагогической литературы и обобщения практического опыта представить систему использования приёмов мнемотехники в различных видах деятельности с детьми дошкольного возраста, раскрыть методические условия, обеспечивающие её эффективность.

1. Теоретические основы использования мнемотехники в работе с дошкольниками.

1.1. Понятие мнемотехники и её психологические механизмы.

Мнемотехника (от греч. *mne* — память и *techne* — искусство) — это система внутреннего письма, позволяющая последовательно записывать в мозг информацию, преобразованную в комбинации зрительных образов. Психологической основой мнемотехники является учение о памяти как о сложной психической деятельности, разработанное в трудах П. И. Зинченко, А. А. Смирнова, А. Н. Леонтьева. В их исследованиях было показано, что эффективность запоминания зависит не от простого повторения, а от активной мыслительной обработки материала, установления смысловых и структурных связей. Введение приёмов мнемотехники позволяет перевести непровольное запоминание в разряд произвольного, но при этом сохранить его естественный, образный характер.

1.2. Особенности памяти и мышления дошкольников, обуславливающие эффективность мнемотехники.

Дошкольный возраст (от 3 до 7 лет) характеризуется интенсивным развитием всех познавательных процессов. Однако память в этот период имеет ряд специфических черт:

- Преобладание непровольного запоминания. Ребёнок запоминает то, что привлекло его внимание, было эмоционально окрашено, связано с деятельностью.
- Наглядно-образный характер. Детям легче запомнить конкретные предметы и их изображения, чем абстрактные понятия или словесные описания.
- Эпизодичность и фрагментарность. Дошкольники часто запоминают отдельные яркие детали, упуская общую логику события или текста.
- Трудности произвольного припоминания. Ребёнку сложно самостоятельно извлечь из памяти нужную информацию без опоры на внешние стимулы.

Именно эти особенности делают мнемотехнику особенно эффективной. Предъявление материала в виде зрительных образов (мнемотаблиц, пиктограмм) позволяет ребёнку опереться на наглядность, облегчает процесс запоминания и последующего воспроизведения.

1.3. Место мнемотехники в системе методов дошкольного образования.

Мнемотехника не является самостоятельным методом обучения, а выступает как система приёмов, органично вписывающихся в различные методики развития речи, ознакомления с окружающим, обучения грамоте и другим разделам программы. В основе мнемотехники лежит метод наглядного моделирования, который позволяет ребёнку перевести абстрактные понятия (звук, слово, предложение, текст) в доступную для восприятия форму.

2. Виды мнемотехнических средств, используемых в работе с дошкольниками. В практике дошкольного образования применяются различные формы наглядного моделирования, адаптированные к возрастным возможностям детей.

2.1. Мнемоквадрат — это отдельное схематичное изображение, обозначающее одно слово, словосочетание

или простое предложение. Например, для заучивания стихотворения о зиме могут использоваться мнемоквадраты: «снег» (изображение снежинки), «холодно» (градусник), «санки» и т. д.

2.2. Мнемодорожка представляет собой линейную последовательность из 3–4 мнемоквадратов, расположенных горизонтально. Она позволяет закодировать небольшой текст (2–4 предложения) или последовательность действий. Например, мнемодорожка для описания игрушки может включать изображения: «цвет» (цветные пятна), «форма» (геометрическая фигура), «размер» (большой и маленький круги), «части» (схематичное изображение игрушки). Мнемодорожки используются для обучения составлению описательных рассказов, заучивания коротких стихов, запоминания последовательности режимных моментов.

2.3. Мнемотаблица — это наиболее сложное средство, представляющее собой схему, в которую заложена определённая информация. Как правило, это таблица из нескольких клеток, каждая из которых содержит схематичное изображение. В совокупности изображения составляют содержание стихотворения, рассказа, сказки или систему правил.

2.4. Пиктограммы — это рисуночное письмо, где каждый значок обозначает не только предмет, но и действие, качество, эмоцию. Пиктограммы широко применяются при пересказе текстов, придумывании историй, составлении планов деятельности. Они могут быть как готовыми (напечатанными), так и создаваться детьми совместно с педагогом.

2.5. Коллаж — это лист бумаги, на котором хаотично или в определённой логике размещены картинки, буквы, геометрические фигуры, цифры. Коллаж используется как игровой приём для активизации словаря, развития ассоциативного мышления, закрепления пройденного материала. Например, коллаж на тему «Осень» может включать изображения дождя, жёлтых листьев, зонтика, резиновых сапог, птиц, улетающих на юг. Дети рассматривают коллаж и составляют по нему рассказ, устанавливая связи между изображениями.

3. Использование приёмов мнемотехники в различных видах детской деятельности. Мнемотехника может быть интегрирована практически во все виды деятельности, предусмотренные образовательной программой дошкольного образования.

3.1. Речевое развитие. Наиболее широкое применение мнемотехника находит в работе по развитию речи. Это направление включает несколько аспектов.

Обогащение словаря. При введении нового слова используется мнемоквадрат с изображением предмета или действия. Например, при изучении темы «Фрукты» каждый фрукт представляется картинкой, и дети не только запоминают название, но и соотносят слово с образом. Для закрепления прилагательных используются условные обозначения.

Формирование грамматического строя речи. Мнемодорожки помогают детям усвоить предложно-падежные конструкции. Например, серия картинок: «кот на стуле», «кот под стулом», «кот за стулом». Ребёнок,

глядя на схему, составляет предложение с соответствующим предлогом.

Обучение составлению описательных рассказов.

Это одно из самых сложных умений для дошкольников. Мнемотаблица, включающая символы, обозначающие цвет, форму, размер, части предмета, действия с ним служит планом для рассказа. Ребёнок, опираясь на таблицу, последовательно описывает предмет, не пропуская важные признаки.

Обучение пересказу. Пересказ художественного текста требует удержания в памяти последовательности событий и основных действующих лиц. Мнемотаблица, составленная по содержанию рассказа, выполняет функцию зрительной опоры. Дети, глядя на картинку-символы, воспроизводит текст близко к содержанию.

Заучивание стихотворений. Мнемотехника значительно облегчает заучивание стихов. Каждая строчка или смысловой фрагмент кодируется картинкой. В итоге всё стихотворение «записывается» в виде последовательности изображений. Ребёнок, вспоминая картинки, воспроизводит строки стихотворения.

3.2. Познавательное развитие. В познавательной деятельности мнемотехника помогает систематизировать знания об окружающем мире, запоминать сезонные изменения, последовательность явлений, правила поведения и др.

Ознакомление с природой. При изучении времён года используются мнемотаблицы, отражающие характерные признаки: солнце, осадки, состояние растений, одежда людей, занятия детей. Таблица позволяет ребёнку увидеть картину сезона целиком и запомнить её элементы.

Формирование элементарных математических представлений. Мнемотехника может применяться для запоминания цифр, геометрических фигур, состава числа. Например, цифра 2 изображается в виде лебедя, цифра 4 — перевёрнутого стульчика. Такие ассоциации помогают детям быстрее запомнить графический образ цифры.

Ознакомление с правилами безопасности. Сложные для понимания правила (дорожного движения, пожарной безопасности) могут быть представлены в виде пиктограмм. Например, красный круг с перечёркнутой бегущей фигуркой — «нельзя перебежать дорогу».

3.3. Игровая деятельность. Мнемотехника органично входит в структуру различных игр.

Дидактические игры. Игры типа «Угадай по схеме», «Составь рассказ по картинкам», «Разложи по порядку», «Найди пару» (слово и его символ) развивают память, внимание, логическое мышление.

Сюжетно-ролевые игры. Мнемотаблицы могут использоваться как план-сценарий игры. Например, для игры «Магазин» таблица подскажет последовательность действий: пришёл в магазин, выбрал товар, подошёл к кассе, заплатил, взял чек, попрощался. Это помогает детям разворачивать сюжет, не забывая важные этапы.

Игры-драматизации. При разучивании ролей для театрализованных постановок мнемотаблицы помогают запомнить последовательность выхода героев и их реплики.

3.4. Продуктивная деятельность. В рисовании, лепке, аппликации мнемотехника может использоваться для за-

поминания последовательности выполнения работы. Например, мнемодорожка «Как слепить снеговика»: скатать три шара — соединить — сделать глаза из угольков — вставить нос-морковку — надеть ведро. Дети, следуя схеме, выполняют работу самостоятельно, без постоянных напоминаний педагога.

3.5. Физическое развитие. Мнемотаблицы применяются для разучивания утренней гимнастики, физкультминуток, пальчиковых игр. Изображения, обозначающие упражнения, выкладываются в определённой последовательности, и дети выполняют движения, глядя на схему. Это развивает не только двигательную память, но и умение действовать по образцу.

4. Этапы введения мнемотехники в образовательный процесс.

Этап 1. Младший и средний дошкольный возраст «Знакомство с символами». На этом этапе дети учатся понимать, что предмет может быть обозначен знаком (картинкой, геометрической фигурой, цветом). Проводятся игры «Найди такой же знак», «Что обозначает этот значок?», «Подбери картинку к слову». Используются простейшие мнемоквадраты.

Этап 2. Средний дошкольный возраст «Работа с мнемодорожками».

Детям предлагаются простые линейные схемы из 2–4 элементов. Сначала педагог объясняет значение каждого символа, затем дети «читают» дорожку, составляя предложения или короткие рассказы.

Этап 3. Старший дошкольный возраст «Работа с мнемотаблицами».

Дети знакомятся с таблицами, имеющими более сложную структуру. Проводится анализ содержания каждого квадрата, обсуждение связей между изображениями. Дети учатся «читать» таблицу целиком, воспроизводя текст или рассказ.

5. Методические требования к созданию и использованию мнемотаблиц.

Чтобы мнемотехника приносила максимальную пользу, необходимо соблюдать ряд правил при разработке мнемотаблиц:

- Символы должны быть простыми, узнаваемыми, понятными детям.
- Количество элементов в таблице должно соответствовать возрасту и уровню развития детей.
- Изображения должны быть цветными, яркими, привлекательными.
- Необходимо соблюдать логику и последовательность отображения информации.
- Мнемотаблицы могут быть как печатными, так и рисованными от руки.
- Использование мнемотаблиц должно быть систематическим (оптимально включать их в занятие и свободную деятельность 1–2 раза в неделю).

Заключение

Систематическая работа по данной технологии при соблюдении вышеперечисленных методических требований и рекомендаций позволяет добиться значительных результатов: дети легче запоминают стихи и тексты, их речь становится более связной и выразительной, обогащается

словарь, развивается умение планировать свою деятельность и действовать по образцу. Всё это создаёт прочную

основу для успешного обучения в школе и дальнейшего развития личности.

Литература:

1. Выготский Л. С. Мышление и речь. — М.: Лабиринт, 1999.
2. Леонтьев А. Н. Лекции по общей психологии. — М.: Смысл, 2001.
3. Эльконин Д. Б. Детская психология. — М.: Академия, 2006.
4. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. — СПб.: Питер, 2002.
5. Ушакова О. С. Развитие речи дошкольников. — М.: Изд-во Института психотерапии, 2001.
6. Современные технологии развития речи детей дошкольного возраста: сборник научных статей / Под ред. Т. С. Комаровой. — М.: Издательский дом «Воспитание дошкольника», 2023. — 220 с.
7. Актуальные проблемы дошкольной педагогики: методическое пособие / Сост. Н. В. Микляева. — М.: АРКТИ, 2022. — 180 с.

Развитие внимания у дошкольников в процессе образовательной деятельности

Саввина Галина Вячеславовна, воспитатель;

Крутова Надежда Юрьевна, воспитатель;

Козлова Ирина Анатольевна, воспитатель

МБОУ Новоусманского района Воронежской области «НОЦ» СП детский сад «Акварель»

В статье описывается практический опыт использования различных упражнений и обучающих методов, направленных на развитие внимания дошкольников. Отмечено, что регулярное использование игр для развития внимания, способствует эффективной реализации Федеральной образовательной программы дошкольного образования по направлению познавательное развитие.

Ключевые слова: дошкольники, внимание, обучение, познавательные процессы, развитие.

Актуальность обсуждаемой темы обусловлена тем, что цифровая трансформация образования, использование компьютерных технологий повышают концентрацию зрительного внимания, но снижают концентрацию слухового внимания.

Результаты обследования, описанные многими авторами педагогами и психологами, показывают, что большое количество детей имеют особенности речевого развития и звукопроизношения. Восприятие звуков, слов и их воспроизведение — это согласованная работа речеслухового анализатора и сенсорной моторики, где внимание и развитый фонематический слух влияют на развитие психических познавательных процессов. С точки зрения лингвистики и прагмалингвистики, слуховое восприятие — это слушание и понимание речи. Слуховое внимание включает процесс мышления. Зрительное внимание тесно связано с памятью.

Мы изучили большое количество литературы в данном направлении и пришли к выводу, что этот вопрос волнует педагогов, педагогов-психологов, нейропсихологов и лингвистов.

Коррекции внимания детей дошкольного возраста уделяет внимание

А. А. Игнатъева. Практическая значимость статьи в описании автором методик и игр для коррекции внимания у дошкольников. Примечательно, что предметно-пространственная среда детского сада способствует

развитию внимания у детей к «окружающим предметам и друг к другу» [1].

Е. В. Слизкова и Л. А. Соколова описывают возможности игры в развитии внимания у дошкольников. Разработанный авторами тематический план занятий по развитию внимания детей старшего дошкольного возраста содержит ключевые аспекты игры, время на проведение игры и планируемый конечный результат [2].

С. О. Трясучева провела исследование с использованием методики Пьерона-Рузера. Участники исследования — старшие дошкольники, посещающие детский сад. По окончании исследования, автором подготовлены рекомендации для родителей (законных представителей) воспитанников. повышает показатели устойчивости внимания у детей 5–6 лет [3].

Изучение другой литературы нацелило нас на разработку методики по развитию внимания у дошкольников. Методическая разработка в соответствии с методологическими основами педагогики, представляет собой научно-обоснованное пособие, описывающее процесс, формы, методы и средства обучения или воспитания.

Методическая разработка разделена на свойства внимания: концентрация; распределение; объем; устойчивость; переключаемость.

Примеры увеличения объема внимания: детям предлагалось посмотреть на выстроенные в ряд игрушки.

Они могли изучать их в течении трех минут, а затем игрушки накрывались, а дети должны были рассказать, какие игрушки были на полке. Если ребенок называл три игрушки, то это означало, что объем внимания соответствует возрасту.



Рис. 1. Детская корректурная проба

Для игровых тренировок по распределению внимания использовались следующие игры: «Рисуем и слушаем», «Лягушка в болоте», подвижная игра «Гуси-лебеди». Все эти игры известны издавна, используются педагогами дошкольных образовательных организаций и нравятся детям. Сочетание игры и развивающих заданий более эффективно в развитии внимания.

Увеличение объема внимания у дошкольников также проводится в игровой форме. Используются как дидакти-

Примеры заданий для усиления концентрации зрительного внимания.

Использовалась корректурная проба. В предложенных строчках необходимо вычеркнуть все смайлики. Время 3–5 минут.

ческие (рис. 2), так и сюжетно-ролевые игры («Покупки в магазине», «Выбери одежду» и др.).

Пример дидактической игры для увеличения объема внимания. Детям предлагается набор картинок. Через минуту несколько картинок убирается. Нужно вспомнить, каких картинок не хватает. Норма для дошкольников если вспомнят 2–3 отсутствующие картинки.



Рис. 2. Набор картинок для игры по увеличению объема внимания у дошкольников

Для развития устойчивости внимания использовались игры, в которых необходимо активное слушание. Без активного слушания словно выполнить игровое задание. В начале игры, как правило, дети часто ошибаются, не в состоянии быстро настроить слуховое внимание, но после нескольких попыток ориентируются в игре, устойчивость повышается.

Пример игрового задания для развития устойчивости внимания. Зачитывается четверостишие или восьмистишие и задается вопрос, который дети не ожидают, и они не были мотивированы на активное слушание. После первой попытки, дошкольники сосредотачиваются, устойчивость внимания повышается.

1) У Аленки в гостях
 Два цыпленка в гостях,
 Петушок в сапожках,
 Курица в сережках,
 Селезень в кафтане,
 Утка в сарафане.
 А корова в юбке,
 В теплом полушубке.

Вопрос: сколько разных видов животных было в гостях у Аленки?

Переключаемость внимания — это способность быстро переключаться с одного объекта на другой, с одного

вида деятельности на другой. Не все дети способны быстро переключать внимание. Это, в принципе, объяснимо типами темперамента. Холерики быстро и легко переключаются, но не долго удерживают внимание. Флегматики способны длительно удерживать во внимании предметы или объекты, но не быстро переключаются. При разработке методики учитывались психологические особенности детей.

Мы включили в образовательный процесс следующие игры: «Путаница», квест «Поиск мамонтенка», подвижные игры «Море волнуется...», «Серый волк и гуси», «Грустный — веселый» и др.

В процессе деятельности нами были сделаны следующие выводы: внимание дошкольников отражает его заинтересованность по отношению к окружающим предметам и явлениям. Ребенок сосредоточен на действии до тех пор, пока у него есть интерес к этому предмету, явлению или действию. Поэтому использование различных игр, с хорошим эстетическим оснащением привлекает детей, у них возникает интерес, а следовательно внимание. Воспитателю важно не потерять эту любознательность ребенка и использовать техники и методы усиления концентрации, повышения объема, переключаемости и распределения внимания. Развитие

произвольного внимания связано с развитием речи, мышления и волевых качеств личности дошкольника. Следовательно, внимание как психический познавательный процесс не может развиваться отдельно от других познавательных процессов.

Таким образом, развитие внимания у дошкольников зависит от многих факторов, которые учитываются при разработке обучающих игр. Большая польза при этом от использования электронных образовательных ресурсов. Цифровизация образования позволяет более успешно решать образовательные задачи.

Литература:

1. Игнатьева, А. А. Коррекция внимания у детей старшего дошкольного возраста / А. А. Игнатьева. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2025. — № 2 (553). — С. 328–331. — URL: <https://moluch.ru/archive/553/121680>.
2. Слизкова, Е. В. Игра как средство развития внимания детей дошкольного возраста / Е. В. Слизкова, Л. А. Соколова. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2016. — № 6.2 (110.2). — С. 105–107. — URL: <https://moluch.ru/archive/110/27143>.
3. Трясучева С. О. Развитие внимания у детей дошкольного возраста / С. О. Трясучева // Время науки — The Times of Science. 2026, № 1, — с. 36–41.

ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ШКОЛА

Практика проблемно-диалогического обучения: опыт преподавания истории в современной школе

Анненков Сергей Александрович, учитель истории и обществознания, заместитель директора по учебно-воспитательной работе

МБОУ «Школа №9 г. Юрги» (Кемеровская область)

В статье анализируются изменения, произошедшие в российской системе образования за последние 20 лет. Основное внимание уделяется обновлению методов преподавания гуманитарных дисциплин, особенно истории, для повышения мотивации и формирования целостного мировоззрения школьников. Автор рассматривает проблемно-диалогическое обучение как эффективный инструмент развития критического мышления, коммуникативных и метапредметных навыков. Приводится пример урока истории в 11 классе с использованием технологии проблемного диалога.

За последние два десятилетия в российской системе образования произошли значительные трансформации, которые характеризуются переоценкой образовательных целей и методик. Приоритет от передачи знаний, умений и навыков сместился в сторону развития мышления, творческих способностей, личностной компетентности и функциональной грамотности. Традиционные методы обучения, ориентированные на репродуктивное усвоение информации, были заменены компетентностным подходом, который соответствует современным требованиям общества [7].

Изменилась и структура образовательных целей: интегративные цели, направленные на формирование целостного мировоззрения и способности к самообразованию, стали доминирующими над предметными. Деятельностный подход, предполагающий активное участие учащихся в образовательном процессе, заменил преподающий метод, при котором знания передаются в готовом виде. Современные образовательные системы стремятся не только к запоминанию и воспроизведению информации, но и к формированию навыков практического применения знаний [4].

Также произошли изменения в характере педагогических отношений: авторитарный стиль управления уступил место сотрудничеству, а традиционная модель передачи знаний от учителя к ученику была заменена партнерским взаимодействием в процессе познания и деятельности.

В условиях трансформации системы образования необходимо пересмотреть методологические подходы не только к преподаванию естественно-научных дисциплин, практическая значимость которых очевидна, но и к преподаванию гуманитарных наук, практическая направленность которых менее заметна.

Снижение мотивации школьников к изучению гуманитарных дисциплин, включая историю, обусловлено

отсутствием у учащихся ясного понимания практической значимости исторических знаний и их применимости в реальной жизни. Для повышения интереса к этим предметам необходимо интегрировать в учебный процесс задачи, направленные на развитие критического мышления, аналитических навыков и способности к формулированию выводов.

Кроме того, важно продемонстрировать учащимся связь исторических событий с современностью и их личную значимость. Такой подход позволит сделать гуманитарные дисциплины более востребованными и значимыми для молодого поколения, способствуя их всестороннему развитию и формированию целостного мировоззрения.

В этом контексте особую роль приобретает проблемно-диалогическое обучение, которое позволяет сделать уроки истории не только познавательными, но и личностно значимыми для учеников. Суть технологии — в организации учебного процесса через создание проблемных ситуаций, совместное обсуждение и поиск решений, что напрямую способствует развитию критического мышления, умению аргументировать свою точку зрения и работать с историческими источниками. Такой подход помогает школьникам увидеть, как исторические события связаны с современностью и их собственной жизнью, а также осознать практическую ценность гуманитарных знаний. В результате история перестаёт быть просто набором дат и фактов, а становится предметом, формирующим активную, мыслящую личность, способную применять полученные знания в реальных жизненных ситуациях [3].

С 2015 года, преподавая историю и обществознание, я активно использую технологию проблемно-диалогического обучения. Этот подход позволяет мне строить уроки не как передачу готовых знаний, а как совместное исследование, где ученики становятся соавторами учебного

процесса. Такой формат занятий делает историю и общественное знание по-настоящему живыми и значимыми для современных школьников.

Система применяемых мной методов проблемно-диалогического обучения истории строится на создании проблемных ситуаций и организации диалога, в ходе которого ученики самостоятельно формулируют учебную проблему, выдвигают гипотезы и ищут пути её решения [2]. Ключевыми этапами такого урока являются постановка проблемы, поиск решения и выражение (формулирование) нового знания [6].

В моей практике применяются три основных метода постановки учебной проблемы: побуждающий от проблемной ситуации диалог, когда учитель создаёт ситуацию противоречия или затруднения, побуждая учеников осознать проблему, сформулировать её и принять различные версии решения, подводный диалог, при котором учитель с помощью цепочки вопросов и заданий логически подводит учеников к формулировке темы и проблемы урока, и сообщение темы с мотивирующим приёмом, когда учитель сам называет тему, но вызывает к ней интерес с помощью «яркого пятна» — интригующего факта, фрагмента документа, цитаты или обращения к личному опыту учащихся [2].

На этапе поиска решения используются проблемные вопросы, работа с историческими источниками, групповые и индивидуальные задания, а также аргументация своей точки зрения [6]. Завершается урок, как правило, рефлексией, когда ученики подводят итоги, оценивают свои достижения и соотносят полученные знания с исходной проблемой. Такая система методов обеспечивает не только глубокое усвоение исторических знаний, но и развитие самостоятельности, критического мышления и коммуникативных навыков [6].

Существенное отличие технологии проблемно-диалогического обучения от проектного и исследовательского подходов состоит в том, что акцент делается на совместном поиске решения конкретной учебной проблемы в рамках урока, а не на длительном самостоятельном проекте. В отличие от игровых технологий, здесь приоритет отдаётся развитию критического мышления и аргументации [1].

Описанная выше система используемых методов проблемно-диалогического обучения находит своё яркое воплощение в практике. Для иллюстрации приведу пример урока истории в 11-м классе по теме «Национальная политика и подъём национальных движений. Распад СССР». На этом материале удалось наиболее полно реализовать все этапы технологии: от создания проблемной ситуации до рефлексии, что позволило не только углубить знания по теме, но и развить у старшеклассников навыки анализа, аргументации и самостоятельной исследовательской деятельности.

Учитель начинает урок с актуализации знаний обучающихся о политическом, экономическом и социальном контексте начала 1990-х годов в Советском Союзе. Обсуждаются ключевые аспекты кризиса: политическая нестабильность, экономические трудности, рост национального самосознания и сепаратистские настроения,

а также обострение межэтнических и межреспубликанских конфликтов. Учитель задает вопрос: «Какие признаки нестабильности государства можно выделить?» Обучающиеся перечисляют возможные признаки, такие как межреспубликанские конфликты, экономический спад, политическая неопределенность и национальные движения.

Затем учитель демонстрирует изображение обложки журнала «Огонёк» № 29 за июль 1991 года, на которой изображена фигура, собранная из треугольных элементов, напоминающих карты, с подписью: «Борьба за свободу — надежная опора — сила народная». Учитель задает вопрос: «Какой символический смысл вкладывает художник в данное изображение?» Обучающиеся предполагают, что фигура кажется неустойчивой и готовой развалиться, каждый элемент конструкции важен, а утрата одного из них может привести к разрушению всей системы. Композиция символизирует уязвимость и ненадежность государства.

Далее учитель направляет диалог, задавая вопросы: почему художник выбрал множество мелких деталей, какие последствия могла бы иметь потеря одной детали, может ли данная композиция служить метафорой для описания состояния СССР, какие республики входили в состав СССР и насколько устойчивой была его структура летом 1991 года.

Учитель фиксирует выявленные противоречия: с одной стороны, СССР формально продолжал существовать как единое государство, с другой стороны, внутренние конфликты, экономические трудности и центробежные тенденции угрожали его территориальной целостности. Подводя итог обсуждения, учитель обобщает: «Мы видим, что, несмотря на формальное существование СССР, его внутренняя структура была неустойчивой и подвержена риску распада».

Учитель предлагает обучающимся сформулировать образное сравнение, отражающее состояние СССР в июле 1991 года, и они предлагают варианты: «СССР напоминал картонный домик», «держался на тонком балансе», «стал хрупким, как стеклянная пирамида». Учитель подтверждает гипотезу, что многие современники сравнивали положение СССР с картонным домиком.

Таким образом, итоговая сформулированная гипотеза звучит так: «В июле 1991 года СССР напоминал картонный домик», подчеркивая его внутреннюю нестабильность и хрупкость.

Этот метод способствует формированию критического мышления и навыков анализа исторических событий, позволяя обучающимся осмыслить глубинные причины и последствия политических и экономических процессов в СССР в начале 1990-х годов

Дальнейший этап урока предполагает проверку и доказательство выдвинутой гипотезы. Здесь важно обеспечить учащихся разнообразными историческими источниками, документами и наглядными пособиями, которые позволят провести полноценное исследование и подтвердить либо опровергнуть предположение.

Класс делится на три рабочие группы, каждая из которых получает комплект первоисточников и докумен-

тов, относящихся к ключевым аспектам кризиса позднего СССР.

Первая группа исследует кризис межнациональных отношений, рассматривая докладные записки органов госбезопасности и милиции, протоколы заседаний республиканских правительственных комиссий, публикации прессы о конфликтах в Нагорном Карабахе, Южной Осетии, Приднестровье, Балтийских странах и Средней Азии. Задача группы — выяснить причины обострения межэтнических столкновений и объяснить, какую угрозу представляли эти конфликты для устойчивости государства.

Вторая группа работает с документами, характеризующими политическую борьбу между центральными властями и республиканскими элитами. Они знакомятся с выдержками из протоколов заседаний ЦК КПСС, стенограммами выступлений Михаила Горбачёва и Бориса Ельцина, публикациями центральных изданий, свидетельствующими о борьбе за власть и изменении баланса сил между центром и регионами. Их задача — установить, насколько серьёзным оказалось противостояние между союзным центром и республиканским руководством, и как это сказывалось на прочности государства.

Третья группа рассматривает феномен «парада суверенитетов», изучая тексты деклараций о государственном суверенитете РСФСР, Украины, Белоруссии, прибалтийских государств и других республик. Им предстоит разобраться, что означало провозглашение суверенитета, каковы были реальные последствия принятия подобных актов и почему они стали катализатором дальнейшего распада страны.

После завершения групповой работы проходит коллективное обсуждение, в ходе которого представители каждой группы докладывают одноклассникам о своих находках и выводах. Учитель организует подводящий диалог, задавая уточняющие вопросы и помогая систематизировать полученные результаты. Особое внимание уделяется карте СССР, на которой выделены территории, охваченные национальными движениями и конфликтами. Совместно с учителем учащиеся отмечают, что территориальная близость очагов напряжённости усиливала эффект «домино», ускоряя разрушение общей государственной системы.

Также полезно продемонстрировать короткий документальный видеоролик, рассказывающий о событиях июля-августа 1991 года, сопровождая просмотр дополнительными вопросами учителя, направленными на уста-

новление связей между увиденным и рабочей гипотезой урока.

Итоговым моментом урока становится возвращение к гипотезе: «В июле 1991 года СССР напоминал картонный домик». Теперь, обладая достаточным объёмом доказательств и аргументов, учащиеся уверенно утверждают правомерность данного сравнения, подкрепляя своё мнение конкретными историческими фактами и выводами, сделанными в ходе исследования.

В завершение урока учитель даёт домашнее задание: подготовить письменное эссе на тему «Картонный домик: почему распад СССР оказался неизбежным?», в котором учащийся должен отразить личное отношение к произошедшим событиям и сделать собственный вывод.

Кроме того, предлагается индивидуальное задание: подготовить небольшую мультимедийную презентацию о развитии национального движения в одной из республик СССР, выбрав регион по собственному усмотрению.

На завершающем этапе урока проводится рефлексия, в ходе которой учащиеся оценивают собственную активность и эффективность собственной работы.

Таким образом, применение технологии проблемного диалога позволяет учителю превратить традиционный урок истории в увлекательное интеллектуальное приключение, в ходе которого учащиеся приобретают не только прочные знания, но и важные метапредметные компетенции: умение анализировать, сравнивать, синтезировать информацию, формулировать и отстаивать собственную позицию.

Использование технологии проблемно-диалогического обучения позволило достичь повышения уровня мотивации учащихся к изучению истории, повысить сформированность коммуникативных УУД, а также сформировать у обучающихся метапредметные компетенции — умение анализировать источники, работать в группе, проводить рефлексию.

Применение технологии проблемного диалога позволяет превратить традиционный урок истории в увлекательное интеллектуальное приключение. Учащиеся приобретают не только прочные знания, но и важные метапредметные компетенции: умение анализировать, сравнивать, синтезировать информацию, формулировать и отстаивать собственную позицию. Такой подход способствует формированию активной гражданской позиции и готовности применять полученные знания в реальной жизни [5].

Литература:

1. Линькова, У. В. Новые технологии проведения урока / У. В. Линькова. — Текст: электронный // uchportal.ru: [сайт]. — URL: <https://www.uchportal.ru/publ/24-1-0-3850> (дата обращения: 18.05.2026).
2. Махмутов, М. И. Организация проблемного обучения в школе / М. И. Махмутов. — М.: Просвещение, 1977. — 240 с. — Текст: непосредственный.
3. Пешкова, Е. А. Реализация технологии проблемно-диалогического обучения на уроках русского языка в начальной школе / Е. А. Пешкова. — Текст: электронный // www.prodlenka.org: [сайт]. — URL: <https://www.prodlenka.org/metodicheskie-razrabotki/74548-realizacija-tehnologii-problemno-dialogichesk> (дата обращения: 18.05.2026).

4. Федеральные государственные образовательные стандарты начального, основного и среднего общего образования: [официальный текст]. — 3-е изд., перераб. и доп. — М.: ВАКО, 2024. — 252, [1] с. с. — Текст: непосредственный.
5. Хорина, Н. И. Проблемно-диалогическая технология как средство реализации ФГОС / Н. И. Хорина. — Текст: электронный // урок. рф: [сайт]. — URL: https://урок.рф/library/problemnodiologicheskaya_tehnologiya_kak_sredstvo_re_115434.html (дата обращения: 18.05.2026).
6. Штанько, О. В. Проблемный диалог на уроках истории и обществознания / О. В. Штанько. — Текст: электронный // nsportal.ru: [сайт]. — URL: <https://nsportal.ru/shkola/istoriya/library/2017/12/23/problemnyy-dialog-na-urokah-istorii-i-obshchestvoznaniya> (дата обращения: 18.05.2026).
7. Чумакова, Я. В. Модернизация российского образования: тренды и перспективы / Я. В. Чумакова, А. Т. Гиголаева, А. А. Верепа. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2023. — № 28 (475). — С. 150–153. — URL: <https://moluch.ru/archive/475/104830>.

Формирование инженерного мышления школьников: универсальный подход к трансформации учебных задач

Волчёнкова Галина Петровна, директор, методист;

Контанистова Дарья Васильевна, заместитель директора, учитель физики;

Худяшова Наталья Ивановна, заместитель директора;

Волкова Светлана Игоревна, методист, учитель информатики

ГБОУ СОШ № 139 с углубленным изучением математики Калининского района Санкт-Петербурга

В статье представлен методический подход к проектированию инженерно-ориентированных учебных заданий, применимый на любых предметах и ступенях школьного образования. На основе анализа результатов педагогического практикума, проведённого в ГБОУ СОШ № 139 Санкт-Петербурга, выявлены типичные затруднения педагогов при трансформации традиционных задач в инженерные, предложены способы их преодоления. Обоснована универсальная формула инженерной задачи: «Проблема → Ограничения → Продукт». Приводится пошаговая методика трансформации учебной задачи, а также шаблон для проектирования. Сделан вывод об универсальности предложенного подхода и возможности его реализации в рамках обычного урока без дополнительных часов и специального оборудования.

Ключевые слова: инженерное мышление, трансформация учебной задачи, пропедевтика инженерной культуры, метапредметные результаты, STEM-подход, проектная задача.

В условиях перехода к технологическому суверенитету и реализации национальных проектов «Молодёжь и дети», «Кадры», «Наука и университеты» (Указ Президента РФ от 07.05.2024 № 309) перед школой ставится задача подготовки выпускников, способных не только воспроизводить знания, но и применять их для решения реальных практических проблем.

Несмотря на то что понятие «инженерное мышление» прямо не закреплено в тексте ФГОС, формируемые стандартом метапредметные результаты (моделирование, проектирование, работа с информацией, установление причинно-следственных связей) в своей совокупности создают основу для его развития. Таким образом, формирование инженерного мышления становится актуальной образовательной задачей, опирающейся на требования ФГОС к метапредметным результатам [1].

Под **инженерным мышлением** в психолого-педагогической литературе понимается особый вид мыслительной деятельности. Как отмечает М. В. Шостак, «инженерное мышление — особый вид мышления, формирующийся и проявляющийся при решении инженерных задач, способность связывать образы, представления, понятия, определять возможности их применения, способность

решать возникающие проблемы, обосновывать выводы и решения» [2, с. 30]

Ряд исследователей выделяют в структуре инженерного мышления два **взаимосвязанных уровня**:

- **научно-теоретический (исследовательский)** — опора на фундаментальные законы, анализ, прогнозирование;
- **практико-ориентированный (конструктивно-технологический)** — способность создавать конкретные технические объекты с учётом заданных ограничений;

Особое значение для школьного образования имеет утверждение, что инженерное мышление **«формируется и проявляется при решении инженерных задач»** [2, с. 28]. Именно это положение становится **теоретической основой нашего практикума по трансформации учебных задач**. Если инженерное мышление развивается через решение задач особого типа — инженерных, то учитель может сознательно конструировать такие задачи на материале любого предмета.

Таким образом, под **инженерным мышлением в контексте данной статьи** мы понимаем:

способность и готовность обучающегося выявлять реальную проблему в учебном или жизненном контексте;

определять измеримые ограничения (ограничения по времени, ресурсам, техническим параметрам); проектировать и создавать практико-ориентированный продукт; оценивать его эффективность и вносить улучшения.

Данное определение адаптировано к условиям школьного образования, где инженерное мышление не является прерогативой только точных и технических дисциплин и может успешно формироваться на любом предмете при правильной постановке учебных задач.

Исходным пунктом исследования стал педагогический практикум «Трансформация учебной задачи», проведённый в январе 2026 года в ГБОУ СОШ № 139 Санкт-Петербурга. В нём приняли участие семь методических объединений, представлявших как естественно-научные, так и гуманитарные дисциплины. Участникам предлагалось преобразовать стандартную учебную тему в инженерно-ориентированное задание по единому шаблону.

Цель настоящей статьи — систематизировать полученный опыт, выявить типичные ошибки и предложить методический инструментарий, который позволит любому учителю самостоятельно конструировать инженерные задачи на материале своего предмета.

Методологическая основа: формула инженерной задачи

Анализ успешных практик и затруднений участников практикума позволил сформулировать базовую формулу инженерной учебной задачи:

ПРОБЛЕМА → ОГРАНИЧЕНИЯ → ПРОДУКТ

В отличие от традиционного учебного задания, которое часто представляет собой директиву («выполните упражнение», «напишите сочинение»), инженерная задача описывает реальную жизненную ситуацию, в которой некоторый субъект сталкивается с затруднением. Структура вызова: [Кто?] + [испытывает трудность] + [в каком контексте?].

Корректная формулировка	Некорректная формулировка (задание)
«Новые ученики теряются в школе и опаздывают на уроки»	«Разработать навигационную схему школы»
«Учителя не могут распечатать документы из-за незнания интерфейса принтера»	«Составить инструкцию по работе с принтером»

Ограничения

Ключевое отличие инженерной задачи — наличие конкретных, измеримых ограничений. Критерии не должны дублировать образовательные цели («развить навык», «сформировать умение»). Они отвечают на вопросы: сколько? за какое время? из каких материалов? для какой аудитории?

Примеры измеримых критериев:

- «Схема помещается на лист А4»;
- «Маршрут можно пройти за 3 минуты»;
- «Инструкция содержит не более 7 шагов»;
- «Модель выдерживает груз не менее 2 кг».

Продукт

Конечный продукт должен быть конкретным, осязаемым и имеющим ценность за пределами школьной отметки. Возможные форматы: макет, схема, инструкция,

презентация, плакат, прототип устройства, чек-лист, интерактивная карта и др.

Результаты практикума: типичные ошибки и способы их преодоления

В ходе обработки работ, представленных семью методическими объединениями, были выявлены следующие системные затруднения.

1. Подмена инженерного вызова директивным заданием:

Ошибка: формулировка вызова начиналась с глагола в повелительном наклонении («создать», «разработать», «составить») без описания проблемной ситуации.

Пример: «Составить инструкцию на русском языке».

Корректировка: «Новые учителя не могут пользоваться учебным оборудованием, потому что все инструкции только на иностранном языке».

2. Критерии как цели обучения, а не как ограничения

Ошибка: в раздел «критерии» выносились абстрактные педагогические задачи («формирование навыков», «оздоровление организма», «развитие инженерного мышления»).

Корректировка: каждый критерий должен содержать количественный или технический параметр («время выполнения — не более 20 минут», «использовать только бумагу и клей», «выдерживать нагрузку 3 кг»).

3. Отсутствие конкретного продукта

Ошибка: продукт описывался обобщённо («чертёж тренажёра», «сделать проект») либо вовсе не был указан.

Корректировка: «чертёж в масштабе 1:10 + действующая модель из деревянных реек».

4. Проектирование деятельности педагога вместо деятельности ученика

Ошибка: педагоги описывали, что сами будут делать на уроке, или предлагали готовое решение, а не задачу для учеников.

Корректировка: ключевой вопрос — «Что конкретно будут делать руками и головой ученики?».

Указанные затруднения носят универсальный характер и наблюдаются у педагогов любых предметных областей, что подтверждает необходимость разработки чёткого алгоритма.

Алгоритм трансформации учебной задачи

Предлагаемый алгоритм может применяться учителями независимо от преподаваемого предмета и уровня образования.

Шаг	Действие	Пример
Шаг 1	Выбор конкретной темы из учебной программы	Не «Дроби», а «Сложение дробей с одинаковым знаменателем»
Шаг 2	Конструирование вызова: <i>Для кого существует трудность? Как тема поможет её преодолеть?</i>	«Пятиклассники не могут рассчитать сдачу. Нужно создать игру для тренировки сложения»
Шаг 3	Определение 3–4 измеримых критериев	1) Игра длится 15 мин; 2) 20 примеров; 3) правила на 1/2 листа; 4) безопасные материалы

Шаг	Действие	Пример
Шаг 4	Проектирование конечного продукта	Настольная игра-бро-дилка с карточками-задачами
Шаг 5	Апробация и рефлексия	Обсуждение: какие критерии оказались самыми трудными? что улучшить?

Проведённый практикум и последующий анализ позволили сделать следующие выводы.

Метод трансформации учебной задачи универсален. Он применим на любом предмете (от математики до литературы) и на любой ступени школьного образования. Глубина ограничений и сложность продукта регулируется в соответствии с возрастными особенностями.

Базовое препятствие для педагогов — смешение традиционных и инженерных формулировок. Наиболее частые ошибки: подмена вызова заданием, использование

неизмеримых критериев, отсутствие конкретного продукта. Все они преодолимы при опоре на предложенный алгоритм.

Формирование инженерного мышления не требует специального оборудования или дополнительных часов. Оно реализуется через изменение формата привычных заданий в рамках обычного урока. Для старта достаточно 15–20 минут учебного времени.

Системная работа по трансформации учебных задач создаёт основу для достижения метапредметных результатов — развития критического мышления, навыков проектной деятельности, умения работать в условиях неопределённости и ограничений.

Инженерное мышление перестаёт быть узкопрофессиональной компетенцией и становится базовым качеством личности. Задача школы — создать условия для его развития на каждом уроке, независимо от предметной специализации учителя и возраста учеников.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Утверждён приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 287. — М.: Просвещение, 2021.
2. Шостак, М. В. Мышление как педагогическая категория: содержание и структура инженерного мышления при обучении математике / М. В. Шостак // Актуальные проблемы и инновации в науке и образовании: исследования молодых: сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции для студентов, магистрантов, аспирантов и учащихся среднего общего образования, Мелитополь, 09–10 апреля 2025 года. — Мелитополь: Государственное образовательное учреждение высшего образования «Мелитопольский государственный университет», 2025. — С. 27–34. — EDN NNLAIR
3. Суслонova И. В., Ходырева Е. А. Закономерности и принципы формирования основ инженерного мышления у младших школьников // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2026. — № 2 (февраль). — С. 81–99. — URL: <http://e-koncept.ru/2026/261029.htm>. (дата обращения: 20.05.2026).
4. Бирюков, А. А. Формирование инженерного стиля мышления обучающихся как фактор подготовки инженерных кадров / А. А. Бирюков // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. — 2025. — № 4. — С. 172–183. — URL: <https://vestnik-pedagog.vlsu.ru/jour/article/view/533/326> (дата обращения: 20.05.2026).
5. Зуев П. В., Кощеева Е. С. Развитие инженерного мышления учащихся в процессе обучения // Педагогическое образование в России. 2016. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-inzhenernogo-myshleniya-uchaschihsya-v-protsesse-obucheniya> (дата обращения: 20.05.2026).

Формирование самостоятельности учащихся на уроках географии в процессе реализации практических методов обучения

Жуммиева Джахан, студент магистратуры;

Баганникова Ирина Вячеславовна, студент магистратуры

Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова (г. Улан-Удэ)

В статье авторы исследуют процесс формирования самостоятельности учащихся в процессе реализации практических методов обучения на уроках географии.

Ключевые слова: самостоятельность, практические методы обучения, география.

Одна из актуальных задач современного образования – развитие самостоятельных навыков у обучающихся. Общество на современном этапе развития стремительно обогащается потоком информации научного

характера. В связи с этим и требования к знаниям человека повышаются: умение адекватно и быстро реагировать на сменяющиеся обстоятельства, прогнозировать исход своих действий. Поэтому ученик основной школы

должен уметь самостоятельно мыслить, выделять главные моменты своей жизни, ставить перед собой задачи и находить пути для их решения, а также прогнозировать предполагаемый результат.

Самостоятельность как свойство личности рассматривали такие ученые, как Я. А. Коменский, М. Н. Скаткин, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский, К. Д. Ушинский. Как взаимосвязанные между собой области интерес и самостоятельность изучал в своих работах С. Л. Рубинштейн. Интерес рассматривался как один из компонентов самостоятельной деятельности школьников. Проблема самостоятельности школьников с теоретической и практической стороны исследовалась Л. Н. Толстым. В качестве одного из самых эффективных учебных предметов в развитии самостоятельности является география. На уроках географии формируется как самостоятельность в решении поставленных перед учащимися задач, так и умение находить различные пути решения задач, логически и творчески мыслить.

Цель исследования: теоретически обосновать, разработать и проверить опытно-экспериментальным путем эффективность педагогических условий в процессе формирования самостоятельности у учащихся основной школы.

Объект исследования: процесс развития самостоятельности учащихся основной школы.

Предмет исследования: формирование самостоятельности у учащихся основной школы в процессе реализации практических методов обучения на уроках географии.

Гипотеза исследования: развитие самостоятельности у учащихся основной школы будет проходить эффективнее при соблюдении условий:

- применять различные виды практических методов обучения на уроках географии;
- подбирать задания при учете индивидуально-личностных особенностей каждого учащегося;
- сочетать виды самостоятельной работы с другими формами и методами обучения школьников основной школы.

Задачи исследования:

1. Дать определение понятию самостоятельность;
2. Рассмотреть практические методы обучения, их особенности и классификацию;
3. Выявить условия формирования самостоятельности учащихся на уроках географии;
4. Исследовать уровень сформированности самостоятельности учащихся в контрольной и экспериментальной группах;
5. Изучить условия формирования самостоятельности учащихся в процессе применения практических методов обучения;
6. Проанализировать результаты экспериментальной работы.

В исследованиях Т. Н. Тищенко «самостоятельность» определяется так: «Самостоятельность — это сознательная деятельность. Она выполняется без помощи извне и вносит в работу составляющие своего личного» [2, с. 56]. Самостоятельность — одно из ведущих качеств личности, поэтому его необходимо формировать с детства.

Его нужно воспитывать и заботливо выращивать, опираясь прежде всего на те области знаний и умений, которые ребенку интересны. Идея развития школьника самостоятельно является приоритетной для современной практики, а также науки, благодаря чему учеными разрабатываются специальные технологии.

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (ФГОС ООО) в соответствии с Законом РФ «Об образовании» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ разрабатывает требования к полноценному развитию личности и формированию стремления к учебной деятельности, а также самостоятельности в ней как одну из приоритетных задач образования. Б. П. Есипов утверждает, что «самостоятельность — это такое целостное качество личности, которое представляет в себе совокупность основ волевого, рационального, и эмоционального» [1, с. 37].

По мнению Н. Г. Чернышевского, главной целью образования и воспитания является формирование самостоятельности. По его словам, дети должны обладать самостоятельными знаниями, если они в будущем хотят быть образованными людьми [3, с. 300]. Самостоятельность личности не выступает как изолированное качество личности, она тесно связана с независимостью, инициативностью, активностью, настойчивостью, самокритичностью и самоконтролем, уверенностью в себе.

Самостоятельность — одно из основных качеств человека. Таким образом, можно выделить следующие особенности и характеристики понятия самостоятельность:

- 1) быстро меняются условия жизни и деятельности в социальной среде и нужно уметь приспособиться к ним;
- 2) во всех сферах деятельности более востребованы люди, умеющие без «подсказки» действовать.

Так как самостоятельность является одним ведущих качеств личности, ее формирование должно происходить с раннего детства. Воспитывать необходимо с учетом интересов ребенка, то есть опираясь, прежде всего, на области знаний и умений.

Самостоятельность личности не выступает как изолированное качество личности, она тесно связана с независимостью, инициативностью, активностью, настойчивостью, самокритичностью и самоконтролем, уверенностью в себе.

Для развития у школьников самостоятельности немаловажным фактором выступает его участие в практической деятельности. Практическая деятельность — это основание практических методов обучения. В качестве основных практических методов обучения выделяются:

- а) лабораторные;
- б) практические работы;
- в) дидактические игры;
- г) упражнения.

Чтобы выявить уровень самостоятельности школьников основной школы, нами была проведена экспериментальная работа, которая проводилась в три этапа:

1) Констатирующий. Проведение диагностики уровня сформированности самостоятельности школьников.

На этом этапе применялись такие методики, как методика «нерешаемая задача», анкетирование, опрос и наблюдение.

2) Формирующий. Нахождение наилучших условий формирования самостоятельности учащихся в процессе применения практических методов обучения на уроках географии. Применение данных условий в экспериментальной группе.

3) Контрольный. Обработка экспериментальных групп посредством проведения тех же самых методик после формирующего этапа исследовательской работы, а затем интерпретация обработки.

По результатам контрольного эксперимента можно сделать вывод, что уровни самостоятельности учащихся экспериментального и контрольного классов существенно различаются. Благодаря проведению повторной диагностики уровень самостоятельности учащихся экспериментального класса повысился — больше половины

учащихся находятся на высоком уровне, остальные оказались на среднем уровне.

В качестве основных методик для определения уровня самостоятельности учащихся 7-х классов применялись: Методика «Нерешаемая задача» Н. Н. Александровой; Экспертная оценка самостоятельности учащихся (А. К. Осиницкий); Карта проявлений самостоятельности (А. М. Щетинина).

Результаты исследования показали необходимость изучения и улучшения условий формирования самостоятельности у учащихся в процессе обучения географии, применяя практические методы обучения. Так, для повышения интереса учащихся к выполнению самостоятельных заданий нужно использовать различные раздаточные материалы: карты, таблицы, схемы, карточки. Главным образом, на уроках географии развивается активность, целенаправленность в выполнении конкретного задания и вырабатывается внимание.

Литература:

1. Есипов, Б. П. Проблема улучшения самостоятельной деятельности учащихся на уроке / Б. П. Есипов // Педагогика. — 2021. № 8. С. 36–42.
2. Тищенко, Т. Н. Применение практических методов обучения на уроках географии. / Т. Н. Тищенко. — Москва: Регламент, 2019. — 84 с.
3. Чернышевский, Н. Г. Избранные педагогические сочинения. / Н. Г. Чернышевский. — Москва: Педагогика, 2021. — 335 с.

ВНЕШКОЛЬНОЕ (ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ) ОБРАЗОВАНИЕ И ВОСПИТАНИЕ

Клубная форма организации деятельности в дополнительном образовании: воспитательный потенциал и роль традиций (на примере клуба «Картинг»)

Анискин Александр Фёдорович, педагог дополнительного образования;

Авдонин Андрей Юрьевич, педагог дополнительного образования;

Кислицина Ирина Вячеславовна, методист

МБОУ ДО «Дворец детского (юношеского) творчества» г. Пензы

В статье рассматривается проблема формирования детского коллектива как ключевой воспитательной задачи в системе дополнительного образования. На основе опыта клуба «Картинг» анализируются механизмы сплочения учащихся через систему традиций, наставничество и самоуправление. Авторы доказывают, что традиции выступают в роли системообразующего фактора, обеспечивающего преемственность поколений и социализацию учащихся.

Ключевые слова: дополнительное образование, коллектив, воспитательные традиции, наставничество, социализация, картинг.

В настоящее время в педагогической науке наблюдается переход от узкой трактовки обучения как передачи предметных знаний к пониманию образовательного процесса как пространства для формирования личности. Основными стратегическими документами в сфере образования подчеркивается богатый воспитательный потенциал системы дополнительного образования детей, который выступает в качестве:

- нормативно-деятельностной модели партнерского взаимодействия педагога и учащегося;
- целенаправленного инструмента для развития способности личности к усвоению социокультурных ценностей и технологий саморазвития, что закладывает основу для ее последующей самореализации;
- эмоционально насыщенного для ребенка общекультурного контекста, который служит фундаментом для освоения предметного содержания;
- пространства вариативности, обеспечивающего многообразие как предметных областей, так и векторов для приобретения социального опыта [1, с. 150].

Именно дополнительное образование, одним из основополагающих принципов которого является свобода выбора, создает уникальные условия для формирования корпоративной культуры внутри детского объединения. На наш взгляд, основой такой культуры становятся традиции. Как подчеркивает А. С. Макаренко, именно традиции являются «цементом», скрепляющим воспитательный коллектив, превращая его из простой группы

по интересам в устойчивое сообщество единомышленников [2, с. 212].

Клубная модель, в отличие от студийной или кружковой, изначально предполагает создание не просто учебной группы, а целостной социальной среды со своим уставом, символикой, иерархией и корпоративной культурой. Как отмечает С. В. Григорьев, клубная форма, с её акцентом на самоуправление и общие ценности, максимально соответствует задачам формирования воспитательного коллектива, где педагогическое руководство сочетается с развитием детской инициативы и ответственности. Для объединения технического творчества это особенно важно, так как работа со сложной техникой требует не только индивидуальных навыков, но и безусловной дисциплины, взаимовыручки и четкого распределения ролей в команде. Клубная форма создает уникальное пространство для профессиональной и социальной идентификации подростков.

Выбор клубной формы для детского объединения «Картинг» является стратегически обоснованным педагогическим решением. Членство в клубе с богатой историей, насчитывающей уже более 50 лет, и высокой репутацией дает юному картингисту чувство принадлежности к особому сообществу, что является мощным мотивационным фактором. Это подтверждается и исследованиями в области педагогики дополнительного образования детей, которые наглядно показывают, что клубный принцип организации способствует формированию «чувства мы» и снижает риски девиантного поведения, предоставляя альтернативную, социально одобряемую площадку

для самоутверждения и проявления подростками лидерских качеств.

Клуб как открытая система обладает высоким интеграционным потенциалом, так как он естественным образом выстраивает связи с другими социальными институтами: семьей (через совместные мероприятия и требования к успеваемости в школе), профессиональным сообществом (через участие в соревнованиях и взаимодействие с социальными партнерами), общественными организациями. Эта интеграция превращает воспитательный процесс из замкнутого в жизненно ориентированный.

Методика создания и воспитания коллектива базируется на двух вещах: во-первых, нужно вовлекать всех учащихся в разнообразную и содержательную совместную деятельность и, во-вторых, необходимо организовать и стимулировать эту деятельность таким образом, чтобы она сплачивала и объединяла учащихся в дружный и работоспособный коллектив.

Педагогическую основу этой методики составляют:

- умелое предъявление требований к учащимся;
- организация ученического самоуправления и воспитание ученического актива;
- создание и развитие положительных традиций коллективной жизни [3, с. 329].

Особое значение в воспитательном процессе клуба «Картинг» Дворца детского (юношеского) творчества г. Пензы имеют традиции. Система традиций клуба выполняет три функции:

Адаптивную — например, ритуал «Посвящения в картингисты», в ходе которого происходит принятие ценностей клуба, снижает уровень тревожности у новичков, обеспечивая их легитимный статус в новом коллективе.

Интегративную — совместная деятельность (походы, участие в соревнованиях, трудовые десанты по благоустройству территории) переключает фокус внимания с личных амбиций на общекомандный результат.

Преимущественную — традиция наставничества, когда старшие учащиеся выступают «инструкторами» для младших, создает непрерывную линию передачи опыта.

Традиции в клубе «Картинг» выступают системообразующим фактором, трансформирующим учебную группу в устойчивое сообщество единомышленников. Так, в ходе «Посвящения в картингисты», новички произносят торжественное обещание, одной из значимых частей которого является принцип ответственности за успеваемость в школе. Внедрение системы регулярного контроля успеваемости (на первое занятие в начале каждой четверти ребята приходят со школьным дневником) превращает личное достижение в коллективную норму ответственности, повышая мотивацию учащихся и создавая доверительный диалог между педагогом, ребенком и его семьей.

В формате клуба успешно реализуется принцип событийности, где ключевые моменты жизни коллектива (посвящение, соревнования, походы) становятся узловыми точками для рефлексии, закрепления норм и сплочения, формируя «коллективную память» и устойчивость сообщества к внешним вызовам. Таким образом, клубная форма для объединения «Картинг» является сознательно

выбранной, высокоэффективной технологией воспитания, превращающей хобби в школу жизни, ответственности и гражданственности.

В педагогике дополнительного образования крайне эффективным признается метод микрогрупп. Данная форма организации деятельности базируется на теории развивающего обучения и принципе «зоны ближайшего развития» Л. С. Выготского. В клубе «Картинг» роль такой микрогруппы выполняет «экипаж» (водитель, механик, помощник). Организация практической деятельности «экипажами» не только содействует профессиональной ориентации учащихся, но и формирует культуру взаимной поддержки. Именно готовность картингистов помогать друг другу даже в ходе индивидуальных соревновательных заездов является ключевым доказательством высокого уровня сплоченности детского объединения. В клубе учащийся осваивает не только роль водителя, но и роли механика, наставника, организатора мероприятия, что обеспечивает многогранность его социализации и помогает построению позитивной Я-концепции.

Для оценки эффективности воспитательных воздействий педагоги клуба используют социометрические методы. Анализ структуры неформальных связей внутри коллектива позволяет педагогам вовремя выявить «одиночек» и спроектировать педагогические ситуации, способствующие их интеграции в активную жизнь группы.

Таким образом, интеграция традиций с институтами наставничества, самоуправления и проектной работы в малых группах («экипажах») создает условия для формирования у подростков фундаментальных социальных компетенций: ответственности, лидерства, навыков конструктивного сотрудничества и эмоционального интеллекта. Водитель учится формулировать техническое задание на основе своего опыта управления, механик — аргументированно отстаивать необходимость тех или иных настроек, а помощник осваивает логику и оперативную поддержку, что в совокупности формирует целостное понимание инженерно-управленческого цикла. Ротация ролей внутри экипажа или клуба в целом позволяет каждому подростку проявить себя в разных ролях, предотвращая закрепление стереотипов и способствуя формированию адекватной самооценки.

Подводя итог, следует подчеркнуть, что традиции в системе дополнительного образования детей представляют собой не просто устойчивые формы поведения, а мощный технологический инструмент педагога для проектирования развивающей социально-воспитательной среды. Клуб как модель открытой социальной системы обеспечивает естественную интеграцию воспитательных усилий с семьей, школой и профессиональным сообществом, а также поддерживает преемственность поколений через институт наставничества.

Опыт деятельности клуба «Картинг» убедительно доказывает, что при грамотном методическом подходе объединение трансформируется в сплоченное сообщество, где каждый участник обретает чувство защищенности, сопричастности к значительному делу и возможности

для самореализации, делая техническое творчество эффективной школой гражданского становления и осознан-

ной профессиональной ориентации в динамично меняющемся мире.

Литература:

1. Яковлев, Д. Е. Дополнительное образование детей: среда образов и смыслов воспитания подрастающего поколения / Д. Е. Яковлев. — Текст: непосредственный // Педагогическое искусство. — 2024. — № 2. — С. 143–152.
2. Макаренко, А. С. Педагогическая поэма / А. С. Макаренко. — М.: АСТ, 2021. — 638 с. — Текст: непосредственный.
3. Харламов, И. Ф. Педагогика / И. Ф. Харламов. — М.: Гардарики, 1999. — 520 с. — Текст: непосредственный.

Особенности работы с поэтическим текстом в вокальных произведениях: *Er ist's R.* Шумана на слова Э. Мёрике и «Колыбельная» П. И. Чайковского на слова А. Н. Майкова

Кузнецова Наталья Владимировна, преподаватель

МУДО «Детская музыкальная школа № 1» Копейского городского округа (Челябинская область)

В статье автор исследует особенности работы с поэтическим текстом в классе академического вокала.

Ключевые слова: академический вокал, поэтический текст, *R. Шуман*, *П. И. Чайковский*, *А. Майков*, *Э. Мёрике*.

Искусство вокальной музыки занимает уникальное место в культурном пространстве, представляя собой синтез двух фундаментальных начал — поэзии и музыки [3, с. 12]. Это союз, в котором слово обретает новую эмоциональную глубину через мелодию, а музыка — конкретность образов и смыслов через текст. Однако этот союз не возникает сам по себе; он является результатом кропотливой, взвешиваемой и многогранной работы исполнителя над поэтическим текстом [5, с. 45].

Актуальность темы обусловлена тем, что именно глубокое проникновение в суть стихотворения отличает осмысленное, художественно ценное исполнение от простого озвучивания нот и слов [1, с. 78]. Без понимания поэтической основы вокальное произведение теряет свою душу, становится формальным и неспособным донести до слушателя всю палитру заложенных в нем чувств и идей.

Целью данной статьи является анализ ключевых аспектов и методов работы над поэтическим текстом как неотъемлемой части подготовки к исполнению вокального произведения [4, с. 203].

Основными задачами, которые решаются в процессе этой работы, являются:

1. Анализ и понимание литературной основы. Прежде чем музыкальная фраза сможет прозвучать, должна родиться речевая фраза. Исполнителю необходимо:

— Провести литературный анализ: понять тему, идею, сюжет (если он есть) и эмоциональный посыл стихотворения [2, с. 56].

— Выявить ключевые образы и символы: определить, какие слова и метафоры несут основную смысловую нагрузку.

— Изучить биографию и эстетику автора: контекст создания текста помогает точнее передать его дух [7, с. 112].

2. Единство музыки и слова. Композитор, создавая произведение, уже провел свою «работу над текстом», ин-

терпретировав его средствами музыки. Задача певца — понять и раскрыть этот творческий союз:

— Анализ вокальной партитуры: как мелодия, гармония, ритм и агогика подчеркивают или контрастируют с текстом? [6, с. 89]

— Выявление кульминаций: где находится кульминация поэтическая, а где — музыкальная? Совпадают ли они?

— Работа над декламацией: музыкальная интонация должна быть производной от речевой, сохраняя естественность и выразительность произнесения слова [3, с. 134].

3. Фонетическая и артикуляционная работа. Поэтический текст — это еще и звуковая материя. Певец должен:

— Отработать дикцию: добиться идеальной четкости и ясности произнесения согласных и гласных, чтобы текст был понятен без потери красоты звука [1, с. 156].

— Использовать фонетику как выразительное средство: звонкие, шипящие, сонорные звуки могут усиливать художественный эффект.

— Преодолеть технические сложности: петь на высоких нотах, в быстром темпе, сохраняя при этом разборчивость текста [5, с. 210].

4. Воплощение в исполнительской трактовке. Финальный этап — это слияние всех предыдущих работ в целостный художественный образ:

— Создание подтекста: личное, эмоциональное отношение исполнителя к тексту, которое рождает искренность исполнения [4, с. 178].

— Использование тембральных красок: голосом можно «рисовать» — менять окраску звука в зависимости от содержания строки [2, с. 67].

— Драматургия и фразировка: выстроить произведение как единый, развивающийся во времени narrative (англ. и фр. narrative — повествование о множестве взаи-

мосвязанных событий), где есть завязка, развитие, кульминация и развязка [6, с. 145].

Рассмотрим работу над поэтическим текстом на примере *Er ist's* Р. Шумана на сл. Э. Мёрике и «Колыбельная» П. И. Чайковского на сл. А. Н. Майкова.

В песне *Er ist's* Роберта Шумана на стихи Эдуарда Мёрике рассматриваются особенности поэтического оригинала и их воплощение в музыке композитора. Поэтический текст *Er ist's* принадлежит немецкому поэту-романтику Эдуарду Мёрике (1804–1875). Оно является ярким примером лирики, где природа одушевлена, а поэт чутко улавливает её изменения [7, с. 98].

Роберт Шуман (1810–1856) положил это стихотворение на музыку в 1849 году. Романс вошёл в состав сборника *Lieder-Album für die Jugend* («Альбом песен для юношества»), Op. 79 [6, с. 211]. Это указывает на дидактическую или просветительскую цель сборника, что, вероятно, повлияло на относительную простоту и ясность музыкального языка по сравнению с некоторыми другими его опусами.

Анализ поэтического текста стихотворения Мёрике представляет собой мгновенный, полный радостного возбуждения взгляд на пробуждение весны. Его ключевые особенности:

— Динамика и образность. Поэт создаёт яркие кинематографичные образы: «весна... синюю ленту снова реет в небесах» — это зримый образ ветра и неба; «сладкие, знакомые запахи» — обонятельное ощущение; «уж фиалки снятся» — намёк на близкое, но ещё не наступившее цветение [2, с. 45].

— Звукопись и кульминация. Стихотворение насыщено аллитерациями (*flattern durch die Lüfte, Wollen balde kommen*), которые создают ощущение лёгкости и движения. Кульминацией становится восклицание *Horch, ein Harfenton!* («Слух, арфы звук!»), где поэт не просто видит, но и слышит приход весны, что подчёркивает интенсивность личного переживания.

— Структура. Текст состоит из 9 коротких строк, которые можно условно разделить на две части: первые шесть строк — это описание внешних примет весны, а последние три — непосредственное, эмоциональное узнавание и обращение к ней («Весна, да, это ты!»).

Музыкально-поэтический синтез в романсе Роберта Шумана над текстом заключалась в тонком музыкальном комментарии, который усиливает и раскрывает смыслы, заложенные Мёрике [6, с. 213]. Ниже приведены примеры того, как музыкальные средства Шумана служат раскрытию поэтического текста Мёрике.

Динамика, движение («синюю ленту... реет», «запахи... веют») — подвижный темп, лёгкая и текучая фортепианная партия. Создаётся ощущение весеннего ветра, наполняющего всё пространство.

Нарастающее ожидание («фиалки снятся», «скоро расцветут») — развитие мелодической линии, гармонические отклонения. Музыка ведёт слушателя к кульминации, как весна сменяет зиму.

Кульминация: звук арфы (*Horch, ein Harfenton!*) — музыкальный пик: усиление динамики, яркий гармонический аккорд, пауза. Композитор имитирует эффект вне-

запного звучания, заставляя слушателя «услышать» весну вместе с лирическим героем [7, с. 105].

Прямое обращение, узнавание («Весна, да, это ты! Это ты, я узнал!») — яркая, утвердительная каденция (гармоническое завершение). Музыка обретает завершённость и силу, передавая чувство уверенности и радости от свершившегося чуда.

Работа над поэтическим текстом *Er ist's* Эдуарда Мёрике является образцом глубокого проникновения композитора в суть стихотворения. Шуман не просто озвучил слова, но с помощью гибкой мелодии, гармонии и ритма создал целостный художественный мир, в котором музыка и поэзия существуют в неразрывном единстве [6, с. 215]. Он сумел передать и мимолётные впечатления от первых признаков весны, и кульминационный восторг её узнавания, продемонстрировав свой гений как мастера романса, чутко улавливающего малейшие оттенки поэтической речи.

Романс — один из ключевых жанров в творчестве Петра Ильича Чайковского, в котором наиболее ярко проявился его дар тонкого психолога и лирика [4, с. 256]. Композитор обладал уникальным умением проникать в суть поэтического слова и претворять его в музыку, создавая не просто иллюстрацию к тексту, а глубокий, эмоционально насыщенный синтез двух искусств. Ярким примером такого подхода является романс «Колыбельная» op. 16 № 1 на стихотворение Аполлона Николаевича Майкова. Данное произведение демонстрирует, как музыкальные средства могут раскрыть, усилить и углубить скрытые в поэзии смыслы и настроения.

Анализ поэтической основы стихотворения А. Н. Майкова представляет собой классическую колыбельную песню, обращенную к ребенку. Его структура проста и состоит из четырех строф. Однако за внешним спокойствием и умиротворенностью скрывается сложный эмоциональный подтекст [3, с. 178].

— Тема и образы. Основная тема — материнская любовь и забота, желание убаюкать, защитить младенца от тревог большого мира. Центральный образ — «злой человек», который не спит и «плачет, бедный», вносит в текст драматический контраст. Это не просто угроза, а намек на взрослые страдания, горести и невзгоды, от которых мать пытается оградить беззащитное дитя.

— Настроение. Общее настроение стихотворения — нежное, успокаивающее, но с оттенком светлой грусти и тревоги. Мотив сна («Спи, дитя мое, усни!», «Сладко спи») соседствует с мотивом бодрствующего страдания («злой человек не спит»).

— Ритм и лексика. Майков использует плавный, укачивающий трехсложный размер (дактиль), характерный для фольклорных колыбельных. Лексика проста, эмоциональна и напевна, с обилием ласкательных слов («дитя мое», «ангелы») [2, с. 88]. Таким образом, Чайковскому предстояло передать не только внешнюю форму колыбельной, но и ее внутренний драматизм, контраст между идиллией детского сна и тревожной реальностью взрослого мира.

— Музыкальная интерпретация текста. Чайковский создает музыкальное произведение, которое идеально со-

ответствует структуре и духу стихотворения [4, с. 260], используя для этого весь арсенал выразительных средств.

— Мелодия. Мелодия романса нежна, певуча и предельно проста, что имитирует интонации настоящей колыбельной песни. Она построена на плавных, нисходящих ходах, создающих ощущение успокоения и убаюкивания. Однако в кульминационных моментах, особенно на словах о «злом человеке», мелодия становится более напряженной, хроматизированной, голос поднимается в более высокий регистр, передавая эмоциональный всплеск и тревогу.

— Ритм и метр. Композитор сохраняет трехдольный размер (3/4), который ассоциируется с вальсом и, что более важно в данном контексте, с покачиванием колыбели. Ровный, «укачивающий» ритм фортепианной партии является сквозным и создает основной фон произведения.

— Гармония. Гармонический язык — главный инструмент для раскрытия подтекста. Пока звучат слова убаюкивания, гармония проста и устойчива (тонико-доминантовые отношения). Но при упоминании «злого человека» гармония резко обостряется: Чайковский использует минор, хроматические созвучия, отклонения в далекие тональности [5, с. 188]. Это создает эффект вторжения тревожного, чуждого мира в пространство нежности и покоя.

— Фактура и фортепианная партия. Партия фортепиано играет ключевую роль. Непрерывное, мерное движение триолями в аккомпанементе (фигурация «тремоло») рисует образ тихо покачивающейся колыбели. Эта фактура сохраняется на протяжении почти всего романса, символизируя постоянство материнской заботы, которая остается неизменной, несмотря на всплески тревоги в вокальной партии. В заключительных тактах движение затихает, изображая погружение ребенка в сон.

— Куплетная форма. Чайковский чутко следует за строфической структурой стихотворения. Каждая строфа получает свою музыкальную фразу. При этом композитор использует прием варьированной повторности: первая и последняя строфы музыкально близки, что создает эффект кольцевой композиции, замкнутости и умиротворения. Средние строфы, где развивается драматический конфликт, получают более напряженное музыкальное решение.

Романс П. И. Чайковского «Колыбельная» на стихи А. Н. Майкова — это образец высочайшего мастерства в работе с поэтическим текстом. Композитор не просто положил стихи на музыку, а провел глубокий анализ, выявив скрытый драматизм и психологическую сложность, казалось бы, простого текста [4, с. 262]. С помощью мелодии, гармонии, ритма и фактуры Чайковский создал многоплановое произведение, в котором нежная материнская любовь соседствует с тревогой за будущее ребенка, а идиллия детского сна оттеняется призраком взрослых страданий. Этот синтез музыки и слова рождает целостный и пронзительный художественный образ, обеспечивший романсу долгую жизнь в концертных залах и сердцах слушателей.

Таким образом, работа над поэтическим текстом — это не подготовительный, а центральный этап в созда-

нии вокального образа [1, с. 92]. Это путь от внешнего, формального знания текста к его внутреннему проживанию и претворению в звук. Только пройдя этот путь, исполнитель может стать не просто «певцом», а подлинным интерпретатором и со-творцом, доносящим до публики всю гамму чувств, заложенную поэтом и композитором, и превращающим каждое исполнение в уникальное художественное событие [3, с. 201].

Основные выводы:

Текст — это драматургическая основа. Музыка не просто «озвучивает» стихи, а выстраивает на их основе свою музыкальную драматургию [6, с. 120]. Кульминация в стихотворении определяет кульминацию в вокальной мелодии и гармонии.

Роль музыки — раскрытие подтекста. Задача композитора и исполнителя — выявить то, что скрыто за словами: эмоциональный надрыв, иронию, сомнение, восторг. Музыка досказывает то, что словами невыразимо [7, с. 132].

Синтез, а не соперничество. Удачный романс — это не соревнование, где музыка или текст важнее. Это сплав, где они усиливают друг друга, создавая новое художественное целое [2, с. 103], более мощное, чем его составляющие.

Мелодия как «музыкальная декламация». Вокальная партия должна органично ложиться на естественную интонацию и ритм стиха [5, с. 76]. Однако она может и противоречить ей для выделения особо значимых слов или создания определенного образа (например, взволнованной речи).

Гармония и аккомпанемент как эмоциональный и образный фон. Аккомпанемент в романсе редко бывает нейтральным. Они создают психологическую атмосферу (тревога, умиротворение, томление, рисуют звуковые картины (шум дождя, шелест листьев, бой часов), дополняя или контрастируя с вокальной партией [1, с. 167].

Ритм как отражение поэтического метра и дыхания. Композитор может либо следовать стихотворному размеру, либо намеренно нарушать его для передачи эмоциональной неуравновешенности, порыва, смятения. Музыкальная кульминация почти всегда совпадает с смысловой и эмоциональной кульминацией текста [4, с. 219], подчеркивая ее высотой звука, динамикой, гармоническим напряжением.

Нельзя петь звуки, не понимая слов. Первый и главный этап работы — грамотный литературный разбор: понимание значения каждого слова, особенно устаревшего, анализ формы стихотворения (строфика, рифмовка), определение главной идеи, настроения, лирического сюжета, поиск ключевых слов и кульминационных точек [3, с. 145].

Работа над дикцией — это работа над смыслом. Четкое, осмысленное произнесение текста важнее, чем просто красивый звук. Согласные несут смысл, гласные — эмоцию и звуковую линию. Фразировка и дыхание. Музыкальные фразы должны совпадать с поэтическими паузами. Дыхание берется там, где стоит смысловая пауза (цезура) или знак препинания, а не где удобно чисто технически. Неверно взятое дыхание может разру-

шить смысл целой строфы. Вокальный тембр как инструмент выразительности. Певец должен владеть палитрой красок: светлый тембр для радости, приглушенный — для грусти, металл в голосе — для драматизма и т. д. Выбор тембра напрямую диктуется содержанием текста [5, с. 230].

Работа над поэтическим текстом в романсе приводит к пониманию, что романс — это сложный организм, где музыка рождается из поэзии, а не просто присоединяется

к ней. Главный результат такой работы — смысло-звуковое единство, при котором технические элементы музыки (мелодия, гармония, ритм, форма) и исполнительские навыки (дикция, тембр, фразировка) становятся слугами одной цели: донести до слушателя всю глубину, нюансы и эмоциональную силу поэтического слова, преобразенного и усиленного музыкой. Таким образом, поэтический текст является не «поводом» для музыки, а ее внутренней программой и душой [6, с. 198].

Литература:

1. Дмитриев Л. Б. Основы вокальной методики / Л. Б. Дмитриев. — Москва: Музыка, 2018. — 368 с. — ISBN 978-5-7140-1298-7.
2. Ливанова Т. Н. Русская музыкальная культура XVIII–XIX веков / Т. Н. Ливанова. — Москва: Искусство, 2016. — 478 с. — ISBN 978-5-210-01567-3.
3. Морозов В. П. Искусство резонансного пения. Основы резонансной теории и техники / В. П. Морозов. — Москва: ИП РАН, 2019. — 496 с. — ISBN 978-5-9909123-5-6.
4. Ручьевская Е. А. Классическая музыкальная форма / Е. А. Ручьевская. — Санкт-Петербург: Композитор, 2017. — 312 с. — ISBN 978-5-7379-0892-6.
5. Юссон Р. Певческий голос: исследование основных физиологических и акустических законов певческого аппарата / Р. Юссон; пер. с фр. — Москва: Классика-XXI, 2020. — 288 с. — ISBN 978-5-89817-451-2.
6. Daverio J. Robert Schumann: Herald of a «New Poetic Age» / J. Daverio. — New York: Oxford University Press, 2017. — 624 p. — ISBN 978-0-19-509180-9.
7. Kramer L. Music and Poetry: The Nineteenth Century and After / L. Kramer. — Berkeley: University of California Press, 2018. — 264 p. — ISBN 978-0-520-30089-7.

Использование информационных технологий на занятиях по хореографии

Шевелева Татьяна Дмитриевна, методист;

Гончаренко Ольга Юрьевна, методист;

Приказчиков Антон Сергеевич, педагог дополнительного образования

ГАУ ДО Астраханской области «Центр эстетического воспитания детей и молодежи» (г. Астрахань)

Данная статья раскрывает роль информационных технологий на занятиях по хореографии с точки зрения построения образовательного процесса и организации методической работы педагога.

Ключевые слова: хореография, информационные технологии, учебный процесс.

Современный период развития общества характеризуется сильным влиянием на него информационных технологий, которые проникают во все сферы человеческой деятельности, обеспечивают распространение информационных потоков в обществе, образуя глобальное информационное пространство. Неотъемлемой и важной частью этих процессов является компьютеризация и применение информационных технологий в образовании.

Учреждения дополнительного образования также занимаются поиском нового содержания образовательного процесса в условиях широко растущего информационного пространства. Государственное автономное учреждение дополнительного образования Астраханской области «Центр эстетического воспитания детей и молодежи» реализует дополнительные общеразвивающие программы по направлениям: вокал, хореография, теа-

тральное искусство, туризм, краеведение, спорт, дошкольное образование.

Хореографическое искусство является важнейшим аспектом эстетического воспитания. На занятиях хореографии происходит всестороннее обучение ребенка на основе гармоничного сочетания танцевального, музыкального, физического и интеллектуального развития.

Эта сторона хореографического искусства глубоко изучена и отражена в многочисленных изданиях, содержащих рекомендации по методике преподавания предмета (Базарова Н. П., Гусев Г. П., Мей В. В., Смит Л. и др.). Но каждая эпоха требует активной целенаправленной работы с подрастающим поколением, требует новые формы и методы воспитания и обучения, отвечающие настоящему времени.

Хореография — это вид искусства, связанный с кинетическим восприятием мира (получением эстетических

впечатлений от окружающей действительности через образно-двигательную сферу действий). В специфику обучения входит получение физического опыта танцевальных действий, комплекса развития и совершенствования рефлекторно-двигательного аппарата человеческого тела. Сочетание традиционных методов обучения, таких как наглядный (практический показ) и словесный (объяснение, беседа), наряду с развитием общефизических, артистических и исполнительских возможностей, использование информационных технологий расширяет возможности творческой реализации обучаемых.

В сфере художественного творчества использование информационных технологий предусматривает их применение во всех видах деятельности, а именно: обучении, методической работе, управлении и контроле.

Поскольку большинство образовательных программ по хореографии предусматривают освоение техники танцевальных движений, развитие координации, выразительности, артистизма, то в процессе их реализации важная роль отводится принципу наглядности. Мультимедийные технологии позволяют одновременно воздействовать на важнейшие органы чувств человека. Сопровождая динамический визуальный ряд (слайд-шоу, анимацию, видео) звуком, мы можем рассчитывать на большее внимание со стороны ребенка и, следовательно, представлять информацию в максимально эффективном виде. Дополнительные общеразвивающие программы ГАУ ДО АО «ЦЭВДиМ» предусматривают применение информационных технологий в учебном процессе:

- с целью ознакомления с танцевальным наследием и творчеством выдающихся балетмейстеров и танцовщиков, что повышает интерес учащихся к истории хореографии, способствует стремлению к успешному овладению предметом, самосовершенствованию;
- как средство наглядности на занятиях при изучении и постановке нового материала. Методические видеоматериалы с выступлениями исполнителей высокого уровня могут использоваться в качестве эталонного показа изучаемых элементов, что способствует формированию правильной механики, амплитуды и динамики движений, разучиванию последовательности движений, общего рисунка танца. Если рассматривать использование методических видеоматериалов в рамках композиции постановки танца, то их содержание может включать учебные этюды и готовые танцевальные номера,

соответствующие текущей рассматриваемой теме, выполненные предыдущими учащимися, а также примеры использования принципов построения хореографического материала в сценических хореографических композициях. Наличие видеозаписей учебных работ предыдущих годов обучения на сходную тему поможет избежать повторного использования одного и того же лексического материала, позволив сосредоточиться на создании новых выразительных форм;

- с целью промежуточного контроля и проведения педагогом совместно с учащимися методического анализа исполнения движений. Преимущества технологий электронного обучения не ограничиваются использованием технологий цифровой видеозаписи для просмотра уже готового материала. Благодаря развитию мобильных устройств появилась возможность записывать собственные видеоролики в любое удобное для себя время. Обсуждение полученных данных дает возможность учащимся увидеть себя со стороны во время исполнения танцевального номера, отследить ошибки в процессе выполнения танцевальных движений, формирует правильное отношение на критические замечания педагога и сверстников, позволяет формировать адекватную самооценку.

С методической точки зрения благодаря внедрению информационных технологий у педагогов появляется больше возможностей творческого подхода в процессе подготовки к занятиям и мероприятиям с помощью:

- разработки компьютерных презентаций по хореографическому искусству, информационных, контрольно-измерительных материалов;
- поиска необходимой информации в сети Интернет;
- создания собственного сайта, на котором можно разместить свои методические работы, узнать оценку коллег, стать участником интернет-курса;
- участия в сетевых педагогических сообществах (возможность доступа к учебно-методической и научной информации, консультативной помощи от специалистов).

Таким образом, информационное обеспечение образовательного процесса способствует повышению уровня педагогической деятельности, создает условия для формирования у педагога и учащихся необходимого объема умений и навыков по сбору, обработке и хранению информации, накоплению индивидуального и коллективного опыта системы знаний.

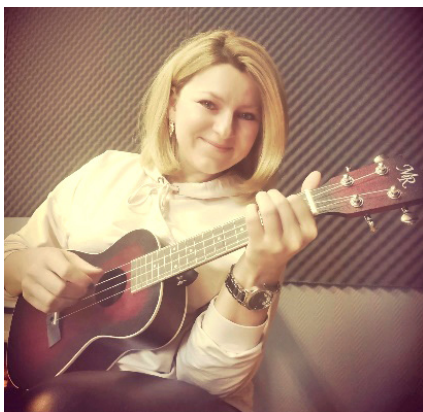
Литература:

1. Двудичанская, Н. Н. Интерактивные методы обучения как средство формирования ключевых компетенций // Наука и образование: электронное научно-техническое издание. 2011. — № 4. — С. 27–28/
2. Корнеев, И. К., Ксандопуло, Г. Н., Машурцев, В. А. Информационные технологии. ТК Велби. — 2007. — 117 с.

СПЕЦИАЛЬНЫЕ (КОРРЕКЦИОННЫЕ) ШКОЛЫ

Больше чем урок: музыка как среда для воспитания и коррекции в специальных учебно-воспитательных учреждениях

Лузина Мария Сергеевна, учитель музыки, педагог дополнительного образования
КГБОУСУВУ «Уральское подворье» (г. Пермь)



Специальные учебно-воспитательные учреждения (далее — СУВУ) — особые образовательные организации открытого и закрытого типа, предназначенные для подростков с устойчивым противоправным поведением (и) или нуждающихся в особых условиях воспитания. [1]

Обучающиеся здесь — это несовершеннолетние с серьезными пробелами в социализации, часто имеющие за плечами травматичный опыт и, как следствие, повышенную тревожность, агрессивность и глубокое недоверие к взрослым.

Именно поэтому стандартный формат урока — «учитель говорит — ученик запоминает» зачастую не просто неэффективен, а вызывает отторжение у учеников. Уроки музыки — не исключение.

Уроки музыки в СУВУ кардинально отличаются от обычных школ. Вопреки стереотипам, музыка здесь — это далеко не развлечение. Главная задача уроков музыки в СУВУ — не просто дать знания и расширить кругозор учеников, а использовать музыку как дополнительный эффективный инструмент для формирования базовых культурных навыков, коррекции поведения, социализации и воспитания подростков. Педагоги здесь становятся наставниками, помогающими ребятам через творчество справиться с трудностями, раскрыть себя и найти позитивные жизненные ориентиры.

Урок музыки здесь выполняет одновременно три важнейшие задачи:

1. Терапевтическая — снятие психоэмоционального напряжения, работа с агрессией и тревожностью.

2. Коррекционная — развитие дефицитных функций: эмоционального интеллекта, произвольного внимания, навыков коммуникации.

3. Образовательная — формирование музыкального кругозора, эстетического вкуса и культурной идентичности.

Главные особенности уроков музыки в СУВУ

1. Коррекционная направленность: музыка здесь выступает как терапия и тренажер психики.

В отличие от обычной школы, где музыкальное образование нацелено на освоение теории и репертуара и, в целом, программы, в СУВУ урок музыки в первую очередь решает терапевтические и развивающие задачи.

У подростков с девиантным поведением, с высоким уровнем тревожности, агрессии или, наоборот, замкнутости, часто имеется опыт психологических травм и педагогической запущенности. Музыка здесь становится безопасным пространством для *коррекции* этих состояний.

Игра на музыкальных инструментах, хоровое пение или прослушивание специально подобранной музыки дают легальный и социально приемлемый выход агрессии, гневу, страху. Энергия, которая раньше уходила в конфликты или саморазрушение, трансформируется в звук, ритм, творческий акт.

Кроме того, музыкальные уроки здесь способствуют развитию *самоконтроля и дисциплины*. Любое коллективное музицирование (игра в ансамбле, хоре, оркестре) требует от ребенка умения вовремя вступить, промолчать свою паузу, услышать соседа и подстроиться под общий темп группы. Это тренирует произвольность и контроль импульсов лучше любых нотаций, поскольку дисциплина здесь не навязана извне страхом наказания, а продиктована логикой творческого процесса: хочешь, чтобы звучало красиво, — соблюдай правила. [2]

Ответственность — еще одно качество личности, которое развивается у подростков на уроках музыки. В оркестре или вокальной группе каждый отвечает за свою партию. Если один не выучил слова или не принес инструмент, или не пришел на репетицию — «срывается» все выступление. Ответственность перед педагогом — это одно, а ответственность перед одноклассниками, с которыми ты вместе готовишь концерт, — совсем другое. Это воспитывает обязательность и зрелость.



Многие воспитанники СУВУ имеют негативный опыт учебной деятельности: они привыкли к замечаниям, плохим оценкам, ощущению «я не такой, как все». В музыке же педагог может создать для каждого *ситуацию гарантированного успеха*. Например, подростку с нарушением речи можно предложить партию на гитаре или подобрать облегчённую партию.

Переживание своей значимости и успешности — мощнейший фундамент для формирования позитивной самооценки, которая затем переносится и на другие сферы жизни.

2. Приоритет воспитания над обучением.

В СУВУ академические знания (нотная грамота, биографии композиторов) отходят на второй план. Главное — через музыку и слово сформировать у подростка систему нравственных координат, помочь ему выстроить границу между добром и злом, личным и общественным, разрушительным и созидательным.

Это происходит, во-первых, посредством формирования личностных качеств через репертуар. Каждая песня или инструментальная пьеса разбирается не только с музыкальной, но и со смысловой стороны. Песни о дружбе становятся поводом для обсуждения ценности товарищества и взаимовыручки, о матери — уважения к родителям, о животных — милосердия и заботы о слабых. Педагог целенаправленно выбирает материал, который задаёт позитивные модели поведения.

Во-вторых, особое внимание уделяется патриотическому воспитанию как основе гражданской идентичности. Это не формальные мероприятия «для галочки», а системная работа по формированию чувства сопричастности к истории и культуре своей страны. [3]

На уроках музыки проводятся, например, тематические занятия-погружения: уроки, посвященные Великой Отечественной войне, где ребята не только слушают и поют песни военных лет («Катюша», «Журавли», «Темная ночь», «День Победы»), но и изучают историю их создания, читают фронтовые письма, лежащие в основе сюжетов.

Или, например, замена звонков на урок. Вместо стандартных — в коридорах СУВУ могут звучать песни военных лет. Мелодии, ставшие символами целой эпохи, звучат ежедневно, создавая особую эмоциональную среду, фон памяти, уважения и благодарности прошлому. Это ненавязчиво, но очень прочно входит в сознание. [3]

3. Разнообразие интерактивных форм.

Подростки с девиантным поведением, как правило, с трудом выдерживают классический 40-минутный урок за партой. Их познавательная активность и дисциплина напрямую зависят от вовлеченности. Поэтому уроки музыки зачастую трансформируются в деятельностное, интерактивно-активное пространство, такое как:

- творческие конкурсы. «Конкурс талантов» или «Битва хоров» превращают учебный процесс в игру с элементами здорового соперничества. Формат соревнования мобилизует, а поддержка команды учит переживать не только за себя, но и за общий результат. Страх сцены отступает, когда ты выходишь на нее с товарищами. [4]



- инсценированная (театрализованная) песня. Это синтез вокала, актерского мастерства и режиссуры, костюмов. Выбрать песню — значит выбрать историю. Исполнить ее — значит прожить эту историю на сцене, используя костюмы, реквизит. Такой подход развивает эмпатию, воображение и коммуникативные навыки гораздо эффективнее, чем простое заучивание текста. [5]
- тематические уроки-погружения с видеорядом, презентацией, в которых используются фрагменты качественных документальных и художественных фильмов, видеоклипов, мультипликации. Это помогает визуализировать музыкальный образ, сделать абстрактное понятие конкретным и понятным, что особенно важно для детей с клиповым мышлением и опытом информационной перегрузки.

4. Практическая направленность: внеурочная деятельность как пространство роста.

Часов музыки зачастую недостаточно для коррекции и раскрытия талантов. Основная «музыкальная жизнь» СУВУ кипит во второй половине дня, в рамках внеурочной деятельности и дополнительного образования.

Это и кружки, и студии как зона свободного творчества. В отличие от обязательного урока, сюда приходят по желанию. Формат кружка (вокальная студия, ансамбль гитаристов, хоровая студия) позволяет разделить детей по интересам и способностям. [6]

Это и игра на гитаре — один из самых востребованных форматов. Это инструмент, которым можно быстро

овладеть на базовом уровне, чтобы играть любимые песни в кругу друзей. [2]

Умение играть на гитаре резко повышает личный статус подростка в коллективе, дает ему возможность быть в центре внимания.

Внеурочные занятия формируют новый тип общения, основанный на общем увлечении, а не на асоциальных интересах. Здесь выстраиваются позитивные межличностные связи, уходит деление по принципу силы, появляется уважение к способностям и труду друг друга. [2] [4]



Ну, и конечно, концертная деятельность как главный мотиватор. Регулярные выступления перед другими обучающимися, педагогами (или совместно с ними), приглашенными гостями и родителями — мощнейший стимул для работы над собой. Осознание того, что твой труд увидят и оценят зрители, подтягивает дисциплину, заставляет ответственнее относиться к репетициям. Аплодисменты и признание зала — это та позитивная обратная связь, которой многим обучающимся так не хватало в жизни и которая закрепляет веру в себя и желание двигаться дальше. [7] [9]

Примеры адаптированного подхода к обучению музыки в СУВУ

Таким образом, в СУВУ музыка перестаёт быть явлением, ограниченным 40 минутами урока. Она пронизывает всё пространство учреждения, создавая позитивный эмоциональный фон.

Опыт педагогов показывает: обучающиеся и воспитанники СУВУ часто не умеют распознавать и, главное, экологично выражать свои чувства. Вербальные каналы у многих заблокированы психологическими защитами. И здесь на помощь приходит музыка.

Благодаря всероссийскому проекту «Мелодии вместо звонков», инициированному Министерством просвещения, в Калтанском СУВУ стандартные звонки заменили на фрагменты классических произведений Чайковского и Глинки. А в Раифском СУВУ в преддверии Дня Победы коридоры наполнились песнями военных лет, что способствовало патриотическому воспитанию и сохранению исторической памяти. [3] [11]

В ГКО СУВУ г. Октябрьска проводятся интегрированные уроки «Психология в музыке и цвете», где подростки

не просто слушают произведения, а учатся определять их эмоциональный окрас, связывать звук с цветом и настроением. На таких занятиях ребята осваивают психотехнику «Якорения» — способность сознательно регулировать своё состояние с помощью музыки. [14]

В Каргатском СУВУ урок о композиторе Заре Левиной был построен не просто на перечислении дат, а на обсуждении её непростого жизненного пути: потеря слуха, гонения, борьба за право творить. «Очень важно показывать ученикам примеры жизненных историй успешных деятелей искусства, чьи судьбы сложны и противоречивы», — подчеркнула учитель музыки Надежда Валерьевна. Для подростков, которые сами оказались в трудной жизненной ситуации, такие примеры становятся опорой» [12]

Музыкальный руководитель Майкопского СУВУ Геннадий Васильевич Бринь также подчеркивает: «Музыка — это уникальный инструмент, который работает там, где иногда бессильны слова». [10]

В Орловском СУВУ на первый план выходят активные формы обучения, такие как совместное пение. Вокальная студия «Голос» Орловского СУВУ демонстрирует, что пение становится не просто учебной дисциплиной, а формой сплочения. «У нас поют все!», — заявляют в учреждении. Совместное исполнение помогает детям, которые привыкли к изоляции, почувствовать себя частью коллектива. [6]

Ярким примером адаптированного подхода может также служить урок музыки в Рефтинском СУВУ закрытого типа, посвящённый 100-летию Владимира Шаинского. Педагог не просто изложила биографию композитора, но и рассказала о природе его вдохновения, а кульминацией занятия стало совместное исполнение знакомых и любимых детских песен. Выбор репертуара здесь не случаен: песни Шаинского обращены к внутреннему ребёнку. Подростки, многие из которых были лишены нормального детства, через эти простые и добрые мелодии получают опыт безопасной радости, учатся смеяться и шутить без агрессии. [13]

Заключение

В заключении хочется подчеркнуть, что урок музыки в СУВУ — это гибкая среда, где образовательные задачи неразрывно связаны с коррекционными и воспитательными, а главная цель — помочь каждому ученику.

Урок музыки в специальных учебно-воспитательных учреждениях — это сложный, многослойный процесс, балансирующий на стыке педагогики, психологии и искусства. Его специфика заключается в смещении акцента с оценки на личностный рост, с объёма выученного материала — на качество эмоционального отклика.

В этих учреждениях музыка выступает не просто предметом, а средством реабилитации и профилактики. Иногда именно правильно подобранная мелодия или спетая хором песня делают то, что не удавалось строгим воспитательным беседам, — пробуждают эмпатию, дарят чувство защищённости и возвращают подростку веру в себя.

Литература:

1. Фалетрова О. М. Музыка как средство психолого-педагогической коррекции. — Ярославль.: Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, 2008.
2. Гитара в жизни подростка: новые горизонты в Раифском СУВУ. — rspu-rt.ru, 2026.
3. Патриотическая акция «Музыка вместо звонков» проходит в Раифском СУВУ. — rspu-rt.ru, 2026.
4. Караоке-баттл в Майкопском СУВУ: музыка объединяет. — maikop-spu.ru, 2025.
5. Творческий конкурс «Мы — Армия народа». Раифское СУВУ. — rspu-rt.ru, 2025.
6. «Голос» Орловского СУВУ. — spetzorlov.ru, 2025.
7. Ноты вместо таблеток. — poisknews.ru, 2025.
8. Польза музыки в средней школе. — <https://infourok.ru/koncepciya-polza-muzyki-v-srednej-shkole>. 2025.
9. Проблемы физиологического и психологического характера в инструментальном исполнительстве. — urok.1sept.ru, 2024.
10. Музыка, которая лечит: день музыкальной терапии. — maikop-spu.ru, 2025.
11. В Калтанском СУВУ установили музыкальные композиции вместо школьных звонков. — spul.org.ru, 2026.
12. 120 лет со дня рождения Зары Левиной. -https://max.ru/id5423101288_gos/AZxSquQ1H6w, 2026.
13. К 100-летию В. Шаинского: урок музыки в Рефтинском СУВУ. — reftsuvu.ru, 2025.
14. Психология в музыке и цвете в ГКО СУВУ г. Октябрьска. — spetsschool.minobr63.ru, 2025.

Развитие познавательной активности у учащихся с ОВЗ на уроках биологии

Мязина Валентина Алексеевна, учитель

ГКОУ Астраханской области «Школа-интернат № 1 для детей с ограниченными возможностями здоровья» (г. Астрахань)

Уроки биологии играют важную роль в формировании научного мировоззрения школьников. Однако для учащихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) традиционные формы обучения часто оказываются неэффективными. Это связано с особенностями восприятия, внимания, памяти, мыслительной деятельности, характерными для данной категории учащихся. Поэтому следует разработать специальные подходы, направленные на развитие познавательной активности учащихся на уроках биологии.

Предмет биология обладает огромным потенциалом для развития познавательной активности учащихся. Вопросы активизации учения обучающихся относятся к числу наиболее актуальных проблем для детей с ОВЗ. Реализация принципа активности в обучении имеет определенное значение, т. к. обучение и развитие носит деятельностный характер и от деятельности зависит результат обучения, развития и воспитания обучающихся. Степень активности обучающихся является методами и приемы работы учителя, является показателем его педагогического мастерства.

Есть основные факторы, влияющие на уровень познавательной активности: Индивидуально-психологические характеристики (уровень интеллекта, темперамент, самооценка).

Социально-педагогические условия (методы обучения, отношения учителя, взаимодействие с одноклассниками)

Наличие специальной помощи и поддержки (коррекционная педагогика, психологическая помощь).

Детям с умственной отсталостью свойственны повышенная возбудимость или, наоборот, инертность; двигательная расторможенность; трудности формирования высших чувств, интересов, социальной мотивации деятельности. Настроение неустойчивое, поведение крайне непоследовательное, случайное. Поступки недостаточно целенаправленны, импульсивны, отсутствует борьба мотивов. Урок, в связи с особенностями развития учащихся, выстраивается по модели адаптивной образовательной системы, которая помогает каждому ученику достичь оптимального уровня интеллектуального развития в соответствии с его природными задатками и способностями.

Методы обучения, которые повышают уровень познавательной активности учащихся, побуждают их к старательному учению. Я пробовала различные методы активизации познавательной деятельности учащихся.

Метод проектов внедряла в обучение и учащиеся были исполнителями проектов таких как: «Лук от семи недуг», «Клумба тюльпанов школьного двора» «Микрозелень на окошке — витамины круглый год» и т. д. Работа над проектами позволяет детям применять знания на практике, развивать творческие способности и учиться сотрудничать друг с другом. Проекты по охране окружающей среды, участие в экологических акциях воспитывает у учащихся ответственность и заботу о природе.

Игровые технологии: Игры, викторины, квесты делают процесс обучения более динамичным и мотивируют учеников к активной работе. Онлайн-платформы, прило-

жения и игры предоставляют дополнительную возможность для изучения материала.

Интерактивные методы обучения: Использование интерактивных досок, презентаций, виртуальных лабораторий помогает сделать уроки более интересными и увлекательными.

Создание комфортной образовательной среды является одним из важных аспектов обучения для учащихся с ОВЗ.

Эмоциональная поддержка: учитель должен создать атмосферу доверия и уважения, где каждый ученик чувствует себя комфортно и уверенно.

Позитивное подкрепление: Похвала и поощрение помогают укрепить уверенность в себя и стимулируют желание учиться.

Литература:

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Приказ от 19.12.2014 № 1598.
2. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Приказ от 19.12.2014 № 1599.
3. Воронкова В. В. Программы специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждений VIII вида 5–9 классы: сборник. М.: ВЛАДОС, 2013. 224 с.
4. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. М.: Педагогика, 2006. 134 с.
5. Стребелева Е. А. Коррекционно-развивающее обучение детей в процессе дидактических игр, пособие для учителя М.: Владос, 2007. 256 с.
6. Титов В. А. Дефектология: учебный курс (электронный курс). М.: Московский Университет имени С. Ю. Витте, 2013. 167 с.
7. Митчелл Д. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования: главы из книги / пер. с англ. И. С. Аникеева, Н. В. Борисовой. — М.: Перспектива, 2011. — ISBN 987–5–903263–28–8.

Работа в малых группах: Совместная работа способствует развитию коммуникативных навыков и взаимопомощи между учениками.

Эти подходы способствуют созданию благоприятной образовательной среды, где каждый ребенок имеет возможность раскрывать свой потенциал и достичь максимальных успехов в обучении биологии.

Таким образом развитие познавательной активности учащихся с ОВЗ на уроках биологии возможно благодаря комплексному подходу, включающему дифференцированное обучение, активные методы, использование ИКТ и создание поддерживающей атмосферы. Реализация предложенных рекомендаций позволяет повысить качество образования и способствовать социальной интеграции детей с особыми потребностями.

ВЫСШЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

The impact of the digital educational environment on students' motivation to learn English

Fedorova Marina Leonidovna, senior lecturer

Kostanay Regional University named after Akhmet Baitursynov (Kazakhstan)

This article highlights benefits and challenges of using digital tools in teaching English and their impact on students' motivation to study the language.

Keywords: digital educational environment, interactive technologies, student engagement, online platforms.

In the context of global digitalization, the higher education system is undergoing significant changes associated with the integration of information and communication technologies into the educational process. The modern digital educational environment is becoming a crucial component of learning, providing access to a variety of electronic resources, online platforms, multimedia materials, and interactive tools. The impact of digitalization is particularly noticeable in the teaching of foreign languages, where the use of digital technologies promotes the development of communication skills, student autonomy, and increased motivation.

Learning English is particularly important in the modern world, as it is the international language of science, business, professional communication, and academic mobility. For students majoring in non-linguistic fields, proficiency in English is becoming a prerequisite for professional advancement and competitiveness in the labor market. However, traditional educational practices often see a decline in student interest in learning a foreign language due to monotony of teaching methods, a lack of interactivity, and limited educational materials.

The digital educational environment offers new opportunities for enhancing learner motivation. The use of platforms such as Moodle, Google Classroom, Quizlet, Kahoot!, Duolingo, YouTube, and artificial intelligence technologies, including ChatGPT, enables personalized and interactive learning. These digital tools enable students to independently choose their learning pace, receive immediate feedback, participate in collaborative activities, and use authentic materials.

One of the key theories explaining academic motivation is Self-Determination Theory, developed by E. Deci and R. Ryan. According to this theory, learner motivation depends on satisfying three basic psychological needs: autonomy, competence, and social inclusion. Digital learning environments facilitate the satisfaction of these needs by

providing students with the opportunity to independently choose the format and pace of learning, receive instant feedback, and interact with other participants in the learning process.

The concept of intrinsic and extrinsic motivation is of particular importance in the study. Intrinsic motivation is associated with a learner's personal interest in language learning, a desire for self-development, and professional growth. Extrinsic motivation is driven by grades, teacher requirements, or employment prospects. Research shows that digital technologies can enhance intrinsic motivation through interactivity, game elements, and the ability to independently select learning resources.

The concept of Informal Digital Learning of English (IDLE), which envisions informal English language learning through digital technologies outside of the traditional classroom setting, also plays an important role. Students actively use social media, video sharing sites, online games, blogs, and forums, which facilitates the development of language skills in a natural digital environment. The IDLE concept emphasizes the importance of autonomous learning and independent language interaction.

Modern research shows that digital learning environments foster lasting positive motivation for foreign language learning through a combination of interactivity, accessibility, and personalized learning.

The development of digital technologies has significantly expanded the possibilities for teaching English. The use of interactive platforms and mobile apps makes the learning process more dynamic, visually appealing, and practice-oriented. Students have the opportunity to work with authentic materials, watch video lectures, participate in online discussions, and complete tasks in a game-like format.

Digital technologies have a positive impact on student engagement in the learning process. For example, the use of services like Kahoot!, Quizlet, and Duolingo increases interest in learning vocabulary and grammar through gamification

elements. The competitive nature of assignments, the scoring system, and instant feedback increase student engagement and motivate them to engage regularly. Multimedia resources play a special role in the digital educational environment. YouTube videos, podcasts, and interactive assignments help develop listening and speaking skills in a setting that mimics a real language environment. Researchers believe that using video significantly increases learners' emotional engagement compared to traditional text-based materials.

Digital technologies also can help in increasing student autonomy. The ability to independently choose educational resources, time, and learning format fosters responsibility for their own learning outcomes. This is especially important for students majoring in non-linguistic fields, who often struggle to maintain motivation while learning a foreign language. The digital educational environment offers flexibility in learning, for example, the online format allows students to combine their studies with their professional activities, review previously learned material, and repeat assignments as often as necessary. This adaptability positively impacts students' psychological well-being and reduces anxiety during foreign language learning.

The current digitalization of education is characterized by the active implementation of artificial intelligence technologies. One of the most promising tools is ChatGPT and other language models based on natural language processing technologies.

We can see that using ChatGPT in English language teaching provides students with the opportunity to engage in dialogue in a foreign language, receive instant feedback, and complete personalized tasks. Artificial intelligence can adapt learning content to the student's language proficiency, explain grammar rules, offer vocabulary examples, and correct errors. Recent studies have emphasized that artificial intelligence technologies contribute to the development of communicative competence and increased student motivation. These technologies give an opportunity to interact with an intelligent digital interlocutor creates conditions for continuous language practice, reduces the fear of making mistakes, and fosters greater confidence in using English. A particularly significant advantage of ChatGPT is its personalized learning. Unlike traditional teaching methods, artificial intelligence can take into account the individual needs of students, their level of preparation, and their professional interests and this makes the English learning process more meaningful and tailored to the students' real needs.

However, the introduction of artificial intelligence into the educational process requires competent pedagogical support. Teachers must monitor the quality of the materials used, foster critical thinking in students, and prevent overreliance on digital tools.

The results of modern research confirm the positive impact of digital educational environments on student motivation. For example, a study conducted by Malaysian researchers among students learning English for Specific Purposes (ESP) revealed a high level of positive attitude among students toward using digital platforms. The majority of respondents noted that

digital technologies make the learning process more engaging and convenient.

According to the study, 75% of students prefer to learn English using digital technologies. The most popular platforms were YouTube and WhatsApp, which provide constant interaction and access to educational materials. Students noted that digital platforms contribute to increased interest in learning, positive emotions, and the development of independence.

Digital technologies have a positive impact on the development of academic writing skills. Using blogs, Wikis, and online forums helps expand vocabulary, develop writing skills, and refine professional communication skills.

At the same time, it should be highlighted that there are certain challenges associated with the digitalization of education. These include decreased student attention spans, the distracting influence of social media, information overload, and the insufficient digital competence of some teachers.

The digital educational environment ensures the availability of educational resources regardless of time and location. Thanks to online platforms, students can acquire knowledge in a convenient format and at their own pace. Another important advantage is the interactivity of learning. The use of multimedia materials, gaming technologies, and virtual interactions helps increase student engagement in learning activities. Digital technologies make the English language learning process more practice-oriented and communicative.

Furthermore, the digital environment promotes the development of independent learning skills. Students learn to search for information, analyze materials, plan their own learning activities, and take responsibility for learning outcomes.

However, along with the benefits, there are also certain limitations. Excessive use of digital technologies can lead to a decrease in live communication and a superficial perception of information. The use of social media and entertainment platforms can sometimes distract students from their learning goals.

The need to continually improve teachers' digital literacy is also a serious challenge. To effectively integrate digital technologies, teachers must be proficient in modern teaching tools, develop interactive assignments, and organize online communication.

Thus, the digital educational environment has a significant impact on students' motivation to learn English. The use of online platforms, mobile applications, multimedia resources, and artificial intelligence technologies helps increase learning activity, develop autonomy, and foster sustainable intrinsic motivation.

Effective use of a digital educational environment requires competent pedagogical organization, consideration of students' individual characteristics, and the development of a digital culture among learners. Future research opportunities lie in studying the impact of digital technologies on students' academic performance, the development of their communicative skills, and the development of autonomous learning skills.

References:

1. Deci E., Ryan R. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation. — New York, 2000.
2. Dudley-Evans T., St. John M. Developments in ESP: A Multi-Disciplinary Approach. — Cambridge University Press, 1998.
3. Brown H. Principles of Language Learning and Teaching. — New Jersey: Prentice Hall, 2000.
4. Dornyei Z., Csizer K., Nemeth N. Motivation, Language Attitude and Globalization. — Toronto, 2006.
5. Živković S. The ESP Technology-Supported Learning Environment // European Journal of Social Sciences Education and Research. — 2016.
6. Idaryani I. The Influence of Digital Technology on Students» Motivation in Learning English Specific Purpose // Journal of English Language and Education. — 2021.
7. Pazilah F. N., Hashim H., Yunus M. Using Technology in ESL Classroom: Highlights and Challenges. — 2019.
8. Alakrash H. M., Razak N. A., Krish P. The Application of Digital Platforms in Learning English Language // International Journal of Information and Education Technology. — 2022.
9. Jeon J., Lee S. The Impact of ChatGPT on EAP Students» Language Learning Experience. — 2023.10. Smith J., Brown A. Artificial Intelligence in Language Pedagogy.

СЕМЕЙНОЕ ВОСПИТАНИЕ

Теоретические основы формирования предпосылок функциональной игры как основы взаимодействия родителя с ребёнком раннего возраста

Лобазина Оксана Владимировна, студент магистратуры
Московский городской педагогический университет

Введение

Игра — ведущая деятельность раннего детства; именно в ней малыши осваивают мир вокруг и учатся коммуникации. Особенно важен в этом возрасте функциональный (предметно-практический) характер игры: во время него ребёнок с помощью предметов исследует среду, познаёт функции и свойства предметов. Основываясь на анализе литературных источников, мы обозначим ключевые условия успешного становления игры [2, с. 11] и взаимодействия «родитель — малыш».

Значение и этапы функциональной игры

Детская игра рассматривается как ведущий феномен развития: она не ради результата, а сама по себе формирует новые навыки. Так, Воскресенская [1, с. 56] и соавторы отмечают, что функциональная игра возникает после периода простого подражания и подразумевает воздействие одного предмета на другой (например, ребёнок ест из миски ложкой). В тех же теориях Jean Piaget и

D. В. Elkonin [4, с. 304] подчеркивается важность именно «функциональных действий» — использования предметов по назначению. К году жизни в игре ребёнка появляются осознанные манипуляции: малыш самостоятельно подражает взрослым действиям (укладывает куклу, кормит её, катает коляску и т. д.). В возрасте 1–3 лет формируется предметно-практическая игра, появляются первые сюжетные замещения. Функциональная игра на этом этапе служит фундаментом для более сложных ролевых игр и развития коммуникации.

Функциональная (манипулятивная) игра — это стадия, в которой ребёнок изучает окружающий мир через действия с предметами: трогает, кладёт, перетаскивает и т. д. Действие само по себе даёт малышу новые знания, поэтому игра на этом этапе пока не имеет сюжетной цели — ценность заключена в самом исследовании предмета. Благодаря предметным играм у малыша расширяется сенсорный опыт и формируются произвольные действия. Так, уже ко второму году жизни дети начинают сознательно контролировать свои действия (рисуют, конструируют). Одновременно развивается имитация: ребёнок повторяет за взрослыми манипуляции, что помогает усвоить нормы поведения и социальные навыки [3, с. 62–76].

Психологические предпосылки функциональной игры

Формирование функциональной игры требует определённых способностей и условий, а именно:

— Манипулятивные навыки и сенсомоторное развитие. Ребёнок должен уметь координировать мелкую моторику рук и наблюдать причинно-следственные связи в простых действиях. Когда малыш бросает кубик на пол или кладёт ложку в тарелку, развивается восприятие формы, величины и пространственных отношений.

— Замещающие действия. Одной из ключевых предпосылок считается способность к символическому замещению: ребёнок постепенно начинает использовать предметы «не по прямому назначению» (например, при условной кормлении куклы). Уже двухлетняя кроха может сказать: «Вот тебе конфетка» и протянуть маме камешек — примитивный, но явный пример замещения. Как отмечают педагоги, «способность к замещению рассматривается как одна из важнейших предпосылок развития игры». Без неё малышу сложно перейти к сюжетно-ролевым играм.

— Имитация и совместное внимание. Для развития функциональной игры важны подражание взрослому и совместное внимание. На втором году жизни у ребёнка появляются предметные игры-подражания, которые представляют первые шаги к усвоению норм поведения взрослых. Умение наблюдать за действиями родителя и повторять их позволяет малышу перенимать опыт и усложнять свою игру. Постепенно формируется умение разделять внимание с взрослым, что расширяет рамки игровой деятельности.

— Эмоциональная связь и мотивация. Мотивом к игре служит интерес ребёнка и эмоционально-положительная связь с родителем. Эмоции при игре (удивление, радость, легкое разочарование) делают процесс познания привлекательным. Как показало исследование, дети учатся взаимодействию именно в контексте эмоционально значимого взрослого — «именно через игру дети учатся коммуникации». Без поддержки и воодушевления со стороны близкого человека мотивация ребёнка играть и пробовать новое ослабевает.

Роль семьи и родителя в развитии игровой деятельности

На практике именно родители или педагоги обеспечивают формирование предпосылок функциональной игры. Во взаимодействии «взрослый — ребёнок» взрослый выполняет несколько задач. Родитель при совместной игре «дает ребёнку смысл действий с предметом, его общественную функцию». Например, показывает, что расческа нужна для волос, ложка — для еды, машинка — для катания. Благодаря этому малыш начинает понимать назначение разных вещей. Взрослый организует манипуляции: передаёт технические приёмы использования вещей и предлагает практические задачи. Он может показать, что кубики не только строят в башню, но и можно катать их по полу или стучать друг о друга. Такая демонстрация расширяет представление ребёнка о возможностях предметов и побуждает к экспериментам. Поощрение и контроль. Родитель стимулирует и корректирует процесс игры: хвалит успехи и ненавязчиво поправляет ошибки [5, с. 423]. Это важно для закрепления навыков — малыш понимает, какие действия осмысленны. Взрослый подбирает «правильные» игрушки и материалы, подходящие по возрасту, и вносит разнообразие в игру. Как отмечают исследователи, «ребёнку необходима помощь, живой интерес, практические советы. Взрослый своими предложениями постепенно усложняет и вносит разнообразие в игру; обеспечивает материальную сторону игры: подбирает игрушки и материалы». Это означает, что зрелость предметно-пространственной среды критична: от обычных кубиков до бытовых предметов для сюжетной игры.

Литература:

1. Воскресенская, Н. А. Особенности игровой деятельности детей раннего возраста / Н. А. Воскресенская [и др.]. — Текст: электронный // Психологические исследования — 2021. — № 3
2. Роль игры в становлении базовых коммуникативных навыков у детей раннего возраста. — Текст: электронный // Молодой учёный: [сайт]. — URL: (<https://moluch.ru/archive/601/131515>) (дата обращения: 08.02.2026)
3. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. — 1966. — № 6. — С. 62–76.
4. Эльконин Д. Б. Психология игры. — М.: Педагогика, 1978. — 304 с.
5. Леонтьев А. Н. Психологические основы развития ребенка и обучения. — М.: Смысл, 2009. — 423 с.
6. Лисина М. И. Формирование личности ребенка в общении. — СПб.: Питер, 2009. — 320 с.

Важной составляющей игры является речь и эмоциональное общение. Во время игры взрослый проговаривает действия («Вот я кормлю куклу», «Теперь будим её»), задаёт вопросы и вовлекает малыша в диалог. Такая вербализация укрепляет связь между игровыми действиями и словами, развивает речь и умение общаться.

Заключение

Таким образом, теория и эмпирические выводы показывают, что функциональная игра у детей 1–3 лет требует комплексной подготовки. В ключевых предпосылках — умение манипулировать предметами и символически их заменять, способность подражать взрослым, а также прочная эмоциональная связь с родителем. Эти факторы поддерживаются активным участием взрослого: он объясняет, демонстрирует и поощряет детские действия. Функциональная игра действительно создаёт основу для развития взаимодействия «родитель — ребёнок», поскольку через неё ребёнок осваивает мир и учится коммуникации [6, с. 320].

Во-первых, для педагогов и родителей важно создавать условия игры: обеспечивать предметно-игровую среду и эмоционально участвовать в игре. Во-вторых, необходимы методические программы по обучению родителей игровым приёмам (организации предметной деятельности, развития речи в игре, соблюдению режима «игровой сессии» и т. д.). Наконец, дальнейшие исследования могут сфокусироваться на практической оценке эффективности родительского обучения через игру. Ведь успешное формирование предпосылок функциональной игры — это фундамент, на котором выстраиваются социальные, познавательные и коммуникативные умения малыша.

ЭТНОПЕДАГОГИКА

Историко-педагогические и этнокультурные основания традиции наставничества у туркмен

Бабаева Аннагуль Атаевна, научный сотрудник

Институт истории и археологии Академии наук Туркменистана (г. Ашхабад)

В статье рассматривается традиция наставничества как одна из древнейших духовно-нравственных и культурных составляющих жизни туркменского народа. Автор анализирует исторические корни института наставничества, его философско-этические основания и роль в передаче ремёсел, знаний и нравственных ценностей от поколения к поколению. Особое внимание уделено обряду «ак пата» — благословию наставника, символизирующему признание ученика мастером, а также семи нравственным качествам, которыми должен обладать достойный преемник. На основе фольклорных источников, классической туркменской литературы наследия восточных мыслителей и трудов современных государственных деятелей раскрывается преемственность наставнической традиции — от школы атабеков эпохи Великих Сельджуков до современной образовательной системы Туркменистана.

Ключевые слова: наставничество, туркменская традиция, ак пата, пир, багши, школа атабеков, Великие Сельджуки, духовно-нравственное воспитание, преемственность поколений.

Historical, pedagogical and ethnocultural foundations of the mentoring tradition among the Turkmens

The article examines the tradition of mentorship as one of the most ancient spiritual, moral and cultural components of the life of the Turkmen people. The author analyses the historical roots of the institution of mentorship, its philosophical and ethical foundations, and its role in the transmission of crafts, knowledge and moral values from generation to generation. Particular attention is paid to the rite of «ak pata» — the master's blessing, which symbolizes the recognition of a disciple as a master in its own right — as well as to the seven moral qualities that a worthy successor must possess. Drawing on folklore sources, Turkmen classical literature, heritage of Eastern thinkers and the works of contemporary statesmen, the article traces the continuity of the mentorship tradition — from the Atabeg school of the Great Seljuk era to the present-day educational system of Turkmenistan. The author includes that mentorship represents a synthesis of centuries-old traditions and innovative approaches, playing a key role in the formation of a well-educated and spiritually nature young generation.

Keywords: mentorship, Turkmen tradition, «ak pata», «pir», bagshy, atabeg school, Great Seljuks, spiritual and moral education, continuity of generations.

Введение

Институт наставничества занимает особое место в духовной культуре туркменского народа, выступая одной из тех нитей, что связывают прошлое, настоящее и будущее в единое полотно национального бытия. На протяжении многих веков именно через отношения «наставник — ученик» осуществлялась передача ремесленного мастерства, научных знаний, нравственных принципов и духовного опыта, благодаря чему обеспечивалась преемственность поколений и сохранение национальной идентичности. Актуальность настоящего исследования обусловлена тем, что в эпоху стремительной цифровизации и глобальных культурных трансформаций обращение к глубинным истокам народной педагогики приобретает особое значение. Современная система об-

разования Туркменистана активно опирается на многовековой опыт наставничества, переосмысливая его в свете новых задач, стоящих перед государством и обществом. В этой связи изучение традиционных моделей передачи знаний и нравственного опыта представляется не только историко-этнографической, но и собственно педагогической задачей. Цель статьи — раскрыть содержание и значение традиции наставничества у туркмен, проследить её историческое развитие — от древних обычаев и обряда «ак пата» до современной школы наставничества — и показать непреходящую ценность этого института в воспитании молодого поколения. Источниковую базу исследования составляют фольклорные памятники (поговорки, пословицы, народный дестан «Неджеп оглан»), классическая туркменская литература (труды Довлетмаммеда Азади

и Махтумкули Фраги), наследие восточных мыслителей средневековья, а также работы государственных деятелей современного Туркменистана, посвященные вопросам национальной педагогики и духовно-нравственного воспитания.

Историко-культурные основания традиции наставничества

У туркменского народа существует множество древних обычаев и традиций, которым он следует из поколения в поколение, и одной из важнейших среди них является традиция наставничества. На протяжении всей своей истории туркмены придавали институту наставничества особое значение, поскольку в народном сознании достижение уровня наставника, воспитание достойного ученика, обеспечение преемственности и, главное, то, чтобы ученик превзошел своего учителя, почитались как великое благо и высокая честь. В деле получения молодыми людьми образования и воспитания, в овладении ими ремеслом исключительно велика заслуга искусных наставников. О том, насколько важно владеть ремеслом и в совершенстве распоряжаться им, предки туркмен сложили множество пословиц: «Чем знать сто ремесел поверхностно, лучше знать одно в совершенстве», «Изучая ремесло, отвергай леность», «Учиться ремеслу — одно мастерство, учить — мастерство вдвойне», «Невеждам ремесло не даётся, а без ремесла нет повода для гордости» [1, с. 205].

В прежние времена предки туркмен придавали огромное значение формированию в человеке здорового духа, ибо в жизни лишь тот, кто обладает здоровым духом, способен верно различать истину и ложь, добро и зло, и именно такой человек способен приносить пользу своему народу. Учитывая, что наука, искусство, литература и религия оказывают сильное воздействие на человеческую душу и её чувства, и понимая, что верный путь человеку, посвятившему себя этим сферам, могут указать только истинные мастера, народ создал особую традицию — традицию получения «ак пата» (благословения) от «пира» (наставника) [2, с. 26]. Эта традиция, став значимой духовной частью туркменской жизни, никогда не утрачивала своей ценности и в полной мере дошла до нынешних поколений.

Каждое ремесло имеет свои тайны и свои трудности, и для того, чтобы в полной мере овладеть им и применять его на практике, необходимо пройти обучение у наставника. Наставник — это человек, стремящийся помочь своему подопечному приобрести опыт, необходимый и достаточный для овладения профессией. Предки туркмен, сложившие мудрое изречение «От мастера рождается мастер», человеку, посвятившему себя науке, искусству или какому-либо иному делу, советовали: «Не повидав наставника, не получив благословения пира, не берись за дело!» В народе существовало своеобразное «табу»: запрещалось приступать к овладению тем или иным ремеслом, не получив разрешения наставника и одобрения общества [2, с. 27]. Тем самым освоение ремесла превращалось не в индивидуальный, а в общественно значимый акт, нуждающийся в одобрении учителя и всей общины.

Философско-этическое осмысление наставничества в туркменской классике

Первые знания и трудовые навыки люди всех профессий получают от своих родителей и учителей. Чистота их сердец, честность заработков, любовь к своему ремеслу, личный пример и мудрость оказывают благотворное влияние на становление молодого поколения как совершенных личностей. Эту мысль ёмко выразил выдающийся туркменский классик Довлетмамед Азади: «Ищи всегда того, чей разум совершенен, — от разума его и твой обретёт полноту» [3, с. 91]. Не случайно великий туркменский поэт Махтумкули Фраги мудрые мысли своего отца — Довлетмамед Азади — изложил в следующих строках: «Если последуешь за учёными — откроются твои глаза», «Подле учёных и беседа благодатна», «Слушай слова учёных, принимай их наставления» [3, с. 104]. Поэт разъясняет, насколько важно в жизни прислушиваться к беседам учёных, принимать их советы, вручать себя наставнику и постигать тонкие тайны изучаемого ремесла.

У каждого человека есть сильная склонность к какому-либо одному делу, а в работе способного человека трудно найти изъян. О человеке, безупречно выполняющем свою работу, предки туркмен говорили: «Видавший мастера, выдавший наставника». Народная мудрость закрепила и принцип почтительного поведения подле учителя: «Пока рядом мастер — держи руки при себе, пока рядом наставник — держи язык за зубами» [1, с. 206]. В этих формулах сосредоточено представление о должном уважении к самому мастеру и к тому, кто у него учился. Отношения «наставник–ученик» (*halypa-şagirt*) у туркмен признавались наиболее действенным путём повышения мастерства: наблюдая за наставником, ученик обретал умение тонко вникать в жизненные обстоятельства и осмысливать их с нравственных позиций. Он усваивал культурные нормы поведения, к любому делу подходил ответственно и осмысленно; его профессиональный уровень совершенствовался, мастерство росло, результаты труда повышались, и в итоге всех этих перемен ученик истинного наставника сам достигал уровня учителя. Именно поэтому наши предки оказывали особое уважение людям, в совершенстве владеющим своим ремеслом и воспитавшим достойных учеников, и говорили: «Если ученик не превзойдёт наставника, ремесло угаснет». Эта формула концентрированно выражает самую суть туркменской педагогической традиции — установку не на простое воспроизведение, а на восхождение, на превосхождение учителя учеником как условие сохранения самой традиции.

На туркменской земле взросло множество великих мудрецов, учёных и титанов духа. У туркменского народа для тех, кто стремится к совершенству, есть множество мастеров, у которых можно учиться, мудрецов, которых можно слушать, образцов, которым можно подражать, и великих личностей, у которых можно брать уроки и набираться опыта. Научное наследие таких учёных, как Абу Райхан Бируни, Абу Наср аль-Фараби, Ибн Сина, Махмуд Кашгари, Мухаммад аль-Хорезми, Махмуд Замахшари, Джалаладдин Руми, Омар Хайям, Фирдоуси, Низами, Навои, Джами, дало мощный импульс расцвету

науки и знания во всём мире, а само наследие великих мудрецов Востока привлекло к себе внимание всего человечества [4, с. 3]. Масштабные и глубокие по содержанию научные труды, которые эти учёные создавали в академии Мамуна, в багдадских «Домах мудрости», в культурных и научных центрах Великого Сельджукского туркменского государства, и по сей день поражают мир. Их величие как мудрецов сегодня признано всем человечеством. Важнейшая особенность этого наследия состоит в том, что оно не остаётся достоянием прошлого: в налаживании современных отношений между наставником и учеником, в формировании нового поколения учёных и педагогов огромно влияние школы наставничества, основанной великими мудрецами Востока. Труды Ибн Сины и сегодня используются в медицинской науке; словари Замахшари, как и во все времена, имеют большое значение для сохранения богатства языка во всей его полноте; великого мастера слова Алишера Навои все туркменские классики-поэты считали своим наставником, а творчество негаснущих звёзд поэтического неба — Джалаладдина Руми, Омара Хайяма, Фирдоуси, Низами, Джамии, Махтумкули и других — стало для их последователей образцовой школой сложения стихов [4, с. 3].

Образ наставника и обряд «ак пата» в системе народной педагогики

Чтобы заслужить высокое звание искусного наставника, необходимо много трудиться, добиться того, чтобы практикуемое ремесло было долговечным. Подлинный наставник глубоко изучает нрав и характер каждого из учеников, помогает осуществлению их мечтаний и устремлений, служит для них живым примером, учит их искать, познавать, исследовать и делать самостоятельные выводы. Наставник — это тот, кто искренне радуется способностям своих учеников, окрыляет их мечты, пробуждает в них любознательность и направляет на путь науки. Поэтому туркменский народ считает проявлением воспитанности и священным долгом оказывать уважение искусному наставнику, который помог человеку занять достойное место в жизни, стать образованным, владеющим ремеслом и совершенным.

В соответствии с национальными традициями предки туркмен оказывали большое почтение своим учителям. Лукман Хеким завещал своим ученикам: «Почитай своего учителя выше отца, оказывай ему уважение» [4, с. 3]. Подобным же образом и Махтумкули Фраги к своему наставнику Довлетмамеду Азади обращался с глубоким почтением. Как известно из самой жизни, образцовым для учеников является не только богатый опыт настоящих мастеров, но и их честность, добрый нрав, живой пример — всё это открывает ученикам широкий путь к достижению мастерства. Показательно, что наставники не ограничивались лишь обучением ремеслу тех, кто посвятил себя науке, литературе и искусству, — они воспитывали учеников телесно, нравственно и духовно, прививали им правила благопристойности.

Кульминационной точкой всей системы традиционного ученичества выступает обряд благословения — «ак пата». Цель создания туркменским народом традиции «получения благословения» от «пира» — дать человеку, вы-

бравшему определенную профессию, понять, какой вере он следует и чем занимается, прежде чем раскрыть его талант и психоэнергетический потенциал. Дарование благословения является неотъемлемой частью традиции наставничества у туркмен и имеет большое значение также в искусстве бахши, ведь дарование «ак пата» считалось признанием бахши-музыканта мастером. Туркменские бахши-музыканты наряду с обучением своих учеников ремеслу давали им и нравственное воспитание, а традиция наставников вручать ученикам благословение «ак пата» как бы заменяла диплом. Прежде чем дать ученику благословение, мастера требовали от своих учеников чистоты тела, разума и духа. В период обучения наставники подвергали учеников различным испытаниям, чтобы лучшие их качества полностью раскрылись, и по завершении обучения ученик должен был самостоятельно выйти на новый уровень профессионального мастерства. [2, с. 47]. Глубокий смысл этого обряда раскрывается в туркменском народном дестане «Неджеп оглан», где наставник Неджепа — Ашик Айдын Пир, обучая своих учеников музыке, давал им также уроки этики и мудрые жизненные советы: «Я приучаю вас кипеть в котле жизни. Тот котёл стоит на треножнике с тремя ножками. Ножки треножника, держащего котёл жизни, состоят из чистоты — чистоты тела, нравов и духа; простоты — простоты внешнего облика, бесхитростности нрава; чистоты помыслов и отваги — отваги действия, мысли и творчества. Если одна из этих ножек непрочно — котёл опрокидывается» [9, с. 23]. Этими сравнениями наставник учил своих учеников жить правильно и идти по верному пути жизни.

Туркменский народ издревле считал продолжающиеся традиции отношений «наставник — ученик» принципом воспитания и народной школой науки и знания. Если ремесло не перейдёт от наставника к ученику в наследство, оно тускнеет, и поэтому предки туркмен настойчиво повторяли: «Если ученик не превзойдёт своего наставника, ремесло исчезнет». В этом мудром народном изречении заключена глубинная суть наставничества: наставнику нужно, в меру своих сил, распространять своё ремесло, добиваться его долговечности, передавать своим ученикам тонкие тайны мастерства. Об этом же говорят и народные афоризмы: «Мастер — это узор, а ученик — изучающий узор», «Мастер — это дерево, а ученик — его тень. У криво выросшего дерева не бывает тени» [1, с. 208]. От усердия наставника во многом зависит, станет ли ученик мастером.

В традиционной туркменской педагогике обучение ремеслу неотделимо от нравственного воспитания: наставники одновременно с передачей профессиональных навыков завещали ученикам усваивать правила доброго нрава. Благословение — «ак пата» получал тот ученик, кто сумел соединить в себе семь добрых качеств. Первое из них — человечность, означающая умение не проявлять себялюбия и высокомерия, быть уважительным, учтивым и терпеливым. Второе качество — открытость души, то есть простота в обращении и способность поддерживать с людьми доброжелательные отношения. Третье качество — мужество, понимаемое как великодушие, выносливость, обладание честью и совестью, способность

внушать уважение. Четвёртое качество — совестливость, то есть умение довольствоваться тем, что имеешь, не оценивать высоко самого себя и своё ремесло, не допускать воровства, подозрительности, алчности и корыстолюбия. Пятое качество — рассудительность, означающая умение всякое дело делать обдуманно, не горячиться и не быть вспыльчивым. Шестое качество — благодарность: почитание старших, уважение младших, признательность тому, кто оказывает тебе уважение. И наконец, седьмое качество — ответственность, то есть верность данному слову и понимание нужд народа. [2, с. 48]. Только человек, в котором соединились эти семь добродетелей, признавался достойным благословения «ак пата» и тем самым — звания мастера.

Школа атабеков и государственно-педагогическая традиция Великих Сельджуков

Преемственность наставнической традиции прослеживается в истории туркменской государственности с глубокой древности. Как известно из истории, первые правители Великой Сельджукской империи Тогрул-бек и Чагры-бек продолжали туркменские наставнические традиции, поклонялись святыне Мяне Баба, чтобы получить благословение от старца. Уважение, которое проявляли сельджукские правители к старшим и своим наставникам, являлось основой государственности. [11, с. 3]. Сельджукские туркмены были одними из первых, кто ввёл систему образования в качестве особой функции государственного управления, и у туркмен-сельджуков была создана специальная школа наставничества. Первым создателем этой школы у туркмен стал великий визирь Сельджукской империи, автор замечательного произведения «Сиясатнаме» Низам аль-Мульк (1018–1092), который верно служил двум правителям — султану Алп-Арслану (правление 1063–1072) и султану Мелик-шаху (правление 1072–1092). По выражению выдающегося британского востоковеда Э. Г. Брауна, Низам аль-Мульк принадлежал к числу наиболее выдающихся государственных деятелей, когда-либо выдвинутых Востоком. [12, с. 155].

В рамках этой формы наставничества при сыновьях сельджукских правителей — шахзаде — выступали приравненные к ним воспитатели-атабеки. Низам аль-Мульк, будучи главным атабеком-наставником, давал советы шахзаде о том, что мудрость правителя проявляется прежде всего в его способности прислушиваться к советам ученых и опытных государственных деятелей. Атабеки обучали шахзаде тому, как в будущем разумно и справедливо управлять государством, давали им военную подготовку. Атабеков избирали лично сами сельджукские султаны из числа людей, знающих в основном культуру своего времени, науку, всесторонне подготовленные к обучению арабскому и персидскому языкам, нормам ислама, дворцовой этике, национальным традициям. Большое внимание было уделено их возрасту, опыту, доверию и военной подготовке. [11, с. 3].

Современный взгляд на это явление обобщает наш Герой-Аркадаг Гурбангулы Бердымухамедов: «Школа атабеков — это обширный образовательный и тренировочный комплекс, необходимый каждому молодому туркменскому джигиту, чтобы стать целеустремлённым

и самостоятельным воином в жизни. Это благородное воспитание успешно продолжается и сегодня, обогащённое современными концепциями» [5, с. 180]. Тем самым школа атабеков предстаёт не как замкнутое в прошлом явление, а как живая традиция, способная в новых исторических условиях сохранять свой воспитательный потенциал.

Наставническая традиция в современном Туркменистане

В активизации развития современной науки, в укреплении отношений «наставник — ученик», во внедрении в жизнь современных методов наставничества труды Национального Лидера туркменского народа Героя-Аркадага достойны подражания. В книге «Имя твоё нетленно» автор рассказывает о героическом жизненном пути своего отца — Бердымухамеда Аннаева, наставника и искусного педагога, внёсшего большой вклад в систему образования Туркменистана. Его высокие человеческие качества, опыт обучения и воспитания учеников, педагогические и учебно-воспитательные методы и сегодня служат образцом для работников системы образования и науки. Ценности, которые педагог-наставник передавал своим ученикам, состояли в том, чтобы умножать знания и образование, заниматься делом, полезным для государства и народа, быть честным, извлекать уроки из жизни и находить в них глубокий смысл, а также держаться в стороне от скверны. [10, с. 137]. Эти педагогические ценности достойны изучения каждым современным педагогом.

В Туркменистане ведётся последовательная и результативная работа по обеспечению того, чтобы молодое поколение было высокообразованным и обладало совершенным мировоззрением, по воспитанию молодёжи, серьёзно относящейся к жизни на высоте любви к Родине, по развитию пути наставничества. В каждом начинании, в образцовой для общества государственной политике, проводимой Национальным Лидером туркменского народа, красной нитью проходит школа наставничества. Не случайно четвёртая глава замечательной книги «Бахши — предвестники народного счастья» нашего Учёного Аркадага, с большим почтением относящегося к школе-традиции наших предков, так и называется — «Наставнические традиции». В этой главе наш Герой-Аркадаг рассказывает о наставнической традиции туркменских бахши:

«В далёком прошлом певцы и музыканты, очаровавшие публику своим великолепием, проходили школу профессионального совершенствования. Прежде чем благословить воспитанника на путь избранного ремесла, наставник в присутствии старейшин и любителей музыки устраивал своего рода экзамен мастерства — обряд благословения. Полученное от наставника благословение давало ученику право выступать самостоятельно. Почитаемые в народе бахши-наставники давали добро на самостоятельное творчество только самым одарённым исполнителям, по праву заслужившим эту высокую честь» [6, с. 235].

Именно благодаря этой строгой системе профессионально-нравственного отбора туркменское национальное

музыкальное искусство развивалось на протяжении веков, передавалось из поколения в поколение и достигло своего совершенства — благодаря упорному труду таких выдающихся бахши-наставников, как Гульгельды усса, Амангельды Гонюбек, Мамедмурат усса, Шукур бахши, Кель бахши, Сары бахши, Тачмамед Сухангулы, Мылли Тачмурат, Нобат бахши, Гирман бахши, Магтымгулы Гарлы и Сахы Джеббар. Следуя древней традиции этих выдающихся бахши, в стране была создана специальная школа мастеров, использующая национальную систему ученичества [7, с. 8].

Особое значение в осмыслении современного состояния и перспектив наставничества имеют слова нашего глубокоуважаемого Президента Туркменистана. В своей книге «Молодёжь — опора Отечества» Глава государства подчёркивает: «В эпоху Возрождения новой эры могущественного государства мы возвеличиваем наставнические традиции наших предков в новом духе и в широком масштабе» [8, с. 194]. Наш уважаемый Глава государства разъясняет, насколько важно в развитии современной науки — особенно в эпоху обеспечения достоверного научного наследия — укреплять отношения между наставником и учеником, внедрять в жизнь современные методы наставничества. Современные методы наставничества в Туркменистане представляют собой синтез многовековых традиций преемственности «наставник — ученик» и инновационных подходов, адаптированных к условиям цифровизации; такое наставничество активно внедряется в науку, образование и в работе с молодёжью. Если попытаться обобщить отличительные черты этой традиции в её современном виде, то на первый план выходит, во-первых, принцип уважения, согласно которому почитание наставника приравнивается к уважению отца, а отношение к ученику — к отношению к родному ребёнку. Во-вторых, само понимание школы наставничества: это не только профессиональное обучение, но и формирование личности, воспитание характера и привитие высоких моральных принципов. В-третьих, отчётливо проявляется современность традиции: она активно поддерживается на государственном уровне, проводятся встречи с учёными и мастерами.

Заключение

Проведённое исследование позволяет сделать вывод о том, что традиция наставничества у туркменского на-

рода представляет собой уникальный культурно-исторический феномен, в котором органично соединились педагогический опыт, духовно-нравственные ценности и философско-этические основания народной мудрости. Институт наставничества на протяжении многих веков выполнял важнейшую функцию — обеспечивал преемственность поколений, передавая от учителя к ученику не только профессиональные знания и ремесленные навыки, но и нравственные ориентиры, без которых невозможно становление человека как полноценной личности. Обряд дарования «ак пата» — благословение наставника выступает кульминационным символом всей системы наставничества: он знаменует не просто завершение обучения, а признание ученика мастером, способным самостоятельно нести ответственность за избранное дело. Семь нравственных качеств — человечность, открытость души, мужество, совестливость, рассудительность, благодарность и ответственность — которыми должен обладать достойный преемник, и сегодня сохраняют своё значение как универсальные критерии нравственного совершенства.

Историческая преемственность туркменской традиции наставничества прослеживается от школы атабеков эпохи Великих Сельджуков, через педагогическое наследие Довлетмамеда Азади и Махтумкули Фраги, через творчество выдающихся бахши — наставников до современной государственной политики Туркменистана в сфере образования и воспитания молодёжи. В эпоху Возрождения новой эры могущественного государства, благодаря неустанным усилиям нашего глубокоуважаемого Президента, наставнические традиции получают новое звучание, обогащаются современными концепциями и технологиями, оставаясь при этом глубоко укоренёнными в национальной почве. Таким образом, наставничество в Туркменистане сегодня — это живой синтез многовековой народной педагогики и инновационных методов, отвечающих вызовам цифровой эпохи. Сохранение и творческое развитие этой традиции представляется одной из важнейших задач не только в плане профессионального обучения, но и в плане формирования духовно зрелого, образованного и патриотически настроенного молодого поколения, способного достойно продолжить дело своих предков.

Литература:

1. Источник мудрости / под ред. В. М. Храмова. — Ашхабад: ТГИС, 2016. — 205 с. (на туркм. яз.)
2. Ураев А. Предзнаменование: литературно-публицистическое издание: — Ашхабад: Рух, 1993. — 26 с. (на туркм. яз.)
3. Бегмеков И., Реджепов П., Тувакбаева М. Туркменская литература. — Ашхабад: ТГИС, 2010. — С. 91–104 (на туркм. яз.)
4. Меляева О. Национальное воспитание — источник совершенства // Мир туркмен — 2025. — 9 апр. — 3 с. (на туркм. яз.)
5. Бердымухамедов Г. М. Продолжение смысла моей жизни — Ашхабад: ТГИС, 2023. — 180 с. (на туркм. яз.)
6. Бердымухамедов Г. М. Бахши — предвестники народного счастья. (Из истории песенно-музыкального искусства туркменского народа) — Ашхабад: ТГИС, 2015. — 235 с. (на туркм., рус. и англ. яз.)
7. Аннанепесов О. Наставник — дерево, а ученик — плод. — Ашхабад: ТГИС, 2017. — 8 с. (на туркм. яз.)
8. Бердымухамедов С. Г. Молодёжь — опора Отечества. — Ашхабад: ТГИС, 2023. — 194 с. (на туркм., рус. и англ. яз.)

9. Неджеп оглан: народный дестан. — Ашхабад: Туркменистан: 1977. — 23 с. (на туркм. яз.)
10. Бердымухамедов Г. М. Имя твоё нетленно — Ашхабад: ТГИС, 2011. — 137 с. (на туркм. яз.)
11. Хасанов А. Школа наставничества у Великих Сельджуков // Армеец, 2024. — 17 апр. — 3 с. (на туркм. яз.)
12. Бабаева А. Система воспитания в период Великой Сельджукской Империи // Международный научно-образовательный электронный журнал «Образования и наука в XXI веке» — Вып. № 62–5 (том 3) — Май, 2025. — 155 с.

Схожей позиции придерживаются и исследователи Высшей школы экономики, которые определяют «цифровую грамотность» как способность использовать цифровые технологии и коммуникационные средства

для поиска, анализа, создания и передачи информации, а также для взаимодействия и совместной работы в цифровой среде с соблюдением норм безопасности, этики и права (Рис. 2) [6].

1. ИНФОРМАЦИОННАЯ ГРАМОТНОСТЬ

Навыки поиска, анализа, создания и управления, необходимые для работы с информацией, данными, цифровым контентом и решения задач в цифровой среде

- Поиск информации
- Анализ информации
- Создание информации
- Управление информацией

2. КОМПЬЮТЕРНАЯ ГРАМОТНОСТЬ

Базовые навыки использования цифровых технологий

- Работа с устройствами
- Работа с программным обеспечением
- Работа в сети

Способность безопасно для себя и других использовать цифровые технологии для поиска, анализа, создания, управления информацией, коммуникации и коллективной работы с целью решения задач в цифровой среде для удовлетворения личных, образовательных и профессиональных потребностей

ЦИФРОВАЯ ГРАМОТНОСТЬ

3. АЛГОРИТМИЧЕСКАЯ ГРАМОТНОСТЬ

Способность понимать, переформулировать и генерировать информацию с целью разработки и реализации последовательности действий (алгоритма) для решения задачи.

- Формирование последовательности действий
- Анализ и оптимизация алгоритма
- Выполнение последовательности действий

4. ЦИФРОВАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ

Соблюдение практик безопасной работы в цифровой среде

- Защита устройств и персональных данных - способность обеспечивать защиту своим устройствам и данным
- Идентификация рисков
- Защита здоровья и благополучия

5. ЦИФРОВАЯ КОММУНИКАЦИЯ

Навыки общения в цифровой среде с соблюдением норм и правил сетевого этикета.

- Цифровое взаимодействие
- Цифровой этикет

Рис. 2. Условная схема «Цифровой грамотности» по исследованию ВШЭ

На фоне этого понятие «компьютерная грамотность» рассматривается как более базовый уровень подготовки пользователя. В исследованиях Высшей школы экономики под ней понимаются основные навыки работы с устройствами, программным обеспечением и сетью Интернет (Рис. 2) [6]. Другие исследователи связывают компьютерную грамотность с умением при помощи компьютера читать, писать, искать информацию и выполнять простые практические задачи [7].

Также в Российской педагогической энциклопедии подчеркивается, что «компьютерная грамотность» является частью общего образования человека. Она включает знание основ информатики и вычислительной техники, понимание устройства компьютера и сфер его применения, а также наличие первоначальных навыков работы с прикладными программами [8].

По мнению исследователей А. В. Боева и Н. О. Гордеева, понятие «компьютерная грамотность» имеет многоуровневый характер и включает элементарный и функциональный уровни (Рис. 3) [9]. Элементарная компьютерная грамотность предполагает владение базовыми навыками работы с компьютером, электронной почтой и ресурсами сети Интернет. В современных условиях такие умения рассматриваются как необходимая часть общего образования и формируются в школьном курсе информатики. Функциональная компьютерная грамотность, в свою очередь, связана с более осознанным и эффективным использованием возможностей компьютера для обучения, саморазвития, организации досуга и профессиональной деятельности, что способствует успешной самореализации личности в информационной среде [9].

Проведённый анализ научных исследований показывает, что понятия «компьютерная грамотность» и «цифровая грамотность» тесно связаны между собой, однако отражают разные стороны подготовки человека к жизни в современном информационном обществе.

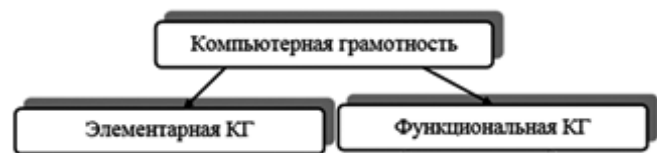


Рис. 3. Условная схема «Структура компьютерной грамотности» по исследованию Боевой А.В., Гордеевой Н.О.

Компьютерная грамотность в основном связана с освоением базовых навыков работы с компьютером и цифровыми устройствами, тогда как цифровая грамотность включает более широкий круг умений, связанных с безопасным, ответственным и эффективным использованием цифровых технологий и интернет-ресурсов. В условиях активного развития цифровой среды обе составляющие становятся важной частью школьного курса информатики. Их разграничение позволяет выстраивать обучение более последовательно: от формирования элементарных технических навыков к развитию критического мышления, цифровой культуры и безопасного поведения в информационном пространстве. Таким образом, современное информационное образование должно быть направлено не только на обучение работе с технологиями, но и на подготовку обучающихся к полноценному и осознанному взаимодействию с цифровым миром.

Современное состояние цифровых и компьютерных навыков населения мира (данные за 2025 год)

За последние пять лет уровень владения цифровыми технологиями значительно вырос, что связано с развитием цифровой экономики, дистанционного обучения и глобальной цифровизации общества. Согласно данным International Telecommunication Union (ITU) [10], в 2025 году около 74% населения мира используют интернет, что составляет примерно 6 миллиардов человек.

По сравнению с 2020 годом данный показатель существенно увеличился, что свидетельствует о расширении доступа к цифровым технологиям. Однако, несмотря на рост интернет-аудитории, проблема цифрового неравенства остаётся актуальной. По данным ИТУ, около 2,2 миллиарда человек в мире всё ещё не имеют доступа к интернету. Основными причинами остаются недостаточный уровень цифровой грамотности, низкая доступность технологий и экономические ограничения.

Международные исследования показывают [10], что базовыми цифровыми навыками обладают преимущественно жители развитых стран и молодое поколение. Уровень владения цифровыми навыками напрямую связан с уровнем образования, дохода и доступом к современным технологиям. При этом навыки кибербезопасности, цифрового контента и безопасного поведения в интернете развиваются медленнее базовых компьютерных навыков. Особое значение цифровые навыки приобретают в сфере онлайн-образования. После пандемии COVID-19 использование дистанционных образовательных платформ стало неотъемлемой частью образовательного процесса. Однако недостаточный уровень цифровой подготовки населения по-прежнему ограничивает возможности полноценного участия в онлайн-обучении.

Ниже представлена таблица мировых показателей цифровых и компьютерных навыков населения в 2025 году [11]:

Показатель	Данные за 2025 год
Население мира, использующее интернет	74% населения мира (≈ 6 млрд человек)
Население мира вне интернета	26% населения мира (≈ 2,2 млрд человек)
Пользователи интернета в развитых странах	94% населения
Пользователи интернета в странах с низким доходом	23% населения
Население с базовыми цифровыми навыками	Более 50% в развитых странах

Таким образом, мировая статистика 2025 года [10, 11, 12] демонстрирует устойчивый рост цифровизации общества и, следовательно, быстрого распространения онлайн-образования. Вместе с тем она показывает, что сохраняются значительные различия между странами и социальными группами по уровню владения цифровыми технологиями. Это подтверждает необходимость дальнейшего развития информатики, компьютерной грамотности и цифрового образования как ключевых факторов успешной адаптации человека к современному цифровому обществу и необходимостью для распространения онлайн образования.

Схема взаимосвязи понятий информатики, компьютерной грамотности, цифровой грамотности и онлайн-образования

Проведённый анализ позволяет сделать вывод о тесной взаимосвязи информатики, компьютерной и цифровой грамотности, а также онлайн-образования как элементов единой образовательной и информационной системы. Информатика выступает теоретической основой, обеспечивающей понимание принципов работы современных цифровых технологий. На её базе формируется компьютерная грамотность, отражающая практические навыки взаимодействия с техническими средствами, и более широкая цифровая грамотность, включающая способность безопасно, критически и ответственно использовать цифровую среду. Онлайн-образование, в свою очередь, становится современной формой организации учебного процесса, эффективность которой напрямую зависит от уровня сформированности указанных компетенций (Рис. 3). Таким образом, можно утверждать, что развитие информатики и цифровых компетенций является необходимым условием успешной реализации образовательных процессов в условиях цифровой трансформации общества. Перспективы дальнейших исследований связаны с уточнением содержания цифровых компетенций и поиском эффективных педагогических подходов к их формированию.



Рис. 3 Условная схема взаимосвязи понятий

Заключение

Таким образом, информатика, компьютерная грамотность, цифровая грамотность и онлайн-образование

представляют собой взаимосвязанные элементы современной образовательной системы, формирующие основу успешной деятельности человека в условиях цифрового

общества. Информатика обеспечивает теоретическую базу понимания информационных процессов и цифровых технологий, компьютерная грамотность способствует овладению базовыми практическими навыками работы с техническими средствами, а цифровая грамотность формирует способность безопасно, критически и эффективно использовать цифровую среду в различных сферах жизни.

Проведённый анализ научных подходов и современных статистических данных показывает, что уровень развития цифровых компетенций напрямую влияет на возможности человека участвовать в онлайн-образовании, профессиональной деятельности и социальной коммуникации. Несмотря на активное распространение цифро-

вых технологий и рост числа пользователей интернета, проблема цифрового неравенства остаётся актуальной, что подчёркивает необходимость дальнейшего развития системы цифрового образования.

В современных условиях особую значимость приобретает комплексное формирование цифровых компетенций обучающихся, начиная с базовых знаний информатики и компьютерной грамотности и заканчивая развитием цифровой культуры, критического мышления и навыков безопасного поведения в информационной среде. Эффективное решение данных задач является важным условием успешной адаптации личности к требованиям цифровой трансформации общества и дальнейшего развития онлайн-образования.

Литература:

1. Роберт И. В., Мухаметзянов И. Ш., Лопанова Е. В. Цифровая трансформация образования: теория и практика. Монография. — Омск. — 2022 г. — 180 с.
2. Роберт И. В., Мухаметзянов И. Ш., Шихнабиева Т. Ш. Педагогические модели замещения реальной коммуникации учебного назначения на виртуальную в условиях удаленного информационного взаимодействия: концепция / Под ред. И. В. Роберт. — М.: ФГБНУ «ИСМО им. В. С. Леднева», 2025 г. — 48 с.
3. Медийно-информационная грамотность в цифровом мире: как научить учителей. Сборник статей / ред. Ю. Ю. Черный, Т. А. Мурована. — Москва: Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании, Программа ЮНЕСКО «Информация для всех», 2021 г. — 81 с.
4. Ельцова О. В., Емельянова М. В. К вопросу о понятии Цифровой грамотности, Журнал «Вестник Чувашского Государственного Педагогического Университета им. И. Я. Яковлева», Чебоксары, 2020 г.
5. Матвеева Н. В. Информатика в начальной школе, Онлайн Вебинар, Бином/Просвещение, Москва, 2020 г.;
6. Измерение цифровой грамотности. Инструмент DIGLIT. НИУ ВШЭ 2026 // Электронный ресурс: <https://ioe.hse.ru/monitoring/diglit>.
7. Перунова Е. А., Денисова Я. В., Попова Я. П., Денисов Н. Е. Развитие компьютерной грамотности учащихся начальной школы в рамках программы дополнительного образования «Школа юного нефтяника», Журнал «International Journal of Humanities and Natural Sciences», 2022 г.
8. Машбиц Е. И. Компьютеризация обучения // Российская педагогическая энциклопедия, Электронный ресурс: <http://niv.ru/doc/dictionary/pedagogical-encyclopedia/articles/99/kompyuterizaciya-obucheniya.htm>.
9. Боева А. В., Гордеева Н. О. Компьютерная грамотность менеджера: содержание и структура, Сетевое издание — журнал «Современные проблемы науки и образования» № 3, Москва, 2014 г.
10. Measuring Digital Development. Facts and Figures 2025. International Telecommunication Union (ITU) 2025. — Geneva: ITU, 2025 Электронный ресурс: <https://www.itu.int/itu-d/reports/statistics/facts-figures-2025/index/>.
11. Internet Use // Measuring Digital Development. Facts and Figures 2025. International Telecommunication Union (ITU) 2025. — Geneva: ITU, 2025 Электронный ресурс: <https://www.itu.int/itu-d/reports/statistics/2025/10/15/ff25-internet-use/>.
12. Пушнова В. В. Дистанционное обучение — современное состояние и перспективы развития, Журнал: Вестник АГТУ, 2020, стр. 33–39.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Формирование эмоциональной устойчивости как фактор успешной социализации суворовцев

Шакиров Александр Сергеевич, воспитатель учебного курса

Казанское суворовское военное училище Министерства обороны Российской Федерации

Период обучения в суворовском военном училище — это не только освоение наук и строевой подготовки, но и сложный этап взросления личности. Находясь в условиях закрытого учебного заведения, подростки испытывают двойную нагрузку: с одной стороны, на них давит строгая дисциплина и оторванность от привычного социума, а с другой — бушуют внутренние перемены, свойственные переходному возрасту. В этом контексте формирование эмоциональной устойчивости перестаёт быть просто педагогической задачей и становится ключевым фактором успешной социализации будущего офицера, залогом его психологической готовности к службе и жизни в коллективе.

Актуальность проблемы подчёркивается и требованиями ФГОС, который ставит целью формирование у обучающихся не только когнитивных, но и эмоциональных и социальных навыков. В контексте суворовского училища, где приоритетом является воинское воспитание и подготовка личности к служению Родине, возникает закономерный вопрос: как совместить строгую дисциплину военного училища с необходимостью воспитывать чуткую и понимающую личность, готовую к служению Родине?

Основополагающие правила развития эмоционального интеллекта гласят: «Соблюдай три простых шага: записывай эмоции (например, веди дневник); найди источник своих эмоций (триггер), который влияет на эмоциональное состояние; учишься управлять своими эмоциями и контролировать их при взаимодействии с окружающими» [3, с. 20]. Считаем, что развитие навыка эмоционального интеллекта в условиях строгого распорядка дня целесообразно проводить в рамках индивидуальной воспитательной работы с суворовцами и во время внеурочной деятельности (внеклассных мероприятий и т. п.)

Для обучения распознаванию эмоций и пониманию их причин можно эффективно использовать мультфильмы и художественные фильмы. Поэтому по субботам и воскресениям согласно плану выходного дня, запланированы просмотры фильмов. Суворовец, выбирая героя, близкого к нему по характеру или обстоятельствам, отождествляет себя с ним, проживает вместе с ним его жизнь во время фильма. Фильм становится картиной, на которую человек может проецировать свое отношение, чув-

ства и мысли. С помощью хорошего кино подросток может «оздоровить» свою душу, найти ответы на волнующие его вопросы, увидеть новые жизненные горизонты.

Отличный приём для работы с фильмами — это «прерванный показ». Суть в том, чтобы показать ребятам напряжённый момент и остановить фильм на самом интересном месте. После этого им нужно самим придумать и разыграть, чем всё закончится. И только потом они видят настоящий финал. В итоге можно вместе обсудить, почему автор выбрал именно такую концовку и чем она отличается от придуманной.

Кроме того, в 6 классах мы совместно с педагогом-психологом проводим серию классных часов, направленных на развитие эмоционального интеллекта. Программа занятий включает в себя несколько практических этапов. Сначала мы знакомим суворовцев с основными видами эмоций, как положительных, так и отрицательных. Мы учим ребят анализировать свое состояние, задавая себе вопрос: «Что я сейчас чувствую?». Проводится упражнение на развитие эмпатии: «Мне кажется, ты сейчас чувствуешь...». Мы рекомендуем воспитанникам в общении прямо и честно озвучивать свои чувства, используя «Я-сообщения». Например, «Я рад, потому что...» или «Я огорчён, потому что...». Особенно эффективным инструментом является приём «Эмоциональное дерево». В конце каждого дня ребята отмечают на стенде своё эмоциональное состояние, визуализируя его. Это позволяет наглядно увидеть динамику настроения во взводе.

Для успешного начала занятий внеурочной деятельности крайне важна комфортная и доверительная атмосфера. Каждое занятие мы начинаем с простого ритуала — улыбки и добрых пожеланий. Музыка играет ключевую роль в создании нужного настроения. Спокойные мелодии помогают снять напряжение и сосредоточиться. При работе с литературой мы не просто читаем текст, а глубоко его проживаем: анализируем чувства автора, соотносим их со своими переживаниями, подбираем музыку, отражающую суть произведения, и выражаем свои эмоции через абстрактный рисунок.

Опыт традиций и ритуалов в суворовском училище играет ключевую роль в формировании эмоциональной устойчивости, поскольку воздействует не на отдельные навыки, а на всю систему ценностей и поведенческих мо-

делей воспитанника. Система поощрений и наградений в этой среде — это не просто формальность, а мощный педагогический инструмент.

В системе воспитания суворовского военного училища ключевое значение имеет развитие у воспитанников таких личностных качеств, как эмпатия, эмоционально-нравственная отзывчивость, толерантность и милосердие. Эти черты являются неотъемлемыми компонентами профессионального мастерства будущего офицера. Способность к «помогающему» поведению, умение распознавать собственные и чужие эмоции, а также понимать мотивы и желания собеседников служат залогом успешной социальной адаптации. Следовательно, одной из приоритетных задач является раннее развитие эмоцио-

нального интеллекта у детей и формирование их эмоциональной устойчивости.

В работе современному педагогу важно использовать приемы развития основных составляющих эмоционального интеллекта: умения прислушиваться к себе, своим чувствам и эмоциям; первичные навыки самоконтроля, которые предполагают направление эмоций на пользу дела и гибкость в разных жизненных ситуациях; воспитание социальной чуткости.

Подводя итог, можно с уверенностью утверждать, что формирование эмоциональной устойчивости у суворовцев является не просто желательным качеством, а фундаментальной основой их успешной социализации и будущего профессионального становления.

Литература:

1. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования».
2. Бабаева Ю. Д. Эмоции и проблемы классификации видов мышления // Вестн. МГУ. Сер. 14. Психология. 1999. № 2. С. 91–96.
3. Вайсбах Х. Эмоциональный интеллект. М.: Лик Пресс, 1998. 160 с.
4. Выготский Л. С. Вопросы теории и истории психологии: собр. соч.: в 6 т. М.: Педагогика, 1982. 488 с.
5. Захарова Е. И. Кинотерапия: современный взгляд на возможности применения // Национальный психологический журнал. 2018. № 2. С. 57–65.

Формирование эмоционального интеллекта у младших школьников в цифровом пространстве

Шихвердиева Аэлита Рамиковна, студент магистратуры

Ярославский государственный педагогический университет имени К. Д. Ушинского

В статье рассматривается проблема развития эмоционального интеллекта младших школьников в условиях цифровой образовательной среды. Раскрывается значение эмоционального интеллекта для распознавания и понимания эмоций, развития эмпатии, саморегуляции, эмоциональной рефлексии и навыков взаимодействия. Особое внимание уделяется возможностям цифровых средств: интерактивных заданий, мультимедийных материалов, цифровых историй, онлайн-опросов, рефлексивных карточек и совместных онлайн-заданий. Представлены результаты практической реализации программы развития эмоционального интеллекта у 50 младших школьников. Диагностика до и после программы показала положительную динамику по уровню эмоционального словаря, общему уровню эмоционального интеллекта и типу эмпатии. Сделан вывод о том, что цифровая среда способствует развитию эмоционального интеллекта младших школьников при условии педагогически организованной работы, включающей обсуждение, рефлекссию, поддержку педагога и совместную деятельность детей.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, младшие школьники, цифровая образовательная среда, эмоциональный словарь, эмпатия, саморегуляция, цифровой сторителлинг, интерактивные задания.

Developing emotional intelligence in primary school students in the digital space

The article examines the development of emotional intelligence in primary school children within a digital educational environment. Emotional intelligence is considered as a set of skills related to recognizing and understanding emotions, developing empathy, self-regulation, emotional reflection, and interaction skills. Special attention is paid to the educational potential of digital tools, including interactive tasks, multimedia materials, digital stories, online surveys, reflective cards, and collaborative online activities. The article presents the results of a practical program implemented with 50 primary school children. Diagnostics conducted before and after the program showed positive dynamics in the development of emotional vocabulary, the general level of emotional intelligence, and empathy type. The results indicate that the digital educational environment can contribute to the development of emotional

intelligence in primary school children when it is pedagogically organized and includes discussion, reflection, teacher support, and collaborative activities.

Keywords: *emotional intelligence, primary school children, digital educational environment, emotional vocabulary, empathy, self-regulation, digital storytelling, interactive tasks.*

Введение

Актуальность исследования определяется тем, что в младшем школьном возрасте эмоциональная сфера ребенка активно формируется, но еще остается нестабильной и зависимой от условий общения, и обучения. В этот период дети осваивают распознавание эмоций, понимание их причин, эмпатию, саморегуляцию и навыки взаимодействия. Одновременно цифровая среда все шире входит в образовательный процесс, поэтому важно определить, как интерактивные задания, мультимедийные материалы, цифровые истории и рефлексивные карточки могут использоваться не только для обучения, но и для развития эмоционального интеллекта младших школьников.

Цель статьи — раскрыть возможности цифровой образовательной среды в развитии эмоционального интеллекта младших школьников и представить результаты реализации программы, направленной на развитие эмоционального словаря, понимания эмоций, эмпатии, саморегуляции и навыков сотрудничества.

В методических рекомендациях И. Ю. Шустовой, И. В. Ускова понятие эмоционального интеллекта раскрывается как способность распознавать и понимать свои эмоции и эмоции других людей, управлять ими и использовать эмоции для решения задач и достижения результатов.

Е. В. Бебенина ссылается на Дж. Майера и П. Сэловея и указывает, что эмоциональный интеллект включает способность идентифицировать эмоции свои и других и выражать их, понимать и анализировать эмоции и управлять собственными эмоциями и эмоциями других.

Е. А. Однолетко сопоставляет исследования и указывает, что Р. Бар-Он связывает эмоциональный интеллект с личностными и социальными способностями, а И. Н. Андреева — с контролем своих чувственных и эмоциональных состояний и эмоционального фона окружающих [6]. Так, для младшего школьника важны не только распознавание и регуляция, но и эмпатия, взаимодействие, понимание другого в ситуации общения.

А. А. Адаскина и О. А. Баклыкова пишут, что методика «Словарь эмоций» направлена на определение разнообразия словарного запаса младших школьников в области обозначения эмоций и чувств, причем ребенку нужно назвать эмоцию, которую испытывает ребенок, изображенный на фото, в конкретной представленной ситуации [1, с. 33–52].

У А. М. О'Грейди и С. Наг это же направление раскрыто через понимание эмоций. Так, оно описывается как способность распознавать, интерпретировать и обсуждать эмоции, а программы SEL чаще всего работают с распознаванием эмоций, их регуляцией и принятием решений в ситуациях социального взаимодействия [10]. Следовательно, эмоциональный интеллект начинается с названия эмоции, но не заканчивается им, поскольку

ребенок должен понять причину переживания, связать его с ситуацией и выбрать способ действия.

О. В. Гукаленко подчеркивает, что умение владеть собственными эмоциями и понимать эмоции других людей является важным фактором выстраивания успешных бесконфликтных взаимоотношений индивида в группе [3].

М. Вигелсворт определяет социально-эмоциональное обучение рассматривается как процесс, в ходе которого дети формируют и осваивают широкий спектр социальных, эмоциональных и поведенческих навыков [12, с. 898–924]. Ребенок осваивает не отдельный эмоциональный навык, а связку самопонимания, саморегуляции, общения и социального решения проблемы. Поэтому цифровая среда не должна подменять живое педагогическое сопровождение набором упражнений на экране. Она работает только тогда, когда помогает обсуждать эмоции, причины поступков и последствия выбора.

П. Г. Бондарева указывает, что эмоциональные реакции младшего школьника зачастую бывают чрезмерно яркими или же наоборот подавляются ребенком, а младший школьный возраст характеризуется высокой изменчивостью, в том числе и эмоциональной сферы [2]. Ю. Н. Кузнецова, называет младший школьный возраст наиболее благоприятным для развития эмоционального интеллекта и связывает это с необходимостью создания программ психолого-педагогического сопровождения [4]. Таким образом, эмоциональная сфера младшего школьника еще неустойчива, но именно поэтому она пластична.

В монографическом сборнике под редакцией С. В. Ивановой развитие эмоционального интеллекта связывается с эпохой становления цифрового общества, когда образовательный процесс идет и в смешанном формате, с использованием электронного обучения и дистанционных образовательных технологий [8, с. 203].

Формирование эмоционального интеллекта у школьников должно носить комплексный характер, потому что развитие отдельных компонентов само по себе не обеспечивает общего роста. Значит, цифровая среда может быть ресурсом развития эмоционального интеллекта младших школьников лишь при педагогической организации, где распознавание эмоций соединяется с пониманием причин, эмпатией, рефлексией, управлением состоянием и навыками взаимодействия.

Ю. Чжао и Б. Сан рассматривают модель CASEL и пишут, что SEL включает самоосознание, саморегуляцию, социальную осознанность, навыки построения отношений и ответственное принятие решений [13]. Значит, цифровая среда должна работать не как набор технических приемов, а как пространство, где ребенок учится распознавать эмоции, регулировать их, понимать другого и принимать решения в ситуации взаимодействия.

К. Папутси пишет, что игры используют разнообразные звуковые и зрительные стимулы, вовлекают внимание ребенка и повышают мотивацию [11]. Таким образом,

ребенок не просто видит эмоцию, а соотносит ее с действием, выбором и последствием.

Г. Жораева указывает, что интерактивные мультимедийные технологии были направлены на развитие ЭИ у младших школьников, а после программы выросли показатели. Так, программа способствовала развитию саморегуляции, эмпатии и осознания младшими школьниками собственных эмоций [14, с. 372–381].

У В. И. Токтаровой и Д. А. Семеновой цифровой сторителлинг описан как практика, где история соединяет голос, текст, изображения, аудио, видео и др. [7]. Это дает основание использовать цифровые истории и комиксы не как иллюстрацию, а как материал для разговора о мотивах персонажа, его переживаниях и возможной поддержке.

Онлайн-опросы и рефлексивные карточки работают с другим уровнем ЭИ — осознанием собственного состояния. Ш. А. Хан пишет, что в цифровом сторителлинге самоосознание усиливалось, когда дети участвовали в упражнениях, направленные на эмоциональную рефлексию и делились историями о собственных чувствах и пережитом эмоциональном опыте [9, с. 219–228].

Совместные цифровые проекты развивали навыков межличностного взаимодействия и сотрудничества и облегчали сотрудничество [9, с. 219–228].

Поэтому цифровая среда развивает эмоциональный интеллект только при педагогически заданной логике: ин-

терактивное задание учит распознавать эмоцию, мультимедиа — обсуждать ее причины, рефлексивная карточка — осознавать собственное состояние, а совместная онлайн-работа — переводить эмоциональное понимание в сотрудничество.

Практическая часть исследования была направлена на проверку того, может ли специально организованная цифровая образовательная среда стать условием развития эмоционального интеллекта младших школьников.

В исследовании приняли участие 50 обучающихся младшего школьного возраста (25 мальчиков, 25 девочек) возраст от 7 до 10 лет, средний возраст составляет 8,5 лет.

Диагностика проводилась до и после реализации программы, что позволило сопоставить исходный и итоговый уровень развития эмоционального интеллекта, эмоционального словаря и эмпатии.

Разработанная программа строилась не как набор отдельных цифровых упражнений, а как последовательная система занятий. В ее основу были положены принципы возрастной адекватности, эмоциональной безопасности, интерактивности, цифровой целесообразности, системности и последовательности.

Программа включала 10 занятий продолжительностью 35–40 минут, проводимых два раза в неделю в условиях внеурочной деятельности или развивающих занятий (см. табл. 1).

Таблица 1. Содержание программы развития эмоционального интеллекта в цифровой среде

Направление работы	Цифровые средства	Развивающий эффект
Распознавание эмоций	Интерактивные задания с изображениями, ситуациями, мимикой и поступками персонажей	Дети учатся узнавать эмоции по внешним признакам и соотносить их с конкретной ситуацией
Понимание причин эмоций	Мультимедийные ситуации, цифровые истории, короткие видеосюжеты	Дети обсуждают, почему герой испытывает определенное чувство и какие события вызвали эмоциональную реакцию
Эмоциональная рефлексия	Онлайн-опросы, рефлексивные карточки, задания «Что я почувствовал?»	Дети учатся осознавать собственные переживания и переводить эмоциональное состояние в словесную форму
Эмпатия	Цифровые истории, комиксы, задания на выбор способа поддержки героя	Формируется способность понимать позицию другого человека и учитывать его эмоциональное состояние
Саморегуляция	Игровые цифровые задания, ситуации выбора, упражнения на поиск спокойного решения	Дети осваивают способы управления эмоциональной реакцией и выбора более конструктивного поведения
Сотрудничество	Совместные онлайн-задания, мини-проекты, обсуждение решений в парах и группах	Развиваются коммуникативные навыки, умение договариваться, слушать другого и принимать совместное решение

Логика программы состояла в том, что каждый цифровой инструмент был связан с конкретным компонентом эмоционального интеллекта. Интерактивные задания использовались для распознавания эмоций по ситуациям, лицам и поступкам.

Мультимедийные материалы помогали обсуждать чувства персонажей, причины поведения и возможные последствия эмоциональных реакций. Рефлексивные задания и карточки были направлены на осознание детьми собственных переживаний.

Совместные задания развивали навыки сотрудничества, поскольку требовали не только индивидуального ответа, но и согласования позиции с другими детьми.

Оценка эффективности программы показала положительную динамику по основным показателям. По методике «Словарь эмоций» среднее значение увеличилось с 14,14 до 15,58 балла. Это свидетельствует о том, что после участия в программе дети стали точнее распознавать эмоциональные состояния, увереннее обозначать их словами и лучше соотносить эмоциональные проявления с конкретными ситуациями (см. рис. 1).



Рис. 1. Распределение младших школьников по уровню развития эмоционального словаря, до и после проведения программы, (%)

По методике «Что — почему — как» также была выявлена выраженная положительная динамика. До реализации программы высокий уровень эмоционального интеллекта был зафиксирован у 52% млад-

ших школьников, после формирующей работы — у 74%.

Доля детей со средним уровнем снизилась с 30% до 26%, а низкий уровень уменьшился с 18% до 0% (см. рис. 2).

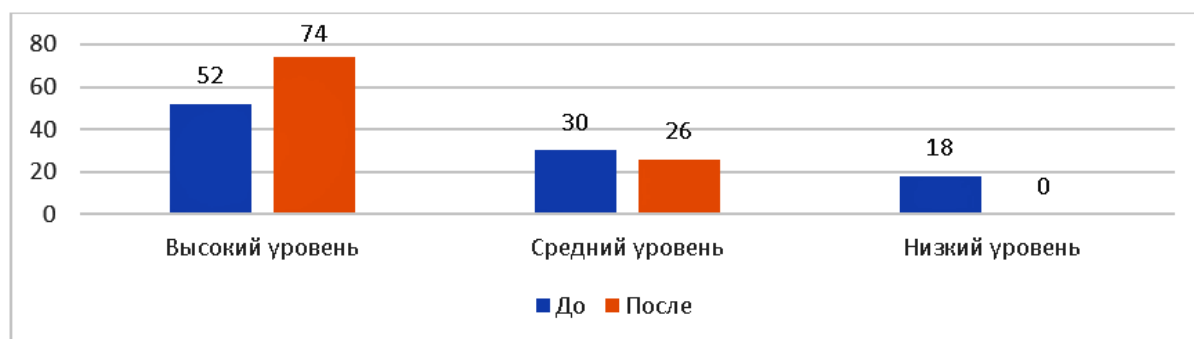


Рис. 2. Распределение младших школьников по уровням эмоционального интеллекта по методике «Что — почему — как» на констатирующем и контрольном этапе (М.А. Нгуен), (%)

Эти данные показывают, что программа повлияла не только на знание эмоций, но и на готовность учитывать состояние другого человека, понимать причины его переживаний и выбирать более конструктивные способы поведения в межличностной ситуации.

Положительные изменения проявились и в эмпатийной сфере. До проведения программы гуманистический тип эмпатии был выявлен у 68% младших школьников, после ее реализации — у 82%. Доля детей с эгоцентрическим типом эмпатии снизилась с 32% до 18% (см. рис. 3).

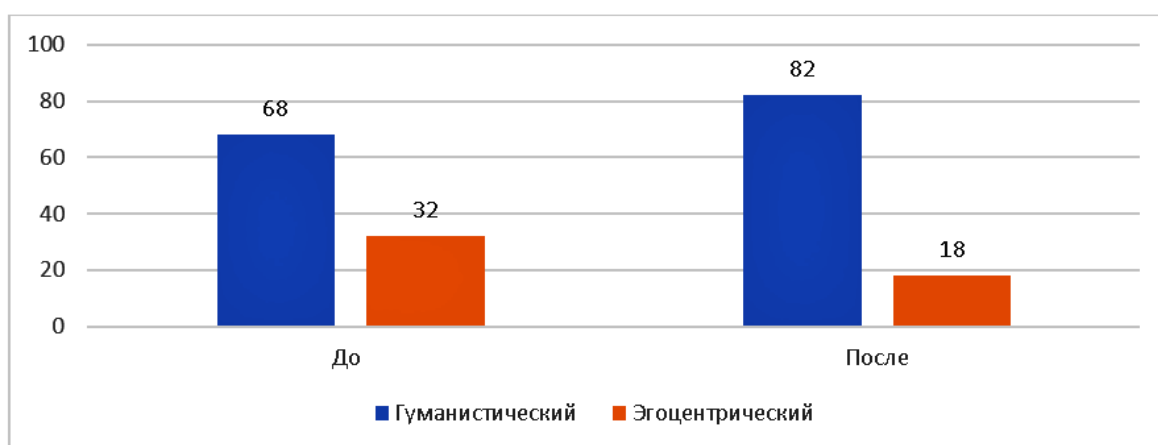


Рис. 3. Распределение младших школьников по типу эмпатии на контрольном и констатирующем этапе, (%)

Это позволяет сделать вывод, что цифровая среда, включенная в педагогически организованную программу, способствовала не только развитию эмоционального словаря и понимания эмоций, но и усилению ориентации ребенка на чувства другого человека.

Статистическая проверка с использованием критерия знаковых рангов Вилкоксона подтвердила значимость различий между констатирующим и контрольным этапами (см. табл. 2).

Таблица 2. Результаты сравнения констатирующего и контрольного этапа по критерию Вилкоксона

Статистические критерии			
	Преобладающий тип эмпатии (после) — Преобладающий тип эмпатии	Уровень ЭИ (после) — Уровень ЭИ	Уровень эмоц. словаря (после) — Уровень эмоц. словаря
Z	-2,646	-5,004	-2,884
Асимп. знач. (двухсторонняя)	,008	,000	,004
а. Критерий знаковых рангов Вилкоксона			

Следовательно, развитие эмоционального интеллекта младших школьников в цифровой среде становится результативным тогда, когда цифровые задания объединяются с обсуждением, рефлексией, поддержкой педагога и совместной деятельностью детей

Заключение

Проведенное исследование показало, что цифровая образовательная среда может выступать эффективным средством развития эмоционального интеллекта младших школьников при условии ее педагогически организованного использования.

Наиболее значимым является не сам факт применения цифровых инструментов, а их включение в систему заданий, направленных на распознавание эмоций, понимание их причин, развитие эмпатии, эмоциональной рефлексии, саморегуляции и навыков сотрудничества.

Реализация программы развития эмоционального интеллекта позволила получить положительную динамику по основным диагностическим показателям. После проведения занятий у младших школьников расширился

эмоциональный словарь, повысился общий уровень эмоционального интеллекта, увеличилась доля обучающихся с гуманистическим типом эмпатии и снизилась выраженность эгоцентрической позиции в эмоциональном реагировании.

Статистическая проверка подтвердила значимость различий между результатами до и после реализации программы.

Полученные данные позволяют сделать вывод, что интерактивные задания, мультимедийные материалы, цифровые истории, рефлексивные карточки и совместные онлайн-задания могут использоваться в начальной школе как средства развития эмоционального интеллекта.

Их эффективность возрастает тогда, когда цифровая работа сопровождается обсуждением, поддержкой педагога, совместным анализом эмоциональных ситуаций и рефлексией. Следовательно, цифровая среда не заменяет живое педагогическое взаимодействие, а расширяет его возможности в развитии эмоциональной сферы младшего школьника.

Литература:

1. Адашкина, А. А. Опыт разработки методики «Словарь эмоций» для диагностики когнитивного компонента эмоционального интеллекта младших школьников / А. А. Адашкина, О. А. Баклыкова. — Текст: электронный // Психолого-педагогические исследования. — 2025. — Т. 17, № 1. — С. 33–52. — DOI: 10.17759/psyedu. 2025170103.
2. Бондарева, П. Г. Особенности развития эмоциональной сферы младших школьников / П. Г. Бондарева. — Текст: электронный // Педагогика: история, перспективы. — 2022. — № 3. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-razvitiya-emotsionalnoy-sfery-mladshih-shkolnikov> (дата обращения: 29.05.2026).
3. Гукаленко, О. В. Развитие эмоционального интеллекта как фактор учебной и социальной успешности школьников: теоретический обзор / О. В. Гукаленко. — Текст: электронный // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. — 2022. — № 2. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-emotsionalnogo-intellekta-kak-faktor-uchebnoy-i-sotsialnoy-uspeshnosti-shkolnikov-teoreticheskiy-obzor> (дата обращения: 29.05.2026).
4. Кузнецова, Ю. Н. Развитие эмоционального интеллекта путем танцевальных практик у детей 6–10 лет / Ю. Н. Кузнецова. — Текст: электронный // Современные проблемы науки и образования. — 2023. — № 4. — URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=32875> (дата обращения: 29.05.2026).
5. Научно-методические рекомендации по формированию эмоционального интеллекта обучающихся в образовательной среде (начальная школа): методические рекомендации / под общей и научной редакцией С. В. Ивановой. — Москва: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2022. — 43 с. — Текст: непосредственный.
6. Однолетко, Е. А. Проблема развития эмоционального интеллекта у младших школьников / Е. А. Однолетко. — Текст: электронный // Педагогический форум. — 2024. — № 13. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-razvitiya-emotsionalnogo-intellekta-u-mladshih-shkolnikov> (дата обращения: 29.05.2026).
7. Токтарова, В. И. Цифровой образовательный сторителлинг: возможности и перспективы / В. И. Токтарова, Д. А. Семенова. — Текст: электронный // Казанский педагогический журнал. — 2023. — № 1 (156). — URL:

- <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovoy-obrazovatelnyy-storitelling-vozmozhnosti-i-perspektivy> (дата обращения: 29.05.2026).
8. Эмоциональный интеллект школьника: становление и развитие: монографический сборник / под общей и научной редакцией С. В. Ивановой. — Москва: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2022. — 203 с. — Текст: непосредственный.
 9. Khan, S. A. Digital Storytelling: A Pedagogical Approach to Enhance Young Learners Social-Emotional Skills / S. A. Khan, G. Poletti, F. N. Khan, S. Hussain. — Text: electronic // *Review of Education, Administration and Law*. — 2025. — Vol. 8, № 2. — P. 219–228. — DOI: 10.47067/real.v8i2.421.
 10. O'Grady, A. M. Promoting emotion understanding in middle childhood: A systematic review of school-based SEL programs / A. M. O'Grady, S. Nag. — Text: electronic // *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*. — 2024. — Vol. 4. — Article 100068. — DOI: 10.1016/j.sel.2024.100068. — URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2773233924000421> (дата обращения: 29.05.2026).
 11. Papoutsis, C. The Park of Emotions: A Serious Game for the Development of Emotional Intelligence in Children / C. Papoutsis, A. Drigas, C. Skianis [et al.]. — Text: electronic // *Applied Sciences*. — 2024. — Vol. 14. — Article 6067. — DOI: 10.3390/app14146067.
 12. Wigelsworth, M. Social and emotional learning in primary schools: A review of the current state of evidence / M. Wigelsworth, L. Verity, C. Mason [et al.]. — Text: electronic // *British Journal of Educational Psychology*. — 2022. — Vol. 92, № 3. — P. 898–924. — DOI: 10.1111/bjep.12480.
 13. Zhao, Y. The Effect of Social-Emotional Learning Programs on Elementary and Middle School Students» Academic Achievement: A Meta-Analytic Review / Y. Zhao, B. Sang. — Text: electronic // *Behavioral Sciences*. — 2025. — Vol. 15. — Article 1527. — DOI: 10.3390/bs15111527.
 14. Zhorayeva, G. The Impact of Interactive Multimedia Technologies on the Development of Emotional Intelligence in Primary School Students in Kazakhstan / G. Zhorayeva, G. Uaisova, A. Zhumabayeva [et al.]. — Text: electronic // *International Journal of Information and Education Technology*. — 2026. — Vol. 16, № 2. — P. 372–381. — DOI: 10.18178/ijiet.2026.16.2.2510. — URL: <https://ijiet.org/show-237-3177-1.html> (дата обращения: 29.05.2026).

МЕТОДИЧЕСКАЯ КОПИЛКА: ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Как привить ребёнку искреннюю любовь к движению и спорту

Каминский Степан Сергеевич, студент

Научный руководитель: Чуканова Елена Константиновна, старший преподаватель

Белгородский государственный национальный исследовательский университет

Не каждый ребёнок самостоятельно хочет заниматься зарядкой по утрам да и вообще спортом. В своей статье я расскажу, как научить любить или поспособствовать желанию начать заниматься активной деятельностью. От «я не хочу» до добровольного выполнения упражнений и посещения секций — самое главное, по своей воле, а не по принуждению.

Ключевые слова: физическая культура, подход, методы, мотивация, дети.

Введение

В современном мире всё чаще используют гаджеты, которые отрицательно сказываются на здоровье подрастающего организма. И всё меньше стали проводить время на улице, а в некоторых случаях приходится выпихивать ребёнка на улицу. Как же это исправить, как найти мотивацию и цель для развития любви к спорту? Какие методы для этого необходимы? Всем этим вопросам и ответам на них посвящена данная статья.

Почему же принуждение не приносит результатов, а наоборот, их ухудшает? Большинство родителей и учителей хотят решить данную проблему через принуждение и давление на ребёнка. «Делай упражнения, потому что так полезно». Такой подход в большинстве случаев только приведёт к ненависти и деморализует юного спортсмена. Когда ребёнок слышит упрёки или принуждения: «ты должен, это для твоего блага, никаких нет, я сказал — делай», — желание как-либо продолжать деятельность отпадает. Желание и привычка будут строиться на положительных эмоциях и воспоминаниях. Если упражнения ассоциируются со скукой, принуждением, криком или стыдом, разум подрастающего организма всеми силами будет пытаться избежать данной деятельности. Задача взрослого — заинтересовать, а не заставить. А как мы сейчас и узнаем.

Игровой подход как фундамент мотивации. Для ребёнка дошкольного и младшего школьного возраста игра является естественной формой познания мира. Переделать скучные упражнения в увлекательный сюжет с декорациями — самое эффективное, что может сделать родитель или педагог. Вместо «пробеги 10 кругов» можно сказать: «превратись в гепарда и представь, что гонишься за добычей». Вместо «прыгай на месте» — «подражай кенгуру». Вместо «сделай растяжку» — «по-

кажи, как кот потягивается после сна». Когда движения превращаются в часть игры, пропадает ощущение принуждения.

Метод самосовершенствования и поддержки: видимый прогресс. Данный метод, пожалуй, является одним из самых эффективных, но часто недооцениваемым — это наглядный пример и фиксирование улучшений. В данном методе родитель берёт роль «личного тренера и хронолога», который не ругает, а фиксирует победы и поддерживает.

Работа изнутри. Родитель вместе с ребёнком выбирает 2–3 простых показателя. Например: сколько раз сможешь отжаться от пола, сколько секунд простоишь на одной ноге, сколько раз подпрыгнешь на месте или сколько метров проплывёшь без остановки. Эти данные записываются в простую таблицу или в блокнот, который может лежать дома, так и при необходимости в сумке или пакете. Через каждые 5 тренировок родитель вместе с ребёнком смотрит на результаты.

Пример: «Смотри, в понедельник ты отжался, пробежал 200 метров за 40 секунд. Сегодня, в пятницу, — уже за 36 секунд. Всего за 5 тренировок ты стал быстрее!»

Почему это работает? Ребёнок видит наглядное доказательство своих усилий. Для него фраза «ты стал лучше» может быть абстрактной, но показатели эффективности в таблице — это честный, понятный язык прогресса. Из-за чего появляется ещё больше мотивации и положительных эмоций: «Я могу влиять на себя и свои результаты, мои старания что-то меняют».

Важное правило, чтобы метод не сработал в обратную сторону: фиксируйте только успехи. Даже если результат не изменился или чуть упал, не ругайте, а поддержите. Скажите: «Сегодня просто неподходящая погода, в следующий раз я уверен, цифры тебя порадают».

Сравнивайте только с прошлым самого юного спортсмена. Не нужно «А Петя делает 12 раз». Есть только «ты вчера» и «ты сегодня».

Поощряйте старания, а не абсолютную цифру. Ребёнок сделал на одно приседание меньше, но старался изо всех сил? Отметьте это отдельной галочкой и похвалой.

Не нужно это превращать в обязаловку. Запись результатов — это игра и поддержка, а не дополнительный контроль.

Метод примера и ориентира. Никакие слова не убедят ребёнка так, как действия родителей. Если мама и папа проводят выходные на диване, а сына отправляют в секцию «для его же блага», эффективность будет нулевой. Дети повторяют поведение значимых для них взрослых. Не обязательно самому становиться спортсменом и участвовать в соревнованиях. Необходимо 15–20 минут совместной деятельности: прогулка в парке, зарядка под музыку, катание на велосипедах или игра в бадминтон. Главное — пример, что движение приносит удовольствие, а не воспринимается как наказание.

Распространённая ошибка — отдавать ребёнка в секцию, которая понравилась родителю, а не ему самому. Всё зависит от вкуса: кому-то нравится командная борьба в футболе, кому-то — одиночество в скалолазании, а кто-то расцветает в танцах или плавании. Что можно сделать: дать попробовать разные направления (например, по абонементу на неделю или месяц в каждой секции), обращать внимание на эмоции ребёнка после тренировки (идёт он с горящими глазами или идёт, «как на цепи») и не требовать высоких результатов в начале. Любовь к спорту рождается из маленьких побед и ощущения собственного прогресса. Если ребёнок бросает несколько секций подряд — это допустимо, так происходит поиск себя.

Что делать со страхами и неудачами и как с ними бороться. Многие дети не любят физкультуру не потому,

что ленивы, а потому, что боятся насмешек или собственной неловкости. На школьных уроках часто царит дух соперничества: кто быстрее, выше, сильнее. Тот, кто оказывается последним, чувствует стыд. Родитель и учитель должны хвалить не за результат, а за старание («Молодец, что не сдался»), объяснять, что ошибки — это часть образовательного процесса, и снижать значимость сравнения с другими («Ты сегодня лучше, чем вчера»). Когда ребёнок перестаёт бояться проигрыша или насмешки, он начинает получать удовольствие от самого процесса движения.

Роль традиций и режима. Неожиданные попытки «начать новую жизнь» обычно проваливаются. Привычка требует повторения и предсказуемости. Хорошо работают семейные традиции: «спортивная суббота» (поход на каток, на лыжах, в бассейн или просто активная прогулка), «танцевальная пауза» (5 минут активного движения между выполнением домашних заданий) или утренний ритуал под любимую песню. Главное, чтобы эти традиции были радостными и добровольными, и ребёнку самому хотелось их соблюдать — без жёсткого таймера и наказаний за пропуск.

Заключение. Привить ребёнку любовь к физической культуре — значит не заставлять, а создавать условия, в которых движение становится естественным, желанным и приносящим радость. Ключевые принципы, которые были рассмотрены в статье: отказ от принуждения, игровая форма, метод видимого прогресса, личный пример взрослых, свобода выбора вида спорта, работа со страхами и внедрение позитивных семейных традиций. Самый главный результат — не спортивные разряды и не идеальные мышцы. Это сформированная на всю жизнь привычка к активности как к способу поддерживать здоровье, справляться со стрессом и получать удовольствие от собственного тела. А начинается всё с маленького шага: не «делай зарядку», а «давай попрыгаем вместе под твою любимую песню».

Литература:

1. Гиппенрейтер Ю. Б. Общаться с ребёнком. Как? / Ю. Б. Гиппенрейтер. — Москва: АСТ, 2020. — 299 с. — ISBN 978-5-17-098854-9.
2. Дольто Ф. На стороне ребенка / Ф. Дольто; пер. с фр. Е. В. Боевская (ч. 1–2), О. В. Давтян (ч. 3–4); науч. ред. В. Е. Каган. — Санкт-Петербург: Петербург — XXI век, 1997. — 515 с.
3. Фопель К. Как научить детей сотрудничать?: психологические игры и упражнения: в 4 ч. / К. Фопель; пер. с нем. Д. Дмитриева,

МЕТОДИЧЕСКАЯ КОПИЛКА: ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Визуализация учебной информации при изучении истории и обществоведческих дисциплин: от теории к практике (мастер-класс для педагогов)

Зуев Евгений Владимирович, учитель истории

МОУ «Лицей № 8» г. Перми

В статье рассматривается проблема низкой эффективности усвоения сложного понятийного аппарата и хронологических связей в курсах истории и обществознания. Обосновывается необходимость применения техник визуализации как средства активизации познавательной деятельности учащихся. Представлена структура и содержание мастер-класса для педагогов, направленного на освоение практических инструментов создания интеллект-карт, временных лент, концепт-карт. Приводятся конкретные примеры и алгоритмы работы для использования на уроках.

Ключевые слова: визуализация, история, обществознание, интеллект-карты, лента времени, дидактика, мастер-класс, метапредметные результаты.

Visualization of educational information in the study of history and social sciences: from theory to practice (master class for teachers)

Zuev Evgeny Vladimirovich, history teacher

Municipal Educational Institution «Lyceum No. 8» in Perm

The article examines the problem of low efficiency of assimilation of complex conceptual apparatus and chronological relationships in history and social studies courses. The necessity of using visualization techniques as a means of activating students' cognitive activity is substantiated. The structure and content of a master class for teachers aimed at mastering practical tools for creating intelligence maps, time tapes, and concept maps are presented. Specific examples and algorithms are provided for use in lessons.

Keywords: visualization, history, social studies, intelligence maps, time tape, didactics, master class, meta-subject results.

Введение
Современные школьники — поколение «визуалов», испытывающее трудности при работе с большими объемами текстовой информации, характерными для истории и обществознания. Это приводит к поверхностному пониманию, невозможности установить причинно-следственные связи и слабому развитию системного мышления.

Ссылка на исследования в области когнитивной психологии (например, теория двойного кодирования А. Пайвио), которые доказывают, что комбинация вербальной и визуальной информации значительно улучшает запоминание и понимание.

Цель мастер-класса: не просто рассказать о визуализации, а практически научить педагогов создавать и эффективно использовать различные виды визуальных моделей на своих уроках.

Задачи:

1. Раскрыть дидактический потенциал визуализации в достижении предметных и метапредметных результатов (УУД).
2. Познакомить с типологией методов визуализации для истории и обществознания.
3. Отработать на практике техники создания ключевых визуальных форматов.
4. Проанализировать возможности цифровых и аналоговых инструментов.

Теоретико-методическая основа визуализации

Визуализация как дидактический принцип: это не просто украшение урока, а способ структурирования, представления и усвоения учебного материала через зрительные образы, схемы, графики и условные обозначения [4, с. 6–9].

Функции визуализации на уроке:

Систематизирующая: помогает вычленить главное, установить связи (например, причины и следствия войны).

Аналитическая: позволяет сравнивать, классифицировать (например, сравнивать политические режимы).

Обобщающая: создание опорного конспекта по большой теме.

Мотивирующая: яркий и нестандартный формат повышает интерес к предмету.

Развивающая: формирует умение преобразовывать информацию из одной формы в другую (текст → схема) [6, с. 19–21].

Практический блок мастер-класса: «Инструментарий педагога»

Это ядро статьи, где каждый инструмент разбирается по схеме: «Что это? → Зачем использовать? → Как создать? (алгоритм) → Пример для истории/обществознания».

Инструмент 1: Интеллект-карты (Mind Maps)

Назначение: Структурирование понятия, темы, биографии. Идеальны для мозгового штурма и составления плана.

Алгоритм создания:

1. Центр листа — ключевое понятие (тема).
2. От центра отходят толстые ветви — основные разделы/аспекты.
3. От основных ветвей — тонкие ветви с деталями, фактами, датами.
4. Использование цветов, символов, небольших рисунков [2, с. 26–31].

Примеры:

История: «Причины Февральской революции 1917 года» (центр), ветви: экономические, политические, социальные, военные.

Обществознание: «Форма государства» (центр), ветви: форма правления, политический режим, форма территориального устройства.

Инструмент 2: Лента времени (Timeline)

Назначение: Формирование хронологических представлений, синхронизация событий, выделение периодов.

Алгоритм создания:

1. Определить хронологические рамки.
2. Выбрать ключевые события/процессы.
3. Расположить их на линии, используя условные обозначения (например, цвет для разных типов событий: войны, реформы, культурные достижения).
4. Добавить краткие описания и изображения [4, с. 43–45].

Примеры:

История: «Великая Отечественная война» с основными битвами, конференциями, событиями в тылу.

Обществознание: «Этапы становления гражданского общества в России».

Инструмент 3: Концепт-карты (Concept Maps)

Назначение: более сложный, чем ментальная карта, инструмент для показа связей между понятиями. Акцент на связующих предложениях.

Алгоритм создания:

1. Выписать ключевые понятия темы.

2. Расположить их в иерархическом порядке (от общего к частному).

3. Соединить понятия стрелками с подписями-связками («включает в себя», «приводит к», «является причиной», «противопоставляется») [5, с. 19–20].

Пример:

Обществознание: Связь понятий «Инфляция», «Денежная масса», «Производство товаров», «Уровень жизни», «Ключевая ставка ЦБ».

Технологическая карта мастер-класса (пример)

Этап 1. Мотивационный (5 мин): Упражнение «Нарисуй понятие». Участникам предлагается за 1 минуту изобразить понятия «революция» или «демократия». Обсуждение: почему образы разные? Как визуал помогает понять суть?

Этап 2. Теоретический минимум (10 мин): Краткий обзор теории визуализации, ее функций и видов.

Этап 3. Практикум (30 мин): Работа в группах. Каждая группа получает задание и осваивает один инструмент.

Группа 1: создает интеллект-карту по теме «Глобализация».

Группа 2: создает ленту времени «Перестройка в СССР (1985–1991)».

Группа 3: создает концепт-карту на тему «Правоотношения».

Этап 4. Презентация и обмен опытом (15 мин): Каждая группа представляет свой результат, объясняет логику создания.

Этап 5. Рефлексия (10 мин)

«На какой я ступеньке?» (рис. 1)

Цель упражнения: помочь участникам выстраивать адекватную самооценку.

Участникам раздается бланк с нарисованной на ней лесенкой из 10 ступеней. Дается инструкция: «Нарисуйте себя на той ступеньке, на которой, как вы считаете, сейчас находитесь».

После того, как все нарисовали, ведущий сообщает ключ к этой методике:

- 1–4 ступеньки — самооценка занижена;
- 5–7 ступеньки — самооценка адекватна;
- 8–10 ступенька — самооценка завышена [3, с. 82–83].

Другой вариант

«Чемодан, мясорубка, корзина» (рис. 2).

Цель упражнения:

Предлагается три больших листа, на одном из которых нарисован огромный чемодан, на втором — мусорная корзина и на третьем — мясорубка. На желтом листочке, который затем приклеивается к плакату с изображением чемодана, необходимо нарисовать наиболее важный момент, который он вынес от работы (в группе, на занятии), готов забрать с собой и использовать в своей деятельности. На синем листочке — то, что оказалось ненужным, бесполезным и что можно отправить в «мусорную корзину», т. е. прикрепить ко второму плакату. Серый листок — это то, что оказалось интересным, но пока не готовым к употреблению в своей работе. Что нужно еще додумать, доработать, «докрутить», отправляется по лист «мясорубка». Листочки пишутся анонимно и по мере готовности приклеиваются участниками самостоятельно.

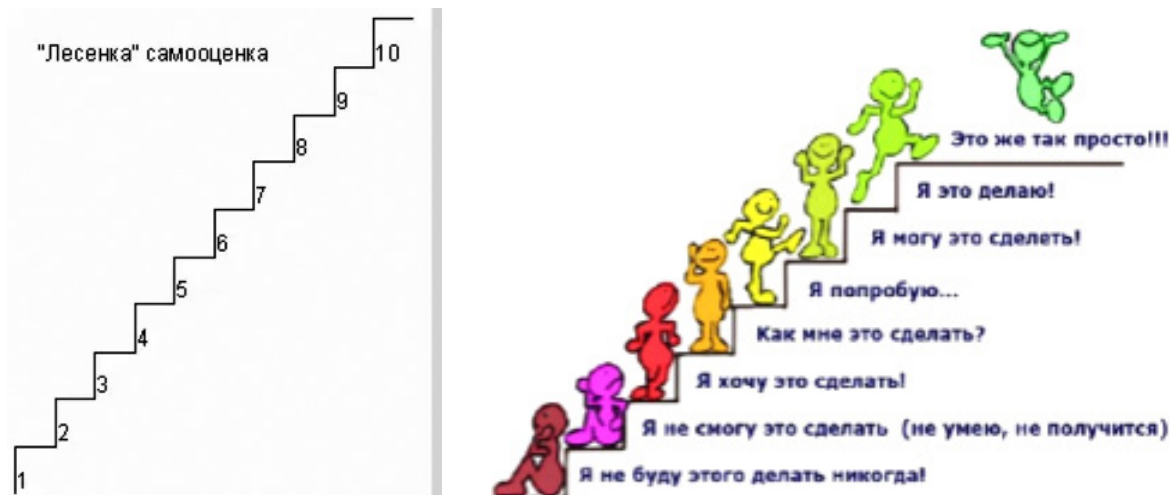


Рис. 1



Рис. 2

Визуализация — мощный метапредметный инструмент, который переводит обучение из пассивного усвоения в активное преобразование информации. Мастер-класс показал свою практическую эффективность для повышения ИКТ-компетентности педагогов и обогащения их методического арсенала.

Рекомендации:

Начинать с простых форм (лента времени) и постепенно переходить к сложным (концепт-карты).

Сочетать ручные техники (рисование на бумаге) с цифровыми (сервисы Boardmix, Nexa, Timetoast).

Привлекать учащихся к самостоятельному созданию визуальных конспектов.

Разработка банка готовых визуальных материалов по ключевым темам школьного курса, проведение школьных конкурсов визуальных проектов.

Литература:

1. Аствацатуров Г. О. Дизайн мультимедийного урока: методика, технологические приемы, фрагменты уроков. — Волгоград, 2019.
2. Бьюзен Т. Интеллект-карты. Полное руководство по мощному инструменту мышления. — М., 2019.
3. Гладкая Е. С., Тюмасева З. И. Технологии тьюторского сопровождения. — Челябинск, 2017.
4. Мырзахметова А. Ж., Хлебников И. Д., Николаев И. В. Практические рекомендации по развитию информационной культуры обучающихся. Ч. 1. Технологии развития навыков визуализации при обучении истории. — Караганда, 2022.
5. Новак Д. Концептуальные карты. Как превратить знания в действие. — М., 2021.
6. Патаракин Е. Д. Цифровые инструменты для визуального мышления // Образовательные технологии и общество. — 2020. — Т. 23. — № 1.

Чувашский орнамент как средство знакомства с традициями чувашского народа в рамках приобщения детей к культуре народов России

Фадеева Татьяна Ивановна, воспитатель;

Степина Александра Викторовна, воспитатель;

Микушова Надежда Николаевна, воспитатель

МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида № 97» г. о. Самара

Цель

Познакомить детей с традициями чувашского народа и особенностями чувашского орнамента, приобщить к культуре народов России.

Задачи

— Познакомить с историей и традициями чувашского народа.

— Расширить представление об особенностях чувашской культуры и быта.

— Раскрыть смысловое значение чувашских орнаментальных узоров.

— Воспитать интерес и уважение к декоративно-прикладному искусству чувашского народа, к культуре народов России.

— Развить познавательные и творческие умения.

Целевая аудитория

Школьники младших и средних классов (возможно адаптировать для дошкольников и старшекласников).

Материалы и оборудование

— Иллюстрации и фотографии чувашских национальных костюмов, предметов быта с орнаментом.

— Образцы чувашской вышивки, салфетки или ткани с орнаментом.

— Карточки с рисунками узоров и их символическими значениями.

— Презентация «Узоры земли Чувашской».

— Шаблоны чувашских узоров для раскрашивания/рисования.

— Цветные карандаши, фломастеры, бумага.

— Аудиозаписи чувашской народной музыки.

— Словарь базовых слов на чувашском языке (по желанию): *хёвел* — солнце, *хёрлё* — красный, *сарă* — жёлтый, *симёс* — зелёный, *кавак* — синий, *шурă* — белый, *хура* — чёрный.

Ход занятия

1. Вводная часть (организационный момент, мотивация)

— Приветствие, краткий рассказ о многонациональности России и важности уважения к традициям разных народов.

— Вопросы к аудитории: «Что вы знаете о чувашском народе? Какие символы или узоры могли бы отражать его культуру?»

— Звучит чувашская народная музыка, демонстрируются изображения национальных костюмов и предметов с орнаментом.

2. Знакомство с традициями чувашского народа

Краткий рассказ (с опорой на презентацию и иллюстрации):

— Историческая справка: Чувашия, традиции, связь с сельскохозяйственным укладом.

— Основные праздники и обряды (например, *акатуй* — праздник начала весенних полевых работ).

— Роль семьи и общины, передача традиций от поколения к поколению.

— Значение декоративно-прикладного искусства в быту: вышивка, резьба по дереву, плетение, изготовление украшений.

3. Чувашский орнамент: символика и значение

— **Назначение орнамента:** изначально орнамент служил оберегом, защищая от злых духов и несчастий. Позже он стал и украшением.

— Основные мотивы:

- геометрические (крестики, треугольники, ромбы, прямоугольники, зигзаги, круги, розетки, восьмиугольники);
- природные (солнце, дерево жизни, горы, вода — волнистая линия, птицы как символ счастья);
- антропоморфные (люди — крестики);
- сельскохозяйственные (две параллельные линии, соединённые наклонными).

— Символика цветов:

- красный (*хёрлё*) — жизнь, любовь, отвага, красота;
- белый (*шурă*) — чистота, мудрость, правдивость;
- жёлтый (*сарă*) — солнце, свет, богатство;
- зелёный (*симёс*) — природа, мир, обновление;
- чёрный (*хура*) — земля, стабильность;
- синий (*кавак*) — небо, духовность (использовался реже).

— Примеры символов:

- круг, ромб, розетка, восьмиугольник — солнце как источник жизни;
- треугольник — горы или стихии;
- прямая линия разной направленности — животные;
- волнистая линия — вода.

4. Практическая часть

Варианты заданий (на выбор или комбинирование):

— **Игра «Подбери узор к образу-символу»** (по карточкам): соотнести орнамент с его значением (солнце, вода, дерево и т. д.).

— **Раскрашивание шаблонов** чувашских узоров с объяснением символики выбранных цветов и форм.

— **Создание собственного узора** на основе изученных элементов: предложить придумать оберег для дома/друга, используя традиционные мотивы.

— **Мини-выставка и обсуждение:** дети представляют свои работы, рассказывают, какие символы и цвета использовали и что они означают.

5. Физкультминутка (игровой элемент)

Игра «Иголочка и ниточка»: дети по очереди становятся «иголочкой» и «ниточкой», двигаясь по залу и «вышивая» воображаемый узор под музыку.

6. Рефлексия и подведение итогов

— Вопросы для обсуждения:

- Что нового вы узнали о чувашских традициях и орнаменте?
- Какие символы и цвета запомнились? Что они означают?
- Как орнамент помогает сохранить культуру народа?

— Краткий вывод: орнамент — это не просто украшение, а зашифрованное послание предков, отражение их взглядов на мир и связь с природой.

— Благодарность за работу, поощрение интереса к культуре народов России.

Домашнее задание (по желанию)

— Найти и принести фотографию или рисунок предмета с чувашским орнаментом (из семьи, музея, интернета).

— Придумать сказку или короткий рассказ, где главный герой встречает волшебный узор и узнаёт его тайну.

Методические рекомендации

— Для дошкольников и младших школьников акцент на игровых и творческих заданиях, ярких иллюстрациях, простых символах (солнце, дерево, вода).

— Для средних и старших классов — углублённое изучение истории орнамента, связь с древними верованиями и руническими знаками, сравнение с орнаментами других народов Поволжья.

— Использовать чувашские слова для обозначения цветов и символов для погружения в языковую среду.

— При возможности организовать экскурсию в краеведческий музей или встречу с мастером чувашской вышивки.

Проект педагогической деятельности по гражданско-патриотическому воспитанию «Улицы нашей памяти»

Шишкова Анастасия Рамизовна, учитель истории высшей категории

МБОУ «Средняя школа № 20» г. Щекино (Тульская область)

Имена героев сохранило время
Для того, чтоб знало наше поколение,
Кто в бою смертельном сделал первый шаг,
Прерывал тот вихрь вражеских атак!
Славен этот подвиг. Помним на века!
Родина героев пишет имена
Золотом в граните, памятью людской...
Ради наших жизней тот смертельный бой!
Наше поколение память не предаст!
Подвигу героев почести воздаст!
Города и сёла, улицы, дома
Тех героев нынче носят имена!

Цель проекта — приобщение школьников к историческому прошлому России, Тульского края и Щекинского района, сохранение исторической преемственности поколений, создание воспитывающей среды посредством включения обучающихся в совместную поисково-исследовательскую и экскурсионную деятельность.

Задачи проекта:

- 1) обобщение и расширение полученных в ходе обучения знаний об истории Великой Отечественной войны 1941–1945 гг., героической обороне Тулы в октябре — декабре 1941 года;
- 2) формирование у учащихся целостного представления о вкладе наших земляков, уроженцев Щекинского района в борьбу с немецко-фашистскими захватчиками;
- 3) формирование чувства гордости за подвиги советских воинов и жителей Тульского края в годы Великой Отечественной войны, содействие воспи-

танию патриотического взгляда на историю родного края и страны;

- 4) развитие интереса школьников к изучению героических страниц истории Тульского края;
- 5) активизация исследовательской ученической работы в школе, формирование проектно-исследовательских компетенций обучающихся;
- 6) обеспечение возможностей для социализации обучающихся, реализации их индивидуальных, творческих, личностных и научных возможностей.

Этапы реализации проекта.

1. Организационно-подготовительный. В рамках данного этапа осуществляется а) создание рабочей инициативной группы из учителей и учащихся МБОУ Средняя школа № 20, которые будут непосредственно участвовать в проекте; б) разработка стратегии проекта (название, цели, задачи, этапы, сроки выполнения каждого этапа, разработка системы оценки результатов организации и сопровождения поисково-исследовательской деятельности обучающихся в рамках проекта); в) первичный сбор и анализ исторической и социальной информации, касающейся проекта.

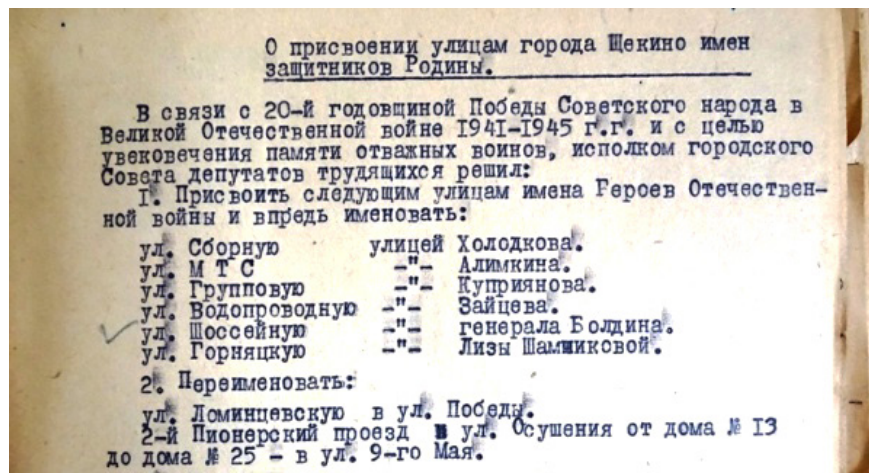
2. Основной. В рамках данного этапа осуществляется а) систематизация материалов, подготовка адаптированных к разным возрастным категориям обучающихся текстов экскурсионной программы; б) подготовка старшеклассников к роли экскурсоводов для учащихся младшего и среднего звена; в) проведение экскурсий для обучающихся МБОУ Средняя школа № 20 по улицам родного города.

3. **Обобщающий.** В рамках данного этапа осуществляется а) обсуждение в рабочей инициативной группе результатов деятельности, проведение круглого стола по теме проекта; б) создание презентаций по теме проекта; в) подготовка и проведение школьной научно-практической конференции с привлечением администрации

школы, родителей обучающихся, приглашением ветеранов и родственников ветеранов Великой Отечественной войны.

Проект ориентирован на все возрастные категории обучающихся МБОУ Средняя школа № 20.

Текст экскурсии.



Добрый день, дорогие ребята! Сегодня мы отправляемся в необычное путешествие по улицам родного города Щекино. Наш маршрут пройдет по тем улицам, которые названы в честь мужественных защитников Родины, которые противостояли немецко-фашистским захватчикам в годы Великой Отечественной войны. Но сначала давайте вспомним, какой след в истории города Щекино и Щекинского района оставили военные годы.

Оккупация продолжалась 52 дня. Город был захвачен 28 октября 1941 года, а освобождён 17 декабря 1941 года в ходе контрнаступления советских войск.

Результатом нахождения фашистов на нашей земле стало уничтожение промышленных предприятий, поликлиники, родильного дома, здания детских садов и яслей, клуба, бани, прачечной, типографии, магазинов, железнодорожной станции, водонапорной башни. Из 37 школ района 14 были уничтожены, 22 — частично повреждены (выбиты стёкла, уничтожены учебно-наглядные пособия). Яснополянская школа была сожжена вместе с наглядными пособиями. В Ясной Поляне немцы устроили в доме Льва Толстого казарму, жгли книги, уничтожали мебель и картины. При отступлении они подожгли усадьбу и осквернили могилу писателя, захоронив рядом сотни своих солдат.

Всего за время оккупации в Щекинском районе было уничтожено 273 общехозяйственных постройки в колхозах, разрушено 617 жилых домов колхозников. Общий хозяйственный ущерб нашего района составил более 39 миллионов рублей.

В ходе оккупации гитлеровцы совершали преступления против мирного населения. По неполным данным архива УФСБ по Тульской области, фашистами было расстреляно, повешено и замучено более 293 человек.

Жители нашего района мужественно противостояли врагу. В районе действовали партизанские отряды, которые наносили урон гитлеровцам: разрушали линии связи, вели разведку. Среди местных жителей были и те, кто помогал партизанам. Например, комсомолец Игорь Иванов

и пионер Петя Чадаев выводили из строя связь, уничтожали вражеские расчёты, мешали вывозу продовольствия. Оба героя были казнены фашистами. Подробнее об их подвиге речь впереди.

Освобождение Щёкино стало результатом контрнаступления советских войск. В операции участвовали части 50-й армии под командованием генерала Ивана Болдина, а также 1-й гвардейский кавалерийский корпус генерала Павла Белова. Бои за город длились двое суток. Немцы ожесточённо оборонялись, стремясь спасти склады боеприпасов, аэродром и ремонтную базу 2-й танковой армии. В результате боёв советскими солдатами были захвачены 8 самолётов, 35 танков, около 200 автомашин, артиллерийские орудия, миномёты, склады боеприпасов и другое военное имущество. В освобождённом городе было обнаружено более 300 трупов немецких солдат и офицеров. Советские войска также освободили из фашистского плена 82 красноармейцев.

Восстановление Щёкино стало примером самоотверженного труда всего населения, которое, несмотря на тяжёлые условия, сумело в короткие сроки вернуть район к полноценной жизни. В Щёкино на улице Л. Толстого расположена братская могила «Скорбящий воин с венком», где захоронены красноармейцы и мирные жители, погибшие от рук оккупантов. Сегодня мы обязательно посетим это памятное место, отдадим дань уважения погибшим героям.

Сейчас мы проезжаем небольшую улицу, которая ведет вдоль железнодорожной насыпи к поселку Финский. Эта улица носит свое название в честь Героя Советского Союза Семена Семеновича Куприянова, уроженца деревни Лукино Щекинского района. В 1965 году в связи с 20-й годовщиной Победы Советского народа в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг. и с целью увековечения памяти отважных воинов, исполком Щекинского городского Совета депутатов трудящихся решил: «Присвоить улице Групповая имя Героя Великой Отечественной войны и впредь именовать улицей Куприянова».



Куприянов Семен Семенович родился в дер. Лукино Щекинского района Тульской области. Учился в Лапотковской восьмилетней школе. В 1942 году был призван в армию. В 1943 году фронтовые дороги привели гвардии рядового Куприянова к Днепру. На противоположном высоком берегу южнее Киева, там, где Днепр образует излучину, раскинулось село Трактомирово. Фашисты превратили его в укрепленный оборонительный пункт. Стрелковая рота, в которой служил Куприянов, получила приказ форсировать Днепр в районе Трактомирово, захватить плацдарм и любой ценой удерживать его до переправы остальных частей. Около трех недель Семен Куприянов не выходил из боя и в одной из ожесточенных схваток 10.10.1943 г. погиб. Звание Героя Советского Союза было присвоено 17.12.1943 года посмертно.

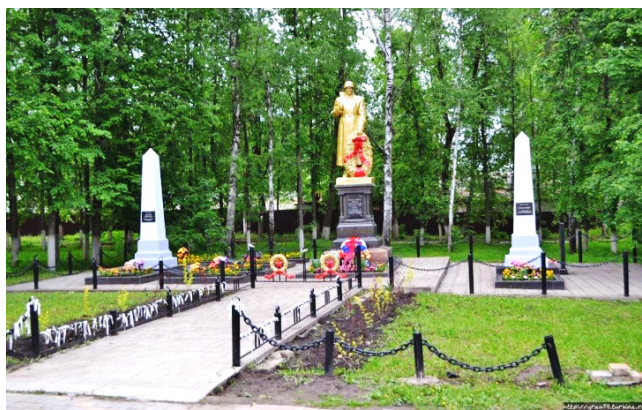
Сейчас мы приближаемся к еще одной точке нашего маршрута — улице, названной в честь Героя Советского Союза Дмитрия Александровича Зайцева, уроженца Щекинского района. В 1965 году в связи с 20-й годовщиной Победы Советского народа в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг. и с целью увековечения памяти отважных воинов, исполком Щекинского городского Совета депутатов трудящихся решил: «Присвоить улице Водопроводная имя Героя Великой Отечественной войны и впредь именовать улицей Зайцева».



Родился Дмитрий Александрович Зайцев 18 октября 1918 года в семье крестьянина в с. Кутьма, что находится неподалеку от Крапивны. Односельчане вспоминали его скромным, трудолюбивым и жизнерадостным. После начальной школы Дмитрий Зайцев учился в Крапивенской средней школе и, закончив семь классов, уехал в Тулу, чтобы поступить на работу. В Туле Дмитрий работал в лаборатории по ремонту электросчетчиков и в свободное время занимался в аэроклубе. В 1937 году по направлению Тульского аэроклуба поехал на учебу в Борисоглебское

авиационное училище. Успешно закончил его и стал военным летчиком.

В Великой Отечественной войне Дмитрий Зайцев участвовал с первого дня, проявляя боевое умение и мужество в борьбе с захватчиками за свободу и независимость любимой Родины. Зайцев первым из щекинцев 2 августа 1941 года удостоился звания Героя Советского Союза за воздушный таран фашистского самолета. На его счету более десяти сбитых самолетов противника, сотни уничтоженных гитлеровцев, много сожженной техники. Погиб бесстрашный ас при выполнении боевого задания в неравном бою близ города Луга Ленинградской области 01.10.1941 г.



Наш дальнейший маршрут проходит по улице Л. Толстого. В 1941 году эта улица носила название Вокзальная — потому что, как и сейчас, вела к железнодорожной станции. Здесь же располагалась артель инвалидов. Именно на этом месте немецкие оккупанты расстреляли нескольких щекинцев, которых уличили в сотрудничестве с красноармейцами. В том числе и пионера Петю Чадаева. В деревне Грецовка, что примыкает к южной окраине Щекина, тремя самыми распространенными фамилиями были Сахаровы, Галкины и Чадаевы. Петя Чадаев родился в 1929 году в семье шахтера Сергея Тимофеевича и домохозяйки Евдокии Ивановны — он был младшим среди десяти или одиннадцати братьев и сестер. В период оккупации Петя передавал информацию разведчикам Красной Армии о вражеском контингенте. Кроме того, несколько раз он перерезал телефонный провод, лишая оккупантов связи. За этим занятием его и обнаружил предатель — с той же фамилией Чадаев. Бывший торговец, который желал выслужиться перед «новой властью», сдал пионера немцам.

Петю держали в холодном подвале. Ему связали руки, били, допрашивали, оставили без еды и воды — лишь однажды, рискуя жизнью, его через подвальную решетку напоила местная жительница. Не добившись от школьника никакой информации, немцы казнили его. Восемь дней тело лежало то ли в саду, то ли в газоубежище артели инвалидов — похоронить Петю не разрешали. Местные жители вспоминали, что на углу улиц Советской и Вокзальной был вывешен немецкий приказ, в котором сообщалось: Чадаев расстрелян как партизан, и та же участь ждет всякого, кто будет ему сочувствовать. Они были уверены в том, что их власть тут навсегда. Но щекинцы продолжали сотрудничать с красноармейцами

и снабжать их информацией. Пройдет месяц — и немцы под натиском советских воинов сбегут из города. Петю Чадаева похоронят в деревне Тросна, посмертно наградят медалью «За отвагу». А в декабре 1976 года останки пионера-героя перенесут сюда, в братскую могилу на улице Л. Толстого.

Предлагаю возложить цветы к могилам павших героев. Пусть их имена и не увековечены в названиях улиц города, но их подвиг не забыт.

Мы проезжаем по улице Советской и поворачиваем в сторону улицы, названной в честь одного из командиров Красной Армии, освобождавших наш город от немецко-фашистских захватчиков, — генерала Ивана Васильевича Болдина.



В 1965 году в связи с 20-й годовщиной Победы Советского народа в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг. и с целью увековечения памяти отважных воинов, исполком Щекинского городского Совета депутатов трудящихся решил: «Присвоить улице Шоссейной имя Героя Великой Отечественной войны и впредь именовать улицей генерала Болдина».

В 1941 году (24 октября–5 декабря) шла Тульская оборонительная операция. 6 декабря началось контрнаступление войск Западного фронта. 8 декабря перешли в наступление войска 50-й Армии, которой с 22 ноября командовал генерал-лейтенант И. В. Болдин. Под Тулой была остановлена и разгромлена 2-я танковая армия опытного гитлеровского генерала Гудериана. Попытка врага взять Тулу и превратить ее в плацдарм для удара на Москву провалилась. После ожесточенных боев 14 декабря 1941 года частями 10-й и 50-й армий под командованием генералов Ф. И. Голикова и И. В. Болдина во взаимодействии с другими частями Красной Армии и при поддержке партизан были освобождены Ясная Поляна, а через 3 дня, 17 декабря — город Щекино. Вечернее сообщение Советского Информбюро от 17 декабря 1941 года гласило: «Войска генерала Болдина, развивая наступление против немецких войск, завершили разгром 296-й пехотной дивизии и утром 17 декабря заняли город Щекино. Нашими войсками захвачены большие трофеи». На улице Болдина находится железнодорожный вокзал г. Щекино.

Улица Алимкина находится почти на окраине города, ранее там располагалась машино-тракторная станция и поэтому прежнее название улицы было МТС. На улице расположены дома частного сектора.

Алимкин Иван Николаевич (1923–1945 гг.) — военный летчик, Герой Советского Союза, сыгравший важную роль в освобождении Югославии. Родился в селе Жердево Щекинского района Тульской области.



Курская дуга, жаркое лето 1943 года. Грохотало на земле сражение танковых армий у знаменитой Прохоровки. Но с не меньшим накалом дрались в небе эскадрильи. Штурмовики ИЛ-2, прозванные воздушными танками, огнем и сталью наводя ужас на гитлеровцев, взламывали вражеские позиции, громили скопище «тигров» и «фердинантов». Волна за волной поднимались в небо красные боевые машины, и среди них грозный ИЛ-2 недавних курсантов Алимкина и Анисимова. В непрерывных жарких схватках с врагом они сроднились, как братья, стали, не взирая на молодость, закаленными бойцами. После Курской дуги — бои за освобождение украинской земли. Беспрецедентное мужество и упорство проявили здесь лейтенант Алимкин и ст. сержант Анисимов. В боевой биографии друзей есть поистине легендарный эпизод. За линией фронта их самолет подбили вражеские зенитки, пришлось где-то над лесом прыгать с парашютом. На счастье, встретилась местная крестьянка, спрятала у себя, а после тайными тропами привела в партизанский отряд. В его составе Иван и Михаил участвовали в дерзком нападении на вражеский полевой аэродром. Сняли часовых, сумели взлететь на захваченном самолете, забросали фашистов их же бомбами и перелетели к своим. Великой радостью было их возвращение для всего 167-го авиаполка.

В 1944 году Ивану Николаевичу Алимкину в Кремле была вручена «Золотая Звезда» Героя Советского Союза. Именно в эту пору заезжал он в родное село Жердево, повидался с мамой Екатериной Павловной, с родными и земляками.

И снова фронт. 18 января 1945 года экипаж Алимкина выполнял боевое задание. Летели на небольшой высоте и заметили, что югославский партизанский отряд ведет неравный бой с гитлеровцами. Те, пользуясь численным превосходством и поддержкой с воздуха, наседали. Совсем туго пришлось партизанам. И вдруг над полем боя появился красноезвездный самолет. Враги растерялись от неожиданной стремительной атаки. Сбит один «Фокке-Вульф», задымился второй. А у нашего самолета кончились боеприпасы, умолкли пулеметы. Но, набирая скорость, ИЛ-2 ринулся на таран. Воодушевленные неожиданной подмогой партизаны тогда одержали победу.

Дорогой ценой заплатили фашисты за гибель отважных соколов. Их похоронили возле партизанской базы.

А когда эту территорию освободили полностью, останки героев — летчиков были перенесены на их последний аэродром близ села Бачки Брестовац.

Здесь и состоялось торжественное захоронение. А в русское село Жердево, что недалеко от Крапивны прилетела печальная весть. Екатерина Павловна узнала, что ее сын, Герой Советского Союза И. Н. Алимкин пал смертью храбрых.

В связи с 20-й годовщиной Победы Советского народа в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг. и с целью увековечения памяти отважных воинов, исполком городского Совета депутатов трудящихся решил: «Присвоить улице МТС имя Героя Советского Союза и впредь именовать улицей Алимкина».

Мы сворачиваем на ул. Емельянова.



Боевой путь Бориса Николаевича Емельянова был наполнен множеством боёв. Он участвовал в битвах под Москвой, под Сталинградом, на Курской дуге, форсировал Днепр, Западный Буг. В 1943 году его назначили командиром 1-го стрелкового батальона 77-й гвардейской стрелковой дивизии.

Летом 1944 года батальон Бориса Емельянова вышел к реке Висла.

Осуществив прорыв мощной обороны противника на пулавском плацдарме, батальон Емельянова прошёл с боями свыше четырёхсот километров, 30 января 1945 года он пересёк германскую границу и вышел к реке Одер.

В конце января 1945 года Военный совет 69-й армии, отмечая массовый героизм при прорыве вражеской обороны на реке Висла, присвоил стрелковому батальону гвардии майора Емельянова Б. Н. почётное наименование «Батальон Славы». Весь рядовой и сержантский состав батальона был награждён орденами Славы, командиры взводов — орденами Александра Невского, командиры рот — орденами Красного Знамени.

За всю историю Великой Отечественной войны это единственный случай, когда весь личный состав крупного подразделения — живые и мертвые! — был награждён орденом Славы.

За прорыв обороны противника на Висле комбат Емельянов был награждён орденом Александра Невского. Причём, это был уже второй орден Александра Невского у Емельянова.

Указом Президиума Верховного Совета СССР от 27 февраля 1945 года за образцовое выполнение боевых за-

даний командования на фронте борьбы с немецкими захватчиками и проявленные при этом отвагу и героизм гвардии майору Емельянову Борису Николаевичу присвоено звание Героя Советского Союза с вручением ордена Ленина и медали «Золотая Звезда».

После войны Б. Н. Емельянов продолжал службу в армии, а с 1965 года подполковник Емельянов Б. Н. жил и работал в нашем городе Щёкино. На доме № 1 по улице носящей имя Героя установлена мемориальная доска.

Мы отправляемся в посёлок Первомайский на улицу, названную в честь еще одного Героя Советского Союза, уроженца Щекинского района Ивана Семеновича Улитина.



Родился 30 декабря 1923 года в деревне Ясенки Щекинского района Тульской области в крестьянской семье. Русский. Окончил Тульский железнодорожный техникум и аэроклуб.

В 1940 году призван в ряды Красной Армии. В 1941 году окончил Черниговскую военную школу пилотов и в течение полутора лет прослужил там лётчиком-инструктором.

С января 1943 года в действующей армии. И. С. Улитин был направлен в 116-й истребительный авиационный полк. К ноябрю 1943 года лейтенант И. С. Улитин совершил 202 боевых вылета. В 64 воздушных боях сбил 17 самолётов противника.

Указом Президиума Верховного Совета СССР от 4 февраля 1944 года за образцовое выполнение боевых заданий командования в борьбе с немецко-фашистскими захватчиками, проявленные при этом мужество и воинскую доблесть лейтенанту Ивану Семёновичу Улитину присвоено звание Героя Советского Союза с вручением ордена Ленина и медали «Золотая Звезда».

20 мая 1944 года в районе Одессы И. С. Улитин вступил в бой с группой вражеских самолётов, пытавшихся штурмовать транспортную колонну. Пройдя сквозь боевые порядки немцев, сбил лидирующий бомбардировщик, но был подбит. На горящей машине Иван Семёнович Улитин протаранил вражеский Me-109 и погиб при взрыве.

Похоронен в Одессе на Аллее Славы.

За 15 месяцев своего участия в боях старший лейтенант И. С. Улитин провёл 300 боевых вылетов на Ла-5 и уничтожил 23 самолёта противника.

Имя Героя носит улица в посёлке Первомайский Щёкинского района, где установлена мемориальная доска.



На выезде из п. Первомайский расположен первый в СССР мемориал «Вечный огонь».

Место для мемориала выбрали не случайно. В годы Великой Отечественной войны здесь проходила линия обороны Тулы, и сотни солдат погибли, защищая город. Именно здесь и зажегся первый Вечный огонь нашей страны. До сих пор это место напоминает о героизме защитников, которые в 1941 году удерживали этот участок фронта, несмотря на тяжелые условия и превосходящие силы противника.

История появления Вечного огня в Первомайском тесно связана с именем Сергея Александровича Джобадзе — человека с непростой и героической судьбой. В годы войны он служил в штабе истребительных батальонов, готовил диверсионные группы, а затем, после победы, был назначен комендантом Берлина. Позже, уже в мирное время, он возглавил Щёкинский газовый завод, а его инициатива стала основой для создания мемориала.



9 мая 1955 года произошло важное событие: пионерка Люба Коротких вместе с Сергеем Джобадзе зажгли первый Вечный огонь в СССР (по другим данным, он был введен в эксплуатацию 6 мая). На его создание Джобадзе потратил полученную им Сталинскую премию. Через два года на этом месте установили памятник «Скорбящий воин» — два солдата, склонивших головы в скорби. Мемориал украсили гранитными плитами, привезенными из Москвы, а скульптурную композицию заказали в киевских мастерских.

А наш путь лежит обратно в город Щекино.



Мы пересекаем улицу Советскую и поворачиваем на улицу, названную в честь Героя Советского Союза Алексея Алексеевича Колоскова, уроженца Щёкинского края.

До мая 1960 года улица носила название Базарная. С целью увековечения памяти Героев Советского Союза, исполком Щёкинского городского Совета депутатов трудящихся решил: «Переименовать улицу Базарная в улицу имени Героя Советского Союза ефрейтора Колоскова Алексея Алексеевича и впредь именовать улица Колоскова».

Алексей Алексеевич Колосков родился в 1924 году в деревне Речка-Крапивенка Щёкинского района Тульской области в семье крестьянина. После окончания Карамышевской семилетней школы поступил на работу в депо г. Тулы. В августе 1942 года был призван в ряды Советской Армии.

В действующей армии в 167-м гвардейском стрелковом полку 1-й Московской дивизии с февраля 1943 года наводчик орудия Колосков воевал умело, отважно, мужественно. Развивая успех наступательной операции, части 1-й гвардейской Московской Краснознаменной дивизии летом 1944 года широким фронтом вышли к Неману.

«14 июля, — сообщает боевое донесение, — гвардии ефрейтор коммунист Колосков первым форсировал р. Неман... и прямой наводкой из противотанкового орудия уничтожил самоходную пушку, обстреливавшую район переправы, и более взвода наступавшей пехоты врага. Героическим подвигом Колосков обеспечил прикрытие участка переправы и дал возможность форсировать Неман всем подразделениям полка».

Пал смертью храбрых 26 октября 1944 года в бою за город Гусев Калининградской области (бывшая Восточная Пруссия) и похоронен в братской могиле в поселке Ольховатка. Звание Героя Советского Союза присвоено А. А. Колоскову посмертно 24 марта 1945 года.

В зале Победы Музея Вооруженных Сил России на мраморной стене его имя высечено золотом.



На доме № 23 по улице Ленина мы видим мемориальную доску и бюст Героя Советского Союза, который проживал в этом доме. Его имя Косоруков Владимир Матвеевич. Интересный факт: его дочь, Плехотина Галина Владимировна, много лет работала учителем начальных классов в нашей школе.

Владимир Матвеевич родился 27 июля 1914 года в селе Ясеновое ныне Дубенского района Тульской области в крестьянской семье. Окончил Щёкинское горнопромышленное училище. Работал электрослесарем на шахте № 5, затем секретарём Щёкинского районного комитета комсомола.

Он участвовал в советско-финляндской войне 1939–1940 годов. В 1941 году окончил Московское военно-политическое училище. На фронт был мобилизован в первые дни войны.

Командир батальона 203-го гвардейского стрелкового полка гвардии капитан Владимир Косоруков 22 сентября 1943 года умело организовал форсирование реки Днепр в районе села Куповатое Чернобыльского района Киевской области Украины и захват плацдарма на правом берегу Днепра, чем обеспечил переправу своего полка. Выйдя в тыл противника, вверенный гвардии капитану Косорукову стрелковый батальон разгромил штаб вражеского полка.

Указом Президиума Верховного Совета СССР от 16 октября 1943 года за образцовое выполнение боевых заданий командования на фронте борьбы с немецко-фашистскими захватчиками и проявленные при этом мужество и героизм, гвардии капитану Косорукову Владимиру Матвеевичу присвоено звание Героя Советского Союза с вручением ордена Ленина и медали «Золотая Звезда».

После войны до 1953 года майор В. М. Косоруков служил в армии, потом жил в нашем городе. Награждён орденами Ленина, Красного Знамени, 2 орденами Отечественной войны 1-й степени, орденом Красной Звезды, медалями.

Сейчас мы едем по ул. Новой до пересечения с улицей, названной в честь Елизаветы Александровны Шамшиковой — военфельдшера, командира санитарного взвода, посмертно награждённой орденом Красного Знамени.

Елизавета Александровна Шамшикова родилась в 1917 году в городе Щекино. После окончания средней школы № 1 поступила на исторический факультет МГУ.

В начале войны окончила ускоренные курсы медицинских сестер и попросилась на фронт. Там она стала воен-

фельдшером и командиром санитарного взвода 1113-го стрелкового полка 330-й стрелковой дивизии.



27 декабря 1941 года у деревни Беседино (Белевского района) немецкие части потеснили полк, где служила военфельдшер Шамшикова. В разгар боя Лизе было приказано отходить в тыл.

Но в деревне оставалось 70 тяжелораненых бойцов. По одной из версий, Лиза укрыла их в избе на окраине Беседины и заняла оборону. Не бросила своих даже тогда, когда солдаты противника обложили дом сеном, облили керосином и подожгли. По другой версии — была расстреляна вместе с другими ранеными.

За этот подвиг Елизавета Шамшикова была представлена командованием полка и дивизии к званию Героя Советского Союза (посмертно), однако согласно решению военного совета 10-й армии была награждена орденом Красного Знамени.

Елизавета Шамшикова похоронена неподалеку от деревни Береговая (Белевский район Тульской области). В честь нее названы улицы в Белеве и Щекине. В деревне Беседино ей установлен памятник.

Наше путешествие подходит к концу. Предлагаю возложить цветы к памятнику Вечного огня и почтить память героев Великой Отечественной войны минутой молчания.

ОБРАЗОВАНИЕ И ВОСПИТАНИЕ

Международный научно-методический журнал

№ 6 (69) / 2026

Выпускающий редактор Г. А. Письменная
Ответственные редакторы Е. И. Осянина, О. А. Шульга, З. А. Огурцова
Оформление обложки Е. А. Шишков
Подготовка оригинал-макета О. В. Майер

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.
Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.
При перепечатке ссылка на журнал обязательна. Материалы публикуются в авторской редакции.

Журнал размещается и индексируется на портале eLIBRARY. RU, на момент выхода номера в свет журнал не входит в РИНЦ.

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый».
420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25, пом. 1, 3, 4, 5, 6.
Номер подписан в печать 18.06.2026. Дата выхода в свет: 21.06.2026.
Формат 60 × 90/8. Тираж 500 экз. Цена свободная.

Почтовый адрес редакции: 420140, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Юлиуса Фучика, д. 94А, а/я 121
Фактический адрес редакции: 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25, пом. 1, 3, 4, 5, 6.
E-mail: info@moluch.ru; <https://moluch.ru/>
Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», Республика Татарстан, г. Казань,
ул. Академика Кирпичникова, д. 25, пом. 1, 3, 4, 5, 6.