



**ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА
В КОНТЕКСТЕ
МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ**

**Сборник статей и тезисов
Международной научно-практической конференции
15 сентября 2026 г.**

УДК 00(082) + 001.18 + 001.89
ББК 94.3 + 72.4: 72.5
ISBN 978-5-908180-10-8
П 863

Ответственный редактор:
Сукиасян Асатур Альбертович, к.э.н.

В состав редакционной коллегии и организационного комитета входят:

Бабаян Анжела Владиславовна, д.пед.н.
Баишева Зия Вагизовна, д.фил.н.
Булатова Айсылу Ильдаровна, к.соц.н.
Виневская Анна Вячеславовна, к.пед.н.
Гетманская Елена Валентиновна, д.пед.н.
Ежкова Нина Сергеевна, д.пед.н.
Екшикеев Тагер Кадырович, к.э.н.
Елхиева Марина Константиновна, к.пед.н.
Кленина Елена Анатольевна, к.филос.н.
Куликова Татьяна Ивановна, к.псих.н.
Маркова Надежда Григорьевна, д.пед.н.

Мухамадеева Зинфира Фанисовна, к.соц.н.
Мухамедова Гулчехра Рихсибаевна, к.пед.н.
Симонович Надежда Николаевна, к.псих. н.
Симонович Николай Евгеньевич, д.псих. н.
Смирнов Павел Геннадьевич, к.пед.н.
Танасва Замфира Рафисовна, д.пед.н.
Терзиев Венелин Кръстев, д.э.н., член РАЕ
Хайров Расим Золимхон угли, к.пед.н.
Шилкина Елена Леонидовна, д.соц.н.
Юсупов Рахмьян Галимьянович, д.и.н.

П 863

ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА В КОНТЕКСТЕ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ: сборник статей и тезисов Международной научно-практической конференции (15 сентября 2026 г, г. Челябинск). - Уфа: Омега сайнс, 2026. – 60 с.

Настоящий сборник составлен по итогам Международной научно-практической конференции «ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА В КОНТЕКСТЕ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ», состоявшейся 15 сентября 2026 г. в г. Челябинск. В сборнике статей и тезисов рассматриваются современные вопросы науки, образования и практики применения результатов научных исследований

Сборник предназначен для широкого круга читателей, интересующихся научными исследованиями и разработками, научных и педагогических работников, преподавателей, докторантов, аспирантов, магистрантов и студентов с целью использования в научной работе и учебной деятельности.

Все статьи и тезисы проходят рецензирование (экспертную оценку). **Точка зрения редакции не всегда совпадает с точкой зрения авторов публикуемых материалов.** Статьи и тезисы представлены в авторской редакции. Ответственность за точность цитат, имен, названий и иных сведений, а так же за соблюдение законов об интеллектуальной собственности несут авторы публикуемых материалов.

При перепечатке материалов сборника статей и тезисов Международной научно-практической конференции ссылка на сборник статей обязательна.

Полнотекстовая электронная версия сборника размещена в свободном доступе на сайте <https://os-russia.com>

Сборник статей и тезисов постатейно размещён в научной электронной библиотеке elibrary.ru по договору № 981 - 04 / 2014К от 28 апреля 2014 г.

ISBN 978-5-908180-10-8
УДК 00(082) + 001.18 + 001.89
ББК 94.3 + 72.4: 72.5

© Омега сайнс, 2026
© Коллектив авторов, 2026

ПРОФЕССИОНАЛЬНО - ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ МАТЕМАТИКЕ БУДУЩИХ ФАРМАЦЕВТОВ

Аннотация. В статье рассмотрены и систематизированы дидактические аспекты организации профессионально ориентированного обучения математике будущих фармацевтов в медицинских университетах: ориентация тематического содержания дисциплины «Математика» на будущую профессиональную деятельность фармацевтов; совершенствование методики преподавания математики; организация преподавания дисциплины «Математика» по отдельным модулям, содержание которых связано с профессиональными дисциплинами; повышение мотивационной составляющей изучения математики.

Ключевые слова: будущий фармацевт, математика, профессиональная направленность обучения, цифровизация образования.

Актуальность исследования. Современный этап развития здравоохранения, связанный с цифровизацией и информатизацией деятельности медицинских учреждений, выдвигает новые требования к фармацевтическому образованию. Будущий провизор должен быть клинически грамотным связующим звеном между врачом, пациентом и лекарственными препаратами, обладающий знаниями, умениями и навыками использования математического инструментария, цифровых и информационных технологий в своей профессиональной деятельности. Для будущего фармацевта математика — это профессиональный язык точности, безопасности, доказательности и рациональности будущей фармацевтической деятельности.

Указанные тенденции актуализируют повышение качества математической подготовки будущих фармацевтов, потому что математика является фундаментальным инструментом в деятельности провизоров.

При этом существуют проблемы в преподавании математики для будущих фармацевтов: низкий уровень базовых математических знаний и навыков студентов; отсутствие мотивации у студентов к изучению математики; разрыв между абстрактной математикой и фармацевтической практикой. Преподавание математики на фармацевтических факультетах медицинских вузов ведется, в основном, без учета специфики будущей профессиональной деятельности фармацевта.

Это негативно отражается на результатах фундаментальной математической подготовки будущих провизоров, от которых зависит уровень их профессиональной компетентности.

Решению этих проблем, на наш взгляд, будет способствовать организация профессионально ориентированного обучения математики студентов - фармацевтов, направленного на овладение конкретными математическими инструментами, необходимыми для эффективной профессиональной деятельности.

Различные аспекты профессиональной направленности подготовки будущих врачей на протяжении многих лет являются предметом педагогических исследований Р.М. Гараниной, И.А. Коровиной и др.

И.А. Коровина определяет профессиональную направленность студента - медика, как комплексное качество личности, которое проявляется в заинтересованности и желании сохранять здоровье человека, знаниях вопросов медицины, медицинской этики и деонтологии [3, с.146]. В своей работе Р.М. Гаранина раскрыла необходимость формирования профессиональных компетенций, профессиональных умений, рефлексивной позиции, самостоятельности, готовности к самообучению и самообразованию [2, с.58]. В работе [1, с.90] рассмотрены принципы формирования профессиональной направленности будущих врачей при изучении фундаментальных дисциплин естественнонаучного цикла.

Анализ исследований показал, что в указанных работах систематизированы различные подходы реализации принципа профессиональной направленности подготовки специалистов медицинского профиля, но вопросы организации профессионально ориентированного обучения математике студентов фармацевтических факультетов изучены недостаточно.

Цель данной статьи – рассмотрение и систематизация дидактических аспектов организации профессионально ориентированного обучения математике будущих фармацевтов в медицинских университетах

Материалы и методы. В данной работе использован метод анализа образовательной программы подготовки студентов специальности «Фармация» медицинских университетов; рассмотрены межпредметные связи дисциплины «Математика» и профильных дисциплин в процессе подготовки будущих фармацевтов.

Результаты исследования. Дисциплина «Математика» относится к основной части фундаментальных дисциплин образовательной программы специальности «Фармация» и читается для студентов 1 курса. Основная цель изучения математики – это формирование системы компетенций, направленных на овладение математическими методами для решения интеллектуальных задач в фармацевтической практике.

Формирование профессиональной направленности обучения математике будущих фармацевтов — ключевой фактор повышения мотивации к изучению математики и понимания значимости дисциплины для будущих фармацевтов. На основе анализа работ, посвященных теме исследования, выделены ключевые направления и дидактические аспекты этого процесса:

1. Ориентация тематического содержания дисциплины «Математика» на будущую профессиональную деятельность фармацевтов. Использование прикладных задач с фармацевтической практики: расчеты при приготовлении лекарственных форм, пересчет дозы приема лекарств на основе массы тела, расчет ключевых параметров фармакокинетики и т.д. Междисциплинарная интеграция математики и специальных профессиональных дисциплин. Применение математического моделирования при оценке рисков и пользы лекарств, анализе результатов клинических испытаний. Использование заданий профессионального содержания при контроле знаний студентов, при этом оцениваться должны адекватность выбранной математической модели и интерпретация результата с точки зрения фармации.

2. Совершенствование методики преподавания математики с целью активизации учебной деятельности. Применение интерактивных дидактических методов: проблемные профессиональные задачи; разработка проектов, связанных с математическим моделированием различных направлений фармацевтической деятельности; использование специального программного обеспечения для автоматизации расчетов и создании баз данных.

3. Организация преподавания дисциплины «Математика» по отдельным модулям, содержание которых связано с направлениями использования математических тем при изучении специальных дисциплин.

4. Повышение мотивационной составляющей изучения математики будущими фармацевтами с демонстрацией перспектив знания и понимания математического аппарата в деятельности провизора.

Вывод. Профессионально ориентированное обучение математике будущих фармацевтов является актуальным направлением в современном фармацевтическом образовании. Это обусловлено следующими факторами: требованиями современной фармацевтической науки и практики, развитием цифровых и информационных технологий, соответствием образовательных и профессиональных стандартов, потребностью в специалистах, способных не только запоминать информацию, но и анализировать, рассчитывать и принимать обоснованные решения на основе количественных данных.

Основополагающим принципом рассмотренных в статье дидактических аспектов формирования профессиональной направленности обучения математике является переход от абстрактной математической теории к фармацевтическим проблемам, решаемым с помощью математики, к практическим расчетам, от которых зависит здоровье людей.

Реализация указанных направлений профессионально ориентированного изучения математики повысит качество фармацевтического образования, конкурентоспособность выпускников и, в конечном итоге, будет способствовать повышению безопасности и эффективности фармацевтической практики.

Список использованной литературы

1. Березкина И.А. Формирование профессиональной направленности обучения математике как фактор повышения качества подготовки будущих врачей / И.А. Березкина // Математика, информатика, физика: проблемы и перспективы: сборник научных статей Международной научно - практической конференции, Оренбург, 25–26 апреля 2024 г. – Оренбург, 2025. – С. 87 - 94.
2. Гаранина Р.М. Формирование профессиональной направленности будущего врача / Р.М. Гаранина // Вестник Самарского государственного медицинского университета. – Самара. – 2015. – Выпуск № 3. – С. 56 - 61.
3. Коровина И.А. Формирование профессиональной направленности студента - медика в самообразовательной деятельности / И.А. Коровина // Интеллект. Инновации. Инвестиции. — Оренбург. – 2011. — №4. — С. 145–149.

© Березкина И.А., 2026

ВАРИАНТЫ ОТРАБОТКИ УПРАЖНЕНИЯ «ПОСТАНОВКА МАШИНЫ В БОКС ЗАДНИМ ХОДОМ»

Аннотация

Изучены и проанализированы условия выполнения упражнения, обоснована необходимость использования тренажерного комплекса вождения

Ключевые слова

Упражнение, вождение, тренажерный комплекс

Привитие навыков управления машиной при движении передним и задним ходом, формирование и стабилизация чувства переднего, заднего и боковых габаритов машины и навыков управления машиной с контролем траектории движения вырабатывается при выполнении задания 3.6 «Постановка машины в «бокс» задним ходом» [1].

Упражнение выполняется с исходной позиции в три этапа. Первый этап - постановка автомобиля в «бокс» при движении задним ходом по прямой (рис. 1). Второй - при движении автомобиля в «бокс» с заездом слева (рис. 2). Третий этап - при движении автомобиля в «бокс» с заездом справа (рис. 3).

Ошибками являются задевание (наезд, сбивание) ограничителей; выход автомобиля за пределы габаритов элемента задания; изменение направления движения автомобиля применив переднюю передачу; оглядывание назад при управлении машиной по зеркалам заднего вида (движении задним ходом). (Д - длина автомобиля, Ш - ширина автомобиля).

Задание оценивается «зачтено», если допущено не более одной ошибки.

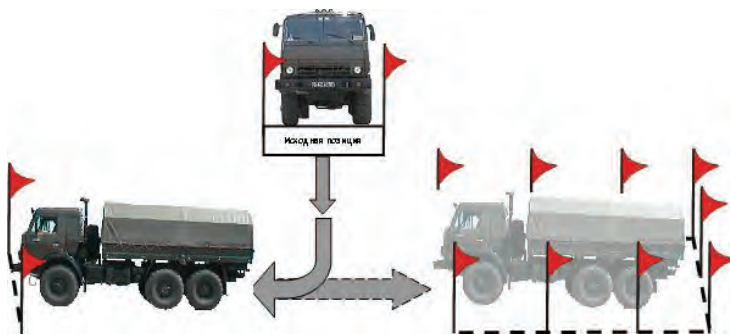


Рис. 1. Постановка машины в «бокс» задним ходом

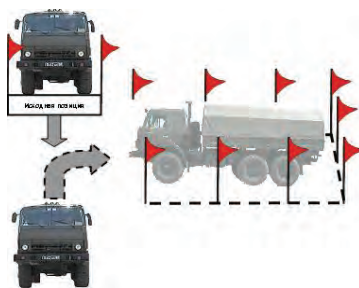


Рис. 2. Постановка машины в «бокс» задним ходом, слева

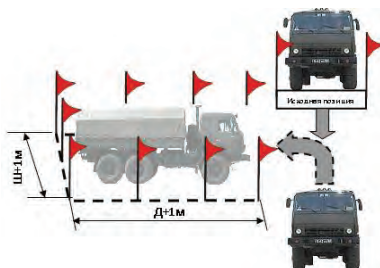


Рис. 3. Постановка машины в «бокс» задним ходом, справа

С целью предварительной подготовки к занятиям по вождению, а также сохранения ресурса автомобильной техники, подготовительные задания и упражнения первоначально выполняются с использованием модульных тренажерных комплексов вождения [2].

Совершенство системы создания и регулировки упражнений позволяет точно развивать каждый требуемый навык, необходимый для отработки упражнений Курса вождения, в условиях максимально приближенных к реальности, что является одним из главных достоинств динамических тренажеров. Их использование позволяет достигнуть лучших результатов в развитии навыков вождения при максимальной наглядности и доступности материалов за счет использования принципов визуализации, таким образом повышается качество освоения теоретических основ безопасности движения, практических заданий курса вождения, а также позволяет педагогу использовать методы активного обучения.

Задание на тренажере выполняется сначала в виде тренировочных, а затем в виде контрольных заездов. Контрольное задание оценивается отметками, задание имеет два варианта оценки:

- «зачтено» - без допущения ошибок, или 1 ошибка;
- «не зачтено», если допущено более 1 ошибки.

К выполнению упражнения на учебном автомобиле допускаются лица, получившие оценку «зачтено» за это упражнение на тренажере.

Список использованной литературы:

1. Курс вождения автомобильной техники Вооруженных Сил Российской Федерации (КВ - 2019). Утвержден приказом Министра обороны Российской Федерации от 28 ноября 2019 г. № 710. — М.: МО РФ, 2019. — 119 с.

2. Модульный тренажерный комплекс вождения КАМАЗ - 5350. Программное обеспечение. Описание применения. – М.: ЗАО «Транзас», 2016. – 63 с.

© Ефимов Ф. Ю., Заварзин А.Т., 2026

УДК 378.147

Зотова И. Н.

преподаватель кафедры мастерства актёра,
концертмейстер кафедры специальных дисциплин,
Саратовская государственная консерватория имени Л.В. Собинова,
г. Саратов, РФ

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС В ТЕАТРАЛЬНОМ ВУЗЕ: ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПОДХОДА

Аннотация

В статье исследуются особенности применения индивидуального подхода исходя из специфики организации образовательного процесса в театральном вузе. Рассматриваются возможности реализации индивидуального подхода в рамках программ обучения студента - актёра, анализируются результаты применения данного подхода в рамках профессионального воспитания студента - актёра на базе Театрального института Саратовской государственной консерватории имени Л. В. Собинова.

Ключевые слова

Театральный вуз, профессиональное воспитание, индивидуальный подход, программа обучения, особенности подготовки студента - актёра.

Zotova I. N.

lecturer at the Department of Acting,
Concertmaster of the Department of Special Disciplines
Saratov State Conservatory named after L.V. Sobinov,
Saratov, RF

THE EDUCATIONAL PROCESS IN A THEATRICAL UNIVERSITY: FEATURES OF IMPLEMENTING AN INDIVIDUAL APPROACH

Abstract

The article examines the specifics of applying an individual approach based on the unique features of organizing the educational process at a theatre university. It explores the possibilities of implementing an individual approach within the framework of student-actor training programs and analyses the results of applying this approach in the professional development of student-actors at the Theatre Institute of the Saratov State Conservatory named after L. V. Sobinov.

Keywords

theater university, professional upbringing, individual approach, training program, specific features of preparing an actor student.

На современном этапе развития России, целью профессионального воспитания в организациях высшего образования является создание для обучающихся условий их «профессионального становления и индивидуально - личностной самореализации в созидательной деятельности для удовлетворения потребностей в нравственном, культурном, интеллектуальном, социальном и профессиональном развитии» [6, с. 9].

Исходя из обозначенной цели, индивидуальный подход традиционно является методологической основой образовательной деятельности. Содержание понятия «индивидуальный подход» базируется на педагогической теории индивидуального развития и связано с понятием дифференциации (от лат. *differentia* – различие). Вместе с тем, в современной педагогической теории понятия «индивидуальный подход в обучении» и «индивидуализация обучения» не являются синонимическими: «индивидуальный подход выступает в качестве принципа обучения, а под индивидуализацией понимается учёт личностных особенностей каждого ученика» [3, с. 20].

Поскольку образовательный процесс в театральном вузе основан на воспитывающих действиях, в свете сформулированной выше цели, адаптация содержания индивидуального подхода к особенностям подготовки студента - актера к профессиональной деятельности, становится актуальной.

Специфика образовательного процесса в театральном вузе обусловлена несколькими факторами:

- практическим характером осваиваемых дисциплин (мастерство актёра, сценическая речь, сценическое пение, сценическое движение, современный и классический танец, грим, и т. д);
- задачей формирования каждого студента - актера как творческой личности, обладающей своей «сценической индивидуальностью»;
- коллективным характером основной профессиональной деятельности (работа над подготовкой сценических постановок);
- зависимостью результата работы студента - актера от природной одарённости (внешние данные, дающие право претендовать на определённый круг ролей, сценическое обаяние, профессиональные голосовые данные: приятный тембр и достаточная сила звука, и т.д.)
- наличие начальной подготовки по специальным дисциплинам (обучение музыке, пению, хореографии), спортивная подготовка, и др.

Таким образом, в процессе обучения необходимо обеспечить «развитие личности актера, исходя из выявления его индивидуальных особенностей, что обуславливает право каждого на выбор собственного пути развития» [2, с. 192]. Продолжая эту мысль, можно говорить о том, что процесс обучения должен быть сугубо индивидуальным, и предполагать «использование разнообразных форм, методов обучения и способов организации деятельности воспитанников с учетом их личностных особенностей [2, с. 192].

Вместе с тем, «педагогическая задача заключается не только в развитии артистической индивидуальности студента, но и воспитание личности будущего артиста драматического театра и кино» [1, с. 28], а именно, развитие таких качеств у студента - актера как коллективизм, профессиональная ответственность за общее дело, взаимовыручка, не допускающих эгоизма, себялюбия, самовлюбленности, и др.

Одним из важных факторов, требующих адаптации индивидуального подхода в условиях театрального вуза является необходимость формирования следующих профессиональных компетенций [6]:

- способность работать в творческом коллективе в рамках единого художественного замысла» (ПК - 6);
- способность руководить и осуществлять творческую деятельность в области культуры и искусства» (ОПК - 2).

Из выше изложенного вытекает противоречие между индивидуализацией обучения и приведением к единому для всех – высокому уровню подготовки по дисциплинам специального цикла. Противоречие обостряется, как отмечалось выше, разным уровнем до вузовской подготовки и одаренности студентов - актеров. Сложность решения данной проблемы заключается в том, что требования к качеству театральных постановок у зрителей постоянно растут: от артиста требуется профессиональное голосовое, пластическое воплощение образов. Вместе с тем, для поступления в театральные вузы не требуется обязательного хореографического, музыкального, и другого довузовского образования. Таким образом, в период обучения студент - актёр должен не только овладеть актерским мастерством, но и стать профессиональным танцором, певцом, чтецом, фехтовальщиком, и т.д. Ещё одной особенностью образовательного процесса в театральном вузе является наличие студентов - актеров имеющих высокую профессиональную подготовку по одной из специальных дисциплин, например, закончивших вокальные или хореографические отделения училищ и колледжей, обладающих спортивными разрядами, и т.д., что позволяет им сразу занять лидирующие позиции в освоении той или иной дисциплины. Такие студенты могут потерять интерес к занятиям, на фоне только начинающих овладевать предметом остальных студентов.

Более чем сорокалетний опыт образовательной деятельности Театрального института Саратовской государственной консерватории имени Л. В. Собинова выявил следующие особенности реализации индивидуального подхода в процессе подготовки студента - актёра:

- в разработке учебных программ отдается приоритет достижению необходимого для реализации замысла режиссера уровню подготовки студентов по специальным дисциплинам; допускается корректировка учебных программ, с учетом данных и подготовленности поступивших студентов – если на курсе достаточное число студентов имеют хореографическую подготовку, основная программа может дополняться внеучебным материалом, в некоторых случаях постановкой пластического спектакля;

- для менее одарённых и недостаточно подготовленных студентов - актёров овладение высоким уровнем освоения специальных дисциплин происходит через индивидуальный подход к выбору репертуара. Например: по дисциплине сценическое пение (в рамках программы) музыкальная форма «романс» осваивается всеми без исключения студентами, но по техническим сложностям и эмоциональной насыщенности романсы подбираются для каждого студента с учетом индивидуальных возможностей донесения образа [4, с. 263].

- стимулирование хорошо владеющих навыками по специальным дисциплинам студентов к повышению профессионального уровня проявляется в индивидуальной подготовке к участию в конкурсах. В Театральном институте Саратовской государственной консерватории им. Л. В. Собинова организованы и постоянно проводятся внутривузовские конкурсы по мастерству актёра, вокалу, пластике, сценической речи, и др.;

- в овладении дисциплиной «мастерство актёра» студенты особенно зависимы от природных данных, что является фактором, определяющим круг ролей в учебных и дипломных спектаклях. Для выявления артистической индивидуальности студентов,

мастерами курсов индивидуальный подход реализуется через подбор многочисленных и разнообразных упражнений, отрывков, этюдов.

Таким образом, в образовательном процессе в театральном вузе реализация индивидуального подхода возможна при безусловной интеграции с принципами воспитания на основе коллективной деятельности, ответственности за достоверное творческое воплощение сценических образов, стремлении профессионального совершенствования в овладении специальными дисциплинами.

Список использованной литературы.

1. Алешин С.А., Алешина О.В. Практические основы дисциплины "Актерское мастерство". Артистическая индивидуальность // Рефлексия. 2022. № 3. С. 25 - 28.
2. Борзенко Д.А. Театрально - педагогическое воспитание личности актера в контексте современного образования // Теория и практика общественного развития. 2011. №3. С. 192 - 194.
3. Газимова Т.Р. Определение содержания понятий «индивидуальный подход в обучении» и «индивидуализация обучения» // Научные труды Московского гуманитарного университета. 2021. №5. С. 17 - 22
4. Зотова И.Н., Павлова Н.В. Душа поющая. Леонид Зотов / Сборник биографических очерков и научно - методических статей. Саратов: Саратовская государственная консерватория имени Л.В. Собинова, 2018. 456 с..
5. Примерная рабочая программа воспитания в образовательной организации высшего образования / Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, 2021. 14 с. [Электронный ресурс]. URL: [https:// minobrnauki.gov.ru / upload / 2021 / 04 / Приерная % 20рабочая % 20программа % 20воспитания % 20в % 20образовательной % 20организации % 20выс....pdf](https://minobrnauki.gov.ru/upload/2021/04/Приерная%20рабочая%20программа%20воспитания%20в%20образовательной%20организации%20выс....pdf) (дата обращения 09.10.2026)
6. Рабочая программа по учебной дисциплине «Актерское мастерство» / Саратовская государственная консерватория имени Л.В. Собинова. Саратов, 2023. 49 с. [Электронный ресурс]. URL: [http: // oec - static.main.sgu.ru / textbooks / SGK / DRAMA _ 23 / Aktersk _ master _ ADTK _ 21 - 23.pdf](http://oec-static.main.sgu.ru/textbooks/SGK/DRAMA_23/Aktersk_master_ADTK_21-23.pdf) (дата обращения 10.00.2026)

© Зотова И.Н., 2026

УДК - 37

Кожевников Н.С.

магистрант 3 курса ОПТУ,
г. Оренбург, РФ

ПРОБЛЕМЫ И ДЕФИЦИТЫ ЦИФРОВЫХ НАВЫКОВ ПЕДАГОГОВ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ГИБРИДНОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация

Гибридное обучение стало одной из наиболее востребованных форм организации образовательного процесса, объединяющей традиционные и цифровые форматы взаимодействия. Однако его эффективность напрямую зависит от готовности педагога уверенно использовать цифровые инструменты и адаптировать методики преподавания различных учебных дисциплин. В современных условиях именно цифровая компетентность становится важнейшим условием успешной реализации гибридной

модели. Вместе с тем практика показывает, что многие педагоги сталкиваются с дефицитом цифровых навыков, затрудняющим проектирование занятий, работу с платформами и оценку результатов обучения. Недостаток подготовки, неуверенность в использовании технологий и отсутствие системной поддержки приводят к снижению качества образовательного процесса. В связи с этим анализ проблем и дефицитов цифровых навыков педагогов приобретает особую актуальность.

Ключевые слова

Гибридное обучение, цифровые навыки, проблемы, дефициты, педагоги.

Kozhevnikov N.S.

3 st - year master's student of OSPU,
Orenburg, Russia

PROBLEMS AND DEFICITS OF TEACHERS' DIGITAL SKILLS IN ORGANIZING HYBRID LEARNING

Annotation

Hybrid learning has become one of the most in - demand forms of organizing the educational process, combining traditional and digital formats of interaction. However, its effectiveness directly depends on the teacher's readiness to confidently use digital tools and adapt teaching methods for various academic disciplines. In current conditions, digital competence becomes the most important prerequisite for the successful implementation of the hybrid model. At the same time, practice shows that many teachers face a deficit of digital skills that hinders lesson design, work with platforms, and assessment of learning outcomes. Insufficient preparation, lack of confidence in using technology, and absence of systematic support lead to a decline in the quality of the educational process. In this regard, the analysis of problems and deficits of teachers' digital skills acquires particular relevance.

Keywords

Hybrid learning, digital skills, problems, deficits, teachers.

Гибридное обучение, сочетающее очное и дистанционное взаимодействие, стало одним из наиболее значимых направлений модернизации образования. Однако его эффективность напрямую зависит от того, насколько педагог готов использовать цифровые инструменты не как вспомогательный элемент, а как полноценное средство организации учебного процесса. В этой связи проблема цифровых навыков учителя приобретает особую актуальность. Недостаточный уровень владения цифровыми технологиями нередко становится барьером для проектирования гибридных занятий, поддержания учебной мотивации, оперативной коммуникации с обучающимися и объективной оценки результатов.

Под цифровыми навыками педагога следует понимать не только базовое умение работать с компьютером, электронными платформами и онлайн - сервисами, но и способность выбирать адекватные инструменты под конкретные образовательные задачи, создавать цифровой учебный контент, организовывать интерактивное взаимодействие, а также обеспечивать информационную безопасность и педагогическую этику в онлайн -

среде. В условиях гибридного формата эти компетенции становятся особенно значимыми, поскольку учителю необходимо одновременно управлять аудиторной и виртуальной активностью, поддерживая единое образовательное пространство для всех участников.

На практике многие педагоги сталкиваются с дефицитами цифровых навыков, которые проявляются в неуверенности при работе с платформами видеоконференций, электронными журналами, системами управления обучением, интерактивными досками и инструментами совместной работы. Дополнительные трудности связаны с недостаточным опытом адаптации традиционных методик к цифровой среде, слабой готовностью к быстрой технической диагностике проблем и ограниченным пониманием возможностей аналитики образовательных данных. В результате гибридное обучение может сводиться к простой трансляции очного урока в онлайн - формат без учета специфики смешанного взаимодействия.

Таким образом, введение в проблему цифровых навыков педагогов показывает, что речь идет не только о технологической оснащенности, но и о профессиональной готовности к изменению роли учителя в современной образовательной среде. Именно поэтому исследование дефицитов цифровой компетентности становится важным условием для разработки эффективных моделей повышения квалификации и поддержки педагогов в организации гибридного обучения [1].

Ключевые дефициты цифровой компетентности учителей при организации гибридного формата связаны не только с освоением отдельных инструментов, но и с недостаточной готовностью педагогов выстраивать целостный образовательный процесс в условиях одновременной работы с очной и дистанционной аудиторией. Наиболее заметным дефицитом остается слабое владение платформами для видеоконференций, совместной работы и управления курсом: многие учителя используют их на базовом уровне, ограничиваясь демонстрацией презентации и отправкой заданий, но не умеют эффективно настраивать интерактивные элементы, разделять группы, отслеживать активность учащихся и обеспечивать обратную связь в реальном времени. Это снижает качество вовлечения школьников и делает гибридное обучение формальным.

Значимую проблему представляет недостаток навыков цифрового проектирования урока. Педагоги часто переносят традиционную очную модель в онлайн - среду без учета ее специфики, что приводит к перегрузке учащихся, дублированию инструкций и неравномерному распределению времени между участниками, находящимися в классе и дома. Отдельным дефицитом выступает умение подбирать цифровые ресурсы в соответствии с дидактической целью: учителя нередко ориентируются на доступность сервиса, а не на его педагогическую целесообразность. В результате инструменты используются эпизодически и не усиливают образовательный эффект.

Еще одна зона дефицита – организация коммуникации и контроля в гибридной среде. Учителям не всегда хватает навыков модерации онлайн - обсуждений, предотвращения пассивности удаленных учеников, а также способов объективного оценивания результатов. Дополнительные сложности вызывают вопросы цифровой безопасности, работы с персональными данными и соблюдения этики онлайн - взаимодействия. Таким образом, ключевые дефициты цифровой компетентности проявляются в недостаточном сочетании технических, методических и коммуникативных навыков, без которого гибридный формат не может быть реализован полноценно.

Практика организации гибридного обучения показывает, что даже при наличии доступа к технике и интернету педагоги нередко сталкиваются с выраженными трудностями при использовании цифровых инструментов и образовательных платформ. Наиболее распространённая проблема связана с недостаточным уровнем уверенного владения функционалом сервисов: преподаватели знают базовые операции, но испытывают затруднения при создании интерактивных заданий, настройке совместной работы, управлении виртуальным классом и анализе цифровой активности обучающихся. Это приводит к тому, что платформы применяются преимущественно как средство передачи материалов, а их потенциал для вовлечения, обратной связи и индивидуализации обучения используется не в полной мере.

Существенным препятствием выступает и перегруженность разнообразием цифровых решений. В условиях гибридного формата педагогам приходится одновременно работать с системами видеосвязи, электронными журналами, облачными хранилищами, LMS - платформами и сервисами для тестирования. Несогласованность интерфейсов, различия в логике работы и необходимость постоянного переключения между ресурсами повышают когнитивную нагрузку и снижают эффективность подготовки к занятиям. Дополнительные сложности создают технические сбои, нестабильное соединение, ограничения доступа и несовместимость отдельных инструментов с устройствами обучающихся [2].

Отдельной проблемой является дефицит методических навыков интеграции цифровых платформ в педагогический сценарий. Не все преподаватели умеют подбирать инструменты в соответствии с целью урока, уровнем группы и форматом взаимодействия очной и дистанционной аудитории. В результате цифровая среда используется фрагментарно, без чёткой структуры и логики, что затрудняет включённость студентов и снижает качество учебного процесса. Таким образом, трудности применения цифровых инструментов в гибридном обучении обусловлены не только техническими, но и методическими, организационными и психологическими факторами, требующими системной поддержки педагогов.

Цифровые дефициты педагогов напрямую отражаются на качестве гибридного обучения, поскольку именно преподаватель задает логику взаимодействия между очными и онлайн - участниками. Если педагог недостаточно владеет цифровыми инструментами, то гибридная модель нередко превращается в формальное одновременное присутствие двух групп обучающихся без реальной интеграции их деятельности. В результате у дистанционных студентов снижается доступность учебного материала, а у очных – ослабляется вовлеченность в совместную работу, поскольку внимание преподавателя распределяется неравномерно. Особенно заметны последствия дефицита навыков при организации синхронной коммуникации: задержки в подключении, ошибки при использовании платформ, неумение быстро решать технические сбои нарушают темп занятия и создают фрагментарность учебного процесса. Это ведет к потере времени, снижению дисциплины и росту когнитивной нагрузки как у обучающихся, так и у самого преподавателя.

Нехватка цифровой компетентности также затрудняет использование интерактивных форм работы, которые являются ключевыми для гибридного формата. При ограниченном владении сервисами совместной деятельности педагог чаще выбирает репродуктивные методы, сводя обучение к демонстрации презентации и устному объяснению. Однако

гибридная среда требует иного подхода: координации групповых заданий, применения цифровых досок, опросов, облачных документов, инструментов обратной связи. Если эти ресурсы используются редко или неэффективно, снижается вариативность учебных сценариев, а образовательный процесс становится менее гибким и менее персонализированным. В такой ситуации обучающиеся получают неравные возможности для участия, что особенно критично при смешанном взаимодействии.

Существенным последствием цифровых дефицитов становится ухудшение качества обратной связи и контроля результатов обучения. Педагог может испытывать затруднения при организации текущего оценивания, анализе цифровых следов студентов и использовании данных для корректировки занятий. В итоге возрастает риск формального оценивания, при котором реальные пробелы в знаниях остаются незамеченными. Кроме того, недостаточная цифровая грамотность препятствует созданию безопасной и устойчивой образовательной среды: неверные настройки доступа, отсутствие резервных каналов связи и слабая ориентация в цифровой этике могут привести к сбоям, потере учебных материалов и снижению доверия к формату.

Таким образом, цифровые дефициты педагогов снижают не только техническую надежность гибридного обучения, но и его дидактическую эффективность. Они ограничивают включенность обучающихся, ослабляют обратную связь, ухудшают управление учебным процессом и препятствуют достижению равного качества образования для всех участников.

Преодоление проблем и дефицитов цифровых навыков педагогов при организации гибридного обучения требует системного и поэтапного подхода, сочетающего методическую, организационную и техническую поддержку. Прежде всего необходимо отказаться от разовых обучающих мероприятий в пользу непрерывного профессионального развития. Эффективными становятся короткие практико - ориентированные модули, в которых педагоги осваивают конкретные инструменты: платформы видеосвязи, системы управления обучением, сервисы совместной работы, цифровые средства контроля и обратной связи. Важным условием является связь обучения с реальными педагогическими задачами, поскольку именно прикладной характер позволяет быстрее перейти от теории к уверенной практике.

Значимую роль играет наставничество и внутришкольное сопровождение. Опытные педагоги или специально подготовленные цифровые тьюторы могут помогать коллегам в настройке онлайн - среды, разработке смешанных занятий, создании интерактивных материалов и решении технических затруднений. Такая модель снижает уровень тревожности, формирует доверие к цифровым решениям и создает пространство для обмена успешными практиками. Полезным является и создание методических банков: шаблонов гибридных уроков, инструкций, чек - листов и видеоуроков, которые позволяют экономить время и обеспечивают единые требования к качеству.

Отдельное внимание следует уделять развитию цифровой педагогической компетентности, а не только навыков работы с техникой. Педагогам важно понимать, как выбирать технологии в зависимости от целей занятия, как удерживать внимание учащихся в смешанном формате, как обеспечивать включенность очных и дистанционных участников, а также как оценивать результаты обучения в цифровой среде. Для этого необходимы курсы, посвященные дидактике гибридного обучения, цифровой этике, защите

данных и работе с учебной аналитикой. Не менее важно учитывать индивидуальный уровень готовности педагогов и предоставлять маршруты обучения, различающиеся по сложности и темпу освоения [3].

Административная поддержка также является ключевым фактором. Руководство образовательной организации должно обеспечивать доступ к стабильному интернету, оборудованию, лицензированным платформам и технической помощи. Кроме того, важно снижать бюрократическую нагрузку и поощрять экспериментирование, чтобы педагог мог внедрять новые форматы без страха ошибки. В долгосрочной перспективе развитие цифровых навыков становится устойчивым, если сопровождается мотивацией, признанием достижений и регулярной оценкой профессионального роста. Именно сочетание обучения, наставничества, инфраструктуры и управленческой поддержки позволяет минимизировать цифровые дефициты и повысить качество гибридного обучения.

Список использованной литературы:

1. Баранников К.А., Ананин Д.П., Стрикун Н.Г., Алканова О.Н., Байзаров А.Е. Гибридное обучение: российская и зарубежная практика // Вопросы образования. 2023. № 2. С. 33 - 69.
2. Нагаева И.А. Гибридное обучение как потенциал современного образовательного процесса // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1. № 3. С. 126 - 139.
3. Хакиева, З.Х., Цурова Б.Я. Гибридное обучение: преимущества и ограничения // Управление образованием: теория и практика. 2025. № 6 - 1. С. 47 - 54.

© Кожевников Н.С., 2026

УДК 159.9

Косторной А.А.

Студент 4 курса Санкт - Петербургского
института (филиала) Всероссийского Государственного
Университета Юстиции (РПА Минюста России)
г. Санкт - Петербург

Научный руководитель: Джалилов П.Б.

Кандидат педагогических наук
Доцент кафедры теории, истории государства и права,
социально - экономических дисциплин Санкт - Петербургского
института (филиала) ВГУЮ (РПА Минюста России)
г. Санкт - Петербург

ШКОЛЬНАЯ ТРЕВОЖНОСТЬ И УЧЕБНАЯ МОТИВАЦИЯ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ВЗАИМОСВЯЗИ В КОНТЕКСТЕ ПЕРЕХОДА НА СТУПЕНЬ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация

Статья посвящена теоретическому анализу взаимосвязи школьной тревожности и учебной мотивации младших подростков. Раскрывается психологическое содержание феноменов, рассматривается переход из начальной в основную школу как стрессогенный

этап. На основе обобщения современных эмпирических данных показано, что рост тревожности, связанной с проверкой знаний и несоответствием ожиданиям, сопряжён со снижением учебной мотивации.

Ключевые слова

школьная тревожность; учебная мотивация; младшие подростки; школьная адаптация; психология развития; психофизиология; эмоциональное благополучие.

Проблема эмоционального неблагополучия обучающихся сохраняет устойчивую актуальность в психологии развития, психофизиологии и педагогической практике. Под школьной тревожностью понимается специфическая форма тревожности, возникающая у ребёнка в процессе взаимодействия с образовательной средой и проявляющаяся в ожидании неблагоприятной оценки со стороны педагогов и сверстников [1, с. 24]. В отличие от общей личностной тревожности, школьная тревожность имеет выраженную ситуативную природу и непосредственно связана с условиями учебной деятельности, системой оценивания и характером межличностных отношений в классе.

Особую остроту проблема приобретает в младшем подростковом возрасте, совпадающем с переходом обучающихся из начальной в основную школу (5–6 классы). Этот этап рассматривается исследователями как один из наиболее стрессогенных периодов школьного обучения, поскольку сопровождается изменением системы требований, появлением разных педагогов с различными стилями преподавания, ростом объёма учебной нагрузки и перестройкой эмоционально - волевой сферы, обусловленной началом пубертатного развития [3, с. 39–42]. Перечисленные факторы создают благоприятную почву для роста тревожности и одновременно — для снижения учебной мотивации, что определяет актуальность изучения взаимосвязи данных феноменов.

Вместе с тем характер связи школьной тревожности и учебной мотивации не является однозначным. Ряд работ показывает, что умеренная тревожность способна выполнять мобилизующую функцию: при дефиците внутренней познавательной мотивации беспокойство, вызванное требованиями взрослых, побуждает ребёнка к прилежанию и выполнению учебных заданий [6, с. 166–168]. Другие исследования, напротив, фиксируют отрицательную связь: рост тревожности сопряжён с формированием мотивации избегания неудач и снижением интереса к учению [5, с. 154–156]. Подобная противоречивость требует систематизации накопленных данных и уточнения возрастной специфики рассматриваемой взаимосвязи.

Цель статьи — на основе теоретического анализа современных отечественных исследований раскрыть характер взаимосвязи школьной тревожности и учебной мотивации у младших подростков и определить направления профилактической работы в условиях образовательной организации.

Современные эмпирические исследования фиксируют тенденцию распространённости школьной тревожности среди младших подростков. По данным М. В. Загашевой, А. Ф. Бондарука и В. М. Голянич, повышенный и высокий уровень школьной тревожности выявляется у 35–40 % обследованных подростков, причём общий уровень тревожности у девочек в среднем на 20 % выше, чем у мальчиков [2, с. 294–314]. Ведущим источником тревоги для подростков выступают проблемы и страхи в отношениях с учителями, что связывается авторами с восприятием педагогов как потенциальной угрозы самооценке.

Результаты исследования адаптации пятиклассников, проведённого К. Т. Зейнеловой и С. Ю. Галиевой, показывают, что наиболее значимыми факторами, вызывающими тревогу при переходе в среднюю школу, являются проблемы и страхи в отношениях с учителями (40 %), переживание социального стресса (37 %) и страх самовыражения (35 %) [3, с. 45–48]. При этом у подавляющего большинства пятиклассников (около 70 %) наблюдаются продуктивные уровни мотивации и положительное отношение к школе, однако выделяется группа обучающихся (примерно 12,5 %) со сниженной мотивацией, проявляющейся в «школьной скуке» и требующей коррекционной работы.

Данные Н. А. Мали и Т. В. Пановой подтверждают, что переход на ступень основного общего образования является для детей более сложным и менее благоприятным периодом по сравнению с поступлением в первый класс: признаки трудностей школьной адаптации выявлены у 54 % пятиклассников [4, с. 102–104]. Наиболее выраженными источниками стресса для учащихся 5 - х классов выступают страх самовыражения (88 %), страх не соответствовать ожиданиям окружающих (75 %) и страх ситуации проверки знаний (67 %). Авторы отмечают, что снижение интереса к учению в этот период обусловлено также сменой ведущих ориентиров — постепенным переходом от учебной деятельности к общению как способу самовыражения.

Прямое подтверждение отрицательной взаимосвязи тревожности и учебной мотивации содержится в исследовании А. Г. Беляевой: у семиклассников установлена отрицательная корреляционная связь средней силы между школьной мотивацией и двумя показателями тревожности — «отсутствием потребности в достижении успеха» и «страхом не оправдать ожидания близких и значимых людей» [5, с. 152–158]. Иными словами, рост данных видов тревожности закономерно сопровождается снижением мотивации к учению.

Существенное уточнение вносит исследование А. А. Адаскиной, И. В. Воронковой и Ш. Ш. Сираджевой, выполненное на выборке четвероклассников: у большинства обследованных (53 %) выявлена сниженная учебная мотивация при нормальном уровне тревожности [6, с. 165–172]. Авторы подчёркивают необходимость дифференциации тревожности: «самооценочная тревожность» (переживания по поводу собственного образа в глазах других) имеет отрицательную связь с учебной мотивацией, тогда как «школьная тревожность», связанная с учебным процессом, в данной выборке оказалась положительно связана с академическими успехами. Это свидетельствует о том, что однозначной универсальной связи между тревожностью и мотивацией не существует, а её характер зависит от доминирующего типа тревожности и специфики возрастной выборки.

Обобщение представленных данных позволяет сформулировать ряд теоретических положений: во - первых, школьная тревожность и учебная мотивация образуют сложную динамическую систему, в которой решающее значение имеет не сам факт наличия тревоги, а её интенсивность и содержательная направленность; во - вторых, наиболее деструктивное влияние на учебную мотивацию оказывают виды тревожности, связанные с ситуацией оценивания и страхом несоответствия ожиданиям взрослых, поскольку они блокируют потребность в достижении успеха и переориентируют деятельность ребёнка с познавательной цели на избегание неудачи; в - третьих, выявленные гендерные различия в структуре тревожности (более высокий уровень у девочек) обуславливают необходимость дифференцированного психолого - педагогического сопровождения.

Практическая значимость теоретического анализа состоит в обосновании направлений профилактической работы педагога - психолога. Поскольку переход на ступень основного общего образования выступает ключевым «сенситивным» периодом роста тревожности, профилактика должна носить упреждающий характер и включать: диагностику тревожности и мотивации в начале пятого класса; создание психологически безопасной образовательной среды; формирование у младших подростков навыков эмоциональной саморегуляции в ситуациях проверки знаний; работу с педагогами по смещению акцента с оценочной на поддерживающую позицию.

Таким образом, проведённый анализ позволяет сделать следующие выводы: Школьная тревожность является значимым фактором, определяющим характер учебной мотивации младших подростков, при этом наиболее деструктивными выступают страх проверки знаний и страх несоответствия ожиданиям окружающих; переход из начальной в среднюю школу представляет собой период повышенного риска возникновения как школьной тревожности, так и снижения учебной мотивации, что требует целенаправленного сопровождения; взаимосвязь тревожности и мотивации не носит однозначно отрицательного характера: умеренная тревожность при определённых условиях способна выполнять мобилизующую функцию, что указывает на необходимость дифференцированного подхода к её коррекции. Перспективу дальнейших исследований составляет изучение динамики взаимосвязи тревожности и мотивации на протяжении всего подросткового возраста, а также разработка и апробация программ профилактики школьной тревожности с учётом выявленных факторов.

Список использованной литературы

1. Прихожан, А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / А. М. Прихожан. — М.: Московский психолого - социальный институт; Воронеж: МОДЭК, 2000. — 304 с.
2. Загашева, М. В. Психологические детерминанты структуры школьной тревожности у младших подростков / М. В. Загашева, А. Ф. Бондарук, В. М. Голянич // Психология человека в образовании. — 2025. — Т. 7, № 3. — С. 294–314.
3. Зейнелова, К. Т. Адаптация пятиклассников к условиям обучения в среднем звене общеобразовательной школы / К. Т. Зейнелова, С. Ю. Галиева // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. — 2023. — № 14. — С. 39–52.
4. Мали, Н. А. Исследование особенностей адаптации к школе на ступени начального общего и среднего общего образования / Н. А. Мали, Т. В. Панова // Общество: социология, психология, педагогика. — 2023. — № 4. — С. 99–106.
5. Беляева, А. Г. Связь школьной мотивации с тревожностью у учащихся 7 класса, прошедших период длительного дистанционного обучения / А. Г. Беляева // Вестник практической психологии образования. — 2023. — Т. 20, № 2. — С. 151–160.
6. Адаскина, А. А. Связь тревожности и успешности обучения у обучающихся 4 - х классов / А. А. Адаскина, И. В. Воронкова, Ш. Ш. Сираджеева // Вестник практической психологии образования. — 2024. — Т. 21, № 4. — С. 163–174.

© Косторной А.А. 2026

Попкова А.В.,

магистрант 2 курса ФГБОУ ВО «МарГУ»,

г. Йошкар - Ола, РФ

Научный руководитель: Заболотских О.П.,

кандидат педагогических наук, доцент ФГБОУ ВО «МарГУ»,

г. Йошкар - Ола, РФ

КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ ЭМОЦИОНАЛЬНО - ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация

В данной статье представлены результаты проведения психолого - педагогического эксперимента по изучению уровня развития эмоционально - волевой сферы детей дошкольного возраста на констатирующем этапе исследования. Представлены результаты на контрольном этапе исследования, после проведения коррекционно - развивающей работы с детьми, направленной на коррекцию нарушений эмоционально - волевой сферы дошкольников.

Ключевые слова

Дети дошкольного возраста, эмоционально - волевая сфера, нарушение эмоционально - волевой сферы, коррекция эмоционально - волевой сферы, методы арт - терапии, задержка психического развития.

Popkova A. V.

2st - year master's student of MarSU,

Yoshkar - Ola, Russia

Scientific supervisor: Zabolotskich O.P.,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, MarSU

Yoshkar - Ola, Russia

CORRECTION OF EMOTIONAL AND VOLITIONAL DISORDERS IN PRESCHOOL CHILDREN WITH MENTAL DEVELOPMENT DELAYS

Annotation

This article presents the results of a psychological and pedagogical experiment aimed at studying the level of development of the emotional and volitional sphere of preschool children at the initial stage of the study. The article also presents the results of the control stage of the study, which was conducted after the implementation of correctional and developmental work with children aimed at correcting the emotional and volitional disorders of preschool children.

Keywords

Preschool children, emotional and volitional sphere, emotional and volitional sphere disorders, correction of the emotional and volitional sphere, art therapy methods, and mental development delay.

У детей с задержкой психического развития незрелость эмоционально - волевой сферы выражается в следующем: им трудно контролировать свои переживания и правильно их проявлять; наблюдаются сбои в общении и трудности адаптации к окружающим; они не могут выстраивать здоровый диалог и поддерживать его; им сложно распознавать настроение и внутреннее состояние другого человека с учетом контекста; возникают проблемы с идентификацией эмоций окружающих; они с трудом осмысливают социальные ситуации и взаимоотношения; у них слабо развиты высшие чувства (например, эмпатия, чувство долга) и интеллектуальные эмоции; а также отмечается общее снижение уровня социального интеллекта и навыков взаимодействия с социумом [1, с.6].

Важная задача психолого - педагогической помощи - подобрать методы работы с эмоционально - волевой сферой, которые позволят сделать эмоциональные и волевые проявления ребёнка более гармоничными. Для детей с задержкой психического развития хорошим коррекционным средством является арт - терапия, использующая разные виды искусства: живопись, музыку, литературу. Арт - терапия не только развивает эмоционально - волевую сферу, но и помогает ребёнку лучше общаться, становиться спокойнее и увлекаться творчеством. Всё это говорит о том, что такие подходы необходимо разрабатывать и внедрять в практику.

Целью нашего исследования является эмпирическое изучение развития эмоционально - волевой сферы дошкольников с задержкой психического развития, разработка и апробация программы по коррекции выявленных нарушений.

В период с марта по май 2026 года нами был организован и проведён психолого - педагогический формирующий эксперимент.

Исследование проводилось на базе МБДОУ Детский сад №5 «Хрусталик» г. Йошкар - Олы. В исследовании приняло участие 10 детей с задержкой психического развития.

Для изучения уровня развития эмоционально - волевой сферы у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития, использовались следующие методики исследования:

1) Цветовой тест Люшера. Данная методика направлена на изучение актуального эмоционального состояния;

2) Методика «Эмоциональные лица» Н. Я. Семаго. Данная методика направлена на изучение способности различать и понимать эмоции;

3) Методика А. Карстен «Шахматная доска». Данная методика, направлена на оценку степени волевой активности при достижении результата.

Анализ результатов констатирующего этапа позволил выделить следующие проблемные зоны и соответствующие задачи коррекционной работы.

1. Низкий уровень (6 детей). Дети показали низкие или средние результаты по всем трём методикам. Хотя задание «Шахматная доска» (закрывание клеток фишками) оказалось для детей наиболее успешным, некоторым из них требовались подсказки. Следовательно, необходима целенаправленная работа по формированию волевых качеств — в первую очередь, умения внимательно слушать инструкцию и доводить начатое дело до конца.

2. Средний уровень (4 детей). Все они имеют средние показатели по трём методикам. Один ребёнок показал высокий результат по «Шахматной доске», но низкий по «Эмоциональным лицам», что также позволило отнести его к среднему уровню.

3. Проблема распознавания эмоций. Наиболее сложной для детей оказалась методика «Эмоциональные лица»: правильные ответы в основном касались только грусти и радости. Следовательно, в ходе коррекционной работы необходимо познакомить дошкольников с более широким спектром эмоций, научить их различать и адекватно выражать.

4. Эмоциональное состояние участников. Результаты цветового теста Люшера свидетельствуют о том, что половина детей находятся в состоянии пониженного настроения с преобладанием негативных переживаний. Это требует включения в коррекционную программу специальных мероприятий, направленных на улучшение эмоционального фона всей группы.

Констатирующий этап показал, что у ряда дошкольников с ЗПР уровень развития эмоционально - волевой сферы является низким. В связи с этим было принято решение организовать для них коррекционные занятия. Для оценки эффективности разработанной программы планируется сравнить результаты экспериментальной группы до начала занятий и после их окончания (занятия построены на методах арт - терапии).

Цель программы - скорректировать нарушения в эмоционально - волевой сфере, помочь ребёнку осознанно относиться к своим чувствам и к тому, как он строит отношения с другими, развить его социальные навыки. В результате это приведёт к всестороннему гармоничному развитию личности ребёнка.

В ходе апробации программы было организовано 9 занятий с группой в целом (фронтальная форма). Занятия проводились дважды в неделю в первой половине дня, их длительность колебалась от 20 до 30 минут в зависимости от состояния и уровня готовности детей.

В программе используются следующие техники арт - терапии.

1. Рисование (изотерапия)

В изотерапии используют:

Эмоционально - символические методы: дети вместе обсуждают разные чувства, глядя на свои рисунки на заданную тему.

Рисование по заданию: дети рисуют на определённую тему [2, с.42].

2. Сказкотерапия (отдельные элементы)

Когда ребёнок проживает сказочный сюжет, он учится преодолевать трудности в общении и находит способ выразить свои эмоции и чувства через тело. Используются игры на развитие воображения: словесные игры (придумать конец необычной истории, вместе сочинить сказку, подобрать ассоциации к слову).

3. Музыкаотерапия

Музыка помогает ребёнку сосредоточиться на том, что происходит внутри него: на его ощущениях (зрительных, звуковых, телесных), эмоциях и переживаниях. Это освобождает от лишнего нервного напряжения. Спокойная, восстанавливающая музыка снижает напряжение и переключает внимание.

4. Психогимнастика

Это метод, где не нужны слова. Он помогает снять мышечные зажимы, уменьшить тревожность и общее напряжение. Дети выражают свои переживания, эмоции и проблемы через движения, мимику, жесты и танец [3, с.110].

Все эти техники направлены на улучшение эмоционального фона и снятие стресса. В них важен не конечный результат, а сам процесс творчества.

По завершении коррекционной программы начался контрольный этап исследования. Его цель — зафиксировать динамику развития эмоционально - волевой сферы у дошкольников с ЗПР после формирующего эксперимента.

Анализ данных констатирующего и контрольного этапов позволяет сделать следующие выводы. Высокого уровня сформированности эмоционально - волевой сферы не достиг ни один из десяти участников эксперимента. У троих детей зафиксирована положительная динамика — они переместились с низкого уровня на средний. Средний уровень был выявлен у девяти испытуемых: все они на контрольном этапе получили средние результаты по трём диагностическим методикам. Двое из этих девяти показали высокий результат по методике «Шахматная доска» и низкий — по методике «Эмоциональные лица», что также послужило основанием для отнесения их к среднему уровню.

Несмотря на незначительный характер улучшений, зафиксированная положительная динамика свидетельствует о продуктивности коррекционной программы. Использование методов арт - терапии оказало благоприятное воздействие на участников экспериментальной группы.

Низкий уровень после проведенной программы выявлен у одного участника. По всем трём методикам он показал в большинстве результаты низкого уровня. Наибольшие затруднений вызвала методика «Эмоциональные лица». Наиболее успешно дети выполнили задание «Шахматная доска» (закрывали клетки заданного цвета, хотя некоторым требовались подсказки).

Таким образом, содержащиеся в работе теоретические и практические материалы, посвящённые изучению эмоционально - волевой сферы детей дошкольного возраста с ЗПР позволяют сделать вывод о необходимости совершенствования общего эмоционального состояния ребёнка.

Это, в свою очередь, будет содействовать более успешному познанию мира, продуктивному общению со сверстниками и взрослыми, а также гармоничному и разностороннему развитию личности ребёнка.

Результаты работы позволяют констатировать достижение поставленной цели и решение всех задач. Применение арт - терапевтических методик в психолого - педагогической коррекции эмоционально - волевых нарушений у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития доказало свою обоснованность и эффективность.

Список использованной литературы:

1. Анисимова Л. А. Развитие эмоционально - волевой сферы детей с ЗПР в условиях МДОУ / Л. А. Анисимова, Ю. Н. Каширская // Молодой ученый. 2021. № 11.1 (353.1). С. 6 - 9.
2. Афанасьева О. Арттерапия средствами изобразительного искусства / О. Афанасьева // Воспитание школьников. 2007. № 3. С. 41 - 44.
3. Зинкевич - Евстигнеева, Т. Д. Практикум по сказкотерапии / Т. Д. Зинкевич - Евстигнеева. СПб.: Речь, 2011. 310 с.

© Попкова А.В., 2026

МЕТОДИКА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ТЕХНИКИ ПРЯМЫХ УДАРОВ У ДЕВУШЕК - БОКСЕРОВ НА ОСНОВЕ УЧЕТА АНТРОПОМЕТРИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ И БИОМЕХАНИКИ ДВИЖЕНИЙ

Аннотация.

В статье рассматривается проблема адаптации технической подготовки в женском боксе. Выявлено, что классическая методика обучения прямым ударам, разработанная для мужчин, не учитывает особенности распределения мышечной массы, строения таза и расположения общего центра тяжести у спортсменок. В работе представлен биомеханический анализ фазовой структуры прямого удара и предложен комплекс подводящих упражнений, направленный на оптимизацию передачи импульса силы от нижних конечностей к верхним через звенья тела у девушек - боксеров.

Ключевые слова:

женский бокс, биомеханика удара, техника прямого удара, антропометрия, тренировочный процесс.

Женский бокс является молодым, но стремительно развивающимся видом спорта, включенным в программу Олимпийских игр. Долгое время тренировочный процесс в женском боксе строился методом «копирования» мужских методик. Однако, женский организм имеет существенные морфофункциональные отличия, которые напрямую влияют на технику выполнения соревновательных упражнений [1, с. 3].

Одной из ключевых проблем в подготовке девушек - боксеров является освоение рациональной техники прямых ударов. Прямые удары (джеб и кросс) составляют основу технического арсенала и являются базой для построения всех остальных атакующих действий. С точки зрения биомеханики (по В.И. Филимонову), эффективность прямого удара зависит не столько от силы мышц руки, сколько от согласованной работы ног, таза и туловища, обеспечивающих «вложение» массы тела в удар [2, с. 54].

Рассматривая биомеханическую структуру прямого удара в контексте гендерных различий, необходимо выделить три ключевых аспекта, в которых женская морфология вносит существенные коррективы в классическую модель движения.

Первый аспект касается строения тазового пояса. Для спортсменок характерна более широкая анатомия таза и, как следствие, увеличенный угол бедренной кости (так называемый Q - угол), что обусловлено репродуктивной функцией организма. Данная особенность приводит к смещению общего центра масс (ОЦМ) тела книзу, что, с одной стороны, обеспечивает женщинам большую устойчивость, но с другой — создает биомеханические ограничения для выполнения резких вращательных движений. Кроме

того, увеличенный Q - угол провоцирует избыточную вальгусную нагрузку на коленные суставы [3]. В практической плоскости это выражается в том, что девушкам объективно сложнее выполнить «взрывной» разворот таза, необходимый для вложения массы тела в удар, без риска потери равновесия или травмирования связочного аппарата колена.

Второй момент связан с верхней частью тела. У женщин от природы меньше мышечная масса плеч и рук, а связки и сухожилия более эластичные, но менее жесткие. В момент соприкосновения кулака с целью именно жесткость всей конструкции (кость, локоть, плечо, корпус) определяет, сколько силы дойдет до противника, а сколько просто рассеется. Если рука недостаточно зафиксирована, она начинает «пружинить» или слегка сгибаться в момент удара. Из - за этого энергия гасится, и удар получается слабым, даже если девушка вложила в него много усилий [4, с. 39].

Третий фактор, который необходимо учитывать при анализе техники прямых ударов у девушек - боксеров, связан с особенностями функционирования нервно - мышечной системы и ее зависимостью от циклических гормональных изменений в женском организме. Многолетние исследования, проведенные под руководством профессора Л. Г. Шахлиной и ее научной школы, убедительно доказывают, что физическая работоспособность спортсменок не является величиной постоянной, а закономерно изменяется на протяжении оварийно - менструального цикла (ОМЦ).

Установлено, что оптимальными фазами для проявления физических качеств, включая скоростно - силовые способности, являются постменструальная и постовуляторная фазы цикла. В эти периоды наблюдается наиболее благоприятный гормональный фон, обеспечивающий высокую скорость нервных процессов, эффективную координацию движений и способность мышц к мощному сокращению. Напротив, менструальная, овуляторная и особенно предменструальная фазы характеризуются как фазы физиологического напряжения. В эти периоды снижается специальная работоспособность, ухудшается психофизиологическое состояние, увеличивается функциональная стоимость выполненной нагрузки, а процессы восстановления замедляются [5, с. 97].

Выявленные особенности женского организма требуют пересмотра традиционной методики обучения прямым ударам. Классическая мужская модель, построенная на скручивании корпуса при вертикальном его удержании, входит в противоречие с анатомией женского таза и не учитывает слабость верхних звеньев кинематической цепи.

Предлагаемая методика базируется на принципе «от ног к руке» и включает три блока упражнений. Первый блок направлен на формирование вращательного импульса от нижних конечностей. Применяются имитационные упражнения без участия рук с акцентом на резком развороте стопы и «проталкивании» бедра, а также удары с резиновым амортизатором на бедрах для преодоления сопротивления при развороте таза. Это позволяет компенсировать ограничения, связанные с широким тазом, и активизировать мышцы ягодиц и задней поверхности бедра [1, с. 4].

Второй блок направлен на развитие «взрывной» силы туловища как передаточного звена. Используются повороты корпуса с гимнастической палкой на плечах с акцентом на скручивание, а также удары по тяжелому мешку из положения сидя на коленях или стоя на одной ноге. Такие условия исключают помощь ног и заставляют мышцы кора самостоятельно генерировать вращение, устраняя типичную ошибку — удар только за счет силы руки [4, с. 213].

Третий блок посвящен формированию «жесткости» кинематической цепи в финальной фазе. Применяются изометрические упражнения — упор кулаком выпрямленной руки в стену или лапу тренера с максимальным напряжением всей цепи (нога — спина — рука) на 5–8 секунд, а также удары по легкой капле с заданием «пробить насквозь». Это позволяет

предотвратить «гашение энергии» вследствие эластичности связок и недостаточной фиксации суставов в момент контакта [4, с. 99].

Обязательным условием эффективности методики является учет фаз овариально - менструального цикла. Освоение новых элементов и скоростно - силовую работу следует планировать на постменструальную и постовуляторную фазы, когда наблюдаются оптимальный гормональный фон и высокая координация движений. В менструальную, овуляторную и предменструальную фазы целесообразно снижать нагрузку во избежание закрепления неправильных двигательных стереотипов [5, с. 98].

Таким образом, проведенный анализ показывает, что эффективная техническая подготовка девушек - боксеров невозможна без учета морфофункциональных особенностей женского организма. Предложенная методика, построенная на принципе «от ног к руке» и включающая три блока упражнений, направленных на формирование вращательного импульса от нижних конечностей, развитие силы мышц туловища и укрепление финальной фазы удара, позволяет компенсировать анатомические ограничения, связанные со строением таза и слабостью плечевого пояса. Обязательным условием ее эффективности является планирование тренировочных нагрузок с учетом фаз овариально - менструального цикла, что обеспечивает не только рост спортивных результатов, но и сохранение здоровья спортсменок.

Список использованной литературы:

1. Хорькова А. С. Морфофункциональные особенности адаптации женского организма к физическим нагрузкам // Вестник ЮГУ. 2016. №1 (40).
2. Филимонов В.И., Ширяев А.Г. Бокс и Кикбоксинг: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. - М.: Академия, 2007. - 240 с.
3. Повреждения и разрывы передней крестообразной связки // ski.ru Горнолыжный портал URL: <https://www.ski.ru/az/blogs/post/povrezhdeniya-i-razryvy-perednei-krestoobraznoi-svyazki/> (дата обращения: 26.08.2026).
4. Филимонов В.И. Бокс. Спортивно - техническая и физическая подготовка. - М.: Инсан, 2000. - 432 с.
5. Шахлина Л. Медико - биологические основы спортивной подготовки женщин в современном спорте высших достижений // Теория и методика физического воспитания и спорта. - 2020. - С. 95 - 104.

© Товпеко А.С., 2026

УДК - 1

Узакбаева К.Б.

Докторант (PhD)

Институт переподготовки и повышения квалификации специалистов
по физической культуре и спорту, Ташкент

ФЕНОМЕН ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕФОРМАЦИИ: ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ И ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ

Аннотация. В данной статье анализируется феномен профессиональной деформации, основные факторы, вызывающие профессиональную деформацию, а также формы её проявления. Кроме того, рассматриваются научные взгляды на профессиональную

деформацию и обосновывается положение о том, что данная проблема представляет собой сложное психологическое явление. Результаты исследования имеют важное значение для реализации мероприятий, направленных на раннее выявление проблемы профессиональной деформации и устранение её негативных последствий.

Ключевые слова. Личность, профессиональная деформация, деятельность, стресс, психологическое состояние.

Введение

В современном обществе профессиональная деятельность является важной частью жизни человека, оказывая влияние не только на его социальный статус, но и на личную жизнь, психологическое состояние и развитие. Сегодня многие люди работают под высоким давлением: требования современных цифровых технологий, длительное продолжение деятельности, чрезмерная ответственность, эмоциональное напряжение и высокая нагрузка приводят к постоянному стрессу. Со временем это создаёт предпосылки для возникновения профессиональной деформации личности.

По этой причине изучение сущности профессиональной деформации, факторов, влияющих на её формирование, а также механизмов её проявления остаётся одной из актуальных научных проблем.

Исторические взгляды на проблему влияния профессии на личность. Проблема влияния профессии на человека и изучение различных форм поведения личности интересовали философов ещё в древности. В 1921 году Питирим Сорокин впервые использовал термин «профессиональная деформация», обозначив им негативное воздействие профессиональной деятельности на опыт и поведение человека.

В США в 1915 году в журнале «Социология» появилось понятие «professional deformation». В статье Х. Ландерока отмечалось, что длительное пребывание в определённой профессиональной деятельности приводит к деформации мышления человека, что оказывает отрицательное влияние как на его трудовую деятельность, так и на общий результат работы группы, к которой он принадлежит [1].

До настоящего времени вопрос профессиональной деформации, её особенностей и проявлений, а также методов профилактики и коррекции не имеет единой точки зрения. Одной из наиболее распространённых и признанных классификаций является классификация Э.Ф. Зеера, который выделяет три типа профессиональной деформации [2;11;12]:

1. **Общая профессиональная деформация** – деформации, которые могут возникать в любой профессиональной деятельности.

2. **Специальные профессиональные деформации** – деформации, возникающие в определённых специальностях. Например, общие профессиональные деформации встречаются у всех спортивных тренеров, но специфические деформации зависят от вида спорта, в котором работает тренер.

3. **Деформации, обусловленные личностными особенностями** – индивидуальные деформации, сложность которых лежит на границе профессионально - типологических деформаций. Здесь учитываются именно профессионально значимые качества личности. То есть, формирование деформаций связано не только с трудовой деятельностью, но и с человеческими чертами и индивидуальными особенностями.

Особенность данного типа заключается в учёте индивидуальных характеристик каждого человека. В этой группе Зеер выделяет два подтипа:

- деформации, возникающие вследствие изменений в профессиональной деятельности, инноваций и пересмотра ценностей – деформации профессиональной направленности личности;
- специальные деформации, обусловленные определёнными способностями человека.

Иными словами, Э.Ф. Зеер рассматривает профессиональные деформации как результат профессионального опыта, связывая их со стереотипизацией, гипертрофией и обострением профессиональных функций. Это приводит к чрезмерному выражению профессионально значимых качеств и их превращению в противоположность [3;4].

Таким образом, профессиональные деформации формируются у человека в результате многолетнего выполнения однотипной деятельности, что вызывает негативные изменения в мышлении, отношениях и поведении. Кроме того, чрезмерное развитие необходимых для профессии качеств может иметь отрицательные последствия: излишняя требовательность превращается в жёсткость, чрезмерное чувство ответственности – в тревожность и т.д.

Э.Ф. Зеер и Э.Э. Сыманюк подчёркивают, что основными факторами развития профессиональной деформации являются продолжительность профессиональной деятельности, её содержание и индивидуальные психологические особенности личности [2].

Согласно одной из существующих точек зрения, развитие профессиональной деформации проходит в два этапа:

- интересы, склонности и особенности личности, проявляющиеся ещё до выбора профессии;
- собственно профессиональная деформация, сопровождающаяся определёнными отрицательными формами поведения [5].

Исходя из этого, даже если у человека есть интерес к определённой профессии и необходимые качества, но в процессе профессиональной деятельности личные черты не направляются должным образом, это может привести к развитию специфических деформаций.

По мнению Р.М. Грановской и В.А. Хоминской, факторы, вызывающие деформацию, на начальных этапах деятельности могут способствовать эффективности и даже повышать производительность труда. Однако впоследствии они оказывают негативное влияние на способность анализировать и адекватно оценивать ситуации. В спортивной деятельности это особенно критично: спортсмены и тренеры должны быстро оценивать ситуацию и принимать решения, иначе последствия могут быть необратимыми.

С.П. Безносков выделяет возможные негативные проявления профессиональной деформации, характерные для разных профессий: отсутствие интереса к общению, нарушение социальных норм, игнорирование индивидуальных особенностей других людей [6].

Исследователь Н.Ю. Бузовкина подчёркивает, что если профессиональные деформации не выявить своевременно, они могут привести к крайне негативным последствиям [7]:

1. Резкое снижение профессионального развития личности, отсутствие стремления к самосовершенствованию и освоению новых знаний.

2. Нарушение коммуникации с окружающими, проблемы во взаимоотношениях с коллегами и членами семьи, неспособность работать в группе.
3. Низкая профессиональная мобильность – нежелание адаптироваться к новым требованиям и использовать современные методы и технологии.
4. Регресс профессиональных навыков и мышления – замедление мыслительных процессов, трудности в принятии решений.
5. Возникновение личностных деформаций – профессиональные проблемы начинают изменять индивидуальные черты личности.
6. Профессиональные заболевания, утрата работоспособности и уход из профессии [8].
7. Постановка целей без ясных путей их достижения [9].

Авторы также отмечают, что при формировании деформации необходимо учитывать индивидуальные особенности личности [6;10]. В одинаковых условиях у одних работников деформация возникает, у других – нет. Это связано с различиями личностных качеств: у одного тренера может быть высокая стрессоустойчивость, у другого – развитая эмоциональная стабильность и самоконтроль.

К основным факторам, способствующим развитию профессиональной деформации, относят:

- факторы, связанные с особенностями самой профессии;
- личностные факторы;
- социально - психологические факторы (взаимоотношения с окружающими);
- неправильное понимание профессиональной роли, несоответствие ожиданиям общества, негативный опыт и искажённое восприятие социальной практики.

Анализ представленных научных взглядов показывает, что профессиональная деформация представляет собой комплекс негативных изменений, возникающих в мышлении, личностных особенностях и межличностных отношениях человека вследствие длительного пребывания в определённой профессиональной деятельности.

Выявлено, что на формирование деформации влияет не только продолжительность трудовой деятельности, но и индивидуальные психологические особенности личности. То есть, даже в одинаковых условиях не все работники сталкиваются с данной проблемой. Кроме того, неправильное направление профессиональных интересов также может стать причиной деформации.

Таким образом, профессиональная деформация является сложным психологическим явлением, требующим своевременного выявления и профилактики. Реализация мероприятий, направленных на раннюю диагностику и устранение её негативных последствий, имеет важное значение для сохранения профессионального здоровья и эффективности деятельности специалистов.

Список использованной литературы

1. Климова О.А. Проявления синдрома выгорания у профессиональных фигуристов. Диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук. Москва, 2018.
2. Зеер Э.Ф., Сыманок Э.Э. Психология профессиональных деструкций: учебное пособие. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2005. – 240 с.

3. Барабанщикова В.В. Профессиональные деформации специалиста в инновационных видах деятельности. – Когито - Центр, Москва, 2017. – 235 с.
4. Дружилов С.А. Психология профессионализма субъекта труда: концептуальные основания // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2005. – Т. 5. – № 12.
5. Воробьева М.А. Профессиональная деформация специалистов и её профилактика // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 2.
6. Безносов С.П. Профессиональная деформация личности. – СПб.: Речь, 2004. – 272 с.
7. Бузовкина Н.Ю. Профессиональные деструкции у специалистов социэкономических профессий // Вопросы гуманитарных наук. – 2007. – № 3. – С. 30.
8. Буссман Г. Факторы, влияющие на уход из спорта юных спортсменов // Спортивная наука в зарубежных странах. – 2007.
9. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Знание, 1996. – 308 с.
10. Ларенцова Л.И., Терехина Н.В. Феномен эмоционального выгорания: механизм формирования, симптомы и способы преодоления с точки зрения различных психологических подходов // Прикладная юридическая психология. – 2009. – № 2. – С. 37–48.
11. Узакбаева К.Б. Проблема профессиональной деформации у тренеров и степень её изученности // Международная научно - практическая конференция «Инновационный путь развития как ответ на вызовы нового времени». – Уфа: АЭТЕРНА, 2026. – С. 165–166.
12. Узакбаева К.Б. Экспериментальное исследование психологических особенностей развития профессиональной деформации у тренеров // Международная научно - теоретическая конференция «Компетентность и креативность педагога в современном образовании: проблемы и решения». – Бухара, 2026. – С. 175–178.

© Узакбаева К.Б., 2026

УДК 373.5

Устьянцева В.Н.,
канд. пед. наук, доцент ГАУ ДПО «ВГАПО»,
г. Волгоград, РФ
Десятериченко М.А.,
ГАУ ДПО «ВГАПО»,
г. Волгоград, РФ

УСТНАЯ РАБОТА НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ КАК АКТИВИЗАЦИЯ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Аннотация

В современной школе неоправданно мало стали использовать устный счет, а устный счет — это не только зарядка для ума, но и активизация мыслительной деятельности. Различные приемы устного счета способствуют формированию мыслительных операций.

Ключевые слова

Устная работа, мыслительная деятельность, примеры приемов устного счета.

Всем известна замечательная картина русского художника - передвижника Николая Петровича Богданова - Бельского, созданная в 1895 году «Устный счёт. В народной школе С. А. Рачинского», которая хранится в Государственной Третьяковской галерее в Москве. Сергей Александрович разработал свою систему обучения математике, важную роль в которой выполнял именно устный счет, поскольку он воспринимался как гимнастика для ума, развивающая память, гибкость мышления и умение концентрироваться. На картине предлагается устно вычислить следующее упражнение: $(10^2+11^2+12^2+13^2+14^2):365$. Это задание стимулирует к тому, чтобы учащиеся учили квадраты чисел наизусть. Задание интересно еще и тем, что в нем есть красивый прием устного счета: $10^2+11^2+12^2=365$ и $13^2+14^2=365$, значит итог будет 2. Поиск такой закономерности стимулирует активизацию мыслительной деятельности учащихся, поэтому устный счет является прекрасным инструментом и для ее формирования.

Мыслительная деятельность — это целенаправленная, сознательная активность человека, которая направлена на достижение понимания, решение задач, поиск новых знаний или обоснование суждений. Именно целенаправленность, нацеленность на результат отличает мыслительную деятельность от мышления вообще. В основе мыслительной деятельности лежат различные мыслительные операции, такие как: анализ, синтез, сравнение, абстрагирование, обобщение и конкретизация. Глобальной целью школьного математического образования является формирование этих мыслительных операций учащегося.

В современной школе неоправданно мало уделяется место устному счету и приемам устного счета, хотя многие темы этому способствуют (разложение числа на разрядные слагаемые, разложение на множители, законы арифметики, формулы сокращенного умножения и др.). Не смотря на установившуюся структуру урока, многие педагоги 5 минут начала урока, отводимые на устную работу, как на разминку умственной деятельности, заменяют на современные организационные вопросы. И формируется значимая проблема – отсутствие устного счета, устной работы на уроках математики.

Не секрет, что устный счет — это сложный и нелюбимый процесс для учащихся. Сначала он требует больших усилий, много времени, но если его применять систематически и учить приемам, то он приводит к формированию и ускорению мыслительных операций.

Например, умножаем двузначное число на однозначное: $36 \cdot 7 = ?$ Для быстрого счета необходимо разложить в уме число 36 на разрядные слагаемые и затем каждое из них умножить на 7, затем получившиеся числа сложить:

$$(30+6) \cdot 7 = 30 \cdot 7 + 6 \cdot 7 = 210 + 42 = 252$$

Выполняя в уме эти операции, мы держим в голове результаты нескольких действий, выполняем действия, то есть прикладываем усилия, и даже физически ощущаем как работает наш мозг.

Пример из начальной школы подумают многие, но не тут - то было, огромный процент школьников основной и даже старшей школы с ним быстро не справится. Причина тому отсутствие систематической устной работы и не только в начале урока, но и вообще на уроке. В лучшем случае дети считают столбиком или уголком. Но во многих задачах быстрее посчитать устно, чем писать тот самый уголок. Лишая учащихся устных вычислений, мы лишаем их мощного инструмента формирования мыслительных операций,

что совершенно противоречит принципам школьного обучения. В школе учащийся постоянно должен заниматься мыслительной деятельностью.

Чтобы активизировать мыслительную деятельность человека, а значит запустить мыслительные операции, перед ним необходимо поставить проблемную ситуацию, сформулировать вопрос, задачу.

Одной из качественных форм активизации мыслительной деятельности учащихся как раз и является устная работа. Методически грамотно начинать любой урок математики с устного счета. Как разминка на физкультуре, так устный счет зарядка для ума, активизатор умственной деятельности учащегося.

Помимо активизации мыслительной деятельности, при устном счете мы повторяем, закрепляем изученный материал, учимся находить закономерности. Например, необходимо вычислить: $98^2 - 96 \cdot 100$. Это упражнение будет полезно не только в 7 классе после изучения формул сокращенного умножения, но и в 9, и в 11 классах. Главное условие решить устно, а это очень красивое решение:

$$98^2 - 96 \cdot 100 = 98^2 - (98 - 2) \cdot (98 + 2) = 98^2 - (98^2 - 2^2) = 4.$$

Если решать примеры по действиям, не пытаясь найти закономерности, рациональные решения, математические формулы в форме задания, то иногда это очень трудоемкая работа. Например, $2,1 \cdot 3,2 - 2,1 \cdot 1,2 + 1$, если выполнять по действиям не анализируя условие, то требуется четыре действия, при чем два из них умножение практически двузначных чисел на двузначное. И уж точно не приходится на ум решать устно, а это задание для устной работы, потому что в первых двух слагаемых есть общий множитель, выносим его за скобку и в скобках получается $3,2 - 1,2 = 2$ – целое число, в уме легко умножаем $2,1$ на два, получив $4,2$, устно прибавляем 1 и в итоге получаем $5,2$. Красивое устное решение!

Аналогично, находится закономерность и рациональное решение при устном решении примера: $\frac{5,2}{9 - 2,2^2}$ раскладывается знаменатель на разность квадратов $(3 - 2,2) \cdot (3 + 2,2)$, тогда сумма как раз равняется числителю заданной дроби. Остается только найти обратное число к дроби $0,8$, а это $1,25$.

По аналогии с примером с картины Н. П. Богданова - Бельского, можно предложить еще одну интересную задачу:

$$\frac{101^2 + 202^2 + 303^2}{202},$$

Тут учащиеся должны заметить, что 202 можно разложить на произведение 2 и 101 , $303 = 3 \cdot 101$, заменив на эти произведения, мы получаем в числителе общий множитель 101^2 . Выносим его за скобку, а в скобке получаем сумму $1 + 2^2 + 3^2 = 14$. В знаменателе тоже $2 \cdot 101$, значит, сократив с числителем на 101 и на 2 , получаем итог $101 \cdot 7 = 707$. Вот так красиво и очень быстро решается эта задача устно. Помимо того, что такое решение экономит время и силы, оно еще и приносит удовлетворение, что удалось найти закономерность.

Много приемов устного счета школьники изучают еще в начальной школе, например, чтобы устно умножить на 5 , необходимо умножить на 10 , то есть приписать ноль к умножаемому числу, а затем поделить на 2 , либо наоборот

В научной литературе существует много разработок рационального и устного счета, например Я.И. Перельман [2], С. А. Рачинский [3], Зайкин М.Н. [1] и др. Которые полезно изучить учителю математики и использовать в своей повседневной работе.

Таким образом устный счёт на уроках математики важен не только как активизация мыслительной деятельности учащихся, но и как мощный инструмент развития их интеллектуальных и нравственных качеств.

Список использованной литературы:

1. Зайкин М.Н. Математический тренинг. Развиваем комбинационные способности: книга для учащихся 4 - 7 классов общеобразовательных учреждений. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1996. – 176 с.
2. Перельман Я. И. Быстрый счёт. Тридцать простых приёмов устного счёта. – Советские учебники, 2023. – 16 с.
3. Рачинский, Сергей Александрович (1833 - 1902). 1001 задача для умственного счета: Тысяча одна задача для умственного счета Пособие для учителей сел. шк. / Сост. С. Рачинский. — 3 - е изд., испр. — Санкт - Петербург: Училищ. сов. при Святейшем синоде, 1899. — 88 с.: 17.[Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_003663227/, свободный. – (дата обращения 02.09.2026).

© Устьянцева В.Н., Десятериченко М.А., 2026

УДК 37.377.5

Фомкин А.В.

кандидат педагогических наук, доцент,

Fomkin Ballet Academy, Сан - Франциско, Калифорния, США

АНТРОПНЫЙ ПРИНЦИП КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОСНОВАНИЕ СИСТЕМЫ ПРИНЦИПОВ БАЛЕТНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Аннотация

В статье рассматривается возможность применения антропного принципа в качестве методологической установки балетно - педагогического исследования. Актуальность обусловлена недостаточной теоретико - методологической рефлексией оснований профессионального знания, накопленного в балетной педагогике. Цель исследования – выявить антропологические основания ряда принципов балетной педагогики посредством интерпретации антропного принципа и его методологической транспозиции в предметную область педагогики. Используются системный и антропологический подходы, анализ и синтез, теоретическое моделирование, сравнительно - теоретический анализ. В результате выявлены основания познаваемости, изменяемости и самоизменения человека и показана их связь с принципами научности, единства традиции и инновации, развития, природосообразности, субъектности и индивидуализации, профессиональной целесообразности.

Ключевые слова

Антропный принцип, балетная педагогика, методологическая транспозиция, антропные основания, педагогические принципы.

Введение. Балетная педагогика располагает значительным массивом практического знания, сформированного в процессе многолетнего развития исполнительской и педагогической традиции. Он включает представления о закономерностях формирования профессионального тела артиста балета, методике освоения движений, организации учебного процесса, коррекции ошибок и развитии выразительности. Вместе с тем общие научные представления о человеке, его деятельности, познании и развитии, лежащие в основании принципов балетной педагогики, остаются недостаточно разработанными. Таким образом, проблема заключается не столько в недостатке практического знания, сколько в недостаточной степени его теоретико - методологической рефлексии и систематизации.

В этой связи актуализируется задача расширения методологического поля балетной педагогики посредством обращения к общенаучным и междисциплинарным концепциям, позволяющим выявить более глубокие основания сложившихся педагогических представлений. Особый интерес представляет антропный принцип, поскольку его исходная проблематика связана с учётом наблюдателя и условий его существования при познании реальности. В настоящем исследовании эта методологическая установка рассматривается применительно к балетной педагогике.

Теоретическую основу исследования составляют четыре взаимосвязанных направления научной литературы.

Первое направление представлено исследованиями антропного принципа и его теоретических предпосылок — от ранних антропных идей А. Л. Зельманова, Г. М. Идлisa и Р. Дикке до его концептуального оформления Б. Картером и последующего развития в работах Дж. А. Уилера, Дж. Д. Барроу, Ф. Дж. Тiplера, Б. Карра, М. Риса и др.

История антропного принципа связана с исследованиями, в которых свойства наблюдаемой Вселенной стали рассматриваться во взаимосвязи с условиями существования наблюдателя. Одним из ранних представителей такого подхода был А. Л. Зельманов, высказавший соответствующие идеи в докладе «К постановке космологической проблемы» [9; 10], представленном в 1955 г. и опубликованном в 1960 г. Близкая линия представлена в работах Г. М. Идлisa, прежде всего в статье «Основные черты наблюдаемой астрономической Вселенной как характерные свойства обитаемой космической системы» (1958) [11; 12]. В обоих случаях свойства наблюдаемой Вселенной рассматриваются в связи с условиями, делающими возможным существование наблюдателя и жизни.

Следующий этап связан с работой Р. Дикке «Dirac's Cosmology and Mach's Principle» (1961) [26], в которой при рассмотрении космологических совпадений и «больших чисел» учитываются временные и физические условия существования наблюдателей. Б. Картер в 1973 г. ввёл термин *anthropic principle* и осуществил концептуальное оформление данной линии рассуждений. В работе «Large Number Coincidences and the Anthropic Principle in Cosmology» (1974) [25] им сформулированы слабый и сильный варианты антропного принципа.

В дальнейшем антропная проблематика получила развитие в философско - космологических интерпретациях Дж. А. Уилера, а систематизация различных вариантов антропного принципа была осуществлена Дж. Д. Барроу и Ф. Дж. Тiplером в монографии *The Anthropic Cosmological Principle* (1986) [23]. Дальнейшая философско -

методологическая рефлексия антропных аргументов представлена, в частности, работами Э. Макмаллина [29; 30], Дж. Лесли [27; 28], Н. Бострома [24] и др.

Таким образом, историческое развитие антропного принципа сопровождалось расширением проблематики наблюдателя — от учёта условий его существования к рассмотрению его эпистемологического статуса и роли в познании. Именно этот методологический аспект представляет интерес для настоящего исследования.

Второе направление составляют исследования общенаучного и антропологического понимания человека как субъекта познания и деятельности. Существенное значение для данного направления имеют положения Л. С. Выготского [6] о культурно - исторической обусловленности развития и деятельности человека, С. Л. Рубинштейна [19] о единстве сознания и деятельности и человеке как субъекте деятельности, А. Н. Леонтьева [17] о деятельности как форме активного отношения человека к миру, а также М. М. Бахтина [3], акцентировавшего субъектность, диалогичность и незавершённость человека. В совокупности эти положения позволяют рассматривать человека как активного субъекта познания, деятельности и собственного развития.

Третье направление включает исследования общенаучных и педагогических принципов, общей теории обучения и методологии педагогического исследования, представленные в работах М. А. Данилова [7], Ю. К. Бабанского [1], М. Н. Скаткина [20; 21], И. Я. Лернера [18], В. В. Краевского [15; 16], В. И. Загвязинского [8] и др. Эти исследования позволяют рассматривать педагогический принцип как форму теоретического обобщения закономерностей образовательной деятельности и проследить связь между общими представлениями о человеке, познании, деятельности и развитии и конкретными принципами организации обучения.

Четвёртое направление связано непосредственно с балетно - педагогической традицией, представленной трудами А. Я. Вагановой [5], Н. И. Тарасова [22], Н. П. Базаровой [2], В. С. Костровицкой [14], М. В. Борисоглебского [4] и др. Данные работы образуют фундамент практико - методического знания, на котором строится система обучения классическому танцу.

Таким образом, антропный принцип получил значительное развитие в естественнонаучном и философско - методологическом контекстах; общая педагогика располагает развитым аппаратом исследования принципов обучения; балетно - педагогическая традиция обладает значительным корпусом методического знания. Вместе с тем возможности антропного принципа как основания методологического анализа балетной педагогики практически не исследованы. Не разработан вопрос о том, каким образом данная методологическая установка может быть использована для выявления антропологических оснований педагогических принципов балетной педагогики.

Цель исследования — выявить методологический потенциал антропного принципа применительно к балетной педагогике и определить педагогические принципы, антропологические основания которых могут быть выявлены посредством его методологической интерпретации.

Методологическую основу исследования составляет совокупность общенаучных и специально - теоретических подходов и методов, позволяющих рассмотреть антропный принцип в его исходном научном контексте и определить возможности его применения к исследованию балетной педагогики.

Системный подход используется для рассмотрения балетной педагогики как системы взаимосвязанных компонентов — целей, содержания, принципов, методов, субъектов педагогического процесса и результатов профессионального развития.

Антропологический подход определяет рассмотрение человека как субъекта педагогического процесса и позволяет учитывать взаимосвязь его телесных, психических, познавательных, деятельностных и культурных характеристик в процессе профессионального становления.

Анализ и синтез применяются при изучении содержания антропного принципа, педагогических принципов и балетно - педагогической литературы: анализ позволяет выявить отдельные положения и смысловые компоненты, синтез — установить связи между ними и сформировать теоретическую модель.

Теоретическое моделирование используется для построения модели применения антропного принципа к балетно - педагогической реальности и выявления его возможных методологических следствий.

Сравнительно - теоретический анализ применяется для сопоставления положений антропного принципа с положениями общей педагогики и принципами, сложившимися в балетно - педагогической традиции.

Специальной авторской процедурой исследования выступает методологическая транспозиция общенаучного принципа в пространство балетно - педагогического знания. Под ней понимается не механический перенос принципа из одной области знания в другую, а последовательная интерпретация его исходного содержания с сохранением методологического ядра и выявлением смыслов, обусловленных спецификой предметной области.

Процедура транспозиции включает: **1)** реконструкцию исходного содержания принципа; **2)** выявление его методологического ядра; **3)** определение соответствующего круга проблем в балетной педагогике; **4)** интерпретацию принципа с учётом специфики балетно - педагогической деятельности; **5)** формулирование возможных методологических следствий для исследования балетной педагогики.

I. Антропный принцип как методологическая установка балетной педагогики.

Антропный космологический принцип (далее — АКП) был сформулирован Б. Картером в 1973 г. в контексте естественно - научного осмысления условий существования наблюдателя во Вселенной. В дальнейшем были предложены различные его интерпретации. К основным относятся слабый и сильный антропные принципы Б. Картера [25, р. 291–298], антропный принцип участия Дж. А. Уилера [31, р. 247–251] и финальный антропный принцип, сформулированный Дж. Д. Барроу и Ф. Дж. Типлером [23, р. 23].

В исходном научном контексте антропный принцип обращает внимание на взаимосвязь между условиями существования наблюдателя и характеристиками наблюдаемой Вселенной. При переносе данной идеи в область педагогического исследования речь не может идти о буквальном применении положений космологии. Методологической основой транспозиции выступает более общее положение о необходимости учитывать человека как субъекта познания, деятельности и преобразования реальности.

Применительно к балетной педагогике это положение приобретает особое значение. Человек здесь одновременно выступает субъектом познания, объектом педагогического воздействия и средством осуществления художественной деятельности. Учащийся

осваивает балетное движение посредством собственного тела, в процессе обучения изменяет свои двигательные, психофизические и профессиональные возможности и впоследствии использует освоенную систему как средство художественного действия.

На этом основании антропный принцип в настоящем исследовании понимается как методологическая установка, согласно которой возможности и закономерности балетно - педагогического процесса определяются человеческими способностями к познанию, освоению, самоизменению и преобразованию культурной реальности.

При этом антропная обусловленность имеет двусторонний характер. С одной стороны, человеческие телесные, психические, познавательные и деятельностные возможности определяют условия и границы педагогического воздействия. С другой — сама педагогическая система преобразует человека, формируя его тело, двигательные навыки, способы восприятия, профессиональное мышление и художественную субъектность. Таким образом, человек является не только условием существования балетной педагогики, но и её результатом.

В данном понимании балетная педагогика предстаёт как деятельностная и развивающаяся система, в которой познание, освоение и преобразование взаимосвязаны. Это позволяет использовать антропный принцип не как дополнительный частный принцип педагогики, а как методологическое основание для выявления антропологических предпосылок конкретных принципов балетного обучения.

II. Антропные основания балетной педагогики.

1. Познаваемость балетного искусства.

Балет представляет собой сложную систему телесных, пространственных, музыкальных, эмоциональных и художественных отношений. Однако эта сложность не означает его принципиальной непознаваемости. Человек способен воспринимать и интерпретировать балетное произведение, анализировать структуру движения, выявлять закономерности исполнительской техники и передавать накопленный опыт следующим поколениям.

В педагогическом отношении это положение имеет принципиальное значение. Если балетная техника познаваема, она может становиться предметом систематического обучения. Движения классического танца перестают быть исключительно результатом индивидуальной интуиции или природной одарённости и становятся объектом анализа, объяснения, показа, упражнения и последовательного освоения. На этой предпосылке исторически формируется методика классического танца: педагогика выделяет элементы движения, устанавливает последовательность их изучения, определяет условия правильного исполнения, выявляет типичные ошибки и разрабатывает способы их коррекции. Тем самым методика выступает как форма систематизации и передачи человеком собственного телесного и художественного опыта.

При этом познаваемость балета не означает одинаковой доступности всех уровней знания любому внешнему наблюдателю. Специфика балета определяется его телесно - деятельностной природой: он существует не только как художественное произведение, хореографическая композиция или совокупность наблюдаемых движений, но и как система человеческой деятельности, включающая телесное исполнение, двигательный опыт и профессиональные способы организации движения. Поэтому наблюдение балета и знание о балете не тождественны знанию балета как практической системы человеческой деятельности.

Исследователь, не имеющий опыта профессионального освоения движения, способен анализировать балет исторически, эстетически, визуально или культурологически, однако определённые уровни его содержания — внутреннюю организацию движения, характер мышечного усилия, координацию, баланс, двигательные ощущения и взаимосвязь элементов — невозможно в полной мере раскрыть только посредством внешнего наблюдения. Характер объекта познания тем самым определяет специфические условия его глубокого познания.

Однако и практический опыт сам по себе не обеспечивает построения теории. Практик располагает значительным объёмом профессионального, в том числе неявного, знания: он способен выполнять, демонстрировать, распознавать и корректировать движение, различать его качественные характеристики и практически выявлять закономерности профессионального становления. Но такое знание может оставаться на уровне навыка, профессиональной интуиции или традиционного педагогического правила, не переходя в понятийно организованную форму.

Следовательно, полноценное теоретическое познание балета предполагает соединение телесно - практического опыта и способности к его теоретической рефлексии. Практический опыт обеспечивает доступ к внутренней структуре балетной деятельности, теоретическое мышление позволяет этот опыт концептуализировать и систематизировать, а методология — преобразовать отдельные наблюдения и обобщения в систему научного знания. В этом смысле может быть предложена следующая последовательность: телесно - практический опыт → теоретическая рефлексия → концептуализация → методологическая систематизация → теория балета.

Такое понимание познаваемости позволяет поставить вопрос не только о том, познаваем ли балет, но и о том, каковы условия возможности его познания. Специфика объекта определяет требования к субъекту исследования: для раскрытия одних уровней балетной деятельности достаточно внешнего наблюдения и анализа, тогда как для других необходим непосредственный телесно - практический опыт, дополненный способностью к его теоретической рефлексии.

Для балетной педагогики это имеет особое значение. Её предмет одновременно является телесным, деятельностным, художественным и педагогическим. Поэтому накопленный профессиональной практикой опыт должен становиться предметом специального теоретического анализа, позволяющего выявлять его понятия, основания и закономерности.

2. Принцип научности.

Если балетная деятельность и закономерности её освоения доступны человеческому познанию, они могут и должны становиться предметом систематического, теоретически обоснованного и методологически организованного исследования. Тем самым из антропного положения о познаваемости вытекает принцип научности балетной педагогики.

Его содержание заключается в необходимости переводить накопленный профессиональной практикой опыт из преимущественно эмпирической и неявной формы в форму понятийно организованного, аргументированного и проверяемого научного знания. Практическое знание может существовать в виде педагогической интуиции, телесного навыка, профессионального языка, традиционного правила или индивидуального опыта педагога. Принцип научности требует сделать это знание предметом специальной теоретической рефлексии: выявлять его основания, устанавливать связи и закономерности,

уточнять понятия и различать эмпирически сложившееся правило и теоретически обоснованное положение.

При этом научность балетной педагогики не предполагает противопоставления теории и практики. Напротив, специфика балетного знания требует их взаимного перехода: практика является источником профессионального знания, теория обеспечивает его осмысление и систематизацию, а педагогическая деятельность становится пространством проверки и конкретизации теоретических положений.

Таким образом, познаваемость балетной реальности задаёт возможность научного знания о ней, а принцип научности определяет способ реализации этой возможности в балетной педагогике.

3. Изменяемость балетного искусства.

Балетное искусство не является неизменной системой, однажды созданной и далее лишь воспроизводимой. Оно существует в постоянном взаимодействии между традицией и человеческой деятельностью. Хореограф, исполнитель и педагог в различной степени участвуют в её сохранении, интерпретации и преобразовании, благодаря чему балетная традиция сохраняет преемственность и одновременно остаётся открытой изменениям.

Каждое новое исполнение существующего произведения является не только воспроизведением, но и его интерпретацией. Исполнитель реализует хореографическую форму посредством собственного тела, пластической организации, индивидуальной выразительности и художественного опыта. Поэтому даже при сохранении исходной композиционной структуры произведение может приобретать новые оттенки содержания, характера и художественного воздействия. Изменение здесь не обязательно связано с сознательным нарушением традиционной формы: оно возникает уже в процессе её индивидуального воплощения.

Аналогичный процесс происходит в педагогике. Учащийся первоначально осваивает сложившуюся систему танцевальных движений, но по мере профессионального становления приобретает способность использовать её как средство собственного художественного высказывания. Тем самым передача традиции становится не только способом её сохранения, но и условием её дальнейшего развития: традиция воспроизводится через деятельность конкретного человека и потому неизбежно получает возможность нового воплощения.

Таким образом, соотношение традиции и инновации следует рассматривать не как противопоставление двух исключających друг друга начал, а как закономерность существования балетного искусства. Традиция обеспечивает преемственность, а человеческая деятельность — её актуализацию, интерпретацию и развитие. Из этого положения выводится принцип единства традиции и инновации, согласно которому инновация не является отрицанием традиции, а выступает способом её актуализации, развития и продолжения в изменяющейся человеческой деятельности.

3. Учащийся как субъект собственного профессионального становления.

Особое значение антропный принцип приобретает при рассмотрении профессионального тела танцовщика. Балетное тело нельзя понимать исключительно как природную данность: в процессе обучения оно подвергается длительной педагогической и художественной работе, в результате которой изменяются двигательные паттерны, координация, сила, гибкость, выносливость, пространственная организация и

выразительность движения. Тем самым балетная педагогика представляет собой деятельность, в которой человек не только осваивает внешне заданную систему, но и целенаправленно преобразует самого себя.

В этом состоит существенное расширение антропного принципа: человек изменяет не только окружающую реальность, но и собственное тело, способности и способы взаимодействия с миром. Учащийся поэтому выступает одновременно объектом педагогического воздействия и субъектом собственного профессионального становления. Педагог организует и направляет процесс обучения, однако само изменение учащегося осуществляется посредством его собственной деятельности: он воспринимает педагогические указания, соотносит их с двигательными ощущениями, пробует различные способы выполнения движения, обнаруживает и исправляет ошибки, развивает способность к самонаблюдению и самоконтролю.

В процессе обучения учащийся не просто воспроизводит заданные двигательные формы, а постепенно формирует собственный способ действия внутри нормативной системы классического танца. Это особенно существенно для балетного искусства, где профессиональная подготовка предполагает одновременное освоение строго организованной техники и развитие индивидуальной художественной выразительности. Нормативная система классического танца в этом случае выступает не конечным образцом, которому необходимо механически соответствовать, а профессиональным инструментом, посредством которого учащийся получает возможность реализовывать собственный художественный потенциал.

Поэтому результат обучения не может быть сведен к сумме усвоенных движений и технических навыков. Профессиональное становление включает изменение самого субъекта — его телесных возможностей, способов восприятия и организации движения, способности к саморегуляции, художественного мышления и самостоятельного профессионального действия. Развитие распространяется за пределы собственно телесного: совершенствование техники сопровождается развитием внимания, воли, музыкальности, художественного восприятия, рефлексии и способности к самостоятельному действию.

Таким образом, антропный принцип позволяет рассматривать профессиональное обучение как процесс, в котором человек не только развивается под воздействием образования, но и является субъектом собственного телесного и профессионального становления. Из этого положения непосредственно вытекает принцип развития, согласно которому образовательный процесс должен рассматриваться не как передача учащемуся заранее заданного набора качеств, а как создание условий для последовательного изменения и развития самого субъекта профессиональной деятельности.

4. Педагог как субъект изменения образовательной реальности.

Важным следствием антропного принципа является признание активной роли педагога в преобразовании образовательной реальности. Педагог выступает не только транслятором существующего знания, но и субъектом его практической реализации. Его профессиональная деятельность осуществляется во взаимодействии с конкретным учащимся, обладающим индивидуальными психофизическими, двигательными и личностными особенностями, вследствие чего одна и та же педагогическая задача может требовать различных способов решения.

Педагог наблюдает и диагностирует состояние учащегося, определяет характер возникающих затруднений, выбирает способы объяснения и показа, регулирует нагрузку и темп освоения материала, изменяет структуру упражнения и определяет способы коррекции. Поэтому методика обучения реализуется не посредством механического применения универсального набора предписаний, а через постоянное соотнесение педагогических средств с целью обучения, особенностями учащегося и конкретной образовательной ситуацией.

В этом отношении педагог выступает субъектом актуализации и изменения педагогической системы. Существующая методика получает конкретное содержание в процессе её применения к реальному человеку, а педагогическое решение возникает как результат профессионального выбора между возможными способами действия. Тем самым педагог не просто воспроизводит существующую систему, а адаптирует её к изменяющейся образовательной реальности и посредством собственной деятельности участвует в её преобразовании.

Данное положение непосредственно связано с принципом профессиональной целесообразности, согласно которому выбор педагогического средства определяется не только его соответствием принятой методике, но и его адекватностью конкретной цели, учащемуся и ситуации обучения. Одновременно признание индивидуальности учащегося обуславливает необходимость индивидуализации обучения. Таким образом, антропный принцип позволяет рассматривать педагогическую деятельность как процесс, в котором педагог, сохраняя основные основания педагогической системы, осуществляет её конкретизацию, адаптацию и преобразование в соответствии с реальным человеком и условиями образовательного процесса.

5. Способность балетной педагогики к самоизменению.

Антропное понимание изменяемости распространяется не только на балетное искусство и деятельность его субъектов, но и на саму педагогическую систему. Балетная педагогика является результатом исторически складывающейся человеческой деятельности и потому не может рассматриваться как раз и навсегда завершённая совокупность методических предписаний. Изменение представлений о человеке, его телесности и способах обучения, накопление профессионального опыта и развитие смежных областей знания создают предпосылки для совершенствования способов передачи и освоения балетной традиции.

При этом развитие педагогической системы не означает отказа от её исторических оснований. Напротив, оно предполагает постоянное соотнесение нового опыта со сложившейся профессиональной традицией, её проверку, переосмысление и актуализацию. Самоизменение балетной педагогики тем самым выступает внутренним механизмом её развития: традиция сохраняется не посредством неизменного воспроизведения, а посредством способности системы отвечать на изменяющиеся условия человеческой деятельности.

Таким образом, антропное положение об изменяемости человеческих культурных систем распространяется и на балетную педагогику как созданную человеком и развиваемую человеком систему. Это положение дополнительно обосновывает принцип единства традиции и инновации, показывая, что обновление педагогических способов не противоречит сохранению традиции, а является условием её исторического продолжения.

III. Антропные основания системы принципов балетной педагогики

Проведённый анализ позволяет представить антропный принцип не как ещё один частный принцип балетной педагогики, а как методологическое основание, посредством которого выявляются антропологические предпосылки ряда педагогических принципов. Как показано на рис. 1, исходное положение о человеке как субъекте познания, деятельности и преобразования реальности конкретизируется в ряде взаимосвязанных положений, относящихся к различным сторонам балетного образования.



Рисунок 1. Антропные основания системы принципов балетной педагогики

Познаваемость мира, явлений и балета как явления обосновывает возможность его систематического научного изучения и тем самым выводит на принцип научности. Возможность изменения мира и балета человеком раскрывает динамический характер балетной традиции и позволяет рассматривать единство традиции и инновации как закономерность её существования. Способность человека развивать собственные

специальные способности и качества составляет антропологическое основание принципа развития, тогда как признание природных возможностей и закономерностей человеческого развития обуславливает принцип природосообразности. Представление о человеке как активном субъекте профессиональной деятельности находит продолжение в принципе субъектности и индивидуализации, а признание педагога субъектом преобразования образовательной реальности — в принципе профессиональной целесообразности.

Таким образом, методологическая транспозиция антропного принципа позволяет установить не единичное соответствие отдельному педагогическому положению, а систему взаимосвязанных антропологических оснований принципов балетной педагогики. При этом антропный принцип не заменяет педагогические принципы и не претендует на статус ещё одного принципа внутри их системы. Его функция состоит в выявлении и теоретическом обосновании исходных представлений о человеке, его возможностях, деятельности и развитии, которые получают конкретное педагогическое выражение в соответствующих принципах.

Особое значение для балетной педагогики имеет принцип природосообразности, поскольку объектом профессионального формирования выступает человеческое тело. Признание природных возможностей, ограничений и закономерностей его развития означает необходимость строить педагогическое воздействие с учётом реальной человеческой природы, а не абстрактного представления об учащемся. В процессе обучения природные телесные возможности преобразуются в профессионально организованную телесность, что делает природосообразность одним из существенных антропологических оснований балетно - педагогического процесса.

Заключение.

Проведённое исследование позволило рассмотреть антропный принцип не только как положение естественнонаучной и философско - методологической мысли, но и как методологическую установку исследования балетной педагогики. В результате его методологической транспозиции выявлены антропные основания, связанные с познаваемостью балетного искусства, его изменяемостью и способностью человека к преобразованию собственной телесности и профессиональной деятельности. Установлено, что данные положения позволяют теоретически обосновать ряд принципов балетной педагогики: научности, единства традиции и инновации, развития, природосообразности, субъектности и индивидуализации, профессиональной целесообразности.

Полученные результаты позволяют решить поставленную научную проблему, связанную с недостаточной теоретико - методологической рефлексией оснований балетно - педагогического знания. Педагогические принципы рассмотрены не только как положения, сформировавшиеся внутри профессиональной традиции, но и как имеющие более общие антропологические основания, связанные с представлениями о человеке как субъекте познания, деятельности, саморазвития и преобразования реальности. Тем самым установлено, что антропный принцип может выполнять функцию методологического основания выявления и теоретического обоснования педагогических принципов, не являясь при этом самостоятельным принципом обучения.

Практическое значение исследования определяется возможностью применения предложенного подхода при дальнейшем построении методологии балетно - педагогического исследования, систематизации и теоретизации профессионального знания,

накопленного в педагогической практике. Разработанная схема «антропное основание → педагогическое следствие → педагогический принцип» может использоваться как инструмент анализа других положений балетной педагогики и выявления теоретического содержания профессионального опыта, исторически существующего преимущественно в неявной форме. В перспективе это создаёт возможность развития балетной педагогики как научной области не только посредством накопления нового эмпирического материала, но и через концептуализацию и теоретическое осмысление существующего профессионального знания.

Список использованной литературы

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения: общедидактический аспект. М.: Педагогика, 1977. 256 с.
2. Базарова Н.П. Классический танец: учебное пособие. СПб.: Планета музыки, 2020. 204 с.
3. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. 423 с.
4. Борисоглебский М. Б. (сост.) Материалы по истории русского балета. 200 лет ЛГХУ, 1738 - 1938: Т.1. Л., ЛХУ, 1938. 380 с. Т.2. Л., ЛХУ, 1939. 356 с.
5. Ваганова А. Я. Основы классического танца. Л.: ГИХ., 1934. 192 с.
6. Выготский Л. С. История развития высших психических функций: соб. соч. в 6 т. М.: Педагогика, 1983. Т. 3. Проблемы развития психики. Под ред. А. М. Матюшкина. 368 с.
7. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики / под ред. М.А. Данилова, М.Н. Скаткина. 2 - е изд. М.: Просвещение, 1975. 319 с.
8. Загвязинский В. И., Атаханов Р. Методология и методы психолого - педагогического исследования. М.: Академия, 2001. 208 с.
9. Зельманов А. Л. К постановке космологической проблемы // Труды Второго съезда ВАГО. М.: Изд - во АН СССР, 1960. С. 72 - 84.
10. Зельманов А. Л. Некоторые философские аспекты современной космологии и смежных проблем физики // Диалектика и современное естествознание. М.: Наука, 1970. С. 395 - 400.
11. Идлис Г. М. Основные черты наблюдаемой астрономической Вселенной как характерные свойства обитаемой космической системы // Известия Астрофизического института АН Казахской ССР. 1958. Т. VII. С. 39–54.
12. Идлис Г. М. Структурная бесконечность Вселенной и Метагалактика как типичная обитаемая космическая система: тезисы доклада // Труды VI совещания по вопросам космогонии. Внегалактическая астрономия, космология. М., 1959. С. 270–271.
13. Картер Б. Совпадение больших чисел и антропологический принцип в космологии — для перехода от ранних идей к собственно терминологически оформленному антропному принципу.
14. Костровицкая В.С., Писарев А.А. Школа классического танца. М., Искусство, 1986. – 261 с., ил.
15. Краевский В. В. Методология педагогического исследования. Самара: Изд - во СамГПИ, 1994.
16. Краевский В. В., Бережнова Е. В. Методология педагогики: новый этап. М.: Академия, 2008.

17. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл, 2004.
18. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. М.: Педагогика, 1981.
19. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. О месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира. М.: Изд - во АН СССР, 1957.
20. Скаткин М. Н. Методология и методика педагогических исследований: в помощь начинающему исследователю. М.: Педагогика, 1986.
21. Скаткин М. Н. Проблемы современной дидактики. 2 - е изд. М.: Педагогика, 1984.
22. Тарасов Н. И. Классический танец. М.: Искусство, 1981. – 479 с.
23. Barrow J. D., Tipler F. J. The Anthropic Cosmological Principle. Oxford: Oxford University Press, 1986.
24. Bostrom N. Anthropic Bias: Observation Selection Effects in Science and Philosophy. New York; London: Routledge, 2002.
25. Carter B. Large Number Coincidences and the Anthropic Principle in Cosmology // Confrontation of Cosmological Theories with Observational Data. Dordrecht: Reidel, 1974. P. 291–298.
26. Dicke R. H. Dirac's Cosmology and Mach's Principle // Nature. 1961. Vol. 192. P. 440–441.
27. Leslie J. Observership in Cosmology: The Anthropic Principle // Mind. 1983. Vol. 92, No. 368. P. 573–579.
28. Leslie J. The Anthropic Principle Today // Final Causality in Nature and Human Affairs. 1996.
29. McMullin E. Anthropic Explanation in Cosmology // Faith and Philosophy. 2005. Vol. 22, No. 5. P. 601–614.
30. McMullin E. Indifference Principle and Anthropic Principle in Cosmology // Studies in History and Philosophy of Science. Part A. 1993. Vol. 24, No. 3. P. 359–389.
31. Wheeler, J. A. Genesis and Observership // Foundations of Physics. 1983. Vol. 13. P. 247–251.

© Фомкин А.В., 2026

УДК 372.878

Чжоу Юйхан, аспирант

Московский педагогический государственный университет
Научный руководитель: **Харичева Д.В.** кандидат педагогических наук,
доцент кафедры эстрадно - джазового искусства
Московский педагогический государственный университет

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ВОКАЛЬНЫХ ТРАДИЦИЙ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ИЗ КНР: ОРГАНИЗАЦИОННО - МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация: Автор статьи, рассматривая ключевые принципы русской вокальной школы, заложенные композиторами XIX века и сохранённые в советский и постсоветский периоды, считает, что они являются наиболее подходящими для обучения классическому вокалу, однако признает, что существуют объективные трудности при обучении как русскоязычных, так и иностранных студентов, в частности, студентов из КНР. Представляя

сопоставительный анализ этих трудностей, автор обосновывается вывод о том, что значительная их часть носит общий характер, что делает продуктивным поиск универсальных педагогических решений. Также предложены пути преодоления для двух организационных сценариев: при наличии отдельного времени для работы с иностранными студентами и в условиях смешанной группы без дополнительных часов.

Ключевые слова: русская вокальная школа, российские студенты, студенты из КНР, педагогические условия, сопоставительный анализ, смешанные группы, вокальная педагогика, межкультурная коммуникация.

Zhou Yuhang, graduate student
Moscow Pedagogical State University

Scientific adviser : Kharicheva Dina V.

PhD in Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department of Pop and Jazz Arts
Moscow Pedagogical State University

THE CONTINUITY OF VOCAL TRADITIONS IN TEACHING STUDENTS FROM THE PRC: ORGANIZATIONAL AND METHODOLOGICAL ASPECT

Annotation: The author of the article, examining the key principles of the Russian vocal school laid down by composers of the 19th century and preserved during the Soviet and post - Soviet periods, considers them to be the most suitable for classical vocal instruction; however, the author acknowledges that objective difficulties exist in teaching both Russian - speaking and foreign students, in particular, students from the PRC. Presenting a comparative analysis of these difficulties, the author substantiates the conclusion that a significant proportion of them is of a general nature, which makes the search for universal pedagogical solutions productive. Pathways to overcome them are also proposed for two organizational scenarios: when separate time is available for working with foreign students and in a mixed - group setting without additional hours.

Keywords: Russian vocal school, Russian students, students from the PRC, pedagogical conditions, comparative analysis, mixed groups, vocal pedagogy, intercultural communication.

В последние годы взаимодействие между Китаем и Россией в экономической, культурной и других областях продолжает расширяться, что особенно ярко проявляется в сфере образования. Университеты обеих стран развивают разнообразные формы сотрудничества, одновременно совершенствуя учебные программы и курсы. Исследователи отмечают, что «Постоянно растущее число иностранных студентов в принимающем вузе предопределяет трансформацию способов преподавания, коммуникаций ППС и студентов, студентов и администрации вузов, содержания учебных курсов и материалов, интенсификацию научно - академических обменов» [1, с. 23].

Ло Чжихуэй в своей кандидатской диссертации замечает: «В 1980 - ых годах китайское общество проходит через ряд реформ, способствующих быстрому экономическому развитию страны, росту жизненного уровня граждан. Важное место в культурных

ценностях начинают занимать духовные потребности подрастающего поколения» [2, с. 31 - 32]. Поэтому в связи с высоким спросом в Китае на специалистов в сфере культуры, а именно в области классической музыки и изобразительного искусства, число китайских студентов, выбирающих соответствующие специальности, также из года в год увеличивается. Для повышения уровня исполнительского мастерства учащиеся нередко выбирают обучение за границей, в частности, будущие вокалисты и музыканты отдают предпочтение учебным заведениям Российской Федерации, благодаря плееде известных во всём мире выдающихся композиторов, певцов и музыкантов, а также высокими стандартами обучения.

Тема организации учебного процесса для иностранных, в частности, китайских студентов, хорошо разработана в методологической литературе, и существует немало исследований на эту тему, в которых рассматриваются как комплексные вопросы, так и отдельные аспекты. Например, М.Г. Людько в своей работе рассматривает серьёзные проблемы, связанные с языковым барьером, слабой музыкально - теоретической и сценической подготовкой, социальной закрытостью и отсутствием вступительных экзаменов по теории музыки. Автор делает вывод о необходимости ужесточения приёмных требований для иностранцев и совершенствования учебных программ [3]. При этом специалист из Китая Се Сянкэ считает, что для обучения китайских студентов в России необходима гибридная технология, которая соединяет русскую вокальную методику с их собственной культурой, менталитетом и даже энергетическими практиками «без утраты самобытной культурной идентичности» [4, с. 261].

При наличии таких несовпадений во взглядах, а также существующих реальных проблемах организации учебного процесса, стоит ещё раз обратиться к рассмотрению самих принципов русской вокальной школы и их реализации в учебных заведениях в России с учётом не только иностранного, но и русскоязычного контингента учащихся. Поэтому **цель** статьи – не просто обратить внимание на проблемы, которые возникают у учащихся из КНР, но также сравнить их с проблемами русскоязычных студентов, чтобы определиться с подходами к их преодолению, так как нередки случаи смешанных групп обучающихся, когда программа не предусматривает дополнительных часов для обучения иностранных студентов. Таким образом, **актуальность** состоит в необходимости сопоставительного анализа трудностей российских и китайских студентов - вокалистов и определения на этой основе педагогических условий, применимых как к монокультурным, так и к смешанным группам. **Новизна** состоит в том, что впервые проблемы двух категорий учащихся рассматриваются в сравнении, а предлагаемые пути их преодоления носят комплексный характер и учитывают культурологические, лингводидактические и психолого - педагогические аспекты обучения. Также нами будут предложены пути преодоления возникающих при организации занятий методических трудностей.

Кратко рассмотрим основные принципы русской вокальной школы, которые были заложены еще в XIX веке параллельно с развитием национальной оперы и камерной музыки. В одной из наших статей мы уже обобщали подходы М.И. Глинки и А.С. Даргомыжского, говоря о едином методе русской вокальной школы, в основе которого лежит диалектическое единство технического и художественного начал [5, с. 128]. Глинка заложил фундамент этого метода, разработав «концентрический метод» обучения: сила и свобода крайних регистров достигаются через укрепление и выравнивание центрального

регистра, без вредного напряжения голоса, при неизменности учебного материала до его полного усвоения. Его установка «петь не громко и не тихо, но вольно» [6, с. 9] утверждала приоритет природной естественности и смешанного резонанса над внешними эффектами. Даргомыжский, развивая идеи Глинки, дополнил этот технический фундамент требованием смысловой и психологической достоверности: «хочу, чтобы звук прямо выражал слово. Хочу правды» [7, с. 39]. Он разработал метод «синтетического воспитания певца», предполагающий единство технического и исполнительского развития на основе особого внимания к смысловому наполнению текста и дикции. Таким образом, если Глинка учил владеть голосом, то Даргомыжский учил выражать этим голосом правду, а вместе их метод образует целостную систему: от природной естественности звука — к осмысленному, эмоционально достоверному слову.

Эти же принципы сохранила и ставшая преемником традиции классического вокала и вокальная школа СССР, в частности, Московская консерватория, сохранившая основной принцип предшествующей эпохи: «подчинение вокально - технических задач художественным целям» [8], перешедший от Рубинштейна, Танеева, Сафонова, Ипполитова - Иванова к советским педагогам. В течение XX века в Московской консерватории этот принцип реализовался в единстве технического и художественного развития, предполагавший воспитание певца - мыслителя, а не узкого ремесленника. Также была открыта Оперная студия, где студенты проходили полноценную сценическую подготовку и имели возможность общаться с выдающимися артистами, что формировало художественный вкус и профессиональные навыки студентов. Выпускники Московской консерватории занимали ведущие артистические позиции в оперных театрах и филармониях страны.

Однако постепенно развивались и другие учебные заведения, например, Российская академия музыки имени Гнесиных и Государственный музыкально - педагогический институт имени М.М. Ипполитова - Иванова, а также Нижегородская государственная консерватория (академия) имени М.И. Глинки, Уральская государственная консерватория имени М.П. Мусоргского, Самарский государственный институт культуры и другие.

В постсоветской России также наблюдается тенденция к сохранению этого наследия. Так, в работе Л.Л. Алексеевой «Традиции и современность в обучении вокальному искусству», где прямо говорится о «понимании звукотворчества» в школе пения Глинки и о проблеме сохранения национальных традиций как одной из самых острых в современном образовании. Автор подчеркивает, что уникальная русская вокальная школа остается «одним из сокровищ художественной культуры всего человечества» [9, с. 137].

Как видно, русская вокальная школа, взяв от европейской лучшие приемы и методы, развивалась в глубокой связи с традиционной певческой традицией, возникшей в ещё в Древней Руси и далее достигшей совершенства в церковном пении. Её гармоничные и чёткие принципы являются интуитивно понятными как русскоязычным, так и иностранным учащимся и профессиональным вокалистам. Как указывает Бао Нуань, «Традиционные и инновационные российские методики успешно внедряются в китайских педагогических вузах, как посредством привлечения преподавателей из России, так и путём использования российской системы обучения вокальному мастерству в качестве фундаментообразующего компонента педагогических методик в китайских консерваториях» [10, с. 38].

Однако даже существование подобной проверенной временем и многими поколениями концепции не отменяет различных трудностей, с которыми сталкиваются преподаватели, обучающие не только иностранных, но и современных русскоязычных студентов.

Сначала очертим круг проблем, существующих у русскоязычных учащихся вузов.

1. Отсутствие «базы» в теории музыки. Даже те учащиеся, кто окончил детскую музыкальную школу, часто имеют фрагментарные знания по сольфеджио и гармонии. В вузе выясняется, что они не умеют анализировать форму, не слышат тональные связи, не понимают логику музыкального развития. Это создаёт трудности не только на теоретических занятиях, но и в работе над вокальным произведением: студент не может осмысленно выстроить драматургию арии или романса.

2. Слабая довузовская подготовка и разрыв между школой и вузом. Школьная система в России часто строится на внешнем контроле: педагог «ведёт» ученика, напоминает, корректирует. В вузе студент должен сам выстраивать режим занятий, распределять время между специальностью, теорией, общими дисциплинами. Многие студенты жалуются на отсутствие свободного времени, неохотно участвуют в концертах или различных мероприятиях, таким образом лишая себя необходимой практики и не дополняя своё певческое «портфолио», необходимое для дальнейшего развития карьеры исполнителя.

3. Недостаточная осознанность в отношении вокального здоровья. И.Б. Бархатова в своём учебном пособии указывает на то, что многие первокурсники - вокалисты не умеют правильно организовывать вокальную нагрузку и не осознают связь между своим образом жизни и состоянием голоса [11, с. 91]. Студенты часто игнорируют усталость и пренебрегают отдыхом, который необходим для связок и мышц. Также неправильная постановка дыхания и непонимание принципов «пения на опоре» ведет к раннему износу связок и различным заболеваниям гортани.

4. Психологическая неготовность к профессиональным требованиям. Русские студенты, выросшие в системе, где вокал часто воспринимается как «творчество», а не как тяжёлый труд, сталкиваются с жёсткими требованиями высшей школы. Авторитарный стиль преподавания, критика на занятиях, конкуренция — всё это может блокировать развитие, формировать комплексы и страх сцены. Справляться с этим помогает самодисциплина, которую также нужно развивать учащимся [11, с. 110].

5. Межличностная разобщённость. Российские учащиеся в последнее время всё чаще демонстрируют выраженный индивидуализм и обособленность друг от друга, виной чему являются соцсети и погружение в гаджеты. Подобная обособленность снижает уровень взаимной поддержки в творческом коллективе, которая далее выливается в неспособность быть членом труппы театра или музыкального коллектива.

6. Отсутствие культурной базы. В настоящее время исследователи отмечают падение общекультурного уровня, например, констатирующий эксперимент, представленный в кандидатской диссертации Т.В. Ежовой, демонстрирует, что у значительной части студентов уровень общекультурной компетентности недостаточен и не всегда ими осознаётся [12]. Зачастую студенты весьма поверхностно знакомы с содержанием литературных произведений, лежащих в основе опер и романсов.

Студенты из КНР, начиная свое обучение вокалу в России, сталкиваются с несколькими рядом трудностей, однако многие пункты являются схожими.

1. Языковой барьер, который затрудняет освоение специальности. Исследования говорят о том, что 55,5 % китайских студентов называют языковой барьер главной проблемой адаптации [13]. В вокальном классе это означает, что студент не понимает инструкций педагога, касающихся дыхания, позиции звука, резонаторов. Он слышит слова, но не может их «приложить» к своему телу. Также исследователи прямо говорят о «языковых барьерах артикуляционного характера», связанных с фонетикой китайского языка [14].

2. Слабая теоретическая база. В ряде работ отмечается, что китайская система часто дает «натаскивание» на конкурсную программу в обход систематической теории [15]. Китайские студенты часто слишком увлечены участием в различных конкурсах, изолированно готовясь к ним ради высоких мест. При обучении в российских вузах выясняется, что китайские студенты не владеют терминологией и не понимают такие понятия, как лад, тональность, родство тональностей и т.д. Это тормозит работу над вокальным произведением: невозможно выстроить драматургию, не понимая логику музыкального развития.

3. «Спортивный» эталон звука, привезенный из Китая. Многие китайские студенты приезжают с установкой «петь громко и технично». В Китае распространен «спортивный» подход к вокалу, где, опять же, ценятся конкурсные победы и беглость, а не глубина звука [15]. Педагоги Российской академии музыки имени Гнесиных отмечают: «У них заложен ошибочный эталон звучания — “ты должен петь громко”» [16]. При этом сами студенты часто не осознают проблему, потому что не понимают, что такое «звук на опоре» на русский манер.

4. Психологическая закрытость и страх сцены. Китайские студенты часто «держатся вместе», общаются преимущественно на родном языке, избегают инициативы из страха ошибиться [16]. Исследование первокурсников в петербургских вузах показало: 40 % испытывают низкий уровень активности, 10 % — высокий стресс, 7 % — повышенную тревогу [17]. На сцене это выливается в скованность, зажатость, боязнь «выйти из образа».

5. «Культурная тишина»: незнание контекста. Иностранному студенту может душевно и артистично петь романс или арию, но не понимать, о чем он поёт, так как контекст произведения для него закрыт. Исследования подчеркивают необходимость «погружения в культурно - исторический контекст» и «создания культурного контекста в процессе работы над вокальным произведением» [17]. Без этого исполнение остается технически верным, но пустым.

При сопоставлении основных трудностей, можно прийти к выводу, что глобальная разница между русскоязычными и китайскими студентами проявляется, прежде всего, во владении языком. И здесь огромная проблема состоит в даже не в общих знаниях, а именно в артикуляции и произношении, о чем также написано немало работ, например, в статье М.М. Сизых даются различные универсальные методы работы с иностранными студентами, а для китайских студентов представлена разбивка по урокам, где отдельное внимание уделяется слитному произнесению предлогов, а также редукции окончаний глагольных форм [18]. И если китайским студентам необходимо заниматься отработкой правильного произношения неродного для них языка, то проблемы с дикцией и артикуляцией есть и у русскоязычных студентов. Как отмечает автор пособия «Техника сценической речи: речевые проблемы и их решение», «дикция в пении отличается от

дикции в речи. Это зависит от различной работы артикуляционных органов»[19, с. 6]. Поэтому всегда необходима работа над сценической дикцией и для носителей языка, которые, как им кажется, правильно и чётко произносят звуки.

Далее, нередки ситуации, когда китайский студент может иметь более глубокие теоретические знания, чем, например, выпускник российской музыкальной школы, а также иметь уникальный концертный или конкурсный опыт, которого часто лишены русские студенты из - за проблем с организацией внеурочной деятельности, а также из - за отсутствия дисциплинированности и заинтересованности.

При этом для китайских студентов, даже неплохо владеющих русским языком на уровне бытового общения, может быть сложна в освоении русская вокальная терминология. Однако не стоит думать, что все русские учащиеся могут с лёгкостью запомнить вокальные термины, включающие в себя греческие или латинские корни. Как указывает Н.В. Беляя, «образовательные меры предполагают включение в учебные программы музыкальных вузов курсов по культуре речи и стилистике; проведение семинаров по терминологической грамотности для педагогов и студентов» [20, с. 165], что подтверждает нашу идею о том, что изучению профессиональной лексики музыкантов и вокалистов, в частности, должно уделяться отдельное внимание.

Также обратим внимание на совпадающие пункты о «спортивном» пении, несоблюдении гигиены голоса и разного рода психологических проблемах. Поэтому преподаватели должны уделять внимание не только образовательной стороне вопроса, а именно упражнениям, разучиванию вокальных партий и освоению нот, но и воспитательной, а именно постоянно напоминать учащимся, особенно на первых курсах, о важности физического и ментального здоровья, проводить с ними беседы для выявления аспектов, требующих помощи психологов и других специалистов.

Обращает на себя внимание и важность погружения студентов в культурную среду. И здесь снова речь идёт не только об иностранных студентах, но и русскоязычных. Зачастую недостаточно лишь обладания сильным голосом и желания стать оперным исполнителем. Необходимы фоновые знания как русской, так и европейской, и общемировой культуры, истории, литературы, которые учащиеся должны как получать на занятиях в вузе и во время централизованных экскурсий и посещений спектаклей и концертов, так и в ходе самостоятельной работы в свободное время.

Также стоит отметить, что до сих пор с организационной точки зрения в российских вузах наблюдается недостаток стабильных механизмов сотрудничества между кафедрами вокальной музыки, кафедрами русского языка, художественным руководством, сценической практикой и психологической поддержкой. С методологической точки зрения не всегда присутствует эффективная связь между вокальной подготовкой, выбором репертуара, обучением терминологии, сценической рефлексией и стандартами оценки для иностранных студентов. В результате очень часто обучение в значительной степени зависит от опыта и самосознания отдельных преподавателей, что затрудняет формирование укорененной и эффективной системы. Поэтому в качестве путей преодоления данных проблем в вузах рассмотрим два случая организации методической работы.

1. У преподавателей есть возможность заниматься с иностранными студентами отдельно. При наличии отдельного времени для работы с китайскими студентами целесообразно выстроить систему, компенсирующую их специфические дефициты. Во -

первых, ввести пропедевтический курс русской вокальной терминологии, построенный на сопоставлении с китайской музыкальной лексикой: это снимает барьер непонимания инструкций педагога на индивидуальных занятиях. Во - вторых, выделить отдельные часы на фонетическую работу — отработку артикуляции русских гласных и согласных, работу с дикционными комплексами и последующее перенесение навыка в пение. В - третьих, учитывая, что многие китайские студенты имеют концертный опыт и теоретическую базу, но не владеют культурным контекстом, можно предложить им опережающие задания по истории и литературе, например, краткие комментарии к каждому произведению, что постепенно формирует фоновые знания. Наконец, отдельный блок работы — психологическая разгрузка и снятие сценической скованности через упражнения на раскрепощение, дыхание и импровизацию, поскольку в смешанной группе на это времени не остаётся.

2. Если отдельного времени нет и группа смешанная. В условиях смешанной группы и отсутствия дополнительных часов работа строится не на разделении студентов, а на универсализации заданий, полезных для всех. Например, в начало каждого занятия вместе с распевкой можно включать фонетические упражнения, которые полезны и русским студентам, имеющим проблемы с дикцией. Оптимизировать учебный процесс без привлечения дополнительных часов позволяет грамотное распределение материала. Так, базовую терминологию целесообразно представить в формате двуязычных словарей для внеаудиторного изучения, контролируя усвоение с помощью экспресс - тестов на занятиях. Страноведческий и исторический компоненты также эффективно переносятся на самостоятельную подготовку: индивидуальные доклады учащихся о специфике эпохи или конкретного шедевра позволяют ликвидировать пробелы в культурном кругозоре, которые нередко наблюдаются и у русскоязычных студентов. Вопросы же вокального здоровья и защиты голосового аппарата от перенапряжения целесообразно объединить в общий лекционный цикл или серию групповых дискуссий. Данная проблема носит универсальный характер и одинаково остра для всех обучающихся. Подобный комплексный подход обеспечивает системное преодоление как универсальных, так и узкоспециальных педагогических задач в рамках общей образовательной среды. Также возможно организовать онлайн - встречи в удобное для всех учащихся время.

Резюмируя результаты сравнительного анализа трудностей, возникающих у российских и китайских вокалистов при погружении в певческую традицию русской школы, можно сформулировать выводы. Действительно, иностранные учащиеся чаще сталкиваются с лингвистическими препятствиями, непривычной системой звукоизвлечения и «культурной дистанцией», в то время как для русскоязычных учащихся характерны пробелы в базовом теоретическом образовании, слабая начальная подготовка и легкомысленное отношение к выбранной специальности. Тем не менее, ключевые аспекты во многом пересекаются. К общему проблемному полю относятся недостаток навыков самообучения, форсированная манера исполнения ради кажущейся эффектности, игнорирование вокальной гигиены, дефицит общекультурных знаний, а также необходимость совершенствования сценической речи, дикции, артикуляции и понятийного аппарата. Следовательно, искусственное разделение контингента на «отечественный» и «иностраный» методологически не всегда верно. Педагогическая стратегия должна быть переориентирована на создание

интегративных дидактических моделей, адаптированных для работы в поликультурных и смешанных учебных аудиториях.

Предложенные методики адаптированы под два формата обучения. При наличии отдельных часов для иностранных студентов целесообразно внедрять вводный курс вокальной терминологии, фонетические тренинги, опережающее знакомство с культурой и техники психологической адаптации. В смешанных же группах при дефиците времени эффективна универсализация заданий. В этом случае артикуляционные упражнения переносятся в общую распевку, термины осваиваются самостоятельно по двуязычным словарям, а культурный контекст раскрывается через краткие доклады учащихся. Поточковые лекции по вокальной гигиене проводятся для всех студентов одновременно. Такой интегративный подход оптимизирует расписание и позволяет системно решать проблемы учащихся в едином образовательном пространстве.

Разработанные рекомендации имеют системный характер, поскольку они одновременно затрагивают культурные, языковые, психологические и дидактические нюансы образовательного процесса. В качестве перспективного направления для будущей работы видится опытно - экспериментальная проверка предложенных методик, а также их точечная интеграция в практику конкретных музыкальных высших учебных заведений.

Литература:

1. Чжоу Синью, Андрюшина Е. В. Совместные университеты как инновационный формат интернационализации высшего образования (на примере совместного университета МГУ - ППИ в Шэньчжэне) // Власть. 2025. №1. С. 22 - 28.
2. Ло Чжихуэй. Концертная жизнь современного Китая. СПб.: Санкт - Петербург, 2016. 213 с.
3. Людько М. Г. Особенности обучения китайских студентов - вокалистов в российских вузах // Журнал изящных искусств. Наука и образование. 2024. №Спецвыпуск. С. 77 - 81.
4. Се Сянкэ. Разработка технологии вокального обучения китайских студентов в российских музыкально - педагогических вузах // Управление образованием: теория и практика. 2023. Т. 13, № 11 - 2. С. 259–263.
5. Чжоу Юйхан. Традиции русской классической школы пения в современной вокальной педагогике / Чжоу Юйхан // Педагогический научный журнал. — 2024. — Т. 7, № 5. — С. 126–131.
6. Глинка М.И. Упражнения для уравнивания и усовершенствования гибкости голоса - М. и др.: П. Юргенсон, 1910. - 11 с.
7. Хопрова Т. А., Красногородцева Г. В. Александр Сергеевич Даргомыжский. Л.: Музгиз, 1959. - 95 с.
8. Московская консерватория 1866 - 1966 Издательство: Музыка, 1966 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.mosconsrv.ru/ru/book/131310?article=131477&ysclid=mtzv6y77j6590099210>
9. Алексеева Л.Л. Традиции и современность в обучении вокальному искусству // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2024. № 2. С. 136–144.

10. Бао Нуань. Особенности обучения русской вокальной школы и ее отражение в педагогической практике китайских педагогических вузов // Педагогика. Серия: Гуманитарные науки. 2020. № 7 - 2. С. 38–41.

11. Бархатова И. Б. Гигиена голоса для певцов: Учебное пособие. — 2 - е изд., стер. — СПб.: Издательство «Лань»; Издательство «ПЛАНЕТА МУЗЫКИ», 2016. — 128 с.

12. Ежова Т. В. Формирование общекультурной компетентности студентов в образовательном процессе вуза. Оренбург. гос. пед. ун - т. 2003. 185 с.

13. Кузнецова, О. В., Дерюгин, П. П., & Карапетян, К. А. (2026). Социокультурная адаптация китайских студентов в российских вузах: языковые барьеры и социальные связи (на примере Сибири и Дальнего Востока). *Society and Security Insights*, 9(2), С. 70 - 86.

14. У Цзе, Критерии и показатели оценки профессионального становления китайских студентов - вокалистов в условиях российского педагогического образования: сборник трудов конференции. // Развитие современного образования в контексте педагогической (образовательной) компетентологии: материалы VI Всерос. науч. конф. с междунар. участ. – 2026. С. 166 - 170.

15. Павлова М. А., Ху Янь Современные тенденции в вокальном обучении в КНР // Преподаватель XXI век. 2023. №4 - 1. С.225 - 230.

16. Хэ, Чан. Культурологический подход в вокальной подготовке китайских студентов в музыкальных вузах России / Хэ Чан, У Чуньлинь, Л. В. Ясинских. – Текст: непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 6. С. 232–239.

17. [Электронный ресурс]. URL: <https://ru.hspu.org/mezhdunarodnaya-deyatelnost/news/51925/>

18. Сизых М. М. Обучение вокалической системе русского языка в рамках коррективочного курса русской фонетики. // МНИЖ. 2025. №3 (153). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-vokalicheskoy-sisteme-russkogo-yazyka-v-ramkah-korrektivnochnogo-kursa-russkoy-fonetiki> (дата обращения: 15.09.2026).

19. Царегородцева, Е. Г. Техника сценической речи: речевые проблемы и их решение. Москва; Екатеринбург: Кабинетный ученый, 2016. — 102 с.

20. Беляя Н. В. Сложившиеся лексические заимствования в русской музыкальной культуре. Беляя. Н. В. // Парадигма. 2026. №45. С.148 - 167.

© Чжоу Юйхан 2026

УДК 373.2

Щербакова Н.Ю., воспитатель 1 категории,
Самодурова Я.Н., воспитатель,
МБДОУ «Центр развития ребёнка» - детский сад №103,
город Воронеж, Российская Федерация

ИГРОВЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ПДД В СТАРШЕЙ ГРУППЕ: КАК ПРЕВРАТИТЬ ПРАВИЛА В УВЛЕКАТЕЛЬНОЕ ПРИКЛЮЧЕНИЕ

Аннотация

В статье рассматривается возможность формирования знаний о правилах дорожного движения и безопасном поведении на дороге у детей старшего дошкольного возраста посредством игровых методов.

Ключевые слова

Безопасность, правила дорожного движения, дошкольный возраст, подвижные игры.

Статистические данные свидетельствуют о том, что количество детей, оказавшихся в дорожно - транспортных происшествиях, с каждым годом становится все больше и больше. В качестве ведущих причин такого положения дел исследователи называют: отсутствие знаний о правилах дорожного движения, несформированность умений и навыков безопасного поведения на улице, прежде всего на проезжей части, пренебрежение общепринятыми правилами дорожного движения [1, с. 130].

Вместе с тем, воспитательная работа, проводимая в этом направлении в дошкольных образовательных учреждениях, далеко не всегда имеет целостный и системный характер. Чаще всего воспитатели детских садов используют традиционные мероприятия, направленные на развитие у детей общих представлений о правилах дорожного движения, не применяя инновационных методов и не уделяя внимания связям ПДД с конкретными жизненными ситуациями.

Как известно, игра является ведущим видом деятельности детей дошкольного возраста. Дошкольник начинает учиться, играя, овладевая элементарными действиями через выполнение игровых правил. Действуя с предметами - заместителями, ребёнок начинает оперировать в мыслимом, условном пространстве. Постепенно игровые действия сокращаются, и ребёнок начинает действовать во внутреннем, умственном плане.

Именно благодаря играм можно превратить изучение правил дорожного движения детьми старшей группы детского сада в увлекательное приключение. Поговорим о некоторых игровых форматах, позволяющих сделать правила понятными, а сам процесс их изучения - живым и непринуждённым. При этом воспитатель должен не просто рассказывать, а вовлекать ребёнка в действие.

Какие игровые методы целесообразно использовать?

Сюжетно - ролевые игры, позволяющие разыгрывать конкретные жизненные ситуации: «Водители и пешеходы», «Дорожный патруль», «Скорая помощь», «Поездка в общественном транспорте». Задача воспитателя - создать реалистичный сюжет (в ходе реализации которого дети не только действуют согласно ПДД, но и учатся взаимодействовать с другими участниками движения), а также распределить роли (пешеход, водитель, инспектор ГИБДД и т. д.).

Дидактические игры, помогающие систематизировать полученные ранее знания. Например:

- «Дорожное лото» или пазлы «Собери знак» - дети собирают картинку с дорожным знаком и объясняют его значение;
- «Угадай, какой знак» - воспитатель демонстрирует дорожный знак или же даёт его описание, а дети угадывают и объясняют его предназначение;
- «Логические цепочки» - детям необходимо выстроить последовательность действий в той или иной дорожной ситуации.

Можно также создать на столе или на полу небольшой «автомобильный городок» и разыгрывать всевозможные ситуации, которые могут возникнуть на перекрёстке: «Помоги перейти дорогу пешеходу», «Проложи безопасный маршрут от детского сада до дома»,

«Найди нарушителя ПДД» и т.п. Это поможет дошкольнику наглядно видеть сложные дорожные ситуации и умело их решать.

Подвижные игры. В процесс обучения можно добавить движение, чтобы закрепить знания, ведь внимание и физическая активность в дошкольном возрасте - это отличные союзники. Например:

- игра «Светофор»: по сигналу воспитателя (поднятому красному, жёлтому или зелёному флажку) дети выполняют действие: на красный - замирают, на жёлтый - готовятся, на зелёный - начинают движение;

- игра «Цветные автомобили»: каждому ребёнку даётся флажок того или иного цвета. По сигналу воспитателя дети с флажком определённого цвета бегут по «дороге», изображая автомобиль, а на опущенный флажок - возвращаются в «гараж».

Особая ценность подвижных игр заключается в возможности одновременно воздействовать на моторную и психическую сферы. Быстрая смена игровых ситуаций предъявляет повышенные требования к подвижности нервных процессов и скорости реакции и нестандартных действий. Подвижные игры вынуждают мыслить экономно, мгновенно реагировать на действия партнеров, развивают внутреннюю речь и логику [2, с. 32].

Квест - игры. Эффективным способом закрепления полученных знаний и применения их на практике могут служить своеобразные «игры - путешествия» с заданиями на разных «станциях». К примеру, на одной станции необходимо решить, верно ли поступил герой ситуации, на другой - собрать из пазлов дорожный знак, на третьей - разыграть сценку с инспектором ГИБДД.

Игры с элементами театральной постановки. Можно предложить детям инсценировать небольшие сценки по мотивам дорожных ситуаций, что помогает глубже окунуться в тему и развивает воображение.

Для того, чтобы усилить образовательный и воспитательный эффект от занятия, необходимо:

1. Связать игру с реальным опытом, задав детям перед её началом следующие вопросы: «Что вы видели по дороге в детский сад?», «Какие дорожные знаки попадались на вашем пути?». Подобные вопросы помогают перевести разговор из плоскости «просто игра» в плоскость осмысленного взаимодействия с окружающим миром.

2. Использовать в игре сказочные сюжеты или персонажей известных произведений, мультипликационных фильмов. К примеру, предложить детям помочь Незнайке пройти испытания, ответив на вопросы о правилах дорожного движения.

3. Необходимо поощрять детей за правильные ответы, а также за самостоятельность в процессе игры, что позволяет развивать у них уверенность в себе, инициативность и навыки решения задач. При этом следует учитывать индивидуальные особенности ребёнка и контекст ситуации.

4. Целесообразно привлекать к совместным мероприятиям и мастер - классам родителей. Активное сотрудничество с родителями способствует расширению кругозора у детей и развитию у них прочных навыков безопасного и культурного поведения на улицах и в общественном транспорте.

В заключение хотелось бы особо подчеркнуть, что основная задача воспитателя состоит не только в том, чтобы дети запомнили ПДД. Важно, чтобы они научились верно анализировать складывающуюся на дороге ситуацию и принимать правильные решения.

Список использованной литературы:

1. Пустовойтова О.В., Шепилова Н.А., Яковлева Л.А. Формирование знаний о правилах дорожного движения у детей старшего дошкольного возраста // Перспективы науки и образования. 2020. №1(43). С. 119 - 133.

2. Борисова М.М., Бараненко М.А. Закрепление представлений о правилах дорожного движения в процессе подвижной игры у дошкольников // Современное дошкольное образование: теория и практика. 2013. №6(38). С. 30 - 39.

© Щербакова Н.Ю., Самодурова Я.Н., 2026

СОДЕРЖАНИЕ

Берёзкина И.А. ПРОФЕССИОНАЛЬНО - ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ МАТЕМАТИКЕ БУДУЩИХ ФАРМАЦЕВТОВ	3
Ефимов Ф. Ю., Заварзин А. Т. ВАРИАНТЫ ОТРАБОТКИ УПРАЖНЕНИЯ «ПОСТАНОВКА МАШИНЫ В БОКС ЗАДНИМ ХОДОМ»	6
Зотова И. Н. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС В ТЕАТРАЛЬНОМ ВУЗЕ: ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПОДХОДА	8
Кожевников Н.С. ПРОБЛЕМЫ И ДЕФИЦИТЫ ЦИФРОВЫХ НАВЫКОВ ПЕДАГОГОВ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ГИБРИДНОГО ОБУЧЕНИЯ	11
Косторной А.А. ШКОЛЬНАЯ ТРЕВОЖНОСТЬ И УЧЕБНАЯ МОТИВАЦИЯ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ВЗАИМОСВЯЗИ В КОНТЕКСТЕ ПЕРЕХОДА НА СТУПЕНЬ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	16
Попкова А.В. КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ ЭМОЦИОНАЛЬНО - ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	20
Товпеко А.С. МЕТОДИКА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ТЕХНИКИ ПРЯМЫХ УДАРОВ У ДЕВУШЕК - БОКСЕРОВ НА ОСНОВЕ УЧЕТА АНТРОПОМЕТРИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ И БИОМЕХАНИКИ ДВИЖЕНИЙ	24
Узакбаева К.Б. ФЕНОМЕН ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕФОРМАЦИИ: ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ И ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ	26
Устьянцева В.Н., Десятериченко М.А. УСТНАЯ РАБОТА НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ КАК АКТИВИЗАЦИЯ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ	30
Фомкин А.В. АНТРОПНЫЙ ПРИНЦИП КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОСНОВАНИЕ СИСТЕМЫ ПРИНЦИПОВ БАЛЕТНОЙ ПЕДАГОГИКИ	33
Чжоу Юйхан ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ВОКАЛЬНЫХ ТРАДИЦИЙ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ИЗ КНР: ОРГАНИЗАЦИОННО - МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	45

Научное издание

ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА В КОНТЕКСТЕ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Сборник статей и тезисов
Международной научно-практической конференции
15 сентября 2026 г.

В авторской редакции
Издательство не несет ответственности
за опубликованные материалы.

Все материалы отображают
персональную позицию авторов.
Мнение Издательства может не
совпадать с мнением авторов

In the author 's edition
The publisher is not responsible for the
published materials.

All materials reflect the personal position
of the authors.

The opinion of the Publisher may not
coincide with the opinion of the authors

Подписано в печать

Формат

Печать

Гарнитура

Усл. печ. л.

Тираж

Заказ

16.09.2026

60x84/16.

Цифровая/ Digital

Times New Roman

3,50.

500

980

Signed to the press

Format

Printing

Headset

Conv. print l.

Circulation

Order



Отпечатано в редакционно-издательском отделе
Международного центра инновационных исследований OMEGA SCIENCE
450057, г. Уфа, ул. Пушкина 120

<https://os-russia.com>
+7 960-800-41-99

mail@os-russia.com
+7 347-299-41-99