



*Дата выхода: 3 апреля 2026 г.*

**Электронный  
научно-образовательный журнал  
«ГРАНИ ПОЗНАНИЯ»**

**№ 1(102) 2026**

**Учредитель:**

**Федеральное государственное бюджетное  
образовательное учреждение высшего образования  
«Волгоградский государственный социально-педагогический университет»**

**Свидетельство о регистрации Эл № ФС77-31054 от 01 февраля 2008 года,  
зарегистрирован Федеральной службой по надзору  
в сфере массовых коммуникаций, связи  
и охраны культурного наследия**

**ISSN: 2588-0365**

***Редакционная коллегия:***

*Коротков А.М. - главный редактор  
Штыров А.В. - заместитель главного редактора  
Караваева А.С. - редактор  
Спиридонова О.И. - дизайнер*

**[grani@vspu.ru](mailto:grani@vspu.ru)**

**8 (8442) 60-28-88**

## СОДЕРЖАНИЕ

---

### **Всероссийская (с международным участием) научно-практическая конференция «Дефектологическая и инклюзивная компетентности современного специалиста сферы образования: содержание, средства обеспечения»**

МАМОНТОВА К.В. Интеграция музыкального искусства и математического познания как основа формирования интеллектуально-творческих способностей воспитанников с особенностями психофизического развития . . . . . 4

---

### **XII Всероссийская с международным участием научно-практическая конференция «Изучение, сохранение и восстановление естественных ландшафтов. Физико- и общественно-географический анализ территорий»**

СОРОКИНА Ю.А. Изменение гнездового населения птиц лугов Лысковского района Нижегородской области в период с 2022 по 2025 гг. . . . . 12

---

### **Педагогические науки**

АЮПОВА Н.А. Возможности формирования культуры взаимоотношений младших школьников на уроках учебного предмета «Окружающий мир» . . . . . 17

КЛОЧКОВА А.Н., МАКАРОВА И.А. Календарный фольклор как средство развития музыкальных способностей у подростков в процессе культурно-досуговой деятельности . . . . . 22

КОНОНЕЦ О.П., ЩЕГЛОВА И.В. Характеристики образовательного процесса на довузовском этапе подготовки иностранных граждан по русскому языку (на материале опроса обучающихся) . . . . . 28

КОРОТКОВА П.И. Современные аспекты речевого развития детей дошкольного возраста в поле внимания детского сада и семьи . . . . . 33

ФЕТИСОВА Н.Е., КОНДАУРОВА Т.И. Использование краеведческого принципа в обучении биологии . . . . . 37

ФИЛИППОВА Е.С., ЧУДИНА Е.Е. Принципы реализации педагогических средств подготовки студентов к вожатской деятельности . . . . . 40

**Психологические науки**

ШАРИБРОВА А.Р., КАЦЕРО А.А. Эксклюзия как фактор снижения учебной  
мотивации у детей с ограниченными возможностями здоровья ..... 45



**Филологические науки**

ШМИДТ М.Е. Эвфемизмы как средства речевого этикета в китайском языке ..... 49



**Философские науки**

АБРАМЫЧЕВ М.М., БЕЛОВА П.А., ЛИ И.Д. Понятие «мир» в философии  
Владимира Бибихина .....53

**Всероссийская (с международным участием) научно-практическая конференция  
«Дефектологическая и инклюзивная компетентности современного  
специалиста сферы образования: содержание,  
средства обеспечения»**

УДК 37.015.31:78:51

**К.В. МАМОНТОВА**

(Минск, Республика Беларусь)

**ИНТЕГРАЦИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА И МАТЕМАТИЧЕСКОГО ПОЗНАНИЯ  
КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ТВОРЧЕСКИХ  
СПОСОБНОСТЕЙ ВОСПИТАННИКОВ С ОСОБЕННОСТЯМИ  
ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

*Рассматривается интеграция музыкального искусства и математического познания как средство формирования интеллектуально-творческих способностей воспитанников с особенностями психофизического развития. На основе анализа философских, психолого-педагогических и нейропсихологических источников раскрыты когнитивные, сенсорно-перцептивные и эстетико-логические направления музыкально-математической интеграции.*

*Ключевые слова: музыкально-математическая интеграция, интеллектуально-творческие способности, когнитивно-эстетический подход, сенсорно-перцептивное развитие, инклюзивное образование.*

---

**KRISTINA MAMONTOVA**

(Minsk, Republic of Belarus)

**INTEGRATION OF MUSICAL ART AND MATHEMATICAL COGNITION AS THE BASIS  
FOR THE DEVELOPMENT OF INTELLECTUAL AND CREATIVE ABILITIES  
OF CHILDREN WITH SPECIAL PSYCHOPHYSICAL DEVELOPMENT**

*The integration of musical art and mathematical cognition as a means of developing the intellectual and creative abilities of children with special psychophysical development is considered. Based on an analysis of philosophical, psychological-pedagogical, and neuropsychological sources, the cognitive, sensory-perceptual, and aesthetic-logical dimensions of musical-mathematical integration are revealed.*

*Keywords: musical-mathematical integration, intellectual and creative abilities, cognitive-aesthetic approach, sensory-perceptual development, inclusive education.*

**Введение.** Современная педагогическая наука переживает этап активной интердисциплинарной интеграции, в рамках которой искусство и точные науки вновь обретают общую эпистемологическую основу. Одним из наиболее значимых направлений этого процесса становится исследование взаимосвязи музыкального искусства и математического познания – двух универсальных языков человеческого мышления, раскрывающих гармонию структуры, ритма и пропорции. Как подчёркивают Н.В. Слота и А.Е. Гаврилюк, усиление междисциплинарных контактов и экспансия точных методов в гуманитарную сферу формируют новый тип образовательной среды, где «интенсивное развитие науки, с одной стороны, и эволюция искусства – с другой, вызывают к жизни множество новых вопросов» [5, с. 324].

Интеграция музыкального и математического начал в педагогическом контексте имеет глубокие историко-культурные корни. Ещё Пифагор утверждал, что музыка подчиняется числовым закономерностям и воплощает идею космической гармонии, а его «пифагорейский строй» стал прообразом музыкально-математической системы измерений [7, с. 152]. В дальнейшем Г.В. Лейбниц рассматривал

музыку как «таинственную арифметику души» [3], а И.С. Бах воплотил математические принципы равномерного темпирования в музыкальной практике. Таким образом, единство числа и звука стало не только эстетической, но и когнитивной категорией, что позволяет говорить о генезисе музыкально-математического мышления как особой формы интеллектуальной активности.

Современные исследования подтверждают, что развитие музыкальных способностей способствует формированию логического и пространственного мышления, а также активизации межполушарных связей мозга [Там же, с. 331]. Музыкальная деятельность развивает сенсорную гибкость, эмоциональную отзывчивость, умение соотносить абстрактные структуры, тогда как математическое познание формирует аналитичность и алгоритмическое мышление. В их сочетании рождается феномен когнитивно-творческой синергии, в основе которой лежит способность человека к обнаружению закономерностей, преобразованию звукового и числового опыта, формированию интуитивных моделей гармонии.

Особое значение данный аспект приобретает в контексте инклюзивного образования. Для воспитанников с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР) интеграция музыкального и математического содержания становится не просто педагогическим приёмом, но средством развития интеллектуально-творческого потенциала личности. Исследования Л.И. Уколовой и Б. Чжана показывают, что музыкальная среда, организованная педагогически, способствует активизации аналитических способностей личности и формированию метапознавательных структур мышления [6, с. 5]. Следовательно, включение элементов математического познания в музыкально-педагогическую деятельность создаёт предпосылки для развития у воспитанников способности к анализу, сравнению, классификации и моделированию – универсальных когнитивных действий, лежащих в основе творческого процесса.

Проблема интеграции искусства и науки, о которой писали В.Ф. Одоевский, Аль-Фараби, Эйнштейн и Лейбниц, в педагогическом измерении приобретает особую актуальность в условиях трансформации образовательных парадигм XXI в. Современная система образования, ориентированная на развитие личности в условиях инклюзии, требует новых форм организации познавательной деятельности, основанных на синтезе рационального и образного, чувственного и логического, эстетического и функционального. Музыка, являясь «чувственной математикой» (по В.Г. Лейбницу), становится медиатором между эмоционально-ценностным и интеллектуально-рациональным опытом ребёнка [1, 8].

Таким образом, интеграция музыкального искусства и математического познания в настоящем исследовании трактуется как методологическая основа формирования интеллектуально-творческих способностей воспитанников с ОПФР. Её концептуальное содержание заключается в выявлении универсальных принципов организации, закономерностей восприятия и способов репрезентации, которые обеспечивают сопряжение эмоционально-чувственных и когнитивных компонентов образовательного процесса в едином инклюзивном пространстве.

**Постановка проблемы исследования.** Несмотря на то, что взаимосвязь музыки и математики на протяжении столетий привлекала внимание философов, педагогов и психологов, до настоящего времени проблема интеграции музыкального искусства и математического познания в педагогическом процессе в контексте инклюзивного образования остаётся недостаточно разработанной. Современные исследования преимущественно рассматривают разрозненные аспекты развития – когнитивную активацию, музыкально-ритмическое становление, сенсомоторную координацию. Однако комплексное представление интеграции как системного условия формирования интеллектуально-творческого потенциала воспитанников с ОПФР в научном дискурсе по-прежнему не сформировано.

Ряд авторов (Е.Ю. Личман; Н.В. Слота, А.Е. Гаврилюк; Е.И. Шапкарина; Л.И. Уколова, Б. Чжан; С.В. Пищальникова) подчёркивают, что пересечение искусства и науки формирует у обучающихся новый тип мышления, основанный на единстве аналитического и интуитивного восприятия [4, 5, 6, 7]. Тем не менее, педагогическая практика демонстрирует ограниченность методик, направленных на использование этого потенциала в инклюзивной образовательной среде.

В условиях современной парадигмы гуманистического и когнитивно-ориентированного образования возникает необходимость переосмыслить роль интеграции музыкального и математического содержания как средства когнитивного и эмоционального развития, особенно у воспитанников с особыми образовательными потребностями. Эта интеграция способна выполнять не только коррекционно-развивающую, но и аксиологическую функцию – способствовать осознанию красоты закономерности, симметрии и ритма как категорий гармонии бытия.

Исходя из вышеизложенного, проблема исследования заключается в выявлении педагогических и когнитивных условий, при которых интеграция музыкального искусства и математического познания становится эффективным инструментом формирования интеллектуально-творческих способностей воспитанников с ОПФР.

**Методы и методологические основания исследования.** Теоретико-методологическая основа исследования определяется интегративным характером изучаемого феномена – взаимодействием музыкального искусства и математического познания в контексте формирования интеллектуально-творческих способностей воспитанников с особенностями психофизического развития.

Методологическая стратегия опирается на сочетание *когнитивно-эстетического, интегративно-педагогического, деятельностного и нейропсихологического* подходов, обеспечивающих целостное рассмотрение проблемы.

Основой *когнитивно-эстетического подхода* является положение о том, что восприятие музыки и математических структур представляет собой единый процесс интеллектуализации чувственного опыта. Ещё Г.В. Лейбниц характеризовал музыку как «таинственную арифметику души», указывая тем самым на внутреннее единство чувственного и рационального начал познания [8, с. 359]. В контексте настоящего исследования когнитивно-эстетический подход позволяет интерпретировать музыкальное и математическое мышление как взаимодополняющие способы отражения действительности, в которых категории гармонии, пропорции и ритма выступают универсальными формами познавательной деятельности.

Как показано в работе Е.И. Шапкиной, древнейшие музыкальные практики основывались на числовых закономерностях, отражающих соразмерность природных явлений, от египетских инструментов до пифагорейской теории гармонии [7, с. 153]. Этот историко-философский аспект подтверждает универсальность интеграции числа и звука, которая становится фундаментом для развития когнитивных структур мышления у ребёнка, в том числе с ОПФР.

*Интегративно-педагогический подход* направлен на осмысление образовательного процесса как пространства взаимопроникновения наук и искусств. По мнению Н.В. Слоты и А.Е. Гаврилюк, «усиление междисциплинарных контактов и экспансия точных методов исследования в гуманитарные сферы» создают основу для новых педагогических форм познания [5, с. 324]. Музыка и математика в таком контексте выступают не просто предметными областями, а средствами формирования универсальных способов мышления, объединяющих анализ, синтез, абстракцию и интуицию.

В работах В.А. Астапова, С.Г. Коршикова, И.В. Мясищева и О.В. Пронина подчеркивается, что интеграция музыки и математики способствует развитию интеллектуально-творческой личности дошкольника, поскольку объединяет различные каналы восприятия информации – слуховой, зрительный и кинестетический [1, с. 396]. Эти выводы могут быть адаптированы для работы с воспитанниками с ОПФР, где многоканальное восприятие и эмоциональная поддержка являются базовыми условиями успешного обучения.

Таким образом, интегративно-педагогический подход обеспечивает методологическое единство образовательного процесса и способствует реализации принципа инклюзии, предполагающего вариативность, гибкость и индивидуализацию содержания обучения.

Психофизиологические механизмы взаимосвязи музыкальных и математических способностей подробно представлены в исследовании С.В. Пищальниковой и Е.Ю. Личман, где доказано, что воз-

действие музыкального искусства способствует развитию математических способностей за счёт активации ключевых познавательных процессов – восприятия, памяти и мышления [4]. Музыкальная деятельность стимулирует формирование межполушарных нейронных связей, обеспечивая согласованность функционирования правого и левого полушарий и, следовательно, гармонизацию образного и логического типов мышления.

В свою очередь, математическая деятельность тренирует когнитивные операции абстрагирования и классификации. Сочетание этих направлений создаёт условия для сенсорно-перцептивного и когнитивного синтеза, что особенно важно для воспитанников с ОПФР, у которых часто наблюдается дисбаланс между эмоционально-чувственным и рациональным восприятием информации. В данном контексте *нейропсихологический подход* позволяет описать механизмы интеграции как процесс гармонизации когнитивных систем, через развитие слухового анализа, ритмического чувства, пространственного воображения и способности к числовой символизации.

*Деятельностный подход* реализуется в процессе активного взаимодействия ребёнка с музыкально-математическим материалом, что обеспечивает переход от пассивного восприятия к творческому действию. Как отмечают исследователи Н.В. Слота и А.Е. Гаврилюк, «применение элементов математики на уроках музыки естественным образом рассматривается как междисциплинарная взаимосвязь» [5, с. 326].

В рамках практико-ориентированного аспекта данного исследования предполагается использование:

- музыкально-ритмических упражнений, основанных на закономерностях дробей, пропорций и симметрии;
- анализа музыкальных форм через числовые модели (структуры ритмических повторов, интервальных отношений);
- разработки заданий на соотнесение ритма, темпа и количественных характеристик звукового ряда;
- интегрированных музыкальных занятий с применением цифровых средств визуализации звука и числа.

Эти формы деятельности создают условия для осознанного переживания гармонии как универсального принципа бытия и обеспечивают формирование интеллектуально-творческих способностей личности через практику художественно-аналитического познания.

Для решения поставленных задач были применены следующие методы:

– *Теоретические*: анализ и обобщение философской, психолого-педагогической и музыкально-методической литературы по проблеме интеграции искусства и науки; сравнительно-сопоставительный анализ отечественных и зарубежных исследований; контент-анализ педагогических публикаций.

– *Эмпирические*: наблюдение за процессом восприятия музыкально-математических связей у воспитанников с ОПФР; диагностические задания на определение уровня развития сенсорно-перцептивных, когнитивных и аналитико-интуитивных способностей; педагогический эксперимент с элементами художественно-математического моделирования.

– *Методы обработки результатов*: качественный анализ и интерпретация полученных данных, сравнительная статистика (оценка динамики изменений по параметрам когнитивного и креативного развития).

Таким образом, совокупность представленных подходов и методов обеспечивает целостное осмысление феномена музыкально-математической интеграции как педагогического механизма развития интеллектуально-творческих способностей воспитанников с ОПФР. Методологическая многоуровневость позволяет не только рассматривать этот процесс в контексте педагогической практики, но и раскрывать его когнитивную, эмоциональную и аксиологическую сущность.

**Результаты исследования.** Результаты проведённого теоретико-эмпирического анализа подтвердили, что интеграция музыкального искусства и математического познания обладает значитель-

ным потенциалом для развития интеллектуально-творческих способностей воспитанников с ОПФР. Полученные данные позволяют выделить несколько взаимосвязанных направлений, в рамках которых осуществляется это воздействие: *когнитивное, сенсорно-перцептивное и эстетико-логическое*.

Согласно наблюдениям и результатам анализа методических практик, интеграция музыкального и математического содержания способствует активизации аналитико-интуитивного типа мышления, который объединяет рациональные и образные операции. Психофизиологические исследования подтверждают, что музыкальная деятельность стимулирует функции абстрагирования, категоризации и пространственного воображения, традиционно связанных с математикой [4, с. 333].

Так, ритмическая организация музыкального произведения опирается на закономерности дробей, симметрии и пропорции, что формирует у воспитанников способность к распознаванию структурных отношений. В свою очередь, работа с музыкальными интервалами и аккордами позволяет осмыслить количественные и качественные соотношения звуков как аналог математических пропорций.

Исследования Л.И. Уколовой и Б. Чжана показали, что музыкальная среда, организованная педагогически, способствует развитию аналитических способностей и гибкости восприятия [6, с. 5]. При включении элементов математического анализа в музыкальные занятия происходит сенсорно-перцептивное обогащение восприятия: звук начинает восприниматься не только как эмоциональное впечатление, но и как структура, имеющая ритмико-числовую закономерность.

Для воспитанников с ОПФР это особенно значимо, т. к. сенсорная интеграция является условием компенсации недостатков восприятия. В ходе музыкально-математических упражнений, направленных на определение ритмических долей, соотнесение высоты звука с визуальными шкалами, графическое изображение мелодических линий наблюдалось улучшение координации слухового и зрительного каналов восприятия. Использование игровых форм, основанных на сочетании музыкальных и числовых элементов (в частности, «Ритмических фигур», «Мелодических пропорций», «Математической партитуры»), показало их высокую эффективность в развитии у воспитанников произвольного внимания и способности соотносить собственные действия с заданным темпом. Подобные формы работы обеспечивают взаимосвязанное функционирование сенсорных и когнитивных механизмов, что выступает фактором формирования интеллектуально-творческих способностей.

В процессе анализа музыкального фрагмента воспитанники учатся сопоставлять длительности нот с числовыми значениями, видеть закономерности повторов, применять навыки классификации и упорядочивания. Эти виды деятельности усиливают способность к логическому обобщению и систематизации знаний, а также развивают у детей с ОПФР устойчивость внимания и произвольную память.

Анализ философских и педагогических источников позволил выявить, что категория гармонии является общим знаменателем музыкального и математического мышления. Как подчёркивает Е.И. Шапкарина, искусство и математика объединяются через идею меры, пропорции и симметрии, которые «воплощают чувственное постижение истины через красоту» [7, с. 152].

Результаты наблюдений подтверждают, что при включении элементов математического анализа в музыкальные занятия повышается осознанность восприятия эстетической структуры произведения. Воспитанники начинают осознавать закономерность чередования звуков, пропорциональность музыкальных фраз, а также чувствовать внутреннюю логику композиции. Это способствует развитию рефлексивного мышления и способности видеть в художественном явлении закономерную систему, что является проявлением высокого уровня интеллектуально-творческой активности.

Таким образом, эстетико-логическое направление интеграции способствует формированию у воспитанников способности воспринимать гармонию как форму познания мира, где рациональное и эмоциональное взаимодействуют в едином когнитивном поле.

На основании анализа литературных и эмпирических данных можно выделить ряд педагогических закономерностей, определяющих эффективность музыкально-математической интеграции:

*Зависимость когнитивного развития от степени эмоциональной вовлечённости:* чем выше эмоциональная активность ребёнка в процессе восприятия музыки, тем эффективнее происходит усвоение математических структур [2].

*Переход от сенсорного к абстрактному мышлению* реализуется через осознанное восприятие ритма, пропорции и формы в музыкальном материале.

*Усиление межполушарных связей* способствует развитию дивергентного мышления и способности к поиску нестандартных решений.

*Педагогическая направленность деятельности* – наличие целенаправленной задачи повышает мотивацию и осознанность ребёнка в процессе познания.

*Инклюзивная направленность:* музыкально-математическая интеграция позволяет детям с ОПФР реализовать свой потенциал через синтез разных каналов восприятия и выразить себя в творческой деятельности.

Эмпирическая часть исследования включала наблюдение за группами воспитанников с ОПФР различных категорий. В ходе занятий, где музыкальные и математические элементы использовались синхронно, отмечено:

- повышение интереса к заданиям, требующим поиска закономерностей;
- рост показателей внимания, слухового различения, координации движений;
- улучшение способности к импровизации и предвосхищению музыкальных структур;
- появление признаков аналитической активности, дети начинают самостоятельно формулировать гипотезы относительно звучания или построения мелодии.

Таким образом, полученные результаты подтверждают гипотезу исследования о том, что интеграция музыкального искусства и математического познания является эффективным механизмом формирования интеллектуально-творческих способностей воспитанников с ОПФР.

**Обсуждение и выводы.** Результаты исследования позволяют утверждать, что интеграция музыкального искусства и математического познания представляет собой не только межпредметное объединение содержания, но и глубокий когнитивно-креативный процесс, в котором формируется целостная структура интеллектуально-творческой активности личности.

Как показали исследования С.В. Пищальниковой и Е.Ю. Личман, сочетание музыкальных и математических воздействий активизирует межполушарные взаимодействия, усиливает функции восприятия и воображения, что создаёт нейропсихологические предпосылки для развития когнитивной гибкости [4]. Музыкально-математический синтез, реализуемый в педагогическом процессе, способствует развитию тех компонентов мышления, которые обеспечивают не просто запоминание или воспроизведение знаний, но созидание новых смыслов на основе ассоциативных связей между числом, ритмом, формой и звучанием.

В ходе теоретического анализа установлено, что феномен интеграции музыки и математики обладает методологическим потенциалом, выходящим за рамки традиционных представлений о межпредметных связях. Он формирует у воспитанников способность мыслить системно, многомерно и метафорически, что является основой интеллектуально-творческих способностей как интегративного свойства личности.

Данный феномен подтверждает гипотезу о существовании единого когнитивно-эстетического поля, в котором звуковые и числовые структуры отражают универсальные закономерности гармонии мира. Как отмечает Е.И. Шапкарина, музыка и математика «воплощают категории меры, симметрии и соразмерности» [7], а следовательно, интеграция этих сфер способствует не только развитию мышления, но и формированию эстетического отношения к действительности. Обсуждение результатов исследования позволило выделить ключевые педагогические аспекты проявления интеграции:

*Когнитивный аспект* – развитие аналитико-интуитивного типа мышления через осознание числовых закономерностей в музыкальной структуре.

*Эстетико-ценностный аспект* – повышение чувствительности к гармонии, ритму, динамике и соразмерности, что усиливает эмоциональную отзывчивость и эмпатию.

*Инклюзивный аспект* – формирование у воспитанников с ОПФР положительного опыта успешного участия в познавательной деятельности, основанной на многоканальном восприятии (зрительном, слуховом, моторном).

*Методологический аспект* – подтверждение того, что интеграция музыки и математики является педагогическим механизмом формирования универсальных учебных действий, в том числе анализа, сравнения, моделирования и прогнозирования.

Музыкально-математическая интеграция является фундаментальным педагогическим условием, обеспечивающим развитие интеллектуально-творческого потенциала воспитанников с ОПФР. Данный процесс имеет когнитивно-сенсорную природу, т. к. основан на согласованном функционировании чувственного и рационального восприятия, а также образных и логических структур, что способствует развитию системного мышления.

Музыкально-математическая деятельность формирует у воспитанников метапознавательные умения, способность к анализу, сравнению, построению аналогий, интерпретации символических структур. Интеграция искусства и науки в инклюзивной образовательной среде способствует развитию личности в её целостности, формирует установку на творческое самовыражение и познавательную активность [2, 8].

Практическое значение исследования заключается в возможности использования музыкально-математического синтеза как технологии формирования интеллектуально-творческих способностей в процессе инклюзивного обучения. На его основе могут быть разработаны:

- модули интегрированных занятий («Ритм и число», «Музыкальная симметрия», «Математика мелодии»);
- диагностические инструменты для оценки когнитивной гибкости и сенсорно-перцептивного развития;
- методические рекомендации для педагогов музыкального профиля и специалистов по инклюзии.

Дальнейшее развитие темы предполагает создание педагогической модели интеграции музыкального искусства и математического познания, в которой гармонично сочетаются когнитивные, сенсорные и эмоциональные механизмы формирования интеллектуально-творческого потенциала личности.

**Заключение.** Таким образом, результаты проведённого исследования позволяют утверждать, что музыка и математика представляют собой не просто различные формы познания, а взаимодополняющие когнитивные модальности, объединяющие рациональное, эмоциональное и образное начала мышления. Их интеграция обеспечивает формирование у воспитанников с особенностями психофизического развития способности воспринимать закономерность, пропорцию и гармонию как проявление единства мира, что отражает высший уровень развития интеллектуально-творческого потенциала личности.

Таким образом, полученные результаты позволяют рассматривать музыку и математику не просто как различные способы познания, а как взаимосвязанные и взаимодополняющие модусы мышления, в рамках которых интегрируются эмоциональное переживание, рациональный анализ и творческое воображение. Их целенаправленная интеграция в образовательном процессе способствует тому, что у воспитанников с ОПФР формируется способность видеть в закономерности и эстетической организованности мира единое смысловое пространство, что может быть интерпретировано как проявление высокого уровня интеллектуально-творческого развития личности. Музыкально-математический синтез выступает, таким образом, педагогическим инструментом новой эпохи образования, в котором инклюзия осмысливается не как адаптация, а как раскрытие многообразия человеческого опыта через гармонию звука и числа.

### Литература

1. Астапова В.А., Коршикова С.Г., Мяснищева И.В. [и др.] Интеграция музыки и математики в формировании интеллектуально-творческой личности дошкольника // Молодой учёный. 2020. № 52(342). С. 395–397. [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/archive/342/77065> (дата обращения: 07.09.2025).
2. Кобозева И.С., Чинякова Н.И., Чинякова Ю.В. Современный подход ко взаимосвязи математики и музыки как эффективному педагогическому средству // Ярославский педагогический вестник. 2015. № 4. С. 23–26.
3. Лейбниц Г.В. Сочинения: в 4 т. Т. 3. М.: Мысль, 1984. С. 41–53.
4. Пищальникова С.В., Личман Е.Ю. Специфика психофизиологических взаимосвязей и взаимодействия музыкальных и математических способностей // Вестник Казахск. национал. женского пед. ун-та. 2019. № 4. С. 331–338.
5. Слота Н.В., Гаврилюк А.Е. Использование элементов математики на уроках музыки // Социально-психологические проблемы ментальности / менталитета. 2024. № 20. С. 324–327.
6. Уколова Л.И., Чжан Б. Особенности развития аналитических способностей личности в условиях педагогически организованной музыкальной среды // Bulletin of the International Centre of Artand Education. 2019. № 3. С. 5.
7. Шапкарина Е.И. Искусство и математика. Музыка и цифры // Тенденции развития науки и образования. 2024. № 107-2. С. 151–153.
8. Язепчик М.В., Соловьёва Н.А. Математика и музыка // Математическое моделирование и информационные технологии при исследовании явлений и процессов в различных сферах деятельности: сб. мат-лов II Междунар. науч.-практ. конф. (г. Краснодар, 14 марта 2022 г.). / отв. ред. Н.В. Третьякова. Краснодар: Новация, 2022. С. 356–363.

**XII Всероссийская с международным участием научно-практическая конференция  
«Изучение, сохранение и восстановление естественных ландшафтов.  
Физико- и общественно-географический анализ территорий»**

УДК 598.2

**Ю.А. СОРОКИНА**  
(Нижегород)

**ИЗМЕНЕНИЕ ГНЕЗДОВОГО НАСЕЛЕНИЯ ПТИЦ ЛУГОВ ЛЫСКОВСКОГО РАЙОНА  
НИЖЕГОРОДСКОЙ ОБЛАСТИ В ПЕРИОД С 2022 ПО 2025 ГГ.**

*Проведен анализ четырехгодичной динамики гнездового населения птиц пойменных лугов Лысковского района Нижегородской области, образованных на месте ранее действовавших ирригационных каналов. При сравнении основных характеристик населения птиц наблюдаются стабильно высокие показатели суммарного обилия и видового богатства, что так же демонстрируют индексы, рассчитанные нами. Исследуемое сообщество имеет высокую выравненность и низкую степень доминирования, что говорит о его структурной сложности.*

**Ключевые слова:** Лысковский район, заливные луга, пойменные луга, гнездовое население птиц, сукцессия, антропогенное воздействие.

---

**YULIYA SOROKINA**  
(Nizhny Novgorod)

**CHANGE OF NIDICOLOUS ORNITO-POPULATION OF THE MEADOWS  
IN THE LYSKOVSKY DISTRICT OF THE NIZHNY NOVGOROD  
REGION IN THE PERIOD OF 2022–2025**

*The analysis of the four-year dynamics of nidicolous ornito-population of flood plain meadows in the Lyskovsky district of the Nizhny Novgorod region, formed at the place of previously operating irrigation canals, is conducted. Comparing the basic characteristics of ornito-population there are observed consistently high levels of total abundance and species richness, that also demonstrates the indexes, calculated by us. The studied community has a high evenness and the low degree of dominance, that underlines its structural complexity.*

**Keywords:** Lyskovsky district, flood plain, flood plain meadow, nidicolous ornito-population, succession, anthropogenic impact.

Птицы являются наиболее показательной и мобильной группой, отражающей состояние природных экосистем в целом. Изучение населения птиц является одной из наиболее важных проблем современной зоогеографии. На территории Нижегородской области обширные площади заняты открытыми биотопами, возникшими на месте вырубленных коренных лесов; при этом уровень антропогенного воздействия на них варьируется. Наиболее изучены отдельные участки области, например, особо охраняемые природные территории [4], тогда как природные комплексы, не имеющие особого статуса, практически не исследованы.

В качестве модельной территории, выбранной нами для изучения сообществ птиц, являются луга, образованные на месте масштабных мелиорационных работ в Лысковском районе Нижегородской области (далее пойменные луга). Эти места отражают ход естественной сукцессии после активного антропогенного вмешательства. Исследуемая территория в настоящее время подвергается антропогенному воздействию, такому как интенсивное сенокосение и начавшемуся с 2025 г. выпасу скота. Значительному изменению подвергается фитоценоз в результате зарастания сорными видами.

Для изучения населения птиц применялся стандартный маршрутный метод без фиксированной учетной полосы. В дальнейшем был проведен пересчет по среднегрупповым дальностям обнаруже-

ния [5]. Общая протяжённость пройденных маршрутов за четырёхлетний период достигла 68 км; дополнительно было пройдено 20 км для учёта редких видов.

Исследования проводились в гнездовой период с двукратной повторностью в 2022 г., трехкратной в 2023 г. и четырехкратной в 2024–2025 гг.

В ходе исследований на пойменных лугах зарегистрировано 76 видов птиц, относящихся к 29 семействам и 13 отрядам.

На исследуемой территории заливных лугов было отмечено 6 видов, занесенные в Красную книгу Нижегородской области, так же 8 видов в Приложении к ней (табл.) [7].

Таблица

**Встречи редких видов на территории пойменных лугов  
Лысковского района Нижегородской области (2022–2025 гг).**

Год	Виды, занесенные в Красную книгу Нижегородской области	Виды, занесенные в Приложение к Красной книге Нижегородской области
2022	серый гусь ( <i>Anser anser</i> ), обыкновенный сверчок ( <i>Locustella naevia</i> ), соловьиный сверчок ( <i>Locustella luscinioides</i> )	большая выпь ( <i>Botaurus stellaris</i> ), полевой лунь ( <i>Circus cyaneus</i> )
2023	серая цапля ( <i>Ardea cinerea</i> ), золотистая щурка ( <i>Merops apiaster</i> ), обыкновенный сверчок, соловьиный сверчок	большая выпь, полевой лунь, коростель ( <i>Crex crex</i> ), перепел ( <i>Coturnix coturnix</i> ), лесная завирушка ( <i>Prunella modularis</i> )
2024	серая цапля, фифи ( <i>Tringa glareola</i> ), золотистая щурка, обыкновенный сверчок, соловьиный сверчок	коростель, полевой лунь, перепел, коростель, травник ( <i>Tringa totanus</i> ), болотная сова ( <i>Asio flammeus</i> )
2025	серая цапля, золотистая щурка, обыкновенный сверчок, соловьиный сверчок	большая выпь, полевой лунь, обыкновенная пустельга ( <i>Falco tinnunculus</i> ), коростель

На исследуемой территории заливных лугов каждый год нами были встречены обыкновенный и соловьиный сверчки, полевой лунь. С трехкратной повторностью встречались серая цапля, золотистая щурка, большая выпь, коростель, остальные виды были зарегистрированные в основном единично. Такая регистрация редких видов говорит об их стабильном гнездовании в данном местообитании, а также использования его в качестве места кормления. Это показывает важность территории со стороны сохранения и поддержания численности редких видов, и сохранения регионального биоразнообразия.

Орнитофауна заливных лугов включает представителей шести фаунистических групп: европейской, транспалеарктической, сибирской, китайской, тибетской и средиземноморской [10]. Основу населения исследуемой территории составляет европейский тип фауны во всех обследованных местообитаниях. Максимальные его показатели наблюдались в 2022 г. и составляло 88% по обилию. в последующие года ее доля постепенно снижалась: до 79 % в 2025 г. и до 72 % в 2023–2024 гг. Второй по значению фаунистической группой является транспалеарктическая, составляющей от 8 до 16% по обилию за время исследований. Сибирские виды представлены в населении птиц исследуемого участка менее заметно и составляют до 5% по обилию. Доля же китайского, средиземноморского и тибетского типа фаун незначительна.

Значение видового богатства на территории пойменных лугов достаточно высокое и составляло 47 видов в 2022 г., 53 – в 2023 г., 61 вид в 2024 г. и 56 видов в 2025 г. Тогда как за два года исследований лугов в заповеднике «Керженский» было обнаружено всего 36–37 видов [6].

В первый год исследований суммарное обилие на территории в пойменных лугах было минимальным за все время исследований и составило 613 ос/км<sup>2</sup>, на следующий год возрастает до значения в 819 ос/км<sup>2</sup>. В 2024 и 2025 гг. суммарное обилие несколько снизилось по сравнению с прошлым годом его значение колебалось от 686 до 738 ос/км<sup>2</sup>. Данное снижение суммарного обилия в населении птиц пойменных лугов, вероятнее всего связано с резкими весенними заморозками, что, в свою очередь, снизило кормовую базу птиц и повлияло на их численность. Однако несмотря на снижение данные показатели все равно более высокие, нежели в мозаичных лугах-перелесках заповедника «Керженский», где максимальное суммарное обилие было 272 ос/км<sup>2</sup> (2012 г.) [6].

Для более детальной оценки гнездового населения птиц пойменных лугов нами были использованы индексы, оценивающие  $\alpha$ -разнообразие, что позволяет нам более полно судить о структуре сообщества птиц исследуемой территории. Для расчета индексов использовалось оригинальное программное обеспечение EcoDat [1]. Выравненность сообщества оценивалась посредством индекса Шеннона (ln). При сравнении показателей данного индекса за четыре года исследований нами было отмечено его незначительное увеличение с 3,34 (2022 г.) до 3,49 (2025 г.). Данный факт говорит о стабильно высоком разнообразии, выравненности сообщества птиц лугов за все время исследования с незначительным увеличением в последний год. Сходные показатели по видовому богатству исследуемых лугов были зарегистрированы и в сходных условиях Нижегородской области [3].

Нами были рассчитаны также индексы видового богатства без учета доминирования, такие как индексы Маргалефа и Менхиника. Значения индекса Маргалефа было наименьшим в 2022 г. (7,17), далее его значение несколько повысилось в 2023 г. до 7,75 и достигло максимального значения в 2024 г. (9,19). В 2025 г. значение индекса несколько понизилось: до 8,33. Сходные показатели наблюдались в исследованиях пойменных лугов Окского заповедника, там он составил 6,75 единиц [8].

Для оценки равномерности представленных видов в сообществе нами был использован индекс Менхиника. Его значения постепенно повышаются до 2,33 (2024 г.). Значения индексов показывают на довольно высокое видовое богатство исследуемых территорий, что говорит об устойчивости сообщества и сложности его структуры.

Для более полного анализа структуры сообщества птиц пойменных лугов нами был проведен анализ индексов доминирования. В ходе исследования мы использовали такие индексы, как индекс полидоминантности Вильямса [9] и Бергера-Паркера. Значения индекса полидоминантности колеблются от 19,21 до 24,8, а индекса Бергера-Паркера от 0,08 до 0,16. При анализе значений этих индексов мы можем сделать вывод о низком влиянии доминирующих видов на население птиц пойменных лугов, большим видовом разнообразии и сбалансированности сообщества.

Доля доминантов в населении птиц лугов, как уже говорилось ранее, не велика. Доминирующими были приняты виды, доля которых в сообществе составляет более 10% [2]. Единственным доминантом в населении птиц пойменных является пеночка-весничка (*Phylloscopus trochilus*), ее доля в населении птиц 16% в 2022 г. и 10,6% в 2025 г. В остальное время исследования доминирующих видов не наблюдалось, что, в свою очередь, отражают значения индексов.

При анализе экологической характеристики распределения птиц в заливных лугах наиболее массовыми видами в населении птиц являются опушечные (до 49,6%). К данной группе относятся такие виды, как: пеночка-весничка, лесной конек (*Anthus trivialis*), пеночка-теньковка (*Phylloscopus collybita*), обыкновенным соловьем (*Luscinia luscinia*) и др. [6]. В 2024–2025 гг. вносят значительный вклад в эту экологическую группу зеленая пеночка (*Phylloscopus trochiloides*) и большая синица (*Parus major*). На заливных лугах доля птиц, предпочитающих открытые увлажненные места, колеблется с 19 до 35,4%. На протяжении двух последних лет птицы увлажненных мест составляют около 27% от общего обилия. В данной группе наиболее массовыми видами во время периода исследования являются речной (*Locustella fluviatilis*), обыкновенный и соловьиный сверчки, камышевка

барсучок (*Acrocephalus schoenobaenus*), скворец (*Sturnus vulgaris*), варакушка (*Luscinia svecica*), и болотная камышевка (*Acrocephalus palustris*).

Практически равную долю имеют виды, предпочитающие сухие открытые местообитания, которая достигала 26,7% (2023 г.) по обилию. В данную экологическую группу входят такие виды, например, как серая славка (*Curruca communis*), луговой чекан (*Saxicola rubetra*), обыкновенная овсянка (*Emberiza citrinella*), садовая камышевка (*Acrocephalus dumetorum*) и др. [6].

Доля хищных птиц в населении птиц на месте исследований стабильно низкая за весь период наблюдений и не превышает 2% по обилию. Наиболее часто в районе исследований встречаются такие дневные хищные птицы, как черный коршун (*Milvus migrans*), полевой и болотный луни (*Circus aeruginosus*), и канюк (*Buteo buteo*).

В целом необходимо отметить высокий уровень разнообразия сообществ птиц лугов, их высокую выравненность, видовое богатство и низкий уровень доминирования, что говорит об устойчивом сообществе птиц.

Для оценки  $\beta$ -разнообразия сообщества птиц нами был использован количественный индекс Серенсена. Он был применен как для сравнения временной динамики сообщества птиц на одной территории, так и для разных территорий (лугами-перелесками заповедника «Керженский»). Анализ данного индекса выявил, следующие закономерности: степень сходства между лугами разных территорий по разным годам достаточно низкая и не превышает 0,37 единиц. Вероятно, данное значение индекса связано с особенностями ландшафта места исследования, а также соседствующими с данным местообитанием фитоценозами и антропогенной нагрузкой разной степени выраженности, что отмечалась нами за предыдущие годы наших исследований. Пойменные луга, несмотря на меняющуюся за исследуемый промежуток времени антропогенную нагрузку и незначительное изменение гидрорежима территории, имеют достаточно высокое сходство даже при минимальном показателе в 0,57 единиц.

В заключение следует отметить уникальность данных территорий, имеющих сложную структуру, высокое видовое богатство и выравненность сообщества птиц. Данная территория является местом гнездования редких видов птиц. Следует отметить возросшую антропогенную нагрузку на данную территорию, которая выражается в увеличении выпаса скота и площадей для сенокоса, а также сильное зарастание борщевиком Сосновского, что снижает биоразнообразие фитоценоза. В связи с этим следует продолжать мониторинговые исследования населения птиц и рекомендовать присвоение особого охранного статуса пойменным лугам Лысковского района Нижегородской области для контроля интенсивности антропогенной нагрузки.

## Литература

1. Боряков И.В., Воротников В.П., Борякова Е.Е. Использование информационных технологий для ординации фитоценозов и обработки геоботанических данных // Ботанический журнал. 2005. Т. 90. № 1. С. 95–104.
2. Кузякин А.П. Зоогеография СССР // Учебные записки Московского областного педагогического института им. Н.К. Крупской. 1962. Т. 109. С. 3–182.
3. Носкова О.С., Колесова Н.Е., Пашкова Е.Р. Гнездовое население птиц Волжской поймы на примере «Артемовских лугов» (Нижегородская область) // Труды Мордовского государственного природного заповедника им. П.Г. Смидовича. 2021. Вып. 26. С. 129–138.
4. Носкова О.С., Рулева Ю.А., Колесова Н.Е. [и др.] Шестилетняя динамика гнездового населения птиц водно-болотных угодий заповедника «Керженский» после сильных пожаров 2010 года // Западно-Сибирские торфяники и цикл углерода: прошлое и настоящее: материалы V междунар. полевого симпозиума (г. Ханты-Мансийск, 19–29 июня 2017 г.). Ханты-Мансийск: Национал. исследоват. Томск. гос. ун-т, 2017. С. 42–44.
5. Равкин Ю.С. К методике учета птиц лесных ландшафтов // Природа очагов клещевого энцефалита на Алтае. Новосибирск: Наука, 1967. С. 66–75.
6. Сорокина Ю.А., Борякова Е.Е. Гнездовое население птиц лугов Нижегородской области (на примере Борского и Лысковского районов) // Электрон. науч.-образоват. журнал «Грани познания». 2023. № 5(88). С. 84–87. [Электронный ресурс]. URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1699014981.pdf> (дата обращения: 20.03.2026).
7. Сорокина Ю.А. Встречи редких видов птиц пойменных лугов Лысковского района Нижегородской области // Птицы трансформированных территорий: сб. науч. ст. и материалов Всерос. науч. конф. (г. Иваново, 25–26 янв. 2024 г.). Иваново: Иванов. гос. ун-т, 2024. С. 298–300.

8. Фионина Е.А. Структура сообществ воробьиных птиц пойменных лугов Окского заповедника // Мониторинг редких видов животных и растений и среды их обитания в Рязанской области: труды Окского государственного природного биосферного заповедника. Т. 26. Рязань: НП «Голос Губернии», 2008. С. 72–97.
9. Шитиков В.К., Розенберг Г.С. Оценка биоразнообразия: попытка формального обобщения // Количественные методы экологии и гидробиологии: сб. науч. тр., посвященных памяти А.И. Баканова. Тольятти: СамНЦ РАН, 2005. С. 91–129.
10. Штегман Б.К. Основы орнитогеографического деления Палеарктики. М.; Л.: Изд-во Акад. наук СССР, 1938. Т. 1. Вып. 2.

## Педагогические науки

УДК 373.3

**Н.А. АЮПОВА**

(Волгоград)

### **ВОЗМОЖНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»**

*Представлено понимание культуры взаимоотношений обучающихся в современной начальной школе. Описаны возможности формирования культуры взаимоотношений младших школьников на уроках учебного предмета «Окружающий мир» (на примере опыта начальной школы МКОУ «Старополтавская средняя школа» Старополтавского района Волгоградской области).*

**Ключевые слова:** культура взаимоотношений, обучающиеся, современная начальная школа, учебный предмет «Окружающий мир».



**NURZHAMAL AYUPOVA**

(Volgograd)

### **THE OPPORTUNITIES FOR FORMING THE CULTURE OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN RELATIONSHIPS IN THE LESSONS OF THE EDUCATIONAL SUBJECT “THE WORLD AROUND US”**

*The article presents the understanding of the culture of students' relationships in modern primary schools. It describes the possibilities of forming the culture of relationships of younger schoolchildren in the lessons of the educational subject “The World Around Us” (based on the experience of the primary school in Municipal State-Owned Educational Institution “Staropoltavskaya Secondary School of the Staropoltavsky district of the Volgograd region”).*

**Keywords:** culture of relations, students, modern primary school, the educational subject “The World Around Us”.

В динамично меняющемся мире происходят социальные трансформации и культурно-образовательные изменения прежних ценностных ориентиров, появляются новые этические нормы общения и взаимоотношений, которые не только позитивно, но и негативно влияют на развитие и благополучие, как отдельного обучающегося, так и социальные группы обучающихся в современной начальной школе. Сегодняшние младшие школьники – это завтрашние старшеклассники, студенты и будущие специалисты, на которых будет возложена ответственность за преобразование и развитие общества будущего. Однако сегодня – это уязвимая социальная группа, восприимчивая, подверженная различным негативным влияниям.

В Федеральном Законе «Об образовании в Российской Федерации» (2012 г., № 273-ФЗ с изм. и доп. 2024 г.) [12] акцентируется внимание на гуманистическом характере образования (воспитания и обучения), приоритетах жизни и здоровья обучающихся, воспитании у них взаимоуважения друг к другу. Однако, несмотря на выделенные в государственных документах направления развития российского общества, образования, им могут препятствовать социальная напряженность в мире, политическая дезинформация, обострение информационной войны, усиливающие агрессию, конфликтность, актуализирующие поиск новых возможностей формирования культуры взаимоотношений обучающихся начальной школы, как поколения будущего.

Исследователи (Е.В. Бондаревская, М.И. Лисина, А.В. Мудрик, Л.А. Сундеева и др.) справедливо отмечают, что общение является одной из ведущих потребностей обучающихся [2, 6, 8, 11]. Отношения обучающихся реализуются в общении, по определению основателя «теории отношений» В.Н. Мясищева, и характеризуются сознательной, избирательной, активной связью личностей «в действиях, реакциях и переживаниях», ведущим механизмом развития которых являются «значимые отношения» [9].

В изучаемом нами понятии «культура взаимоотношений обучающихся», базируясь на положениях А.В. Мудрика, В.Н. Мясичева [7, с. 12], под «взаимоотношениями» мы понимаем «взаимно значимые отношения». «Культуру» в нашем исследовании, базируясь на положениях культурологического подхода Е.В. Бондаревской, мы понимаем, как базовые ценности, на основе которых строятся взаимоотношения обучающихся начальной школы, как «содержательную характеристику взаимоотношений», «ценности и нормы поведения, определяющие отношение к действительности, к окружающим и самому себе, готовность понять и принять позицию другого в ходе коммуникации, взаимно признать смыслы совместной деятельности» [2, с. 327].

Рассмотрим возможности формирования культуры взаимоотношений младших школьников на уроках учебного предмета «Окружающий мир» (на примере опыта начальной школы МКОУ «Старополтавская средняя школа» Старополтавского района Волгоградской области).

В ходе целенаправленного *формирования культуры взаимоотношений младших школьников*, как целостного динамического качества личности, взаимоотношения обучающихся содержательно наполнялись *знаниями* об окружающем мире, этике общения, правилах сотрудничества, взаимно значимых, взаимоуважительных, бесконфликтных отношениях.

Наряду со знаниями, у обучающихся начальной школы формировалось *ценностное отношение* к гуманитарно-ориентированной совместной деятельности на уроках и во внеурочной деятельности, к сверстникам, педагогам, другим взрослым и самому себе, как субъектам значимых взаимоотношений в совместной деятельности, миролюбию, доброжелательности, взаимоподдержке, признанию интересов других и правомерности собственных индивидуальных интересов.

И завершался исследуемый процесс формирования культуры взаимоотношений обучающихся начальной школы *доброжелательным поведением* на уроках учебного предмета «Окружающий мир» и закреплялся во внеурочной деятельности проявлениями диалога об окружающем мире, этики общения, навыками сотрудничества, взаимоподдержки, самоуважения и взаимоуважения, умениями преодоления конфликтных ситуаций во взаимно значимых деятельности и общении, накоплением социального опыта взаимно значимых отношений.

Приведем примеры уроков учебного предмета «Окружающий мир» по формированию культуры взаимоотношений обучающихся начальной школы.

*Приложение*

**Программа «Окружающий мир» (уроки по формированию культуры взаимоотношений)**

Класс	Тема	Цель	Содержание и форма
1 класс Знания	Мы – школьники (урок 1)	Формирование представлений о социальном школьном мире, правилах этикета, доброжелательности	Игровые ситуации: «Мы – школьники», «Что такое хорошо и что такое плохо?»
Ценностное отношение	Классный коллектив. Мои друзья – одноклассники (урок 46)	Формирование ценностного отношения к гуманитарной деятельности классного коллектива и друзьям-одноклассникам как субъектам значимого общения	Работа в парах, тройках, четверках, группах, в коллективе класса по выполнению творческих заданий для повышения значимости общения
Доброжелательное поведение	Зачем нужна вежливость? (урок 58)	Формирование умений доброжелательного поведения, дружбы и взаимоподдержки, интереса к общему делу	Видеофрагмент о вежливых и невежливых людях с интерактивными заданиями о дружбе. Физминутка «Змейка» – хороводная игра для тактильных контактов и доверительных отношений

Класс	Тема	Цель	Содержание и форма
2 класс Знания	Правила культурного поведения в общественных местах. Что такое этикет? (урок 45)	Формирование представлений о культуре поведения и правилах этикета в общественных местах	Просмотр и изучение картинок о правилах этикета на бумажном носителе с сопровождением на экране компьютера. Составление кластера «Этикет»
Ценностное отношение	Главные правила взаимоотношений членов общества: доброта, справедливость, честность, уважение к чужому мнению (урок 48)	Формирование ценностного отношения к взаимно значимым отношениям со сверстниками, педагогами и другими взрослыми на основе справедливости, доброты, честности, уважения к другим	Игра «Цветик-семицветик» с выбором ценностей во взаимно значимых отношениях
Доброжелательное поведение	Жить-дружить (резервный урок 68)	Формирование умений доброжелательности, взаимоуважения, сотрудничества, диалога и отстаивания собственной точки зрения, честности, ответственности.	Игра-путешествие «По стране Дружелюбия» с выполнением интерактивных заданий в деловых и эмоциональных взаимоотношениях, повышающих в совместной деятельности значимость каждого.

Реализуя разработанную Программу, нами были выявлены уровни сформированности культуры взаимоотношений обучающихся начальной школы. Младшие школьники *с низким (нормативно-репродуктивным) уровнем* – обладали некоторыми элементарными *знаниями* об окружающем мире, представлениями о нормах этикета общения, правилах сотрудничества, но их отношения в ходе совместной деятельности еще носили внешний, репродуктивный характер, и не были взаимно значимыми; между младшими школьниками возникали конфликты в отношениях, которые им не удавалось самим разрешить, а только с помощью учителя. Младшие школьники *среднего (ценностно-сопричастного) уровня* – обладали достаточными знаниями об окружающем мире (в соответствии с образовательной программой), *приобщались к ценностям* гуманитарно-ориентированной совместной деятельности на уроках, к сверстникам, педагогам, другим взрослым и самому себе, как субъектам значимых отношений, признавали ценность миролюбия, доброжелательности, взаимоподдержки, однако в повседневной практике обучения доброжелательное поведение их было фрагментарным, недостаточно устойчивым. Младшие школьники *высокого (коммуникативно-творческого) уровня* отличались *доброжелательным поведением*, проявлениями диалога о социальном окружающем мире, этике общения, навыками сотрудничества, взаимоподдержки, самоуважения и взаимоуважения, умениями преодоления конфликтных ситуаций во взаимно значимых деятельности и общении, стремлением к накоплению социального опыта взаимно значимых отношений. Для измерения применялся ряд методик («Тест юмористических фраз» Шмелева-Бабина [5, с. 24–26]; «Ценностные ориентации» Рокича» [Там же, с. 26–28]), которые позволили выявить повышение уровней сформированности культуры взаимоотношений младших школьников.

К критериям эффективности сформированности культуры взаимоотношений младших школьников мы относим не только видимые показатели и количественные результаты, а достигнутые качественные изменения, «успехи», наблюдаемые в динамике взаимно значимой для обучающихся деятельности и избирательном общении, которое производило благоприятное, эмоционально ком-

фортное впечатление на младших школьников, как субъектов взаимоотношений, побуждающее их к продуктивной совместной деятельности, обеспечивая ожидаемый результат, высокий уровень сформированности исследуемого качества. Формирование культуры взаимоотношений младших школьников, на основе целостного подхода в образовании (В.С. Ильин, Н.К. Сергеев и др. [3, 10]), приобщало к новой действительности окружающего их социального мира, которая одновременно становилась и предметом их деятельности, реальности, открывала новые возможности, создавало условия для образования целостного личностного качества, включающего единство знаний, ценностного отношения и доброжелательного поведения, образуя «целостность более высокого уровня», характеризующуюся «взаимоотношениями», сохраняющими «в наипростейшем виде свойства, присущие целому» [Там же, с. 34].

Успешность формирования культуры взаимоотношений младших школьников достигалась благодаря эмоционально-теплым доброжелательным, уважительным взаимоотношениям между обучающимися и педагогами начальной школы, создавалась ценностно-смысловая образовательная среда, в которой зарождалось собственное, индивидуальное, субъектное отношение каждого к самому себе и другим в новой совместной гуманитарно-ориентированной деятельности, действительности окружающего социального мира, которая становилась значимой в неразрывном единстве с (взаимно значимыми отношениями) взаимоотношениями. Знания, отношение и поведение в деятельности обучающихся способствовали повышению собственной значимости во взаимоотношениях с другими, становились осознанными, осмысленными «собственными», «присвоенными», а не навязанными извне. В ходе субъектной деятельности обучающихся возникали отношения, позволяющие осознать, почувствовать значимость своих действий. Доброжелательные отношения сверстников и педагогов активизировали самостоятельную деятельность, стимулировали взаимную значимость отношений – взаимоотношений.

Проведённый анализ опыта формирования культуры взаимоотношений обучающихся начальной школы МКОУ «Старополтавская средняя школа» Старополтавского района Волгоградской области позволил выявить факторы, влияющие на результативность формирования исследуемой культуры в начальной школе. К ним относятся: формирование – представлений о социальном школьном мире, правилах культуры поведения и этикета в общении, требованиях к доброжелательности; – ценностного отношения к гуманитарной деятельности классного коллектива и друзьям-одноклассникам, как субъектам значимого общения на основе честности, справедливости, уважения к другим; и умений доброжелательного поведения, взаимоподдержки, взаимоуважения, сотрудничества, диалога, ответственности. Благодаря реализуемой разработанной программе младшие школьники научились работать в команде, сотрудничать, уважать мнения других, корректно отстаивать свои позиции, учитывая предложения сверстников, поддерживать благоприятные бесконфликтные отношения в классе и за его пределами, находить компромиссы во взаимоотношениях, проявляя взаимоуважение детей друг к другу, педагогам и другим взрослым, в контексте важных направлений развития российского общества, открывающих новые возможности для стратегического ресурса прогрессивного развития общества будущего.

### Литература

1. Арнольдов А.И. Культура общения: современные концепции. М.: Моск. гос. ун-т культуры и искусств, 2005.
2. Бондаревская Е.В. Гуманитарная методология науки о воспитании // Педагогика. 2012. № 7. С. 3–13.
3. Ильин В.С. Проблемы воспитания потребности в знании у школьников: моногр. Волгоград: Науч. изд-во ВГСПУ «Перемена», 2022.
4. Каган М.С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений. М.: Политиздат, 1988.
5. Карелин А. Большая энциклопедия психологических тестов. М.: Эксмо, 2007.
6. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. СПб. [и др.]: Питер, 2009.
7. Мудрик А.В. Общение в процессе воспитания. М.: Педагогическое общество России, 2001.
8. Мудрик А.В. Общение как фактор воспитания школьников. М.: Педагогика, 1984.
9. Мясищев В.Н. Психология отношений: Избранные психологические труды / под ред. Бодалева А.А. 4-е изд. М.: Изд-во Москов. психолого-социального ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2011.

10. Сергеев Н.К., Сериков В.В. Теория и практика целостного педагогического процесса: три десятилетия исканий. (к 85-летию со дня рождения В.С. Ильина) // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2007. № 1. С. 9–18.
11. Сундеева Л.А., Рахимова З.Ф. Формирование культуры взаимодействия у младших школьников как психолого-педагогическая проблема // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4(17). С. 325–328.
12. Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2024). URL: [https://s3510033.gosuslugi.ru/netcat\\_files/30/50/FZ\\_Ob\\_obrazovanii\\_v\\_RF\\_ot\\_01.09.2024.pdf](https://s3510033.gosuslugi.ru/netcat_files/30/50/FZ_Ob_obrazovanii_v_RF_ot_01.09.2024.pdf) (дата обращения: 07.11.2025).

УДК 379.8

**А.Н. КЛОЧКОВА, И.А. МАКАРОВА**  
(Волгоград)

### **КАЛЕНДАРНЫЙ ФОЛЬКЛОР КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ПОДРОСТКОВ В ПРОЦЕССЕ КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*Выявлено, что календарный фольклор может быть отличным средством развития музыкальных способностей у подростков в процессе культурно-досуговой деятельности, т. к. он связан с природными явлениями и имеет сезонный характер. Именно использование календарного фольклора имеет ряд преимуществ, так с помощью него можно помочь подросткам замечать красоту природы в любое время года, испытывать положительные эмоции по отношению к прекрасному. Календарный фольклор предоставляет возможность для самовыражения подростков через творческие постановки и создает атмосферу коллективного слушания, где дети могут найти поддержку и взаимопонимание.*

**Ключевые слова:** фольклор, календарный фольклор, развитие, музыкальные способности, подростки, процесс, культурно-досуговая деятельность.

---

**ANNA KLOCHKOVA, IRINA MAKAROVA**  
(Volgograd)

### **CALENDAR FOLKLORE AS A MEANS OF DEVELOPMENT OF MUSICAL ABILITIES IN ADOLESCENTS IN THE PROCESS OF CULTURAL AND LEISURE ACTIVITIES**

*The article reveals that calendar folklore can be an excellent tool for developing musical abilities in adolescents during cultural and leisure activities, as it is related to natural phenomena and has a seasonal nature. The use of calendar folklore has several advantages, as it can help adolescents to appreciate the beauty of nature at any time of the year and experience positive emotions towards the beautiful. Calendar folklore provides an opportunity for adolescents to express themselves through creative performances and creates an atmosphere of collective listening, where children can find support and understanding.*

**Keywords:** folklore, calendar folklore, development, musical abilities, teenagers, process, cultural and leisure activities.

С целью достижения всестороннего развития личности, что является основополагающей задачей образования в России, необходимо обновлять и совершенствовать художественное образование в различных видах и направлениях искусства, в том числе музыкального искусства. Одной из ключевых проблем музыкальной педагогики является развитие музыкальных способностей детей. По степени развития музыкальных способностей, которые развиваются именно в активной музыкальной деятельности, и судят об уровне музыкального развития личности. Чем разнообразнее эта деятельность, чем более интересный музыкальный материал используется в ее процессе, тем успешнее происходит развитие музыкальных способностей.

Целью исследования является выявление особенностей применения календарного фольклора как инструмента для развития музыкальных способностей у подростков в контексте культурно-досуговой деятельности.

Отметим, что развитие общих и специальных способностей человека происходит в тесной взаимосвязи, что подтверждается многочисленными научными исследованиями, в частности, в ходе исследований ученых доказана зависимость уровня развития специальных способностей индивида от его общих способностей (Б.Г. Ананьев, Н.А. Ветлугина, Л.С. Выготский, О.М. Дьяченко, В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.Н. Мясищев, Э.Я. Степанков) [2, 6, 12]. Среди специальных способностей, проблема музыкальных способностей является одной из наиболее теоретически разработанных (Е.В. Назайкинский, В.В. Медушевский, В.И. Петрушин, Г.С. Тарасова, Д.К. Кирнарская

и др.) [11, 16, 20]. Наиболее полное исследование музыкальных способностей было проведено Б.М. Тепловым, который выделил три ключевые музыкальные способности: ладовое чувство, способность к слуховому представлению и музыкально-ритмическое чувство, которые в совокупности образуют ядро музыкальности человека [22].

В последние годы исследования, посвященные использованию календарного фольклора в развитии музыкальных способностей подростков, приобрели особую актуальность. Одним из наиболее ценных результатов стало выявление значимости фольклорного материала в контексте культурно-досуговой деятельности. Так, исследования Е.В. Сорокиной подчеркивают важность учета возрастных и индивидуальных особенностей подростков при работе с музыкальным фольклором, что позволяет более эффективно развивать их творческие способности [19, с. 361]. М.Г. Картавецва акцентирует внимание на том, что фольклор является ценным дидактическим ресурсом, способствующим формированию эстетического вкуса у подростков [10]. Искусствоведческий опыт изучения музыкального фольклора представлен в специальных исследованиях Э.Е. Алексеева, В.П. Аникина, Г.С. Виноградова, О.И. Капицы, А.Н. Мартыновой и др. [1, 3, 9]. Педагогический аспект обращения к музыкальному фольклору освещен в трудах Н.Н. Гиляровой, Л.Л. Куприяновой, М.Ю. Новицкой, Л.В. Шаминой и др. [15, 23].

Таким образом, критический обзор предшествующих исследований позволяет нам сделать вывод о том, что календарный фольклор обладает значительным потенциалом для развития музыкальных способностей подростков в процессе культурно-досуговой деятельности.

Культурно-досуговая деятельность представляет собой социально-культурный процесс, включающий совершенствование духовного и физического начал личности, освоение ею культурных ценностей и общение. Она протекает в свободное время, носит любительский и самоуправляемый характер, не имеет коммерческого характера и не контролируется извне. Виды культурно-досуговой деятельности включают отдых, развлечения, праздники, самообразование и творчество. Основные функции такой деятельности – это информационно-просветительная, культуротворческая, рекреативно-оздоровительная и гедонистическая, которые часто пересекаются и дополняют друг друга. Формы организации культурно-досуговой деятельности включают индивидуальные (беседы, консультации), групповые (клубные объединения, кружки, вечера-кафе, литературно-музыкальные вечера) и массовые (народные гуляния, балы, маскарады, шоу, дискотеки). Методы осуществления культурно-досуговой деятельности включают метод театрализации, метод иллюстрирования и метод игры, которые помогают активизировать аудиторию и улучшить усвоение информации. Выбор формы и метода зависит от целей, задач, содержания деятельности, возрастных особенностей участников и форм организации [5].

Важно понимать, что культурно-досуговые мероприятия играют значимую роль в развитии музыкальных способностей у подростков. Они предоставляют различные возможности для самовыражения и творческого развития, что способствует формированию музыкальных навыков и интересов. Участие в музыкальных мероприятиях, таких как концерты, фестивали и мастер-классы, позволяет подросткам не только развивать свои музыкальные способности, но и расширять свой кругозор и изучать различные музыкальные жанры и стили. Кроме того, культурно-досуговые мероприятия создают позитивную атмосферу для общения и интеракции с другими музыкантами и любителями музыки, что также положительно сказывается на развитии музыкальных способностей. Одним из эффективных средств организации культурно-досуговой деятельности является использование фольклора и фольклорного календаря.

Определим, что фольклор – это уникальное явление, отражающее творческое наследие народа, передаваемое из поколения в поколение. Термин был введен английским ученым Уильямом Томсом в 1846 г. и обозначает произведения, созданные коллективным творчеством и не имеющие конкретного автора [8]. Фольклорные произведения, такие как народные песни и сказки, несут в себе культурные и социальные особенности народа, позволяя историкам и культурологам изучать прошлое, понимать

традиции и ценности предыдущих поколений. Фольклор является не только формой коллективного самовыражения, но и важным источником информации о жизни, проблемах и радостях наших предков.

Согласно определению В.Е. Гусева, фольклор – это «народное искусство, где художественное отражение действительности осуществляется в словесно-музыкально-хореографических, драматических формах коллективного народного творчества, выражающих мировоззрение трудящихся масс и неразрывно связанных с их жизнью и бытом» [7, с. 6].

М.Г. Картавцева отмечает ценность фольклора как дидактического материала в эстетическом воспитании [10].

Г.М. Науменко, занимавшийся собиранием детского фольклора, разделил его на три раздела: календарный, потешный и игровой, что подчеркивает разнообразие и богатство этого материала [14].

В рамках нашего исследования календарный фольклор понимается как часть обрядового фольклора (произведения, имеющие отношение к народному календарю). Все эти произведения традиционно исполнялись как часть календарных ритуалов, но они также могли использоваться в повседневной жизни. Например, в славянских культурах календарный фольклор особенно ярко проявляется в праздниках и ритуалах зимнего (от Рождества до Масленицы) и весенне-летнего (от прихода весны до Ивана Купалы) циклов, отражающих культурные и религиозные традиции народа.

Мнения учёных о календарном фольклоре различаются в зависимости от подхода к исследованию. В исследованиях XIX – начала XX вв. календарный фольклор делился на четыре цикла по временам года (И.П. Сахаров, Ю. Соколов, Б. Соколов и др.) или на два цикла – зимнего и летнего солнцеворотов (А.Н. Афанасьев, Ф.И. Буслаев) [3]. Современная фольклористика не поддерживает эти циклизации. В основу четырёхцикловой деления легло понятие времени года, что создаёт нечёткость в отношении разграничений обрядов. Деление на два цикла (зимний и летний) – попытка вывести духовную культуру из религии [Там же].

Во второй половине XX в. в исследованиях (Н.М. Савельева (Брянская область), Ф.А. Рубцов (Смоленская область) и др.) [17, 18] наблюдаются совмещение регионально-стилевого (музыкально-диалектного) и жанрового подходов.

Таким образом, единого понятия и единой классификации календарного фольклора не существует, т. к. каждый исследователь предлагает свою классификационную схему, учитывая разные подходы к исследованию. Однако, в одном все же сходятся ученые, что календарный фольклор может использоваться как средство развития музыкальных способностей у подростков. Цель такого развития заключается в том, чтобы приобщить подростков к музыкальному искусству, сформировать музыкальный опыт, подготовить наиболее одарённых учащихся к дальнейшему профессиональному обучению [5].

Следовательно, развитие музыкальных способностей у подростков – это процесс, направленный на формирование навыков восприятия музыки, развития музыкального слуха, эмоциональной выразительности и творческих умений в различных видах музыкальной деятельности (пения, игре на инструментах, импровизации).

На развитие музыкальных способностей у подростков влияют несколько ключевых факторов. Во-первых, все врожденные таланты, которые служат основой для дальнейшего развития музыкальных способностей. Во-вторых, музыкальный опыт, включая прослушивание и исполнение музыкальных композиций, стимулирует слуховую память, мышление и воображение. В-третьих, на формирование музыкальных вкусов и предпочтений влияет внешняя среда, в частности средства массовой информации, и наконец, индивидуальные особенности подростков, такие как возрастные факторы и создание благоприятной образовательной среды, также играют значительную роль в развитии их творческого потенциала [4].

Также на развитие музыкальных способностей влияет окружающая среда, природа, обычаи и традиции и многое другое [13].

Таким образом, именно, произведения календарного фольклора, связанные с природой, календарными датами или имеющие сезонный характер, помогают:

1. Развивать вокальные навыки: правильное звуковедение и плавное исполнение, этому способствуют различные распевы, которые присутствуют в народных песнях.

2. Раскрытие творческого потенциала: глубокие переживания, заложенные в текстах песен, выразительные описания и искренность исполнения пробуждают в юношестве стремление к самовыражению через вокал.

3. Знакомство с национальным наследием: погружаясь в мир народных мелодий, участвуя в традиционных празднествах и ритуалах, молодые люди постигают богатство и самобытность родной культуры.

Отметим, что для развития музыкальных способностей подростков с помощью календарного фольклора можно использовать, например, такие формы работы:

1. Обыгрывание обрядовых песен, это может быть объединение нескольких песен в театрализованную постановку, которая выстраивается в обряд. Именно в таком процессе подросток может самовыразиться, проявляя творческие способности.

2. Вовлечение в обрядовые торжества, особенно участие в сезонных народных праздниках, содействует непосредственному усвоению колоритных образов, многообразия песенных и игровых форм, стимулируя творческую самореализацию подростков.

3. Освоение народных инструментов. Подобный вид активности обостряет чувство ритма, развивает музыкальный слух и формирует навыки гармоничной игры в коллективе.

Вот несколько примеров применения календарного фольклора, которые можно использовать для совершенствования музыкальных способностей подростков в рамках культурно-досуговых мероприятий:

1. Колядки. В сочельник (24 декабря) крестьяне приходили к соседям в гости и исполняли песни-заклинания. Колядующие пели хозяевам домов пожелания здоровья, благополучия, счастья, добра и богатства [5].

2. Веснянки. В начале весны девушки исполняли обрядовые песни, которые символизировали прощание с зимним периодом и приближали наступление весны. В этих целях готовили особое печенье в форме птиц, символизирующих прилет жаворонков, и выпускали их в небо.

3. Игровые песни, песни сопровождали хороводы, игры и пляски ряженых. Примеры таких песен включают «Дрема», где девушки по очереди садятся на колени к «Дреме» и целуются с ней, и «Селезень», где парень пытается поймать девушку. В линейных хороводах, таких как «А мы просо сеяли» и «Подойду, подойду я под ваш ли город», участники встают в две шеренги и поочередно наступают, отступают, исполняя песню. В хороводе «Обойду ли я кругом города» пары идут колонной, затем по кругу и расходятся на линии.

4. Песни на Масленицу. Во время праздника исполняли песни встречи и проводов Масленицы, игровые, шуточные, лирические. Масленичные песни отражают различные аспекты празднования Масленицы. Песня встречи Масленицы приветствует её как дорогую гостьюшку, подчеркивая её важность и продолжительность. Весёлая песня про Масленицу описывает радость праздника, катание на горах и поедание блинов. Прощальная песня выражает грусть по поводу окончания праздника и прощания с Масленицей. В последний день Масленицы, «прощёное воскресенье», пели грустные лирические песни, часто о разлуке с родителями.

5. Песни на Троицу. Молодые девушки убегали в рощицу и «завивали» белые берёзки. После этого «завитое» деревце срубали, ходили с ним по деревне и распевали весёлые песни. Песни («На весенней праздник девицы гуляли», «Во поле берёзонька стояла», «Ай, да берёзка», «Березка, березка, завивайся, кудрявая!», «Береза моя, березонька, береза моя белая, береза кудрявая» и др.).

6. Песни на День Ивана Купалы. Кульминация земельного годичного круга приходилась на ночь 25 июля. Песни на этот праздник были напевными, лирического характера и изобиловали обращениями к Купале [3]. Пример песен («На Ивана Купала» (автор Ольга Никитина); «На Ивана,

Да На Купала» (автор Анна Сизова); «На Ивана Купала» (группа «Дети солнца»); «Ой, Купало!» (музыка Наталии Ворошик, слова неизвестного автора и др).

Кроме песен, к календарному фольклору относятся пословицы, приметы, советы, запреты, причитания, гадания, былички, загадки.

Календарный фольклор может использовать и игры:

1. Календарно-обрядовые игры. Игры, связанные с народным календарем и обрядами, являются неотъемлемой частью праздничных гуляний, привязанных к определенным датам. Сюжет таких игр тесно переплетён с ритуалами, обычаями и укоренившимися традициями, характерными для каждого конкретного праздника в календаре. Каждая игра обычно сопровождается звонкой, незатейливой и легко запоминающейся мелодией. Движения в этих играх максимально просты, энергичны и часто имеют хореографическую основу. Например, календарно-обрядовые фольклорные игры для детей включают такие игры, как «Морома», где дети оживляют «Морому» через танец, «Дударь», в которой водящий «Дударь» ведёт хоровод на Масленицу, «Завивайся капуста», где хоровод закручивается по спирали, «Заря – заряница», где водящие бегут за ленточкой, и «Прялица», где «жених» выбирает «невесту» в кругу играющих.

2. Игры-задания, построенные на сюжетном действии. Например, кукла-неваляшка, равномерно покачиваясь, помогает детям уловить ритм песенки.

3. Хороводы с пением – форма исполнения народной песни с выражением её содержания в хореографическом движении. В сюжетах хороводных песен отражён народный быт, красота родной природы. Например, «Край ты мой, любимый», «Рябинушка», «Гляжу в озёра синие» [8].

Следовательно, использование календарного фольклора в культурно-досуговой деятельности подростков способствует развитию их музыкальных способностей, что достигается через активное участие в исполнении народных песен, что помогает развивать творческие навыки и расширять музыкальный кругозор детей.

Таким образом, в ходе теоретического исследования были выявлены новые аспекты использования календарного фольклора для развития музыкальных способностей подростков в процессе культурно-досуговой деятельности. Было установлено, что необходим учет возрастных и индивидуальных особенностей подростков; следует погружать обучающихся в исторический контекст создания музыкальных произведений, раскрывая детали повседневной жизни, обычаев и нравов авторов народных песен; глубокое изучение всего фольклорного материала значительно повышает эффективность образовательного процесса, именно такие находки могут иметь значение для совершенствования образовательных программ и повышения качества музыкального воспитания.

Перспективы дальнейших исследований могут включать разработку методических рекомендаций по интеграции фольклорного материала в культурно-досуговую деятельность, а также проведение непосредственных экспериментальных исследований для проверки эффективности предложенных подходов. Необходимо также уделить внимание и созданию специализированных тренингов для педагогов, которые помогут им более эффективно использовать фольклор в своем образовательном процессе.

### Литература

1. Алексеев Э.Е. Фольклор в контексте современной культуры: рассуждения о судьбах народной песни. М.: Сов. композитор, 1988.
2. Ананьев Б.Г. О соотношении способностей и одаренности // Проблемы способностей. М., 1962.
3. Аникин В.П. Устное народное творчество: учебник для студентов учреждений высшего профессионального образования. 4-е изд., перераб. и доп. М.: Академия, 2011.
4. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. М.: Академия, 2002.
5. Быкова О.В. Музыкально-эстетическое развитие подростка в современной детской школе искусств // Теория и практика образования в современном мире: материалы I Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). Т. 1. СПб.: Реноме, 2012. С. 158–159. [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/21/1328> (дата обращения: 13.12.2025).
6. Выготский Л.С. Мышление и речь. М.: Педагогика, 2006.
7. Гусев В.Е. Эстетика фольклора: моногр. Л.: Наука. Ленингр. отд-ние, 1967.

8. Камаев А.Ф. Народное музыкальное творчество. СПб.: Планета музыки, 2020.
9. Капица Ф.С., Колядич Т.М. Русский детский фольклор. М.: Флинта: Наука, 2002.
10. Картавцева М.Т. Сущность и содержание музыкально-творческого развития детей // Вестник Московского государственного института культуры и искусств. 2007. № 4. С. 171–175.
11. Кирнарская Д.К. Психология специальных способностей. Музыкальные способности. М.: Таланты-XXI век, 2004.
12. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии. М.: Политиздат, 2010.
13. Маркарьянц И.Ю. Музыкальный фольклор как носитель русского культурного кода // Культурологический журнал. 2023. № 1(51). С. 10–23.
14. Науменко Г.М. Детские смешилки / собрал и обработал Г.М. Науменко; предисл. Г. Науменко; худож. Н. Беланов. М.: Астрель: АСТ: Транзиткнига, 2006.
15. Новицкая М.Ю. Русский детский внеигровой фольклор: стихотворные жанры: в 2-х т. : дисс. ... канд. филолог. наук. М., 1984.
16. Петрушин В.И. Развитие творческих способностей. М.: Изд-во Юрайт, 2026.
17. Русские народные песни Смоленской области: в записях 1930–1940-х гг. / сост., расшифр., коммент. Ф.А. Рубцова. Л.: Советский композитор, 1990.
18. Савельева Н.М. Региональная стилистика Русской народной музыки. Русско-белорусско-украинское пограничье. М.: Издат. дом «Композитор», 2005.
19. Сорокина Е.В. Фольклор как средство развития творческих способностей подростков на уроке музыки // Личностное и профессиональное развитие будущего специалиста: материалы XVII Междунар. науч.-практич. Internet-конференции (г. Тамбов, 1–7 июля 2021 г.). Тамбов: Издат. дом «Державинский», С. 361–365.
20. Тарасов Г.С. О психологии искусства // Вопросы психологии. 1992. № 1–2. С. 105–110.
21. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей // Психология музыки и музыкальных способностей: хрестоматия. М.: АСТ; Мн.: Харвест, 2005.
22. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. СПб.: Планета музыки, 2022.
23. Шамина Л.В. Основы народно-певческой педагогики. 4-е изд., стер. СПб. [и др.]: Лань: Планета музыки, сор. 2019.

УДК 37

**О.П. КОНОНЕЦ, И.В. ЩЕГЛОВА**  
(Москва)

**ХАРАКТЕРИСТИКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА НА ДОВУЗОВСКОМ ЭТАПЕ  
ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ  
(на материале опроса обучающихся)**

*На основе опроса иностранных слушателей устанавливаются и иллюстрируются релевантные признаки языкового образования на довузовском этапе (уровень языковой подготовки А1). Предлагается опросник, нацеленный на выявление искомых характеристик образовательного процесса на подготовительном факультете для иностранных граждан.*

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный, довузовский этап языковой подготовки иностранных граждан, коммуникативная направленность обучения, иностранные обучающиеся, элементарный уровень владения русским языком.

---

**OKSANA KONONETS, INNA SHCHEGLOVA**  
(Moscow)

**THE CHARACTERISTICS OF EDUCATIONAL PROCESS AT THE PRE-UNIVERSITY  
STAGE OF RUSSIAN TRAINING OF FOREIGN CITIZENS  
(based on the students survey)**

*Based on the survey of foreign listeners the relevant factors of language education at the pre-university stage (the level of language training (A1)) are identified and illustrated. There is suggested the survey, aimed at revealing the desired characteristics of the educational process at the pre-university department for foreign citizens.*

**Keywords:** Russian as a foreign language, pre-university stage of language training for foreign citizens, communicative focus of training, foreign students, elementary level of Russian proficiency.

Учеба на подготовительном факультете является важным этапом получения образования иностранными слушателями в российских вузах.

В основе исследования лежит гипотеза о том, что повышение продуктивности довузовской подготовки иностранных слушателей по русскому языку находится в прямой корреляции с релевантными характеристиками образовательного процесса на данной ступени обучения. В связи с этим методически целесообразно на основе анализа научной литературы, опроса респондентов определить и раскрыть ключевые положения образовательного процесса на подготовительном факультете (отделении) вуза, которые логично учитывать при осуществлении языковой подготовки слушателей;

В рамках статьи выделим и проиллюстрируем характеристики процесса обучения русскому языку как иностранному (А1), установленные в результате опроса респондентов.

Теоретической и методической базой исследования послужили работы в области разработки и применения методических опросников [4], осмысления характеристик языкового образования, коммуникативной направленности обучения РКИ [1, 2, 5].

В анкетировании приняло участие 68 человек. Это слушатели из Волгоградского государственного социально-педагогического университета, Государственного института русского языка имени А.А. Пушкина, Московского педагогического государственного университета, Московского физико-технического института. Опрос осуществлялся во 2-м семестре обучения на подготовительном факультете (отделении). Среди участников анкетирования были представители разных стран: Афганистана, Бенина, Вьетнама, Египта, Камбоджи, Китая, Колумбии, Конго, Мали, Намибии, Сирии. При этом 71% опрошенных составляли представители Китая.

Информантам предлагалось ответить на следующие вопросы:

1. Выделите главные проблемы (не более 3, расположите их по ранжиру: 1, 2, 3), которые вы испытывали **на первых занятиях по РКИ** на подготовительном факультете:

- А. Особенности преподавания языка в аудитории.
- Б. Фонетические особенности и сложная грамматика русского языка.
- В. Индивидуальные проблемы из-за периода адаптации.
- Г. Интенсивная учебная нагрузка.

2. Определите цель обучения в течение первых недель учебы на подготовительном факультете (отделении):

---

3. Ответьте на вопрос: «Хорошо говорить по-русски. Что это значит для вас?»

---

Проиллюстрируем полученные данные.

Ответы на задание 1 «*Выделите главные проблемы (не более 3, расположите их по ранжиру: 1, 2, 3), которые вы испытывали на первых занятиях по РКИ на подготовительном факультете*», показали, что релевантные трудности связаны с индивидуальными проблемами из-за адаптации (97% обучающихся), с характеристиками русского языка (фонетика и грамматика) – 92% опрошенных; с особенностями преподавания языка (64% опрошенных).

Приведем примеры ответов респондентов на задание 2: «*Определите цель обучения в течение первых недель учебы на подготовительном факультете*»:

- *подготовиться к учебе в России;*
- *понять требования преподавателей;*
- *познакомиться с группой и преподавателем, выучить алфавит;*
- *выучить необходимые слова и предложения для общения в городе;*
- *научиться читать и писать по-русски;*
- *выучить, что даст преподаватель;*
- *получить первоначальные знания и начать читать, писать, говорить.*

Согласно полученным данным, большинство респондентов (77%) цель первых занятий по РКИ видит «в подготовке к основному процессу, знакомстве с субъектами образовательного процесса, понимании требований». 12% опрошенных сформулировали цель так: «получить первоначальные знания и начать читать, писать, говорить» (выбрали наиболее точное предложение, отражающее суть ответов всех 12%). 11% информантов ведущую цель обучения видят в формировании коммуникативных умений с целью общения в ограниченном, но актуальном круге коммуникативных ситуаций: «выучить необходимые слова и предложения для общения в городе».

Полагаем, чтобы изучение языка отличалось продуктивностью, цели, которые ставят перед собой участники образовательного процесса, должны совпадать. В связи с этим предложили преподавателям ответить на рассматриваемый вопрос: «*Определите цель обучения иностранных слушателей в течение первых недель учебы на подготовительном факультете (уровень языковой подготовки А1)*».

Респондентами выступили 17 человек из Астраханского государственного университета, Волгоградского государственного социально-педагогического университета, Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина, Московского педагогического государственного университета, Московского физико-технического института, Финансового университета при Правительстве Российской Федерации.

Материал исследования показал, что многие преподаватели цель первых занятий по РКИ видят, прежде всего, в необходимости формирования требуемых компетенций (91%). Помочь в адапта-

ции иностранным слушателям готовы 79% преподавателей. Значительно меньше информантов, 33%, считают важным «мотивировать к изучению языка, сплотить группу, научить учиться и испытывать от этого процесса радость».

Таким образом, целесообразно говорить о том, что цели, которые ставят преподаватели и обучающиеся подготовительного факультета, совпадают не в полной мере. Так, например, большинство преподавателей (91%) релевантной целью обучения РКИ в течение первых недель учебы считает «выполнить программу элементарного уровня в установленные сроки». В то время как меньшинство иностранных слушателей разделяет обозначенную позицию преподавателей: 12% респондентов: «начать читать, писать, говорить по-русски»; 11% информантов: «выучить необходимые слова и предложения для общения в городе».

Разницу в формулировке цели первых занятий по РКИ представим на рисунке (см. рис.).

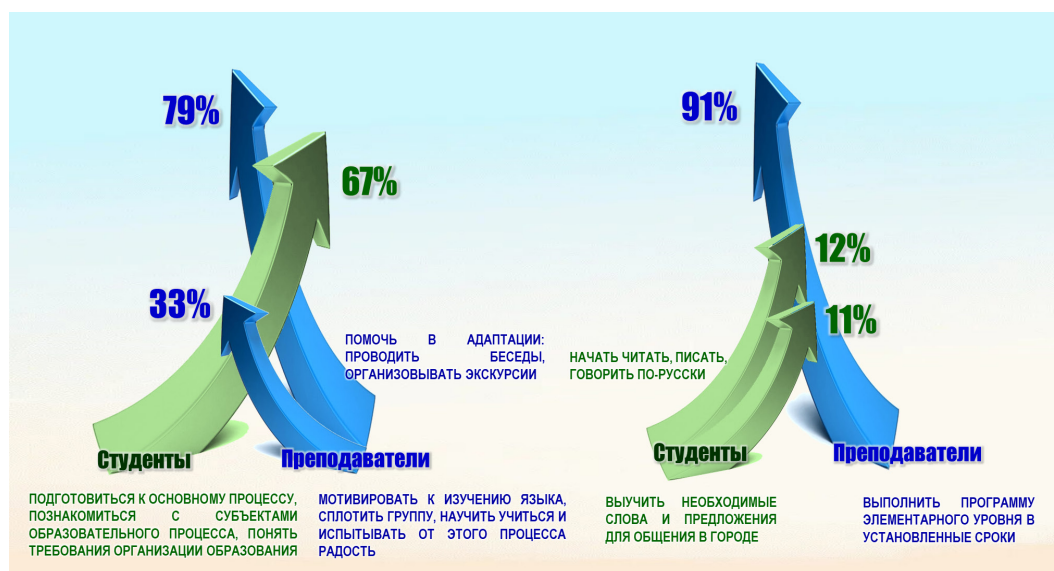


Рис. Цели у преподавателей и слушателей в течение первых недель обучения РКИ на подготовительном факультете

В заключение проанализируем ответы на последний вопрос анкеты: «Хорошо говорить по-русски. Что это значит для вас?»

Рассмотрим примеры из работ иностранных слушателей:

- надо будет учиться этому на старших курсах;
- меня должны понимать носители;
- хорошее произношение, без акцента;
- участвовать в диалоге с разными людьми, в разных ситуациях;
- не забывать все, что делали на занятии. На улице я не могу говорить, страшно;
- не использовать голосовой переводчик, а понимать и отвечать самому;
- говорить быстро.

Из приведенного материала можно сделать вывод о том, что требуется мотивационная работа с такими слушателями, которые 1) не понимают, что говорить по-русски надо с самых первых уроков, используя изученный материал, а не ждать годы обучения на основных курсах; 2) нецелесообразно используют онлайн-переводчики, не осознавая, что данная привычка является большим тормозом к становлению и развитию коммуникативной компетенции.

Полагаем, что выделенные характеристики языкового образования иностранных слушателей на этапе довузовской подготовки детерминируют апеллирование к адаптации. Адаптации в широком понимании этого понятия. Так, например, если говорим о первых днях, неделях, месяцах жизни в другом часовом поясе, климатическом поясе, то речь идет о биологической адаптации. Если говорим об изучении общеобразовательных предметов на русском языке, то учебно-профессиональной адаптации.

М.И. Ситникова, Е.А. Бондарь разработали модель по формированию адаптационной готовности иностранных граждан к обучению в вузе. В частности, исследователи раскрывают этапы осуществления данной модели: вводно-мотивационный, операционно-познавательный и рефлексивно-оценочный [7].

Согласно нашей позиции, от поддержки, которую получают иностранные обучающиеся в этот период, от качества адаптационного периода зависят:

1. физическое здоровье обучающихся;
2. психологическое здоровье обучающихся, их настроение;
3. интерес, проявление уважения к культуре страны пребывания и стран, откуда приехали сокурсники: развитие эмпатии; формирование медиационной компетенции [Там же];
4. эффективность овладения русским языком.

Под адаптацией иностранных слушателей подготовительного факультета понимаем процесс перестройки личности под воздействием условий жизни и деятельности в новой социокультурной и образовательной среде (можно уточнить: в России, российском вузе). Адаптация – это многоаспектный процесс, актуализирующий различные ее виды. Так, биологическая адаптация иностранных слушателей заключается в приспособлении организма к новому часовому поясу, климатическим условиям. Социокультурная адаптация предполагает преодоление культурных и языковых барьеров как с гражданами страны пребывания (России), так и гражданами других стран, которые также приехали получать образование. Кроме того, иностранные слушатели подготовительного факультета адаптируются к новой образовательной среде: новым образовательным требованиям, методикам обучения, стилям взаимодействия между участниками образовательного процесса; к сложностям усвоения грамматики русского языка. Все перечисленные виды адаптации (биологическая, социальная, профессиональная (учебная)) обуславливают психологическую адаптацию личности иностранного студента. Таким образом, представляется, что ключевой задачей педагогов, работающих с иностранными гражданами на этапе их языковой подготовки к обучению в вузе, логично считать оказание помощи данной целевой аудитории в многоаспектной адаптации, обратив этот период в благоприятный этап для развития и саморазвития личности каждого иностранного обучающегося [3].

Перспективы работы видим в описании характеристик образовательного процесса на довузовском этапе языковой подготовки иностранных граждан по русскому языку (А1), выявленных на материале опроса преподавателей.

### Литература

1. Голынская А.С. Анализ учебников русского языка как иностранного с позиций метода коммуникативных заданий // Научное обозрение: гуманитарные исследования. 2016. № 6. С. 60–65.
2. Иванова А.Б. К вопросу о формировании коммуникативной компетенции у иностранных обучающихся в процессе освоения русского языка // Наука и культура России. 2016. № 1. С. 150–153.
3. Кононец О.П. Адаптация как ключевой методический ориентир организации образовательного процесса на довузовском этапе языковой подготовки иностранных граждан: адаптивная технология // Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia. Offline Letters): электронный научный журнал. 2024. № 10 (октябрь). ART 3425. [Электронный ресурс]. URL: <http://emissia.org/offline/2024/3425.htm> (дата обращения: 20.01.2026).
4. Лян Ц., Чжан С., Щеглова И.В. Трудности обучения научному стилю речи студентов-иностранцев: характеристики, типы, тенденции (на материале опроса преподавателей русского языка как иностранного) // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2022. Т. 7. № 2. С. 183–189.
5. Маркова Е.М., Позднякова А.А., Базванова Т.Н. Формирование коммуникативной компетенции при обучении русскому языку иностранцев. М.: Рос. гос. ун-т им. А.Н. Косыгина, 2020.

6. Пучкова В.А. Образовательные компетенции: тенденции развития (на примере межкультурной компетенции обучающихся полилингвальной учебной группы подготовительного факультета) // Проблемы преподавания филологических дисциплин в высшей школе (к 225-летию со Дня рождения А.С. Пушкина). СПб.: Санкт-Петербург. гос. ун-т промышлен. технологий и дизайна, 2024. С. 156–160.

7. Ситникова М.И., Бондарь Е.А. Формирование адаптационной готовности иностранных граждан к обучению в вузе: экспериментальная работа // European Social Science Journal. 2017. № 10. С. 153–165.

8. Щеглова И.В., Ван Ши. Осмысление ценностных доминант языкового образования в русской лингвокультуре // Русский язык в глобальном научном и образовательном пространстве: сб. материалов Междунар. науч. конгресса. (г. Москва, 6–10 дек. 2021 г.). М.: Гос. ин-т рус. яз. им. А.С. Пушкина, 2021. С. 362–365.

УДК 373.21:376.37

**П.И. КОРОТКОВА**

(Волгоград)

## **СОВРЕМЕННЫЕ АСПЕКТЫ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПОЛЕ ВНИМАНИЯ ДЕТСКОГО САДА И СЕМЬИ**

*Важнейшим элементом общего развития в дошкольном возрасте является речевая деятельность. Исследования показывают, что речь детей дошкольного возраста в настоящее время демонстрирует значительное снижение лексического и синтаксического разнообразия. В последние годы отмечается тенденция к увеличению числа детей с несформированным фонематическим слухом и нарушениями лексико-грамматического строя речи.*

Ключевые слова: *речь, когнитивное развитие, педагоги, семья, коммуникация, дошкольный период, интернет.*

---

**POLINA KOROTKOVA**

(Volgograd)

## **MODERN ASPECTS OF SPEECH DEVELOPMENT OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE IN THE FIELD OF ATTENTION OF KINDERGARTEN AND FAMILY**

*Speech activity is considered as the most important element of general development in preschool age. The study represents that the speech of children of preschool age nowadays demonstrates the significant decrease of lexical and syntactical variety. In the last few years there is observed the tendency to the increase of children's number with inactive phonemic hearing and the violation of lexical and grammatical architecture of speech.*

Keywords: *speech, cognitive development, educators, family, communication, preschool period, internet.*

Овладение речевой функцией представляет собой ключевой аспект целостного развития ребенка, поскольку оно является необходимым условием для эффективной когнитивной и социальной адаптации. Ограниченная речевая компетенция затрудняет вербализацию мыслительных процессов, что, в свою очередь, негативно сказывается на социальной интеграции ребенка. По мере когнитивного развития ребенка наблюдается и соответствующее расширение его речевых возможностей, что обусловлено обогащением внутреннего мира и увеличением потребности в коммуникации. В дошкольном периоде происходит комплексное развитие личности, сопровождающееся актуализацией потребности в вербализации мыслительных процессов, передаче накопленного опыта и обмене знаниями. Особое значение в процессе становления речи имеет коммуникативная активность, которая стимулирует развитие языковых способностей и способствует формированию навыков социального взаимодействия.

В современном социуме наблюдается трансформация коммуникативного пространства, огромное влияние (не всегда положительное) на которое оказывает масс-медиа, что не может не вызывать беспокойства со стороны родителей и педагогов. В современных медиатекстах отмечается интенсификация использования заимствований, жаргонизмов, разговорных и диалектных выражений. Отмечена тенденция к росту употребления обсценной лексики. Кроме того, имеет место проникновение элементов устной разговорной речи в письменные формы. В рекламных и медийных материалах фиксируются нарушения орфографических и стилистических норм [2, 17].

Различные исследования в области лингвистики, социологии, психологии указывают, что интернет-дискурс становится ключевым источником языкового воздействия на детей, непрерывно эволюционируя под влиянием коллективного субъекта [5, 7, 9]. Этот тип дискурса обладает спецификой устно-письменного взаимодействия, что часто приводит к отклонениям от норм литературного языка. Он также характеризуется широким использованием окказионализмов и сленга. В таких усло-

виях изменяется динамика освоения детьми родного языка, что значительно усложняет процесс усвоения лексического и грамматического материала, а также формирования интуитивного понимания языковых норм и правил.

Основываясь на данных, полученных в результате собственных наблюдений и анализа состояния речевого развития детей, мы пришли к заключению, что в настоящее время речь детей дошкольного возраста отличается низким уровнем разнообразия, ограниченным использованием синонимов, дополнений и описательных элементов. Современная речевая деятельность дошкольников является комплексной проблемой речевого развития, которая выходит за рамки отдельных нарушений структурных компонентов речи, таких как звукопроизношение. Чаще всего недостатки звукопроизношения сопровождаются несформированностью фонематического слуха, а также нарушениями лексико-грамматического строя, связной речи и понимания логико-грамматических конструкций.

У многих детей дефекты звукопроизношения осложняются дизартрией, проявляющейся в снижении подвижности артикуляционного аппарата и нарушении мышечного тонуса языка. В последние годы наблюдается рост случаев несформированности фонематического слуха, что затрудняет освоение письменной речи. Также распространена несформированность лексико-грамматического строя речи, проявляющаяся в неправильном использовании суффиксов, трудностях выбора производящей основы слова и употреблении предлогов. Дети допускают ошибки в согласовании рода, числа и падежа, а также в использовании прилагательных.

Проведенное в 2023 г. эмпирическое исследование особенностей воспитательного взаимодействия в семьях с детьми 3–15 лет, имеющими нарушения речевого развития, где базой исследования стали речевые центры и медицинские учреждения Волгограда и Москвы, показало, что ежегодно около 31% детей в возрасте до 3 лет, 27% дошкольников до 6 лет, 6% младших школьников и 1% подростков до 15 лет получают комплексную поддержку в преодолении речевых трудностей. Нарушения речевого развития выявляются у каждого десятого ребенка, причем у мальчиков они встречаются в 2–4 раза чаще, чем у девочек [10, с. 1].

Исследования в области речевого развития детей дошкольного возраста получили своё развитие благодаря усилиям таких выдающихся педагогов, как Т.М. Бабунова, И.В. Колосова, Е.М. Струнина и О.С. Ушакова [1, 20]. В своих научных трудах они неоднократно подчеркивали актуальность формирования оптимальной речевой среды, которая должна органично интегрировать как предметную, так и вербальную составляющие педагогической деятельности. Причем особое значение для развития дошкольников играет речевая среда в семье. Именно в семейном окружении ребенок получает первичный опыт вербального взаимодействия, оказывающий значительное влияние на его когнитивное развитие в целом и речевое в частности.

Родители, демонстрирующие четкость, грамматическую корректность и эмоциональную выразительность речи способствуют формированию первичных языковых компетенций у ребенка, обеспечивая основу для его дальнейшего речевого развития. И напротив, родители, предъявляющие безобразные образы вербального взаимодействия, обрекают ребенка на различные речевые проблемы. Эти проблемы могут включать ограниченный лексический запас, неправильное произношение, синтаксические ошибки в построении предложений и недостаточную эмоциональную экспрессивность. В условиях, когда языковая среда характеризуется неадекватным использованием языка, ребенок может воспринимать такие коммуникативные модели как нормативные, что, в свою очередь, может привести к дефициту языковых навыков и снижению когнитивных способностей, включая вербальную память, логическое мышление и способность к абстрактному рассуждению.

Эмоционально насыщенное общение в семье создает благоприятные условия для активизации речевой деятельности ребенка, способствуя формированию доверительных отношений и атмосферы взаимопонимания. Это, в свою очередь, повышает речевую инициативу и уверенность в использовании вербальных средств коммуникации.

Интеграция в семейную среду разнообразных материалов для речевого развития, таких как детские книги, дидактические игры и учебные пособия, является необходимым условием речевого развития. Чтение вслух, обсуждение прочитанного и игровые практики, направленные на обогащение словарного запаса, развитие грамматической структуры и артикуляционных навыков, способствуют комплексному формированию речевых умений у детей.

Домашнее чтение в совокупности с занятиями творческой деятельностью способствуют расширению кругозора, обогащению лексикона и развитию навыков аудиального восприятия. Причем, замечено, что творческая деятельность стимулирует развитие связной речи, творческого мышления и навыков самовыражения. Не случайно на эти формы семейного досуга сегодня обращено особое внимание исследователей и практиков [3, 14].

А специально организованные домашние занятия, включающие упражнения и игры, направленные на развитие фонематических и лексико-грамматических аспектов речи, а также формирование навыков связной речи, способствуют укреплению уверенности в коммуникативных процессах и подготавливают детей к успешному обучению в образовательной среде.

Таким образом, создание насыщенной речевой среды в семье представляет собой многосторонний процесс, включающий комплекс взаимосвязанных компонентов. И родители играют ключевую роль в этом процессе, создавая условия для гармоничного и сбалансированного речевого развития ребенка.

Дошкольное детство – особое пространство и время, в котором неоценимую помощь семье в речевом развитии оказывают дошкольные учреждения. В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования [21], организация речевой среды в дошкольном учреждении должна быть целенаправленной и учитывать специфику возрастного развития детей.

Проведенный нами комплексный анализ психолого-педагогических исследований таких авторов, как А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, Ф.А. Сохин, О.С. Ушакова, В.И. Яшина [13, 18, 19, 23], посвященных изучению влияния речевой развивающей среды ДОО на детей, показал, что неоценимую роль играют следующие ее компоненты:

1. *Речь педагога.* Важнейшим элементом речевой среды является вербальная коммуникация, осуществляемая педагогами. Речь воспитателя должна быть структурированной, ясной, эмоционально насыщенной и соответствовать возрастным особенностям детей, способствуя их активному включению в процесс речевого взаимодействия.

2. *Предметно-развивающая среда в группе.* Организация предметно-развивающей среды предполагает использование специализированного оборудования и дидактических материалов, которые стимулируют речевую активность детей. Это могут быть различные игрушки, книги, игры, аудиовизуальные средства и другие ресурсы, способствующие обогащению словарного запаса, развитию грамматического строя речи и формированию коммуникативных навыков.

3. *Методы и приемы руководства развитием речи.* Эффективное руководство процессом речевого развития требует применения разнообразных методов и приемов, направленных на активизацию речевой деятельности детей. К таким методам можно отнести чтение художественной литературы, рассказывание сказок, дидактические игры, инсценировки, беседы, обсуждение прочитанного и увиденного, а также другие формы речевой практики.

Названные элементы обеспечивают оптимальные условия для формирования и развития речевых навыков у детей дошкольного возраста. Причем, как отмечает Л.П. Федоренко, высокий развивающий потенциал среды (как семьи, так и ДОО) определяется лексико-семантическим богатством речи окружающих субъектов, а также степенью активности самого ребенка в процессе освоения языковых норм и правил [22, с. 153–168.]. И чем глубже выстроены линии преемственности между семьей и ДОО, тем больше у детей дошкольного возраста возможностей для формирования речевой компетентности. Стратегии преемственности, подразумевающей согласованность действий семьи и детского сада в организации воспитания и обучения дошкольников, посвящены труды Т.С. Комаровой, В.В. Гербовой, Т.Н. Дороновой, Е.С. Евдокимовой, Т.В. Кротовой и др. А разработанные ими в содружестве с учены-

ми и практиками программы («Кроха», «Радуга», «От рождения до школы») и технологии их реализации, показали способы обеспечения преемственности [8, 11, 15, 16]. Перечисленные программы и пособия к ним показывают цели и содержание, формы и методы взаимодействия семьи и детского сада в разных образовательных областях, но что особенно важно для нашего исследования – в речевом развитии дошкольника. Опубликованные в начале XXI в., прошедшие апробацию и широкомасштабное внедрение в практике семейного и общественного воспитания, они представляют исследователям широкие возможности для анализа и оценки достигнутого, дальнейшего изучения и совершенствования процесса взаимодействия педагогов и родителей в актуальном для личности и общества речевом развитии детей дошкольного возраста.

### Литература

1. Бабунова Т.М. Дошкольная педагогика: учебное пособие. М.: Творческий центр Сфера, 2007.
2. Безруких М.М. Дошкольник. Мифы и реалии // Вестник практической психологии образования. 2011. № 4(29). С. 16–21.
3. Богданова Е.С. Традиции семейного чтения в России / Семейное воспитание в условиях новой социальной реальности: отечественный и зарубежный опыт: колл. моногр. / под ред. И.А. Лыковой, А.А. Майера. М.: ФГБНУ «ИИДЦВ», 2022.
4. Веракса Н.Е., Комарова Т.С., Дорофеева Э.М. От рождения до школы. Инновационная программа дошкольного образования / под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, Э.М. Дорофеевой. 5-е изд., испр. и доп. М.: Мозаика-Синтез, 2019.
5. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. СПб.: Детство-Пресс; М.: Творческий центр Сфера, 2007.
6. Григорьева Г.Г., Кочетова Н.П., Сергеева Д.В. [и др.]. Кроха: пособие по воспитанию, обучению и развитию детей до трёх лет. 4-е изд., перераб. М.: Просвещение, 2001.
7. Данюшина Л.А. Детский дискурс как лингвокогнитивный феномен: моногр. Ростов н/Д.: ООО «Фонд науки и образования», 2014.
8. Евдокимова Е.С., Додокина Н.В., Кудрявцева Е.А. Детский сад и семья: методика работы с родителями. М.: Изд-во Мозаика-Синтез, 2007.
9. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002.
10. Клинические рекомендации. Специфические расстройства развития речи у детей. 2021–2022–2023 / Утверждены Минздравом РФ. [Электронный ресурс]. URL: [https://disuria.ru/\\_ld/11/1197\\_kr21F80MZ.pdf](https://disuria.ru/_ld/11/1197_kr21F80MZ.pdf) (дата обращения: 17.03.2026).
11. Кроха: Пособие по воспитанию, обучению и развитию детей до трёх лет / Г.Г. Григорьева, Н.П. Кочетова, Д.В. Сергеева [и др.]. 4-е изд., перераб. М.: Просвещение, 2001.
12. Крылов Ю.В. Нарушение норм языка в рекламном дискурсе (приём и антиприём) // Вестник Новосибирс. гос. пед. ун-та. 2015. № 2(24). С. 161–171.
13. Леонтьев А.Н. Слово в речевой деятельности. М.: Наука, 1965.
14. Мелентьева Ю.П. Семейное чтение: теоретический аспект // Библиосфера. 2011. № 4. С. 11–14.
15. От рождения до школы. Инновационная программа дошкольного образования / под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, Э.М. Дорофеевой. 5-е изд., испр. и доп. М.: Мозаика-Синтез, 2019.
16. Радуга: Примерная основная образовательная программа дошкольного образования / [С.Г. Якобсон, Т.И. Гризик, Т.Н. Доронова [и др.]; науч. рук. Е.В. Соловьёва]. 2-е изд., перераб. М.: Просвещение, 2016.
17. Собкин В.С., Мариц Е.М. Социология семейного воспитания: дошкольный возраст. М.: ФГНУ «Институт социологии образования» РАО, 2002.
18. Сохин Ф.А. Осознание речи старшими дошкольниками // Вопросы психологии. 1974. № 1. С. 138–142.
19. Ушаков О.С. Закономерности овладения родным языком: развитие языковых и коммуникативных способностей в дошкольном детстве. М.: Сфера, 2014.
20. Ушаков О.С., Струнина Е.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста. М.: ВЛАДОС, 2004.
21. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155). [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-do> (дата обращения: 10.03.2026).
22. Федоренко Л.П., Фомичёва Г.А., Лотарёв В.К. Методика развития речи детей дошкольного возраста. М.: Просвещение, 1977.
23. Эльконин Д.Б. Развитие речи в дошкольном возрасте. М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1958.
24. Яковлева А.А. Причины расстройств речи в дошкольном возрасте // Вестник психофизиологии. 2021. № 2. С. 9–17.

УДК 372.857

**Н.Е. ФЕТИСОВА, Т.И. КОНДАУРОВА**  
(Волгоград)

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КРАЕВЕДЧЕСКОГО ПРИНЦИПА В ОБУЧЕНИИ БИОЛОГИИ

*Рассматривается использование краеведческого принципа в биологическом образовании обучающихся. Описан опыт подготовки будущих учителей к реализации краеведческого принципа в обучении биологии.*

**Ключевые слова:** краеведческий принцип, краеведческий материал, значение краеведческого принципа в биологическом образовании, подготовка учителей к реализации краеведческого принципа, региональный компонент.

---

**NATALYA FETISOVA, TATYANA KONDAUROVA**  
(Volgograd)

## THE USE OF REGIONAL STUDIES PRINCIPLE IN TEACHING BIOLOGY

*The use of regional studies principle in biological education of students is considered. There is described the experience of future teachers' training to the implementation of regional studies principle in teaching Biology.*

**Keywords:** regional studies principle, regional studies material, significance of regional studies principle in biological education, teachers' training to implementation of regional studies principle, regional component.

Изучение природы родного края является важнейшим компонентом в системе образования. Опираясь на научные труды В.И. Вернадского, Д.С. Лихачева, В.В. Половцева, Б.Е. Райкова и др. [2], можно отметить, что краеведческий принцип – это один из общепедагогических принципов, отвечающий за всестороннее использование краеведческих сведений и источников в организации учебной и воспитательной работы. Краеведческий принцип базируется на изучении природы «малой Родины». Изучая объекты и явления природы родного края, обучающиеся вооружаются системой знаний о флоре и фауне, развивают любознательность, мышление, познавательный интерес к родному краю, формируют чувство патриотизма и национальной гордости. Таким образом, одной из основных задач краеведческого принципа – развитие ценностных отношений обучающихся.

Помимо средства формирования личности ученика краеведческий принцип помогает учитывать социально-экономические потребности региона. Использование данного принципа предлагает комплексный подход к изучению природного потенциала родного края. Так, например, одним из требований стандарта к биологическому обучению является: «понимание целей и задач селекции и биотехнологии, основных принципов и требований продовольственной безопасности и биобезопасности» [4]. Данное требование может раскрываться учителем с учетом региональных природных особенностей. В рамках экскурсии по теме «Изучение сельскохозяйственных растений региона» (7-й класс, базовый уровень) обучающиеся знакомятся с аграрнозначимыми растениями Волгоградской области, с севооборотом, его значением для выращивания сельскохозяйственных культурных растений, с растениями задействованными в севообороте.

Важность использования краеведческого принципа в биологическом образовании обучающихся всегда осознавалась отечественными методистами. Еще В.Ф. Зуев настаивал на обязательном изучении учениками природы родного края. Его учебник «Начертание естественной истории, изданное для народных училищ Российской империи» написан с учетом краеведческого подхода [1]. К.Д. Ушинский предлагал ввести в школьную программу предмет «отечествоведение», полагая, что изучение учащимися природы родного края способствует патриотическому воспитанию [3]. Основоположник отечественной методики естествознания А.Я. Герд ввел в школьную практику краеведческий прин-

цип [3]. В разные годы этот вопрос изучался многими педагогами и учеными, такими как В.И. Вернадский, Д.С. Лихачев, В.В. Половцев, Б.Е. Райков и др. [2, 3]. Все вышеперечисленные исследователи подчеркивали необходимость включения в учебно-воспитательный процесс краеведческого материала, который помимо помощи в изучении природы, также способствует осознанию ее важности и значимости для человека.

Биология как школьный предмет базируется на изучении конкретных живых объектов (растения, животные) и явлений живой природы – это подразумевает использование учителем в учебно-воспитательном процессе разнообразных средств наглядности, в т. ч. натуральной, а также широкого спектра практических работ, среди которых большое значение имеют работы с использованием натуральных объектов. В свою очередь, знакомство с красотой живой природы способствует эстетическому, экологическому воспитанию обучающихся. Использование в учебно-воспитательном процессе объектов живой природы родного края нацеливает на формирование любви к природе малой родины, что в итоге играет ключевую роль в формировании патриотического сознания детей.

Содержательное наполнение школьных учебников по биологии построено таким образом, что часто объектами изучения являются представители, характерные для европейской части России. Отсутствие фактологических примеров, присущих местной флоре и фауне, может частично приводить к снижению познавательного интереса к изучаемому материалу. Таким образом, можно отметить, что используемый учителем краеведческий материал является базой для развития когнитивного компонента содержания биологического образования, играет ключевую роль при формировании умений, а также ценностных отношений к природе родного края.

Краеведческий принцип взаимосвязан с региональным компонентом, т. к. они отражают культурные и природные особенности региона. В свою очередь, региональный компонент обязательно учитывается при реализации школьного предмета «Биология». Он включает в себя знакомство с местной флорой и фауной, что возможно при организации лабораторных работ, экскурсий, организации научно-исследовательской и проектной работы. Региональный компонент позволяет учителю строить учебно-воспитательный процесс с учетом специфики местной флоры и фауны, опираясь на свои интересы, способности учеников. Таким образом, учителю крайне важно уметь отбирать краеведческий материал, который используется в учебно-воспитательном процессе. При изучении организмов важно учитывать следующие методические аспекты:

1. При изучении групп организмов, типичных представителей отбирать с учетом местной флоры и фауны.
2. При изучении систематических групп учитывать краеведческий принцип.
3. При отборе объектов изучения, являющихся представителями местной флоры и фауны, необходимо учитывать их значение в природе и хозяйственной деятельности человека (продукты питания, использование в сельском хозяйстве, важные звенья в пищевых цепях и т. д.).

В ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет» при подготовке будущих учителей биологии в рамках изучения дисциплины «Теория и методика обучения биологии» вопросу реализации краеведческого принципа в обучении биологии уделяется большое значение.

Использование краеведческого компонента в учебно-воспитательном процессе учитывается при проведении экскурсий, опытнических и практических работ, а также при проведении лабораторных работ и пр. Данный компонент может быть реализован *во всех формах учебно-воспитательного процесса по биологии*: экскурсиях (видеоэкскурсиях), уроках, внеклассной и внеурочной работе и т. д. Так, например, при моделировании *экскурсий* в соответствии с ФРП ООО [5] студентами отбирается примерная тематика экскурсий, носящих краеведческую направленность (растительный и животный мир родного края (краеведение); изучение природных сообществ (на примере леса, озера, пруда, луга и других природных сообществ; изучение сезонных явлений в жизни природных сообществ; изучение сельскохозяйственных растений региона, изучение сорных растений региона и пр.). В рамках выбран-

ной тематики студентами выделяются объекты местной флоры, которые включаются в содержание экскурсии, моделируются задания.

Так, например, для организации *весенней экскурсии в степь* были выделены следующие объекты и задания. Легче всего в степи весной увидеть многочисленные однолетние растения – эфемеры (веснянка весенняя, бурачок пустынный, незабудка мелкоцветковая, рогозавник серповидный, костенец зонтичный и железистый и др.). При рассмотрении данных растений учителю с помощью заданий необходимо подчеркнуть особенности эфемеров. Примерный вариант заданий, разработанных студентами: 1. Обратите внимание на особенности корневой системы. Насколько сильно она развита? С чем это связано, как это позволяет адаптироваться к жизни в степи? 2. Обратите внимание на яркость или невзрачность цветов? Как вы думаете с чем это связано? Как это позволяет растениям адаптироваться к жизни в степи?

В весенней степи также можно познакомить обучающихся с группой эфемероидов. Это растения с подземными запасующими органами, по ритму своего развития близкие к эфемерам (тюльпан Шренка, брандушка разноцветная и пр.). Задания, разработанные для обучающихся, направлены на выявление приспособлений к жизни в условиях дефицита влаги. Проблемный вопрос заключается в том, что необходимо выяснить, зачем растениям данной группы приходится адаптироваться к недостатку влаги, т. к. недостатка в ней весной в степи нет.

Учет особенностей растительного и животного мира конкретного региона на *уроках биологии* позволяет обогатить учащихся новыми сведениями о родном крае, развивать познавательный интерес к его изучению, формировать ценностное отношение к его богатствам. Для реализации краеведческого принципа могут быть использованы: сообщение фактологических сведений, демонстрация объектов региональной флоры и фауны, проведение опытнических, практических и лабораторных работ.

В соответствии с программой в 7-м классе обучающиеся знакомятся с классификацией цветковых, в том числе с семейством крестоцветные. Рассматривают представителей семейства (дикорастущие и культурные растения), их значение в природе и использование человеком. *Углубленный уровень изучения* предмета «Биология» предусматривает формирование у обучающихся умений определять представителей различных семейств с использованием определителей растений или определительных карточек.

Студенты при изучении дисциплины «Ботаника» знакомятся с региональными представителями, изучаемых в школе семейств. Одно из заданий, в рамках изучения данной дисциплины, заключается в подготовке, под руководством преподавателей вуза, определительных карточек по семействам, изучаемых в соответствии федеральными рабочими программами [5]. Данные определительные карточки в дальнейшем используются при разработке уроков по систематике растений при изучении дисциплины «Теория и методика обучения биологии» и их проведении в рамках прохождения производственной педагогической практики в школе.

Использование краеведческого принципа является важной составляющей формирования личности обучающихся, использование данного принципа является определяющим в построении системы ценностных отношений человека, в том числе в формировании любви к природе родного края.

### Литература

1. Зуев В.Ф. Начертание естественной истории, / Изданное для народных училищ Российской империи по высочайшему повелению царствующая императрицы Екатерины Второя. В Санктпетербурге: [Тип. Брейткопфа], 1786.
2. Лихачев Д.С. Краеведение как наука и как деятельность. М.: Русская культура, 2000.
3. Пономарева И.Н., Роговая О.Г., Соломин В.П. Методика обучения биологии. М.: Издат. центр «Академия», 2012.
4. Федеральные государственные образовательные стандарты: [сайт]. URL: <https://fgos.ru/>.
5. Федеральная рабочая программа основного общего образования «Биология» (базовый уровень) (для 5–9 классов образовательных организаций). [Электронный ресурс]. URL: [https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2025/07/2025\\_ooo\\_frp\\_biologiya\\_5-9\\_baza.pdf](https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2025/07/2025_ooo_frp_biologiya_5-9_baza.pdf) (дата обращения 30.03.2026).

УДК 378.147

**Е.С. ФИЛИПОВА, Е.Е. ЧУДИНА**  
(Волгоград)

## **ПРИНЦИПЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К ВОЖАТСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*Рассмотрены принципы реализации педагогических средств в процессе подготовки вожатых: целостности, интерактивного взаимодействия и занимательности, контекстного обучения и эмоциональной вовлеченности. Эти принципы задают структуру применения педагогических средств, обеспечивая системность и целесообразность их использования. Апробация в учебно-воспитательном процессе ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет» подтвердила эффективность предложенных принципов.*

*Ключевые слова: подготовка вожатых, педагогические средства, принципы реализации педагогических средств, вожатская деятельность, вожатый.*

---

**ELENA FILIPPOVA, ELENA CHUDINA**  
(Volgograd)

## **PRINCIPLES OF IMPLEMENTATION OF PEDAGOGICAL MEANS OF STUDENTS' TRAINING TO COUNSELOR ACTIVITIES**

*The principles of implementation of pedagogical means in the process of counselors' training (wholeness, interactive communication and entertainment, contextual education and emotional involvement) are considered. These principles form the structure of using the pedagogical means, providing the systematic approach and practicability of their usage. The testing in the educational process of Volgograd State Socio-Pedagogical University substantiated the efficiency of the suggested principles.*

*Keywords: counselors' training, pedagogical means, principles of implementation of pedagogical means, counselor activities.*

Современные вызовы в сфере образования, закрепленные в «Ядре высшего педагогического образования» [9] и Профессиональном стандарте «Специалист, участвующий в организации деятельности детского коллектива (вожатый)» [5], обусловили интеграцию государственного заказа и подготовки к вожатской деятельности в основные образовательные программы педагогических вузов. Вожатская деятельность перестала восприниматься как второстепенная практика, превратившись в значимый этап профессионального становления будущего педагога, где формируются ключевые компетенции работы с группой, проектирования воспитательных событий и педагогического общения [3, с. 45].

Однако эффективность этой подготовки определяется не столько самим фактом ее наличия в учебном плане, сколько научно обоснованным подходом к отбору и применению педагогических средств. «Стихийное использование даже самых современных методов и форм работы не гарантирует достижения желаемого результата – комплексной готовности студента к эффективной работе в условиях детского оздоровительного лагеря» [6, с. 215]. Таким образом, актуальной задачей становится определение принципов, которые структурируют и направляют применение педагогических средств в целостном процессе подготовки вожатых. Под принципами мы рассматриваем точку зрения В.А. Слассенина, как «систему взаимосвязанных идей и требований, определяющих отбор, содержание и организацию педагогических средств в процессе формирования профессиональной готовности будущих вожатых» [7, с. 12].

Принцип целостности определяет необходимость интеграции теоретических знаний, практических умений и личностного развития в единый процесс. Реализация данного принципа требует такого применения педагогических средств, при котором формирование мотивационно-ценностного, когнитивного, операционно-деятельностного и личностно-рефлексивного компонентов профессиональной

готовности происходит взаимосвязано и одновременно. Средства, используемые в рамках этого принципа, включают: проектирование комплексных учебных ситуаций, сквозные проекты (например, разработка программы лагерной смены), междисциплинарные связи и систематическую рефлексию, объединяющую теоретическое осмысление и практический опыт. «Согласованное формирование данных компонентов обеспечивает переход от разрозненных знаний и умений к целостной профессиональной готовности, где теоретическое понимание подкрепляется практическими навыками и личностной зрелостью будущего вожаго» [1, с. 168]. Это позволяет преодолеть разрыв между отдельными элементами подготовки и сформировать у будущего вожаго целостное представление о профессиональной деятельности. Подготовка является целенаправленным процессом, а ее главным, интегративным и системообразующим результатом выступает сформированная готовность к деятельности. В контексте нашего исследования центральной категорией становится «готовность к вожатской деятельности».

Принцип контекстного обучения ориентирует на максимальное приближение процесса обучения к реальным условиям работы вожаго. Его реализация через педагогические средства направлена на преодоление разрыва между теорией и практикой путем создания «эффекта погружения» в профессиональную среду. Ключевыми средствами, структурируемыми данным принципом, являются: «Инструктивные сборы» с выездом на базу загородного лагеря, ролевые и деловые игры высокой сложности (моделирование «Дня в лагере», проигрывание сложных педагогических ситуаций), решение ситуационных кейсов на основе реальных проблем и летняя учебная практика как этап интеграции полученного опыта [2, с. 78–80].

Принцип интерактивного взаимодействия предполагает организацию учебного процесса как системы активного диалогического взаимодействия всех участников. В соответствии с этим принципом педагогические средства применяются таким образом, чтобы знания и умения не передавались в готовом виде, а конструировались в совместной деятельности. Это реализуется через: взаимодействие студентов из различных институтов, командные формы работы (выбор лидеров, коллективная подготовка сценариев, создание план-сеток), интерактивные форматы (мозговой штурм, рефлексия дня, тематические «Огоньки»), совместную творческую деятельность (оформление отрядных уголков, подготовка плакатов) и др. [4, с. 176].

Принцип занимательности и эмоциональной вовлеченности предполагает, что применение педагогических средств должно вызывать живой интерес, положительные эмоции и внутреннюю мотивацию у студентов. Данный принцип основывается на положении о том, что эффективное усвоение профессиональных компетенций происходит не только через понимание их необходимости, но и через получение удовольствия от самого процесса обучения. Реализация этого принципа направлена на моделирование в процессе подготовки той творческой, энергичной и эмоционально насыщенной атмосферы, которая является неотъемлемой частью реальной работы в детском лагере [8, с. 23].

В системе применяемых педагогических средств данный принцип находит практическое воплощение в использовании разнообразных игровых технологий и креативных форматов, таких как проведение мастер-классов по созданию отрядных легенд, разработке тематических квестов и обучению оригинальным техникам рукоделия. Важную роль играет внедрение элементов соревновательности через организацию конкурсов на лучший отрядный уголок, самый креативный сценарий открытия лагерной смены или наиболее эффективное решение педагогической ситуации. Активное применение медиа-средств и визуализации проявляется в создании студентами тизеров к предстоящим мероприятиям, обучающих видеороликов и мемов по технике безопасности, что делает процесс обучения современным и соответствующим интересам молодежи. Кроме того, принцип реализуется через моделирование праздничных и досуговых ситуаций, где студенты непосредственно участвуют в подготовке и проведении театрализованных открытий и закрытий сборов, тематических дней и импровизированных концертов.

Реализация принципа занимательности не противопоставляется серьезности и сложности профессиональных задач. Напротив, она позволяет снять психологическое напряжение, преодолеть «за-

жатость» и способствует более глубокому и осмысленному погружению в будущую профессию. Через эмоционально положительный опыт формируется устойчивая мотивация и интерес к вожатской деятельности, а приобретенные умения органично вплетаются в личный опыт будущего педагога, становясь не просто знаниями, а частью его профессионального инструментария.

Опытно-экспериментальная работа по определению принципов применения педагогических средств подготовки будущих педагогов к вожатской деятельности в учебно-воспитательном процессе вуза осуществлялась нами в течении двух лет (2024–2025 г.) в процессе сотрудничества Штаба студенческих отрядов ФГБОУ ВО «ВГСПУ» и кафедры педагогики ФГБОУ ВО «ВГСПУ» на базе ДОЛ «Орленок» и ОСЛ «Авангард» и состояла из трех этапов.

Первый этап – диагностический. На данном этапе нами проводилось комплексное исследование исходного уровня подготовки студентов к вожатской деятельности. Использовался разработанный диагностический инструментарий подготовки студентов к вожатской деятельности, включающий: анкетирование для оценки мотивационно-ценностного компонента подготовки студентов к вожатской деятельности, тестирование теоретических знаний, решение ситуационных кейсов для оценки практических умений, а также методику оценки коммуникативных и организаторских склонностей. Диагностика позволила выявить преобладание репродуктивного уровня подготовки среди студентов и определить ключевые проблемные зоны.

Результаты диагностики уровней готовности студентов к вожатской деятельности в 2024 г. представлены в табл. 1.

Таблица 1

**Результаты диагностики уровней готовности студентов к вожатской деятельности в 2024 г.**

Компонент	Уровень	Результат (%)
Мотивационно-ценностный	Репродуктивный	35
	Продуктивный	50
	Творческий	15
Когнитивный	Репродуктивный	40
	Продуктивный	48
	Творческий	12
Операционно-практический	Репродуктивный	38
	Продуктивный	50
	Творческий	12
Личностно-рефлексивный	Репродуктивный	30
	Продуктивный	55
	Творческий	15

Второй этап – содержательный. На основе результатов диагностики были сформулированы и теоретически обоснованы принципы реализации педагогических средств. В учебный процесс были интегрированы:

- модифицированные программы инструктивных сборов с усилением практико-ориентированного компонента;
- система интерактивных тренингов и мастер-классов;
- проектная деятельность по разработке программ лагерных смен;
- регулярные процедуры рефлексии и анализа

Применение принципа интерактивного взаимодействия осуществлялось через организацию групповой работы и коллективного решения профессиональных задач в процессе проведения программы обучения вожатых «Инструктивные сборы» на базе ДОЛ «Орленок» г. Волгограда и ОСЛ «Авангард».

Третий этап – рефлексивный. На завершающем этапе нами проводилась повторная диагностика уровня подготовки студентов, анализ динамики изменений и оценка эффективности реализованной системы. Сравнительный анализ результатов 2024 и 2025 гг. показал устойчивую положительную динамику по всем компонентам профессиональной готовности. Особенно значимые изменения произошли в развитии операционно-деятельностного и личностно-рефлексивного компонентов, что подтверждает эффективность применения принципов контекстного обучения и интерактивного взаимодействия.

Сравнительные данные диагностики 2024 (начальный срез) и 2025 (контрольный срез) годов на выборке в 75 человек представлены в табл. 2.

Таблица 2

**Сравнительные данные диагностики уровней сформированности готовности студентов к вожатской деятельности в 2024 и 2025 г.**

Компонент готовности	Уровень	2024 год (%)	2025 год (%)	Динамика
Мотивационно-ценностный	Репродуктивный	35	20	+15
	Продуктивный	50	60	+10
	Творческий	15	20	+5
Когнитивный	Репродуктивный	40	35	+5
	Продуктивный	48	50	+2
	Творческий	12	15	+3
Операционно-деятельностный	Репродуктивный	38	30	+8
	Продуктивный	50	55	+5
	Творческий	12	15	+3
Личностно-рефлексивный	Репродуктивный	30	25	+5
	Продуктивный	55	60	+5
	Творческий	15	15	0

Проведенное исследование подтвердило эффективность предложенной системы принципов реализации педагогических средств подготовки студентов к вожатской деятельности. Реализация трехэтапной модели экспериментальной работы позволила не только выявить исходное состояние подготовки, но и целенаправленно воздействовать на ее качество, а также объективно оценить достигнутые результаты.

Наиболее значимая положительная динамика наблюдается в мотивационно-ценностной сфере и развитии практических умений, что свидетельствует об успешной реализации принципов контекстного обучения и интерактивного взаимодействия в моделировании профессиональной среды. Стабильный рост показателей по когнитивному компоненту подтверждает эффективность принципа целостности в организации учебного процесса.

### Литература

1. Белкин А.С. Ситуация успеха. Как ее создать. М.: Просвещение, 2011.
2. Вербицкий А.А. Контекстное обучение в компетентностном подходе // Высшее образование в России. 2006. № 11. С. 36–46.
3. Омаров О.Н., Сулейманова Р.В. Подготовка будущих педагогов к летней вожатской практике как педагогическая проблема // Мир науки, культуры, образования. 2025. № 1(110). С. 96–97.
4. Панина Т.С., Вавилова Л.Н. Современные способы активизации обучения / под ред. Т.С. Паниной. М.: Издат. центр «Академия», 2008.
5. Профессиональный стандарт «Специалист, участвующий в организации деятельности детского коллектива (вожатый)»: утвержден приказом Минтруда России от 25.12.2018 № 840н. [Электронный ресурс]. URL: <https://profstandart.rosmintrud.ru/> (дата обращения: 11.11.2025).

6. Рожков М.И. Теоретические основы вожатской деятельности. М.: Изд-во Юрайт, 2020.
7. Слостенин В.А. Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика / под ред. В.А. Слостенина. М.: Издат. центр «Академия», 2021.
8. Щуркова Н.Е. Практикум по педагогической технологии. М.: Педагогическое общество России, 2010.
9. Ядро высшего педагогического образования: утверждено распоряжением Министерства просвещения РФ от 22.12.2022. № Р-288. [Электронный ресурс]. URL: <https://oc.mpgu.su/s/GykaZBPcmbFPerG> (дата обращения: 11.11.2025).

## Психологические науки

УДК 159.9

**А.Р. ШАРИБРОВА, А.А. КАЦЕРО**

(Тула)

### **ЭКСКЛЮЗИЯ КАК ФАКТОР СНИЖЕНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

*Анализируется эксклюзия как один из факторов, препятствующих формированию у лиц с ОВЗ мотивации к получению образования.*

*Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, образовательная эксклюзия, социальная эксклюзия, учебная мотивация, социокультурная среда.*

---

**ANASTASIYA SHARIBROVA, ANZHELIKA KATSERO**

(Tula)

### **EXCLUSION AS THE FACTOR OF REDUCING LEARNING MOTIVATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES**

*Exclusion as one of the factors, preventing the children with disabilities development of motivation to education, is analyzed.*

*Keywords: children with disabilities, educational exclusion, social exclusion, learning motivation, sociocultural environment.*

Социокультурная среда – это термин, который очень часто используют в таких областях научного знания, как философия, социология, культурология, но активнее всего он используется в сфере образования, в особенности в педагогике и психологии, т. к. считается ключевым фактором развития личности. Социокультурная среда – это совокупность материальных и духовных условий жизни общества, которые окружают человека и непосредственно влияют на его формирование и деятельность [8, с. 607]. Она включает в себя культуру, язык, традиции, нормы поведения, ценности, верования, социальные институты (семья, образование, религия), искусство, законы и экономические отношения.

Значение социокультурной среды для человека фундаментально. Еще Л. С. Выготский в своей работе «Проблемы возраста» ввёл понятие «социальная ситуация развития». Учёный рассматривал её как специфическую для каждого возрастного периода систему отношений между ребёнком и средой, которая, по мнению автора, определяет образ жизни ребёнка и является структурным компонентом психологического возраста: «Социальная ситуация развития не является ничем другим, кроме системы отношений между ребёнком данного возраста и социальной действительностью» [3, с. 258]. Такая среда выполняет сразу несколько важных функций:

1. Формирует идентичность. Через усвоение языка, норм и ценностей своей среды человек осознает свою принадлежность к определенной группе, народу, нации, формирует свое «Я». Именно в этом процессе, как отмечала Л.И. Божович, закладываются основы «Я-концепции» и системы внутренних побуждений личности [1]

2. Определяет мировоззрение. Среда задает систему взглядов на мир, представления о добре и зле, справедливости и успехе, влияя на все жизненные выборы человека.

3. Регулирует поведение. Социальные нормы и правила, усвоенные из среды, выступают как «внутренний компас», подсказывая, какое поведение является приемлемым, а какое – нет.

4. Обеспечивает социализацию. Именно в этой среде человек учится жить в обществе: осваивает социальные роли (студент, родитель, сотрудник), приобретает навыки общения и взаимодействия с другими.

5. Является источником развития и ресурсов. Культурное наследие, научные знания и социальные связи, накопленные в среде, предоставляют человеку инструменты для обучения, творчества и решения жизненных задач.

Таким образом, социокультурная среда – это не просто фон, а активный участник становления личности. Она предоставляет человеку смыслы, модели поведения и связи, без которых его существование в обществе было бы невозможным.

Однако здесь важно понимать, что, если индивид или группа не соответствует фундаментальным и доминирующим в данной среде нормам, среда вместо ресурса станет преградой, она начнет отторгать, выталкивать, маргинализировать. Именно этот процесс вытеснения из полноценной социальной и образовательной жизни получил название **эксклюзия**. При этом, как подчеркивает Э.К. Наберушкина, образовательная эксклюзия не сводится к простому отсутствию инклюзии, а является активным процессом ограничения доступа и участия [8].

Социолог Мануэль Кастельс характеризовал эксклюзию как динамический трёхэтапный процесс, переходящий от полной интеграции через частичную, неполную занятость и надлом отношений к отделению или исключению [4, с. 254]. *Социальную эксклюзию* И.А. Макеева рассматривала как отсутствие или ограничение доступа к ресурсам, значимым для полноценного развития и социализации личности [5, с. 47]. По мнению В.Н. Петрова и И.Б. Кантемировой, социальной эксклюзии подвержены те люди, которые испытывают дискомфорт в результате имеющихся физических или умственных ограничений [9].

Таким образом, можно считать, эксклюзия социальная – это разрыв социальных связей, ограничение в жизни коллектива, чувство ненужности и неприятия, а *образовательная эксклюзия* – исключение индивида из образовательного процесса или ограничение доступа к качественному образованию. Об образовательной эксклюзии следует говорить в первую очередь в профилактических целях, характеризуя психолого-педагогическую работу, направленную на сопровождение лиц с ОВЗ. Необходимо учитывать и факт тесной взаимосвязи этих двух видов эксклюзии, они часто усугубляют друг друга.

Исследователями показано, что существует непрерывная взаимосвязь и между процессами эксклюзии и инклюзии [12]. Это объясняется тем, что эксклюзия – реально существующий процесс выталкивания, изоляции или ограничения доступа, который возникает в тот момент, когда инклюзия (включенность людей с ограниченными возможностями в общественную жизнь, создание специальных условий, доступной среды) – не реализована или реализована, но недостаточно, т. е. в этом случае эксклюзия обнажает слабые места образовательной системы и указывает на направления для развития инклюзивной деятельности. Более того, в работе А.Ю. Шеманова и Н.Т. Поповой подчеркивается, что неполноценно реализованная инклюзия сама по себе может порождать новые формы эксклюзии, создавая лишь видимость включения [Там же].

Причины эксклюзии носят системный характер:

1. *Индивидуальные факторы* (проблемы со здоровьем, особенности развития, низкая самооценка, тревожность, девиантное поведение).

2. *Социально экономические* (бедность семьи, низкий социальный статус, языковой барьер, неблагоприятная семейная обстановка, принадлежность к стигматизированным социальным группам).

3. *Образовательные факторы* (конкурентная среда в образовательном учреждении, стереотипное мышление и низкая психолого-педагогическая компетентность педагогов, буллинг со стороны сверстников и педагогов, негибкость образовательных программ, отсутствие систем психолого-педагогического сопровождения).

В своей работе «Социальная эксклюзия» Ф.М. Бородкин говорит: «Имеет смысл различать ситуацию и состояние социальной эксклюзии...» [2, с. 7]. Это значит, что *ситуация* социальной эксклюзии

предполагает объективированные обстоятельства, при которых люди не имеют возможности воспользоваться предоставленными социальными правами, а *состояние* социальной эксклюзии определяется индивидуальным восприятием ситуации и самоидентификацией. Оно всегда субъективно и в значительной степени определяется психологическим состоянием индивида. Согласно взглядам автора, социальная эксклюзия характеризуется не только ситуацией отторжения, но и определённым состоянием, связанным с социальным статусом и самовосприятием человека, включающим чувство неполноценности, озлобленности, страха, отчаяния, подавленности и стыда.

Самыми частыми формами эксклюзии обучающихся в образовательной организации являются:

1. Буллинг – систематическая травля, которая, по определению В.Р. Петросянц, представляет собой групповой процесс социального исключения, направленный на подчинение и изоляцию жертвы.
2. Пассивное непринятие – отвержение, игнорирование, отказ, избегание и другие формы.
3. Насмешки. Часто сопровождают психологическое насилие.
4. Физическое насилие – целенаправленное причинение вреда, крайняя форма эксклюзии.
5. Эксклюзия в результате несложившихся межличностных отношений – предательства, конфликта, ссоры и т. п. [10].

Итог – ребенок каждой день идет в школу со страхом, поскольку знает, что там его ждут насмешки.

Социальная эксклюзия блокирует базовую потребность в безопасности, без которой познавательная, учебная мотивация резко снижается. При этом следует помнить, что у большинства детей с ОВЗ в силу специфики развития, познавательная активность снижена, школьная (в том числе учебная) мотивация сформирована недостаточно. По мнению А.К. Марковой, Матис Т.А., Орлову А.Б., учебная мотивация представляет собой сложную систему разнообразных побуждений к учению [7]. Эксклюзия систематически ломает этот побудитель через различные механизмы:

1. Нарушение базовой потребности безопасности и принадлежности (по А. Маслоу) [14]: Ребенок с ОВЗ, сталкиваясь с непринятием со стороны педагогов и сверстников, чувствует себя в постоянном стрессе и опасности. Его мозг занят не познанием, а выживанием.

2. Формирование «выученной беспомощности»: Когда ребенок с ОВЗ постоянно сталкивается с заданиями, которые он заведомо не может выполнить из-за недоступности, в связи с нарушением функционирования тех или иных структур организма, у него вырабатывается стойкое убеждение: «Я не могу это сделать, у меня ничего не получится, как бы я ни старался, все напрасно».

3. Снижение самооценки и негативная Я-концепция: постоянные неудачи, сравнения себя с более успешными сверстниками, отношение окружающих к таким детям, как к «неуспевающим», «сложным», формируют у ребёнка негативный образ себя. Он начинает верить, что действительно является ленивым, неспособным к учёбе. Этот механизм подробно описан Л.И. Божович, которая показала, что устойчивое негативное отношение к себе как к неуспешному ученику напрямую подрывает познавательные интересы и желание учиться [1].

4. Отсутствие положительного подкрепления и чувства компетентности: мотивация сильно зависит от переживания успеха в той или иной деятельности. В условиях эксклюзии ребенок с ОВЗ редко испытывает данное чувство. Маленькие победы часто остаются незамеченными, т. к. система оценивания ориентирована на нормотипичных детей.

5. Отсутствие смысла и связи обучения с жизнью: если знания, которые даются в школе, оторваны от реальных возможностей и жизненных перспектив ребёнка с ОВЗ, они не будут иметь никакого смысла, т. к. ребенок не сможет осознать, зачем ему учить то, что в жизни он никогда не сможет применить.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод о том, что уровень учебной мотивации очень тяжело или вовсе невозможно формировать там, где нет соответствующей выстроенной среды, которая не просто «терпит» присутствие ребенка с особыми образовательными потребностями, а активно формирует эту самую учебную мотивацию [11, 13]. Создание ситуации успеха, персонализация обучения, грамотная работа преподавателей и психологическая поддержка, работа родителей в тандеме с образо-

вательной организацией, включение ребёнка в систему – детерминанты успешного формирования мотивации учения.

Подводя итоги можно сказать, что эксклюзия – это не просто отсутствие условий, это процесс, который систематически подрывает основы учебной мотивации у ребенка с ОВЗ. Выход – переход к продуманной и выстроенной инклюзии, которая обеспечивает полноценное участие ребёнка с ОВЗ в образовательном процессе, делая образовательную среду безопасной.

### Литература

1. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. 1978. № 4. С. 23–35.
2. Бородин Ф.М. Социальная эксклюзия // Социологический журнал. 2000. № 3-4. С. 5–17.
3. Выготский Л.С. Проблемы возраста // Собрание сочинений: в 6-ти т. Т. 4. М.: Педагогика, 1984. С. 244–268.
4. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество, культура. М.: ГУ ВШЭ, 2000.
5. Макеева И.А. Социальная эксклюзия и инклюзия в контексте образования: сущность и подходы // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. 2020. № 198. С. 45–55.
6. Мандрика О.Ю., Пономарева Л.И. Социокультурная среда как часть инфраструктуры воспитания // Молодой ученый. 2014. № 18(77). С. 607–610. [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/archive/77/13303> (дата обращения: 20.02.2026).
7. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. М.: Просвещение, 1990.
8. Наберушкина Э.К. Доступность городской среды для инвалидов // Социологические исследования. 2010. № 9(317). С. 58–64.
9. Петров В.Н., Кантемирова И.Б. Феномен социальной эксклюзии/инклюзии в аспекте образовательной деятельности детей с ограниченными возможностями здоровья // Вестник Адыгейского гос. ун-та. Сер.: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. 2019. № 2(239). С. 129–137.
10. Петросянц В.Р. Психология школьной травли (буллинга): профилактика и коррекция. СПб.: Речь, 2019.
11. Разработка и реализация индивидуальной образовательной программы для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в начальной школе / под ред. Е.В. Кузьминой. М.: Национальное образование, 2016.
12. Шеманов А.Ю., Попова Н.Т., Суковатая В.А. [и др.] Психолого-педагогические основы инклюзивного образования: колл. моногр. / отв. ред. С.В. Алехина. М.: МГППУ, 2013.
13. Ярская-Смирнова Е.Р., Лошакова И.И. Инклюзивное образование детей-инвалидов // Социологические исследования. 2003. № 5(229). С. 100–106.
14. Maslow A.H. A theory of human motivation // Psychological Review. 1943. Vol. 50. № 4. P. 370–396.

## Филологические науки

УДК 811.581

**М.Е. ШМИДТ**

(Волгоград)

### ЭВФЕМИЗМЫ КАК СРЕДСТВА РЕЧЕВОГО ЭТИКЕТА В КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ

*Рассматриваются эвфемизмы как компонент речевого этикета в китайском языке. Анализируются сферы их применения: этикетно-бытовая, историческая, рекламная и политическая. Делается вывод о роли эвфемизмов в сохранении «лица» и поддержании социальной гармонии.*

Ключевые слова: эвфемизмы, речевой этикет, китайский язык, коммуникативная стратегия, табу.

---

**MARIYA SHMIDT**

(Volgograd)

### EUPHEMISMS AS THE MEANS OF SPEECH ETIQUETTE IN CHINESE

*The euphemisms as the component of the speech etiquette in Chinese are considered. The spheres of their usage: etiquette and household, historical, advertising and political, are analyzed. It is concluded about the role of euphemisms in saving the face and keeping the social harmony.*

Keywords: euphemism, speech etiquette, Chinese, communicative strategy, taboo.

Речевой этикет, будучи неотъемлемой частью любой лингвокультуры, выполняет функцию социального регулятора, зашифровывая в своих нормах ключевые ценности и поведенческие императивы общества. В китайской коммуникативной традиции, сформированной под глубоким влиянием конфуцианских принципов, особую значимость приобретают стратегии гармонизации общения, среди которых центральное место занимает использование эвфемизмов. Эвфемизмы, традиционно определяемые как средства непрямого номинации для смягчения или замены табуированных или неприятных понятий, в китайском языковом пространстве выходят за рамки сугубо лингвистического явления, превращаясь в сложный социальный инструмент. Они помогают обходить острые темы и минимизировать коммуникативные риски. Их использование позволяет избежать грубости, неловкости и неприятных ассоциаций в коммуникации.

Обратимся к определению эвфемизма в русской и китайской научной среде. Наиболее удачное определение в русскоязычной традиции: «Эвфемизмы – это эмоционально нейтральные слова или выражения, употребляемые вместо синонимичных им слов или выражений, представляющихся говорящему неприличными, грубыми или нетактичными; средство смягченного, социально приемлемого обозначения того, что в данной культуре подвергается табуированию, запрету» [1, с. 590]. Эвфемизмы в Китае не просто синонимы, а отражение менталитета, стремления к гармонии, уважения к традициям и адаптации к социальной реальности. В китайской лингвистической традиции под эвфемизмом (委婉语) понимается «языковая форма, заменяющая прямые выражения или табуированную лексику, с целью сделать выражение более вежливым и утонченным» [4, с. 5]\*.

---

\* Перевод здесь и далее наш. – М.Ш.

Как отмечает Ли Цзюньхуа, данное явление является важным риторическим средством, глубоко укорененным в нормах конфуцианской этики; его ключевая функция – сохранение лица говорящего и обеспечение гармонии социальных отношений [4].

Эвфемизмы в китайском языке выполняют ряд критически важных функций, которые укоренены в социальных, культурных и исторических особенностях китайского общества. Их необходимость обусловлена не просто стремлением к красивой речи, а переплетением прагматических и культурных требований. Анализ научной литературы и практического материала позволяет выделить специфику функционирования эвфемизмов в конкретных сферах китайской коммуникации: этикетно-бытовой, историко-ритуальной, рекламной и дипломатической.

#### Этикетно-бытовой аспект

В китайском речевом этикете эвфемизация неразрывно связана с категорией скромности. Согласно исследованиям, Сунь Фэна, основным этическим регулятивом является идеология «принижай себя, уважай людей». Умаление своих достоинств является основной стратегией вежливости в китайской лингвокультуре, что порождает целый пласт этикетных эвфемизмов [6, с. 332].

Говоря о себе, носитель языка использует дисфемизмы и самоуничижительные формы. Например, вместо местоимения «я» могут использоваться выражения: 鄙人 (*человек узкого кругозора*), 不才 (*человек без таланта*), 在下 (*человек, который сидит рядом/ниже*), 笨鸟 (*глупая птица*). Этикет требует использования подобных формул даже в отношении членов своей семьи: жену называют 内人 (*человек, который живет под этой кровлей*), а сына – 犬子 (*щенок*) [Там же].

Зеркальным отражением этой стратегии является возвышение собеседника через эвфемистические формулы. Чужое мнение называют 高见 (*высокий взгляд*), тогда как свое – 浅见 (*поверхностный взгляд*). Собственное произведение искусства (рисунок, текст) автор назовет 拙笔 (*низкопробное перо*) или 拙作 (*моя скромная работа*), демонстрируя уважение к критическому восприятию адресата.

Особый интерес представляет речевой жанр просьбы. Вместо прямых императивов используются иносказания. Например, выражение 移玉 (*переместите яшму*) используется в значении просьбы пройти или сделать что-то, где «яшма» – традиционный символ чистоты и драгоценности – метафорически обозначает личность гостя. Другой пример – просьба отредактировать текст: 斧正 (*действовать топором*), что является комплиментом профессионализму собеседника, которому доверяют «исправить» работу [6, с. 333].

#### Исторический аспект

Глубина проникновения эвфемизмов в китайскую культуру наиболее ярко проявляется в историческом контексте, особенно в темах, связанных со смертью и императорской властью. Как отмечают В.А. Акбаш и А.Д. Быкова, тема смерти является универсальным табу, однако в Китае выбор эвфемизма строго регламентирован социальным статусом умершего [2, с. 354].

В исторических памятниках, таких как «Записки о благопристойности» (礼记), зафиксирована четкая иерархия терминов смерти:

- о смерти императора говорилось 崩 (букв. «рухнула гора»);
- о смерти местного князя или чиновника высокого ранга – 薨 (*почить*);
- о смерти сановника – 卒 (*прекратиться; оборваться*);
- о смерти простолюдина – 死 (*умереть*).

Для обозначения кончины правителя также использовались высокопарные метафоры: 山陵崩 (*горы и холмы обрушились*) или 宫车晏驾 (*слишком поздно запряжены дворцовые колесницы*) [Там же].

Отдельную группу исторических эвфемизмов составляют замены, вызванные табу на личные имена императоров. Использование иероглифа из имени правящего монарха было строгой запретом, что вынуждало менять топонимы и календарные термины. Так, из-за наличия иероглифа 政 (*Чжэн*) в имени императора Цинь Шихуана, первый месяц года по лунному календарю 正月 (*чжэн-*

юэ) был переименован в 端月 (дуань-юэ). Аналогично, ворота Сюаньумэнь (玄武门) были переименованы в Шэньумэнь (神武门) во избежание совпадения с именем императора Канси (Сюань) [2, с. 355].

#### Эвфемизация в рекламном дискурсе

В современной коммерческой коммуникации эвфемизмы выполняют функцию снижения дискомфорта потребителя при упоминании физиологических процессов, болезней или возрастных изменений. Исследование Т.А. Кутеневой и Лю Биня показывает, что китайская реклама активно использует метафоры и звукоподражания для обхода табуированных тем [3, с. 208].

В рекламе товаров гигиены (например, подгузников) физиологические процессы заменяются детской лексикой или абстрактными понятиями. Процесс мочеиспускания обозначается звукоподражанием 嘘嘘 («пи-пи»), а также словом 湿气 (влага). В категории косметических товаров, особенно анти-возрастных, табуируется само понятие старости и увядания. Прямые указания на возраст заменяются эвфемизмами:

- 成熟的皮肤 (зрелая кожа) вместо «старая кожа»;
- 岁月的痕迹 (следы времени) вместо «морщины»;
- 唤醒沉睡的肌肤 (пробудить сонную кожу) вместо «восстановить дряблую кожу» [Там же, с. 209].

В рекламе лекарственных препаратов наблюдается тенденция к замене названий болезней описательными оборотами. Например, боль или симптомы гастрита называют 不适 (дискомфорт), а для гинекологических проблем используются формулы вроде 难言之隐 (щекотливые темы), что соответствует социальной привычке избегать прямого названия органов и недугов.

#### Политический аспект

В сфере международной политики эвфемизмы служат инструментом смягчения конфронтации и вуалирования агрессивных смыслов, позволяя дипломатам отстаивать интересы государства, не нарушая протокол. Сунь Минцзе отмечает, что китайский дипломатический дискурс характеризуется использованием как традиционных паремий, так и заимствованных фразеологизмов [5, с. 230].

Для описания агрессивных действий оппонентов часто используются метафоры, создающие иронический подтекст. Так, демонстрация военной силы США в Южно-Китайском море описывается идиомой 秀肌肉 (показывать мускулы), что является аналогом русского «бряцать оружием». Это позволяет избежать слова «угроза», но сохранить жесткую риторику [Там же, с. 231].

Спецификой китайской дипломатии является использование цитат из классических философских трактатов в качестве эвфемизмов-поучений. Например, в ответ на необоснованную критику может быть использована цитата из Мэнцзы: 行有不得反求诸己 (Обращайтесь внутрь себя и исследуйте себя, когда сталкиваетесь с трудностями). Формально это мудрый совет, но прагматически – жесткое указание оппоненту на его собственные ошибки. Сунь Минцзе отмечает, что в политический дискурс Китая активно проникают заимствованные западные концепты-эвфемизмы. В качестве характерных примеров он указывает на использование образа 达摩克利斯之剑 (Дамоклов меч) для обозначения ядерной угрозы или 潘多拉魔盒 (Ящик Пандоры) для описания непредсказуемых последствий конфликтов. Эти эвфемизмы, по его утверждению, становятся частью современного китайского политического языка. Используя эвфемизмы, дипломаты придают своим высказываниям экспрессивность и безупречную форму, что позволяет легко добиться эффекта маскировки и смягчения жестко заявленной политической позиции.

Анализ теоретических источников и практического материала позволяет сделать вывод, что эвфемизмы в китайском языке – это не просто стилистический прием, а фундамент коммуникативной культуры. Они пронизывают все сферы жизни: от ритуального почитания императоров в прошлом до современной рекламы подгузников и дипломатических брифингов. Главная цель эвфемизации в Китае остается неизменной – сохранение «лица» (своего и собеседника) и поддержание социальной гармонии. Будь то самоуничижительное именование себя «глупой птицей» или дипломатический намек на «Дамоклов меч», за каждой такой формулой стоит вековая традиция непрямого общения, требующая от участников общения высокой лингвокультурной компетенции.

### Литература

1. Большой энциклопедический словарь. Языкознание / гл. ред. В.Н. Ярцева. М.: Большая рос. энцикл., 1998.
2. Акбаш В.А., Быкова А.Д. Лексическая вариативность эвфемизмов китайского языка в историческом аспекте // Мир науки, культуры, образования. 2021. № 1(86). С. 354–355.
3. Кутенева Т.А., Лю Бинь. Эвфемизмы в русской и китайской рекламе: сопоставительный аспект // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. 2022. № 7. С. 207–211.
4. 李军华. 汉语委婉语研究. 北京: 中国社会科学出版社, 2010.
5. Сунь М. Эвфемизмы в современном русском и китайском дипломатическом дискурсе // Политическая лингвистика. 2024. № 2(104). С. 228–234.
6. Сунь Ф. Формулы непрямой коммуникации в китайском речевом этикете // Педагогика XXI века: вызовы и решения. Приоритеты и стратегические направления развития педагогического образования в эпоху 4.0: материалы форума и конф.: в 2 т. Т. 1. (г. Томск, 19–24 апр. 2021 г.). Томск: Изд-во ТГПУ, 2021. С. 331–335.

## Философские науки

УДК 111

**М.М. АБРАМЫЧЕВ, П.А. БЕЛОВА, И.Д. ЛИ**

(Нижний Новгород)

### ПОНЯТИЕ «МИР» В ФИЛОСОФИИ ВЛАДИМИРА БИБИХИНА

*Производится анализ понятия «мир» у В.В. Бибикина как целостного горизонта бытия, несводимого к сумме элементов. Рассматривается связь мира и человеческого существования, подчеркивается роль взаимодействия с реальностью. Проводится параллель с Хайдеггером и раскрывается связь мира с онтологией собственности.*

Ключевые слова: мир, бытие, онтология, Владимир Бибикин, Мартин Хайдеггер.

---

**MIKHAIL ABRAMYCHEV, POLINA BELOVA, IRINA LI**

(Nizhny Novgorod)

### THE CONCEPT “WORLD” IN THE PHILOSOPHY OF VLADIMIR BIBIKHIN

*The analysis of the concept “world” of V.V. Bibikhin as a holistic horizon of existence, irreducible to the sum of elements, is conducted. The connection of the world and human existence is considered, the role of interaction with the reality is underlined. There is drawn a parallel with Heidegger, there is revealed the world’s connection with the possession ontology.*

Keywords: world, existence, ontology, Vladimir Bibikhin, Martin Heidegger.

В словаре Сергея Ивановича Ожегова понятие «мир» трактуется как «вселенная, земной шар со всем существующим на нем» [6]. Из этого определения следует то, что в общеупотребительном значении мир понимается как целокупность всего существующего, что также получило свое отражение и внутри истории философской мысли, где данное понимание связывается с фундаментальными вопросами об организации Космоса и о специфике взаимоотношений человека и мира. Философские размышления о «мире» берут свое начало еще в античности. Платон разделил мир чувственный и мир идей, а Аристотель разработал целую космологическую систему, в которой мир описан как упорядоченное целое со своими внутренними движимыми целями. Какими бы уникальными чертами не обладала концепция каждого философского учения о мире, неизменным с тех пор оставался аспект полагания мира как тотальности сущего. Апогеем данного воззрения справедливо будет назвать картезианскую философию, в которой мир не просто предстает как совокупность всех материальных вещей (*res extensa*), но и противопоставляется человеческой области бытия. Философия Декарта, как итог, способствовала развитию нововременной науки, уподобляющей мир часовому механизму.

Строго говоря, можно выявить две ключевые парадигмы понимания мира в философской традиции. С одной стороны, как было отмечено, с античности и до Нового времени мир рассматривался как объективноеместилище сущего – будь то в форме вечных идей, божественного творения или механистической субстанции. С другой стороны, начиная с кантовского «коперниканского переворота», мир становится структурой человеческого познания и бытия: у Иммануила Канта – априорная форма опыта, Артура Шопенгауэра – воля и представление, Эдмунда Гуссерля – жизненный мир. Этот концептуальный сдвиг достигает своей кульминации в аналитике *Dasein* Мартина Хайдеггера, в которой мир понимается уже не как совокупность объектов, а как экзистенциальный горизонт человеческого бытия, что находит свое дальнейшее развитие в работах Владимира Бибикина, обозначающих языковую

природу нашего взаимодействия с миром. Разделение субстанций на мыслящую и протяженную приводит к пониманию мира как совокупности объектов, которые противостоят субъекту, а человек выступает субъектом, который старается завладеть этими объектами.

М. Хайдеггер рассматривает мир как ключевой элемент структуры человеческого существования – бытия-в-мире. «Бытие-в-мире есть, по Хайдеггеру, фундаментальный конститутив “присутствия” (Dasein). В этом понимании мир как нечто внешнее по отношению к человеку исчезает, раскрываясь в своей “мирности” (Weltlichkeit), высвечиваемой в экзистенциальной аналитике “присутствия”. В концепции историчности Хайдеггера мир выступает как событие, как фундаментальная “определенность присутствия”, не являющаяся его следствием, но структурирующая его». Понятие «мир» не может быть феноменологически определено через вещи или сущее. «Мирность» (Weltlichkeit) связана с тем, как мы существуем, т. е. это важная черта нашего Dasein в мире [7, с. 64]. Вследствие этого, мир, согласно Хайдеггеру, не является чем-то, что существует само по себе, а представляет собой бытие всего сущего. Таким образом, мир как целостность не является чем-то сущим, но это то, благодаря чему мы можем осознавать присутствие вещей и понимать, как они связаны между собой. Хайдеггерианская перспектива уже при первом приближении обнаруживается в философии В.В. Бибикина. Российский философ предлагает феноменологический способ рассмотрения мира. В первую очередь, по мысли В.В. Бибикина, мир есть «безусловная цельность, целое как таковое» [4, с. 13]. Мир не может быть суммой отдельных элементов, частей, фрагментов, но только изначально данной целостностью, нахождение в которой обуславливает человеческое присутствие. Мир не доступен нам для прямого схватывания, ощущения, телесного контакта с ним, он не дан нам как что-то конкретное, осязаемое. Однако мир присутствует в вещах, и мы можем сталкиваться с ним через то, как вещи являются нам, через их контекст. В данном случае В.В. Бибикин рассматривает мир как то, что выходит за рамки совокупности вещей или простой среды обитания.

Мир нельзя помыслить без человека и отношения между людьми, проблема общения и понимания также являются важным аспектом в осмыслении мира. Исходным переживанием человека является опыт единства – с миром и с другими людьми. Изначально человек не воспринимает себя отдельным субъектом в окружающем его мире, он погружен в некое первоначальное, априорное единство и не имеет четких границ между «я» и «не-я». Этот опыт единства, возникающий первично, проистекает из ощущения неразрывной связи с окружающим и сопричастности ему. Здесь мир есть продолжение собственного бытия, как нечто внутреннее присущее человеческому бытию. В.В. Бибикин считает это ощущение необходимым для дальнейшего самоопределения и обособления человека.

В понимании В.В. Бибикина, мир – это не просто окружающая нас реальность. Философ показывает его как живое целое, где все связано. В этой связи философ использует два важных понятия: метрику и топика. Метрика – это упорядоченный мир, как город с его четкими улицами и планами. Топика же – мир до всяких планов, как лес, где все растет само по себе. Для первого характерна строгость линий (тротуары, дороги и т. д.), некоторая механичность, для второго свобода от этой строгости и амехания. Амеханию можно определить как отключение всевозможных механизмов планирования и организации. Так работает наше тело, которое функционирует «само собой», автоматически, до тех пор, пока не возникают патологические изменения, требующие медицинского вмешательства. Однако человеку свойственно и иное. Для В.В. Бибикина человек находится в разломе между метрикой и топикой, т. к. он захвачен и тем, и другим. Понятная разметка улиц города успокаивает так же, как и снятие какой-либо разметки в лесу. Заданность строгих правил работы мышления кажется необходимой, но и снятость каких-либо правил, скажем, во сне испытывается нами в порядке должного. Мы живем между двумя полюсами: «Нашему существу таким образом принадлежит захваченность метрикой. Нашему существу принадлежит также захваченность отсутствием метрики, непрочерченностью линий» [1, с. 143]. Поэтому мир у В.В. Бибикина не просто механизм, а всеобъемлющая целостность, не исчерпываемая метрикой.

Картезианская установка, воплощенная в научном мышлении, представляет мир в виде картины [8], т. е. схемы, определяющей наше восприятие мира. Однако мир задан нам до всяких схем. Подобно тому как цвет как таковой предшествует каким-либо схемам, подчиняющихся цвет функциональным значениям (будет уместно вспомнить светофор, каждый цвет которого воспринимается исключительно в перспективе отведенных ему функций, также и мир не может быть описан схематизмом науки). В.В. Бибихин на этот счет замечает: «Все зависит от того, успеваем ли мы рано увидеть цвет или, упустив его, видим уже только свои схемы. Разница в том, что цвет мы видим до схемы, а схему без цвета – когда цвет нами забыт» [3, с. 820].

В этой связи следует отметить, что в философии В.В. Бибихина понятия «мир» и «собственность» находятся в тесной взаимосвязи, определяя структуру человеческого существования. «Мир» трактуется как фундаментальный горизонт, в котором всегда уже находится человек. Это первичная открытость, условие возможности восприятия любого сущего. Собственность же в своем сущностном, онтологическом значении, понимается не как юридическое право, а как возвращение вещи к ее сущности, как процесс, в результате которого нечто вернулось к себе и стало собственно самим собой: «Собственность, всякая, с самого начала обречена на прояснение, дознавание до своей собственной сути. <...> Собственность как принадлежность добра такому-то юридическому владельцу – до контраста другое, чем собственность того, что вернулось к себе и стало собственно собой» [2, с. 97]. Мир выступает как пространство, внутри которого только и может осуществляться этот процесс «освоения», в то время как подлинная собственность является способом явленности вещи в мире в ее истинном качестве.

Методологический фундамент для различения сущностной и юридической собственности заложен в онтологической дифференции М. Хайдеггера, оказавшего определяющее влияние на мысль В.В. Бибихина. Опираясь на хайдеггеровское различие между бытием и сущим, В.В. Бибихин проводит различие между своим в онтологическом значении и своим в юридическом смысле. В первом случае собственность соотносится с подлинным бытием (Eigentlichkeit), когда человек, помогая вещи стать собой, одновременно обретает себя. Напротив, юридическая собственность, лишенная «захваченности» и освоения (когда мы делаем вещь своей), соответствует неподлинному модусу существования (Uneigentlichkeit), при котором человек, по словам А.М. Михайловского, не является «открытостью», будучи «захваченным и поглощенным ничем» [5, с. 314.]. Задача первой философии по В.В. Бибихину – научиться отличать юридическое понятие своего от настоящего, подлинного своего.

Следовательно, отношение «мир – собственность» в философии В.В. Бибихина представляет собой онтологическое взаимосвязанное единство. Мир является той целостностью, которая связывает все существующее, а подлинная собственность есть способ утверждения и раскрытия как себя, так и мира. Осваивая вещь, возвращая ее к своей сущности, человек не просто присваивает ее, но встраивает в контекст мира как «своего», тем самым осуществляя себя в качестве части бытия. Человек видит вещи как нечто такое, что может быть ему открыто исключительно в мире. Именно в свете первичной целостности мира вещи могут предстать в своей подлинной сущности, а задача человека тем самым заключается в стремлении не столько овладеть, но и освоить вещь, т. е. раскрыть эту подлинность.

Подводя итог, отметим, что В.В. Бибихин, основываясь на философии М. Хайдеггера, походит к пониманию мира во многом апофатически, указывая на то обстоятельство, что мир не поддается однозначному схватыванию, поскольку он не есть сущее или некая совокупность сущего. Напротив, мир в философии В.В. Бибихина выступает в качестве горизонта существования, как нечто такое, в свете чего раскрывается человеческое бытие и бытие вещей. Концепция российского философа подчеркивает важность взаимодействия между человеком и окружающей его действительностью, а также необходимость осознания своей принадлежности к всеобъемлющей целостности. Мир воспринимается как единое целое, как нечто, что трудно поддается описанию, захватывая наше сознание, т. е. «мир как абсолютная открытость, тайна» [9, с. 285].

### Литература

1. Биbihин В.В. Дневники Льва Толстого: курс лекций. СПб.: Изд-во Ивана Лимбаха, 2012.
2. Биbihин В.В. Собственность. Философия своего. СПб.: Наука, 2012.
3. Биbihин В.В. К цветy // ПОЛУТРОПОН. К 70-летию Владимира Николаевича Топорова. М.: Изд-во «Индрик», 1998. С. 814–823.
4. Биbihин В.В. Мир. Томск: Водолей, 1995.
5. Михайловский А.М. Онтологическая герменевтика Владимира Биbihина // СТАСИС. 2015. Т. 3. № 1. С. 306–323.
6. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. [Электронный ресурс]. URL: <https://slovarozhegova.ru/word.php?wordid=14511> (дата обращения: 10.10.2025).
7. Хайдеггер М. Бытие и время / пер. с нем. В.В. Биbihина. М.: Изд. фирма “Ad Marginem”, 1997.
8. Хайдеггер М. Время картины мира / пер. с нем. В.В. Биbihина // Хайдеггер М. Время и бытие: Статьи и выступления. М.: Республика, 1993. С. 41–62.
9. Шахова Д.С. Владимир Биbihин: топология встречи // Философия. Журнал Высшей школы экономики. 2024. Т. 8. № 3. С. 285–309.