

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

ФЕДЕРАЛЬНОЕ  
ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
«ЛУГАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»  
(ФГБОУ ВО «ЛГПУ»)



## **Актуальные проблемы теории и практики начального общего образования**

*Материалы Университетского круглого стола  
(Луганск, 15 мая 2026 года)*

Луганск  
Издательство ЛГПУ  
2026

УДК 373.3.0-021.121(06)  
ББК 74.2я43  
А43

### **Рецензенты:**

- Чеботарева И. В.** – профессор кафедры дошкольного образования  
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», доктор педагогических наук,  
профессор;
- Паламарчук Н. С.** – директор ГБОУ ЛНР «ЛСШ № 54 им. Алексея  
Еременко»;
- Скнарина Е. Ю.** – доцент кафедры физической реабилитации  
ФГБОУ ВО «ЛГУ им. В. Даля», кандидат  
филологических наук.

А43      Актуальные проблемы теории и практики начального общего  
образования: материалы Университетского круглого стола  
(Луганск, 15 мая 2026 года) / под общ. ред. Л. Н. Якименко,  
В. Г. Божко, О. Ю. Притулы ; ФГБОУ ВО «ЛГПУ». – Луганск :  
Издательство ЛГПУ ; ИП Орехов Д.А., 2026. – 272 с.

ISBN

В сборнике представлены статьи преподавателей и практикующих  
учителей, посвященные рассмотрению актуальных проблем теории и  
практики начального общего образования.

Материалы представлены в авторской редакции. За достоверность всех  
данных, представленных в статьях, персональную ответственность несут  
авторы.

УДК 373.3.0-021.121(06)  
ББК 74.2я43

ISBN

*Рекомендовано научной комиссией  
федерального государственного бюджетного  
образовательного учреждения высшего образования  
«Луганский государственный педагогический университет»  
(протокол № 11 от 09.06.2026)*

© Коллектив авторов, 2026  
© ФГБОУ ВО «ЛГПУ», 2026  
© Оформление ИП Орехов Д.А

## СОДЕРЖАНИЕ

|                                                                                                                                                                             |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <i>Антипьева В.И., Грецова М.А.</i> Взаимодействие семьи и школы в осуществлении семейного воспитания младших школьников                                                    | 6  |
| <i>Басараб А.А., Данилова Д.Е.</i> Идеи семейного воспитания младших школьников в отечественной педагогике                                                                  | 13 |
| <i>Берник П.А., Землянская Ю.А.</i> Физическое воспитание младших школьников в педагогическом наследии П.П. Блонского                                                       | 21 |
| <i>Боровская А.А.</i> Обучение младших школьников основам стиховедения на уроках литературного чтения                                                                       | 28 |
| <i>Булавка-Вильницкая И.Ю., Якименко Л.Н.</i> Теоретические основы «космического воспитания» младших школьников М. Монтессори                                               | 34 |
| <i>Власюк Е.Я., Парахина В.В.</i> Воспитание у младших школьников чувства юмора на уроках литературного чтения                                                              | 43 |
| <i>Власюк В.В., Пасечник А.А.</i> Воспитание у младших школьников ответственности как личностного качества                                                                  | 52 |
| <i>Герасимчук А.В., Якименко Л.Н.</i> Теоретико-методические основы обучения младших школьников пересказу художественных текстов                                            | 59 |
| <i>Дзюба М.О.</i> Дидактическая игра как средство обучения математике в начальной школе                                                                                     | 70 |
| <i>Захарова А.В., Миханько Е.Р.</i> Педагогические условия воспитания у обучающихся начальной школы отношения к музыке как ценности                                         | 78 |
| <i>Канивец А.А., Якименко Л.Н.</i> Теоретические аспекты обучения младших школьников выразительному чтению                                                                  | 85 |
| <i>Керечанин Я.П., Якименко Л.Н.</i> Методические особенности воспитания у младших школьников ценностного отношения к произведениям музыкального искусства на уроках музыки | 92 |

|                                                                                                                                                                                 |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Нехристова К.Ю.</b> Изучение младшими школьниками композиции художественного произведения на уроках литературного чтения                                                     |     |
| <b>Орлова Д.С., Гончарова К.С.</b> Педагогические условия эстетического воспитания младших школьников средствами литературно-музыкальных композиций                             | 112 |
| <b>Пивоварова А.А., Москалева Е.А.</b> Экологическое воспитание младших школьников на уроках и во внеурочной деятельности по окружающему миру.                                  | 121 |
| <b>Подгорная Ю.В., Козлянская О.А., Якименко Л.Н.</b> Педагогические возможности занимательной лингвистики как средства активизации познавательного интереса младших школьников | 128 |
| <b>Притула О.Ю., Будаева А.А.</b> Изучение грамматических категорий глагола на уроках русского языка в начальной школе                                                          | 142 |
| <b>Протасова Ю.Н., Колисниченко С.С.</b> Гражданско-патриотическое воспитание младших школьников на уроках литературного чтения                                                 | 153 |
| <b>Пшеничникова А.А., Божко В.Г.</b> Особенности формирования критического мышления младших школьников на уроках математики                                                     | 161 |
| <b>Романенко Е.В., Андрющенко Я.Э., Якименко Л.Н.</b> Особенности внедрения проблемного обучения Дж Дьюи в начальной школе                                                      | 170 |
| <b>Рудь М.В.</b> Образование и просвещение родителей в контексте современных теорий и концепций                                                                                 | 186 |
| <b>Савойская Н.А., Якименко Л.Н.</b> Анализ художественного произведения как метод формирования аналитических читательских умений младших школьников                            | 195 |
| <b>Сапалева Я.В. Якименко Л.Н.</b> Методика формирования письменной связной речи младших школьников на уроках русского языка в процессе написания сочинений                     | 208 |

|                                                                                                                                                                      |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Сущенко О.Г., Свищ Т.А.</b> Проблема воспитания музыкальной культуры младших школьников на уроках музыки                                                          | 220 |
| <b>Татьянченко А.В., Якименко Л.Н.</b> Педагогический инструментарий обучения младших школьников произносительным нормам русского языка в процессе изучения фонетики | 226 |
| <b>Филиппова О.В., Максименко Л.А.</b> Патриотическое воспитание младших школьников на уроках окружающего мира (на материале жизнеописания исторических личностей)   | 239 |
| <b>Халилова Е.Н.</b> Особенности формирования иноязычной коммуникативной компетенции у младших школьников на уроках английского языка                                | 247 |
| <b>Чернецкая Т.С., Божко В.Г.</b> Современный педагогический опыт реализации педагогических идей В.Ф. Шаталова на уроках математики в начальной школе                | 254 |
| <b>Яманова П.С., Якименко Л.Н.</b> Формирование самоконтроля младших школьников на уроках математики при изучении темы «Время и его измерение»                       | 262 |

**Антипьева Виктория Игоревна,**

студент 3 курса,

направление подготовки «Педагогическое образование», профиль

«Начальное образование»,

ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск

Vvolosenko97@gmail.com

**Грецова Мария Александровна,**

студент 2 курса,

направление подготовки «Педагогическое образование», профиль

«Начальное образование»,

ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск

makgrek@gmail.com

**Научный руководитель:**

**Якименко Людмила Николаевна,**

кандидат филологических наук, доцент,

заведующий кафедрой начального образования,

ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск

yakimenkol@list.ru

## **ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СЕМЬИ И ШКОЛЫ В ОСУЩЕСТВЛЕНИИ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Статья посвящена вопросам семейного воспитания младших школьников, которые рассматриваются в отечественной педагогике, а также являются важным аспектом реализации взаимодействия семьи и школы в формировании личности ребёнка младшего школьного возраста. Показана роль семьи как первичной среды развития индивида. Рассматриваются подходы к воспитанию младших школьников в семье, особое внимание уделяется взаимодействию родителей и педагогов в этом вопросе как равноправных партнеров. Обосновывается влияние семейных ценностей, стилей воспитания и традиций на нравственные нормы, мотивацию и самостоятельность детей.

**Ключевые слова:** семейное воспитание, младшие школьники, семья, начальная школа, взаимодействие семьи и школы.

Современное начальное образование акцентирует внимание не только на достижениях детьми младшего школьного возраста предметных и метапредметных результатов, но и на формировании у обучающихся устойчивых нравственных основ, коммуникативных умений и самостоятельности. Наиболее благоприятные условия для становления этих качеств закладываются именно в семье, которая выступает первой и самой значимой воспитательной средой для ребенка [1, с. 133–135]. В отечественной педагогике идеи семейного воспитания имеют глубокие исторические традиции, а современные научные подходы подчёркивают значимость интеграции педагогического и семейного влияния на развитие личности младшего школьника [6, с. 72–74].

Классические педагогические теории рассматривают семью как микросоциум, обеспечивающий ребёнку эмоциональную безопасность, поддержку и формирование первых представлений о добре и зле. В трудах Л.С. Выготского подчеркивается, что развитие младшего школьника происходит на основе взаимодействия внутренних и внешних факторов, среди которых семейное воспитание занимает центральное место [3, с. 117–120]. С позиции отечественных исследователей, семья формирует основу ценностно-нравственной ориентации младших школьников, влияет на уровень их учебной мотивации и самостоятельности [2, с. 94–96].

Актуальность обращения к проблеме семейного воспитания в современных условиях обусловлена необходимостью сохранения и передачи традиций, формирующих у ребёнка чувство идентичности и принадлежности к сообществу. В частности, Б. М. Бим-Бад отмечает, что эффективное семейное воспитание является основой для развития у младшего школьника доверия к взрослым, уважения к труду и ответственности за собственные

поступки [1, с. 163–165]. Современный педагогический опыт показывает, что системная работа школы с семьей позволяет реализовать ценностно-ориентированный подход в воспитании, создавая единое образовательное пространство [6, с. 127–129].

В ходе анализа было выявлено, что базовыми условиями успешного семейного воспитания являются создание в семье атмосферы доверия, поддержка самостоятельности ребенка, а также формирование у младших школьников положительного отношения к учебе и труду. Подавляющее большинство российских педагогов согласны с тем, что стиль воспитания в семье, уровень педагогической культуры родителей и участие их в образовательном процессе оказывают существенное влияние на личностное развитие обучающегося начальной школы [2, с. 101–103; 7, с. 49–51]. Немаловажное значение имеет совместное обсуждение с ребёнком школьных успехов и трудностей, присутствие родителей на классных и внеклассных мероприятиях, что способствует укреплению взаимоотношений между семьей и школой, между учеником и его родителями.

Эффективное воспитание младших школьников в семье предполагает использование разнообразных форм взаимодействия: семейные традиции, совместные образовательные проекты, участие в культурных и спортивных мероприятиях. Более того, формирование у ребёнка устойчивых нравственных норм и навыков самостоятельного поведения тесно связано с практикой нравственно-эстетического воспитания в семье и темы семейными ценностями, которые ретранслируются от старшего поколения к младшему [8, с. 38–39].

С одной стороны, как пишет Л.Н. Якименко, «под семейными ценностями понимаем культивируемую в обществе совокупность представлений о семье, влияющую на выбор семейных целей, способов организации жизнедеятельности и взаимодействия, складывающуюся из общечеловеческих ценностей, среди которых жизнь, здоровье, мир, свобода личности, её честь, достоинство, коммуникация с другими

людьми, опыт человечества, истина, добро, красота, справедливость, благородство, милосердие и др. С другой, – нормы, конечно же, накладывают обязательства на тех, кто должен их придерживаться: они ограничивают, требуют соблюдения предписаний, что воспринимается современной молодежью как нарушение их права на свободу выбора, анахронизм, провоцирующий появление/проявление “трикстера” в бунтующей натуре подростка. Постулаты адептов традиционных семейных отношений – секс только после узаконивания отношений, брак вместо прелюбодеяния и блуда в сожительстве, полигамные узы – кажутся подрастающему поколению уже чем-то настолько оторванным от реальной жизни, что, кроме саркастических замечаний, не заслуживают серьезного внимания. На примере своих родителей дети часто наблюдают ключевые семейные коллизии последних десятилетий, приведшие к существенному росту разводов как последствию мощных культурных разломов. Начиная с 1990-х гг., постсоветское общество, благодаря реализации деструктивной функции СМИ, голливудской кинопродукции, стало активно абсорбировать новые – западные – матрицы поведения, что происходило на фоне новой экономической среды и при росте личной мобильности. Как результат, при сохранении давления традиционных культурных факторов, агентами и носителями которых выступало старшее – советское – поколение, происходило внедрение и присвоение новых – чуждых нашей ментальности – стереотипов, разрушение традиционных форм» [13, с. 96]. Не можем не согласиться с Л.Н. Якименко, что «педагоги сталкиваются с последствиями трансформаций в сознании обучающихся в вопросах семейных отношений, понимания семьи и ее атрибутов как ценности чаще других, что требует от них деликатности, корректности, уважительного отношения к взрослеющей личности, к её мировоззрению, и при этом – настойчивости и систематичности в формировании достойного гражданина общества, способного

создать союз двух любящих людей, с нетерпением и надеждой мечтающих об общих детях» [13, с. 97].

Кроме того, в вопросах семейного воспитания не все родители обладают достаточными педагогическими знаниями для поддержки оптимального воспитательного климата. В этом контексте особо значимым становится повышение педагогической культуры семьи через участие в просветительских программах и сотрудничество с педагогами начальной школы [10, с. 65–67]. Анализ современного опыта показывает, что успешность взаимодействия школы и семьи напрямую зависит от готовности педагогов к индивидуальной и консультативной работе с родителями. Школа становится своеобразным центром воспитательной поддержки, где педагоги не только информируют родителей о специфике развития младших школьников, но и оказывают им помощь в разрешении воспитательных затруднений [12, с. 145–147]. Такая совместная деятельность способствует укреплению партнерства и развитию единой стратегии воспитания ребёнка. Одновременно с этим современные условия требуют от семьи гибкости в применении воспитательных подходов, учёта интересов ребёнка и поддержки его самостоятельных начинаний [5, с. 112–114].

Кроме того, важную роль в воспитании младших школьников играет организация семейного досуга, развитие у детей потребности к чтению, творчеству, спортивной активности. Подобные виды деятельности способствуют формированию устойчивых интересов, норм поведения и развивают коммуникативные умения младших школьников [11, с. 56–58]. Однако для полноценной реализации этих возможностей необходимо взаимодействие с педагогами, системная работа по просвещению родителей, создание комфортных условий для диалога между всеми участниками образовательного процесса.

Одной из серьезных трудностей современного семейного воспитания остается отсутствие времени у родителей, перегруженность школьной программы, а также нехватка

знаний о возрастных и психологических особенностях младших школьников [9, с. 75–77]. Отчасти эти проблемы могут быть решены с помощью образовательных консультаций, семейных клубов, повышения компетентности родителей в вопросах воспитания и развития ребёнка. Применение новых информационных технологий позволяет обогатить взаимодействие семьи и школы, делая его непрерывным и оперативным.

Обобщая результаты исследования, можно сделать вывод о том, что идеи семейного воспитания младших школьников, сложившиеся в отечественной педагогике, сохраняют свою актуальность в современных условиях. Эффективность воспитательного процесса во многом определяется уровнем партнерства между школой и семьей, осознанностью и педагогической культурой родителей, а также созданием условий для развития у детей самостоятельности и нравственных качеств. Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой современных технологий поддержки семьи в воспитательном пространстве школы и поиском новых форм образовательного сотрудничества между педагогами и родителями младших школьников.

### **Список литературы**

1. Бим-Бад, Б. М. Педагогический энциклопедический словарь / Б. М. Бим-Бад. – Москва : Большая российская энциклопедия, 2002. – 528 с.
2. Брушлинский, А. В. Психология мышления и проблемное обучение / А. В. Брушлинский. – Москва : Педагогика, 1979. – 192 с.
3. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – Москва : Лабиринт, 2019. – 352 с.
4. Дьюи, Дж. Демократия и образование / Дж. Дьюи. – Москва : Педагогика-Пресс, 2000. – 384 с.
5. Дьюи, Дж. Школа и общество / Дж. Дьюи. – Москва : Издательство Ивана Лимбаха, 2016. – 240 с.

6. Загвязинский, В. И. Теория обучения: современная интерпретация / В. И. Загвязинский. – Москва : Академия, 2014. – 192 с.

7. Лернер, И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – Москва : Педагогика, 1981. – 186 с.

8. Матюшкин, А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшкин. – Москва : Педагогика, 1972. – 208 с.

9. Скаткин, М. Н. Проблемы современной дидактики / М. Н. Скаткин. – Москва : Педагогика, 1984. – 208 с.

10. Хуторской, А. В. Современная дидактика / А. В. Хуторской. – Санкт-Петербург : Питер, 2019. – 416 с.

11. Щукина, Г. И. Активизация познавательной деятельности обучающихся в учебном процессе / Г. И. Щукин. – Москва : Просвещение, 1988. – 176 с.

12. Якиманская, И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – Москва : Сентябрь, 2016. – 192 с.

13. Якименко, Л. Н. Воспитание семейных ценностей у младших школьников и подростков средствами современной детской литературы (на материале романа К. Нёстлингер «Самой собой и вообще») / Л. Н. Якименко // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия 1. Педагогические науки. Образование. – 2021. – Т. 71, № 4. – С. 95–103.

**Victoria Igorevna Antipyeva,  
Maria Aleksandrovna Gretsova,**

### **FAMILY AND SCHOOL INTERACTION IN THE IMPLEMENTATION OF FAMILY EDUCATION OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS**

This article examines issues of family education of primary school students, which are considered in Russian pedagogy and are also an important aspect of family-school interaction in the development of a primary school child's personality.

The role of the family as the primary environment for individual development is demonstrated. Approaches to the education of primary school students within the family are examined, with particular attention paid to the interaction between parents and teachers as equal partners. The influence of family values, parenting styles, and traditions on children's moral norms, motivation, and independence is substantiated.

**Keywords:** family education, primary school students, family, primary school, family-school interaction.

УДК 373.3.018.1 (470+571)

**Басараб Арина Андреевна,**

студент 3 курса,

направление подготовки «Педагогическое образование», профиль

«Начальное образование»,

ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск

basarabarina@yandex.ru

**Данилова Диана Евгеньевна,**

студент 2 курса,

направление подготовки «Педагогическое образование», профиль

«Начальное образование»,

ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск

dianadanilova@yandex.ru

**Научный руководитель:**

**Якименко Людмила Николаевна,**

кандидат филологических наук, доцент,

заведующий кафедрой начального образования

ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск

yakimenkol@list.ru

## **ИДЕИ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ**

В статье рассматриваются идеи семейного воспитания младших школьников, сформировавшиеся в отечественной педагогической науке. Анализируются подходы к пониманию семьи как ведущей воспитательной среды, раскрываются принципы и ценностные основы семейного воспитания, а также подчёркивается значение взаимодействия семьи и школы в

процессе формирования личности ребёнка. Показана преемственность классических педагогических идей и их актуальность в современных условиях развития образования.

**Ключевые слова:** семейное воспитание, младшие школьники, отечественная педагогика, воспитательная среда семьи, взаимодействие семьи и школы, личностное развитие ребёнка.

Влияние семейного воспитания на личность ребёнка дошкольного и младшего школьного возраста сложно переоценить. Оно имеет особую значимость, поскольку данные возрастные периоды характеризуется интенсивным личностным развитием и формированием устойчивых моделей поведения. В то же время анализ современной педагогической практики, по данным Л.В. Байбородовой, показывает наличие противоречий между традиционными представлениями о роли семьи в воспитании ребёнка и реальными условиями осуществления этого воспитания в современном обществе [2]. Несмотря на устойчивое признание семьи в отечественной педагогике в качестве ведущей воспитательной среды младшего школьника, в современной образовательной практике наблюдается противоречие между теоретически обоснованной значимостью семейного воспитания и недостаточной конкретизацией механизмов реализации данных идей в условиях нивелирования семейных ценностей и семьи как ценности.

Как отмечает Л.Н. Якименко, «с юридической точки зрения, мы прекрасно понимаем, что такие понятия, как “любовь”, “верность”, “семья”, “секс”, “брак”, “родители”, “дети” не рассматриваются как слагаемые, обязательные проявления отношений между людьми, которые состоят в этих отношениях, но ментальная память, генетический, исторический код славянской природы подсказывают нам, что члены здорового, здравомыслящего общества должны воспринимать семью как ценность, атрибутами которой является брак, узаконивающий отношения; любовь, поддержка, уважение, верность – как проявления и подспорье для длительных отношений, секс – как,

кроме всего приятного прочего, процесс реализации детородной функции, продолжения себя в “социальном лемнискате”. Вместе с тем, не замечать, даже игнорировать аномию, происходящую в западном обществе, которое действительно, исходя из повестки мировых СМИ, находится в таком состоянии, по Э. Дюркгейму, при котором “фиксируется отсутствие твердой моральной регуляции индивидуального поведения, когда старые ценности уже не актуальны, а новые ещё не утвердились”, опасно. Считать, что трансформация аксиологической сферы личности, смещение акцентов в понимании семейных ценностей в нашем обществе не коснется нашей молодежи, а эти самые ценности не нуждаются в защите от посягательств современных “антибрачных абсентеистов”, довольно безответственно со стороны, в первую очередь, педагогов» [11]. С одной стороны, в научных трудах подчёркивается ключевая роль семьи в формировании нравственных, личностных и учебно-мотивационных характеристик ребёнка младшего школьного возраста, а с другой, – в реальной педагогической практике взаимодействие семьи и школы нередко носит формальный характер и не опирается на систематизированные педагогические подходы, выработанные в отечественной педагогической традиции.

Указанное несоответствие определяет проблему исследования, заключающуюся в необходимости выявления и педагогического осмысления идей семейного воспитания младших школьников, представленных в отечественной педагогике, с точки зрения их практической применимости в современных условиях начального общего образования.

В качестве основных методов исследования применялись теоретический анализ и обобщение научных источников по проблеме семейного воспитания в отечественной педагогике, сравнительно-сопоставительный анализ педагогических концепций.

Итак, проблема семейного воспитания младших школьников занимает особенное место в научных трудах. Семья

традиционно рассматривается как первичная и базовая среда социализации ребёнка, в рамках которой формируются нравственные установки, ценностные ориентации и основы учебной мотивации. В.М. Гребенникова, Т.А. Белова указывают, что «в младшем школьном возрасте влияние семьи приобретает особую значимость, поскольку именно в этот период происходит активное становление личности ребёнка, его отношения к учению, труду и социальным нормам» [4].

Отечественная педагогика на протяжении длительного времени последовательно развивала идеи семейного воспитания, опираясь на представление о неразрывной связи школы и семьи. В трудах классиков педагогической науки подчёркивалось, что воспитание младшего школьника не может быть эффективным при разрыве между требованиями образовательного учреждения и семейным укладом. О.А. Ефремова подытоживает, что «семья рассматривалась не как вспомогательный элемент педагогического процесса, а как равноправный субъект воспитательной деятельности» [5].

Одной из ключевых идей отечественной педагогики является признание воспитательного потенциала семейных отношений. В педагогических исследованиях подчёркивается, что именно характер внутрисемейного взаимодействия определяет эмоциональное благополучие ребёнка, уровень его доверия к взрослым и готовность принимать социальные нормы. Для детей младшего школьного возраста особенно значимыми являются стабильность семейной среды, эмоциональная поддержка и последовательность воспитательных требований [2].

Практикующие педагоги и практикующие методисты рассматривают семью как пространство для нравственного воспитания детей. Например, И.Г. Захарова подчёркивает, что «усвоение моральных норм и ценностей происходит не в процессе прямых морализаторств-наставлений, а через повседневный опыт общения с родителями и другими членами семьи. Личный пример взрослых, стиль их поведения и

отношение к окружающим выступают основными механизмами формирования нравственно богатой личности младшего школьника» [6].

Значительное внимание в отечественной педагогике всегда уделялось проблеме сотрудничества семьи и школы. Анализ научных источников показывает, что эффективность воспитания младших школьников во многом определяется согласованностью педагогических воздействий. Несоответствие требований семьи и школы нередко приводит к формированию у ребёнка противоречивых представлений о допустимом поведении и снижает воспитательный эффект образовательного процесса. В связи с этим Е.Н. Васильева указывает на необходимость выстраивания системного взаимодействия педагогов и родителей [2].

Отдельное место в педагогической литературе занимает идея воспитания самостоятельности и ответственности младших школьников в семье. Это связано с тем, что чрезмерная опека со стороны родителей препятствует формированию у ребёнка навыков саморегуляции и ответственности за собственные действия. В то же время полное снятие воспитательной функции родителей рассматривается А.В. Мудрик как фактор дезадаптации ребёнка. Таким образом, семейное воспитание должно строиться на принципе разумного сочетания поддержки и требований [9].

В современных педагогических исследованиях отмечается, что трансформация семейных структур и изменение образа жизни родителей оказывают влияние на содержание семейного воспитания. По этому поводу Л.Н. Якименко отмечает, что «на примере своих родителей, дети часто наблюдают ключевые семейные коллизии последних десятилетий, приведшие к существенному росту разводов как последствию мощных культурных разломов. Начиная с 1990-х гг., постсоветское общество, благодаря реализации деструктивной функции СМИ, голливудской кинопродукции, стало активно абсорбировать новые – западные – матрицы поведения, что происходило на

фоне новой экономической среды и при росте личной мобильности. Как результат, при сохранении давления традиционных культурных факторов, агентами и носителями которых выступало старшее – советское – поколение, происходило внедрение и присвоение новых – чуждых нашей ментальности – стереотипов, разрушение традиционных форм» [11]. Поэтому, с точки зрения практической педагогики, как отмечает А.В. Мудрик, идеи семейного воспитания младших школьников требуют переосмысления с учётом современных условий, но при условии сохранения преемственности с классическими подходами. Современная школа всё чаще сталкивается с необходимостью компенсировать дефициты семейного воспитания, однако данная функция не может быть реализована в полной мере без активного участия родителей. Это подтверждает актуальность обращения к наследию отечественной педагогической мысли. Идеи семейного воспитания, сформулированные в отечественной педагогике, например, в работах И.В. Куприяновой, сохраняют актуальность, но требуют адаптации и практической конкретизации [8]. На их основе разрабатываются, внедряются и апробируются программы педагогического сопровождения семей младших школьников, ориентированных на повышение согласованности воспитательных воздействий семьи и школы и активизацию воспитательного потенциала семейной среды. Особую значимость в этом контексте приобретает расширение эмпирической базы исследований за счёт включения большего числа образовательных организаций, различных типов семей и возрастных групп младших школьников, что позволит выявить устойчивые закономерности и вариативные формы реализации семейного воспитания. Экспериментальные данные позволяют образовательным организациям выстраивать системную работу с семьями младших школьников, включающую регулярные консультации, тематические родительские собрания и совместные воспитательные мероприятия, направленные на осмысление родителями своей роли в формировании

нравственных и учебно-мотивационных характеристик ребёнка. Данные формы работы носят не информативный, а деятельностный характер и способствуют осознанному включению родителей в воспитательный процесс. Перспективным является и создание методических рекомендаций и программ педагогического сопровождения, ориентированных на развитие у родителей педагогической рефлексии и способности к осмысленному применению воспитательных приёмов в повседневной семейной практике.

Проведённый анализ позволяет сделать вывод о том, что идеи семейного воспитания младших школьников в отечественной педагогике образуют целостную и внутренне согласованную систему взглядов, в основе которой лежит признание семьи ведущей воспитательной средой и ключевым фактором личностного развития ребёнка. Отечественная педагогическая традиция последовательно рассматривала семью не как вспомогательный элемент образовательного процесса, а как равноправного субъекта воспитания, чьё влияние особенно значимо на начальном этапе школьного обучения. Центральными для отечественной педагогики являются идеи нравственного воспитания в семье, опоры на личный пример родителей, согласованности воспитательных воздействий семьи и школы, а также разумного сочетания поддержки и требовательности в отношении младших школьников. Данные идеи сохраняют методологическую и практическую значимость в современных условиях, несмотря на трансформацию семейных структур и изменение социокультурного контекста. Ретроинновационные технологии, предложенные, например, М.А. Федосеевой, направлены на укрепление статуса семьи как ведущей воспитательной среды и равноправного субъекта образовательного процесса, что соответствует традициям отечественной педагогической мысли и современным задачам начального общего образования.

## Список литературы

1. Алексеева, Л. П. Семейное воспитание младших школьников в условиях современных социальных изменений / Л. П. Алексеева // Педагогика. – 2021. – № 6. – С. 42–50.
2. Байбородова, Л. В. Воспитательный потенциал семьи в системе начального общего образования / Л. В. Байбородова // Ярославский педагогический вестник. – 2020. – № 4. – С. 12–19.
3. Васильева, Е. Н. Взаимодействие семьи и школы как условие успешного воспитания младших школьников / Е. Н. Васильева // Начальная школа. – 2022. – № 5. – С. 8–13.
4. Гребенникова, В. М. Семейное воспитание как фактор личностного развития ребёнка младшего школьного возраста / В. М. Гребенникова, Т. А. Белова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2023. – № 1. – С. 64–71.
5. Ефремова, О. А. Педагогические традиции семейного воспитания в отечественной науке / О. А. Ефремова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2021. – Т. 1, № 3. – С. 98–107.
6. Захарова, И. Г. Роль семьи в формировании ценностных ориентаций младших школьников / И. Г. Захарова // Вопросы воспитания. – 2020. – № 2. – С. 56–63.
7. Козлова, С. А. Семейная педагогика : учебное пособие для вузов / С. А. Козлов, Т. А. Куликова. – М. : Академия, 2020. – 256 с.
8. Куприянова, И. В. Семья как субъект воспитательного процесса в начальной школе / И. В. Куприянова // Педагогическое образование и наука. – 2022. – № 4. – С. 31–36.
9. Мудрик, А. В. Социальное воспитание и роль семьи в развитии личности ребёнка / А. В. Мудрик // Социальная педагогика. – 2019. – №3. – С. 5–14.
10. Федосеева, М. А. Современные подходы к организации семейного воспитания младших школьников / М. А. Федосеева // Современное педагогическое образование. – 2024. – № 1. – С. 73–79.

11. Якименко, Л. Н. Воспитание семейных ценностей у младших школьников и подростков средствами современной детской литературы (на материале романа К. Нёстлингер «Сам собой и вообще») / Л. Н. Якименко // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия 1. Педагогические науки. Образование. – 2021. – Т. 71, № 4. – С. 95–103.

**Arina Andreevna Basarab,  
Diana Evgenievna Danilova**

### **IDEAS FOR FAMILY EDUCATION OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN RUSSIAN PEDAGOGY**

This article examines ideas for family education of primary school students that have emerged in Russian pedagogical science. This article analyzes approaches to understanding the family as the primary educational environment, reveals the principles and values underlying family education, and emphasizes the importance of family-school interaction in the development of a child's personality. The continuity of classical pedagogical ideas and their relevance in the current context of educational development are demonstrated.

**Keywords:** family education, primary school students, Russian pedagogy, family educational environment, family-school interaction, child personal development.

УДК 373.3.015.31: 796.011.1: 929 Блонский

**Берник Полина Аркадиевна,**  
студент 3 курса,  
направление подготовки «Педагогическое образование»,  
профиль «Начальное образование»,  
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск  
paulia5104@mail.ru

**Землянская Юлия Александровна,**  
студент 2 курса,  
направление подготовки «Педагогическое образование»,  
профиль «Начальное образование»,  
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск  
yuliannaZem@yandex.ru

**Научный руководитель:**  
**Якименко Людмила Николаевна,**  
кандидат филологических наук, доцент,  
заведующий кафедрой начального образования  
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск  
yakimenkol@list.ru

## **ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ П. П. БЛОНСКОГО**

В статье раскрывается значение идей П.П. Блонского для физического воспитания младших школьников. Прослеживается связь между физическим и умственным развитием детей, отражено влияние взглядов П. П. Блонского на современные подходы к организации двигательной активности обучающихся. Рассмотрены условия реализации основных методических положений учёного в контексте физического воспитания младших школьников.

**Ключевые слова:** П. П. Блонский, физическое воспитание, младшие школьники.

Современное начальное образование направлено не только на развитие интеллектуальных способностей детей, но и на формирование культуры здорового и активного образа жизни. Это связано с возрастающими требованиями к здоровьесбережению и гармоничному развитию личности ребёнка. Именно поэтому усиливается интерес к педагогическим концепциям, которые рассматривают физическое воспитание как важнейший элемент общего образования. Особое место в этой области принадлежит наследию П. П. Блонского, видного отечественного педагога и психолога, чьи идеи остаются актуальными для современной системы физического воспитания школьников [10, с. 48–50].

Целью данной статьи является выявление и анализ значимости педагогических идей П. П. Блонского в вопросах физического воспитания младших школьников, а также

определение путей применения этих идей в современных образовательных условиях. Для достижения поставленной цели использованы методы анализа научных трудов П.П. Блонского, сопоставления его взглядов с актуальными педагогическими практиками, а также обобщение подходов к организации физической активности в начальной школе.

Российский учёный П. П. Блонский рассматривал физическое воспитание не как изолированный процесс, а как неотъемлемую часть глобального воспитания личности. По его мнению, «физический и умственный труд – неразделимы» [1, с. 89–99]. Кроме того, «без организации регулярной двигательной деятельности невозможно обеспечить полноценное умственное развитие младших школьников» [1, с. 56–58]. Одной из центральных идей П.П. Блонского является признание значимости возраста как фактора, определяющего специфику физического воспитания. Он подчеркивал, что «в младшем школьном возрасте движение является основным средством знакомства ребёнка с окружающим миром, обеспечивает развитие пространственной ориентации, моторных навыков и способствует формированию умений взаимодействовать с окружающей средой» [4, с. 112–113]. Тем более, что практика показывает: дети этого возраста испытывают естественную потребность в подвижности и игровой деятельности, что необходимо учитывать при проектировании системы физического воспитания [2, с. 44–45].

Не случайно П.П. Блонский занимал твёрдую позицию в вопросах организации двигательной активности обучающихся. Он отмечал, что «эффективное физическое воспитание обеспечивается посредством систематических занятий, включающих не только уроки физической культуры, но и физкультминутки, утреннюю гимнастику, подвижные игры и внеклассные мероприятия» [9, с. 145–147]. Важным педагогическим условием он считал создание благоприятной физкультурной среды, поддерживающей интерес детей к

движению, а также обеспечение безопасности и доступности физических упражнений [5, с. 79–81].

Большое значение П. П. Блонский придавал индивидуализации двигательной деятельности. Он настаивал на том, что упражнения должны быть подобраны с учетом физических возможностей и предпочтений каждого ребёнка. По его мнению, учитель не должен ограничиваться стандартным набором упражнений, а обязан творчески подходить к организации урока, стимулировать самостоятельность школьников и формировать среду, способствующую развитию их физической автономии. Постепенное усложнение упражнений, как утверждал учёный, способствует развитию выносливости и формированию волевых качеств обучающихся [3, с. 201–203].

Особую роль в успешной реализации идей физического воспитания П. П. Блонский отводил личности педагога. Учитель, являясь примером для подражания, формирует у младших школьников устойчивый интерес к физической активности и здоровому образу жизни [6, с. 53–54]. Важно, чтобы педагог не только демонстрировал технику выполнения упражнений, но и объяснял их оздоровительное значение, развивал у детей привычку к самостоятельным тренировкам и заботе о собственном здоровье. Эффективная коммуникация между учителем и детьми, мотивационная поддержка и создание атмосферы успеха оказывают решающее влияние на формирование положительной установки к физическим занятиям [8, с. 112–113].

С одной стороны, как утверждает Л.Н. Якименко и А.А. Степкина, «сегодня индустрия спортивно-оздоровительных услуг предлагает широкий спектр научно-обоснованных программ физкультурно-оздоровительного направления (Т.Ю. Круцевич, Т.В. Имасу). Немало исследований современных учёных (А. Андреева, Н.С. Войнаровская, В.В. Захожий; В.В. Слюсарчук, А. Единак, П.С. Лукошко, Н.М. Божук, Ю.А. Усачев; Л.П. Пилипей, Н.А. Гоглювата;

Ю.И. Беляк, Н.А. Опрышко) посвящено разработке технологий программирования занятий для всех возрастных категорий, в том числе и по половому признаку. Изучением средств общей физической подготовки занимались М.П. Сотникова (1972), З.А. Гасанова (1986), средствами аэробики – В.П. Бризник, С.М. Киселевская, П.Н. Толмашева (2005), аквааэробики – Т.Г. Фомиченко, А.К. Гомес (2000), А.Ю. Федорова (2002), В. Петренко, В.В. Петренко, Ю.П. Никитин (2005), атлетической гимнастики – А.И. Леонидов, Л.Е. Пахомова (2005), тренажерных средств – Ю.Л. Клименко (1981), Т. Фомиченко, А.К. Гомес (2000), волейбола – С.С. Даценко (2007), боулинга – К. Пацалюк (2012). Часть исследований посвящено обоснованию отдельных методов и средств оздоровительной тренировки для мужчин (Ю.Л. Клименко (1981); Т. Фомиченко, А.К. Гомес (2000); Е.Н. Приступа, И.М. Рапс (2001, 2003)» [11], однако современные исследования подтверждают актуальность наследия П. П. Блонского для развития технологий физического воспитания в начальной школе.

В отечественной и зарубежной педагогике подчеркивается значимость комплексного подхода при формировании культуры здоровья и активного образа жизни, который строится на принципах, сформулированных П.П. Блонским ещё в первой половине XX века [10, с. 63–66]. Особое внимание уделяется формированию мотивационной среды, в которой ребёнок чувствует себя успешным участником двигательной деятельности и проявляет стремление к личному совершенствованию.

Однако реализация принципов физического воспитания, изложенных П.П. Блонским, сопряжена с определенными трудностями. К ним относятся: недостаточная оснащенность образовательных учреждений современным спортивным оборудованием, ограниченный объем учебного времени, отводимого на физическую культуру, а также необходимость повышения профессиональной компетентности педагогов в сфере применения здоровьесберегающих технологий

[7, с. 91–92]. Преодоление этих трудностей возможно благодаря привлечению родителей и сообщества к организации совместных спортивных мероприятий, интеграции физической активности в учебный процесс и реализации программ дополнительного образования здоровья.

Проведенный анализ свидетельствует, что идеи физического воспитания П.П. Блонского служат фундаментальной базой для современных педагогических подходов к формированию культуры здоровья и гармоничного развития личности младших школьников. Успешность реализации этих идей во многом определяется совокупностью педагогических условий, включая создание мотивирующей физкультурной среды, индивидуализацию физических нагрузок, учёт возрастных особенностей детей и особую роль личности учителя.

Физическое воспитание, построенное на принципах П.П. Блонского, не только способствует укреплению здоровья и развитию физических качеств младших школьников, но и формирует у них навыки саморегуляции, самостоятельности и ответственности за собственное благополучие. Дальнейшие перспективы исследований связаны с разработкой современных методик внедрения идей П.П. Блонского в практику начального образования, а также с изучением влияния цифровых образовательных ресурсов на вовлечение младших школьников в систематическую физическую деятельность.

### **Список литературы**

1. Артамонова, Е. Р. Научное наследие П. П. Блонского – богатейший источник психологической мысли / Е. Р. Артамонова// Психологический журнал. – 2004. – Т. 25, № 4. – С. 89–99.
2. Артамонова, Е. Р. Вопросы детской и педагогической психологии в трудах П. П. Блонского : дис. ... канд. психол. наук / Е. Р. Артамонова. – М., 1988. – 149 с.

3. Блонский, П. П. Память и мышление / Наркомпрос, Гос. науч. исслед. ин-т психологии / П.П. Блонский. – М.; Л. : Гос. соц.-экон. изд-во, 1935. – 213 с.

4. Блонский, П. П. Психология младшего школьника: избранные психологические труды / под ред. А. И. Липкиной, Т. Д. Марцинковской / П. П. Блонский. – М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2006. – 629 с.

5. Мартин, Т. Н. Физическая культура и спорт в дошкольном и начальном общем образовании : учебное пособие / Т. Н. Мартин. – М. : Академия, 2017. – 302 с.

6. Петрова, А. Н. Организация физического воспитания в младших классах / А.Н. Петрова. – СПб.: Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2015. – 200 с.

7. Соколова, И. П. Методика физического воспитания младших школьников : учебное пособие / И. П. Соколова, Н. А. Быкова, Е.В. Кулакова. – М. : Юрайт, 2019. – 248 с.

8. Смирнов, А. А. Физическая культура для младших школьников : учебное пособие / А. А. Смирнова, Т. П. Соколова. – М. : Физкультура и спорт, 2018. – 210 с.

9. Смирнов, А. Ф. Формирование физической культуры школьников : учебное пособие / А. Ф. Смирнов. – М. : Высшая школа, 2018. – 180 с.

10. Тарасова, Е. В. Физическое развитие детей младшего школьного возраста : методические рекомендации / Е. В. Тарасова, Л. Г. Ильина. – СПб.: Питер, 2013. – 136 с.

11. Якименко, Л. Н. Потенциал физкультурно-оздоровительных занятий в улучшении физического состояния мужчин второго периода зрелого возраста – педагогических работников / Л. Н Якименко, А. А. Степкина // Приоритетные направления развития спорта, туризма, образования и науки : сборник материалов VI Международной научно-практической конференции, Нижний Новгород, 27–29 ноября 2025 года. – Нижний Новгород: Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского, 2025. – С. 648–657.

**Polina Arkadievna Bernik,  
Yulia Aleksandrovna Zemlyanskaya**

### **PHYSICAL EDUCATION OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN THE PEDAGOGICAL HERITAGE OF P.P. BLONSKIY**

This article explores the significance of P.P. Blonsky's ideas for the physical education of primary school students. The connection between children's physical and mental development is explored, and the influence of P. P. Blonsky's views on modern approaches to organizing students' physical activity is reflected. The conditions for implementing the scientist's key methodological principles in the context of physical education for primary school students are examined.

**Keywords:** P. P. Blonsky, physical education, primary school students.

УДК 372.882:82-1

**Боровская Анастасия Андреевна,**  
студентка 4 курса заочной формы обучения,  
направление подготовки Педагогическое образование.  
Начальное образование, ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск  
nastya.borovskaya.2025@mail.ru

**Научный руководитель:**  
**Сущенко Ольга Григорьевна,**  
кандидат педагогических наук, доцент,  
доцент кафедры начального образования  
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск  
sushenkoog@rambler.ru

### **ОБУЧЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ОСНОВАМ СТИХОВЕДЕНИЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ**

В статье рассмотрены подходы и отдельные методические аспекты обучения младших школьников основам стиховедения на уроках литературного чтения. Определена роль ритмической и метрической организации стиха в развитии читательского восприятия и эстетического вкуса учащихся; приёмы,

способствующие углублённому пониманию поэтического текста и развитию творческих способностей младших школьников.

**Ключевые слова:** литературное чтение, младшие школьники, стиховедение, поэтический текст, ритм, рифма, анализ стихотворения, читательская компетенция.

Проблема обучения младших школьников основам стиховедения является одной из актуальных для современной методики преподавания литературного чтения, поскольку работа с поэтическим текстом в начальной школе требует особого подхода, учитывающего как возрастные особенности восприятия детей, так и специфическую природу лирики как рода литературы. Именно на уроках чтения происходит первое знакомство ребёнка с законами стихосложения, что закладывает фундамент для дальнейшего эстетического развития [4].

Современные программы по литературному чтению ориентированы на формирование полноценного восприятия художественного произведения, что невозможно без понимания его ритмико-интонационной структуры [3]. Вместе с тем, анализ педагогической практики показывает, что учителя начальных классов часто испытывают затруднения при введении элементарных стиховедческих терминов, ограничиваясь лишь поиском рифмы и не раскрывая перед детьми богатства ритмической организации стиха [5].

Целью данной статьи является анализ существующих подходов к обучению младших школьников основам стиховедения и выявление наиболее эффективных путей формирования у них начальных представлений о стихотворной речи на уроках литературного чтения.

В ходе теоретико-аналитического исследования были использованы следующие методы: анализ психолого-педагогической и методической литературы по проблеме обучения младших школьников основам стиховедения; систематизация и классификация существующих методических подходов к введению понятий ритма, рифмы и стихотворных размеров; сравнительный анализ программ и учебных пособий

по литературному чтению для начальной школы; обобщение передового педагогического опыта, представленного в научных публикациях. Теоретической базой исследования послужили работы авторов, занимающихся вопросами развития читательской компетентности и методики преподавания литературного чтения в начальных классах.

Осмысление проблемы обучения младших школьников основам стиховедения невозможно без чёткого определения минимального объёма понятий, доступных для усвоения детьми 7–10 лет. В начальной школе не ставится задача изучения формальной теории стиха, речь должна идти о практическом освоении языка поэзии через наблюдение и элементарный анализ [3]. Базовым элементом в этой системе выступает категория ритма, который является основой музыкального звучания стихотворной речи и ключом к её эмоциональному восприятию [2]. Исследователи сходятся во мнении, что знакомство с ритмом должно начинаться задолго до введения терминов «стопа» или «размер» – через хлопки, выделение голосом ударных слогов, что позволяет детям физически ощутить пульс стиха. Ритмические упражнения на материале поэтических строк развивают не только слуховую культуру, но и артикуляционные навыки младших школьников, делая процесс чтения более выразительным [1].

Следующим по значимости элементом в структуре стиховедческих знаний является рифма. Для младших школьников рифма выступает самым заметным, «осознаваемым» признаком стихотворной речи, и работа с ней должна быть направлена не только на нахождение созвучных окончаний строк, но и на осознание их роли в создании целостности текста [5]. Однако анализ показывает, что часто работа ограничивается констатацией наличия рифмы, тогда как важно показать детям её смысловую функцию – выделение ключевых слов, создание комического или лирического эффекта. В этом контексте уместно обращение к методике, которая предлагает систему творческих заданий: подбор пропущенной рифмы, рифмование

заданных слов, наблюдение за тем, как меняется смысл четверостишия при изменении рифмующихся пар [4].

Наиболее сложным для восприятия младшими школьниками разделом стиховедения традиционно считается знакомство со стихотворными размерами. Разрабатывая систему развивающего обучения, целесообразно отказаться от заучивания формальных определений в пользу метода графического изображения ритма, когда дети с помощью дуг и точек схематически изображают услышанный ритмический рисунок, интуитивно приходя к пониманию двусложных размеров [6]. Такой подход соответствует природе младшего школьника, у которого преобладает наглядно-образное мышление. Обращение к теории стиха в начальной школе оправдано лишь постольку, поскольку оно служит главной цели – формированию квалифицированного читателя, способного к «диалогу с автором» [8]. Следовательно, анализ размера не должен быть самоцелью, так как это инструмент для более глубокого проникновения в настроение стихотворения.

Важным аспектом анализа является вопрос последовательности введения терминов. Методически грамотным является путь от эмоционального переживания к наблюдению, и только затем к термину [7]. Так, понятие «строфа» может быть введено после того, как дети многократно наблюдали группировку строк в тексте, поняли, что это часть стихотворения, объединённый общей рифмовкой и интонацией. Соблюдение этого принципа позволяет избежать формализма в знаниях и сохранить у детей интерес к поэзии.

Таким образом, анализ психолого-педагогической и методической литературы показывает, что обучение основам стиховедения в начальной школе должно строиться на принципах доступности, наглядности и практической направленности, где центральное место занимает не механическое заучивание, а живое наблюдение над тканью поэтического текста, направленное на развитие его целостного восприятия.

Проведённый анализ литературы по проблеме обучения младших школьников основам стиховедения на уроках литературного чтения позволяет сформулировать ряд ключевых выводов. Прежде всего, исследование подтверждает, что ознакомление учащихся начальных классов с элементарными понятиями теории стиха является необходимым условием формирования полноценного восприятия лирического произведения и развития эстетического вкуса. Как показал анализ, эффективность этого процесса напрямую зависит от соблюдения принципа природосообразности, введение терминов должно следовать за этапом эмоционального переживания и практического наблюдения над особенностями поэтической речи. Важнейшим методическим условием выступает опора на наглядно-образное мышление младших школьников и использование деятельностных приёмов, что позволяет избежать формализма в знаниях и сохранить интерес к поэзии как к искусству слова.

Таким образом, грамотно выстроенная работа по освоению основ стиховедения в начальной школе способствует не только углублённому пониманию детьми художественных текстов, но и общему речевому и творческому развитию личности, подготавливая их к более сложному литературному образованию на следующих ступенях обучения. В качестве рекомендаций для учителей начальных классов можно предложить внедрение системы творческих упражнений, направленных на практическое наблюдение за ритмом и рифмой, а также использование методов графического моделирования при знакомстве со стихотворными размерами. Перспективы дальнейших исследований в этой области могут быть связаны с разработкой диагностического инструментария для оценки уровня сформированности начальных стиховедческих представлений у младших школьников и созданием экспериментальных программ, интегрирующих стиховедческий материал в различные виды урочной и внеурочной деятельности.

### Список литературы

1. Ахтырская, Е. Н. Особенности уроков литературного чтения в рамках реализации ФГОС НОО / Е. Н. Ахтырская // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. – 2015. – № 12 (57). – С. 22–26.
2. Климанова, Л. Ф. Литературное чтение : 1-й класс : методические рекомендации : учеб. пособие / Л. Ф. Климанова, М. В. Бойкина. – Москва : Просвещение, 2024. – 52 с.
3. Левонюк, А. Е. Методика преподавания русского языка и литературного чтения: содержание и методика работы по литературному чтению / А. Е. Левонюк. – Брест : БрГУ, 2020. – 119 с.
4. Львов, М. Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М. Р. Львов, В. Г. Горецкий, О. В. Сосновская. – 3-е изд., стер. – Москва : Академия, 2007. – 464 с.
5. Рамазанова, Д. А. Обучение чтению учащихся начальных классов / Д. А. Рамазанова // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. – 2020. – Т. 14, № 1. – С. 94–98.
6. Самыкина, С. В. Оценка уровней развития читательской компетентности младших школьников / С. В. Самыкина // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2011. – Т. 13, № 2-4. – С. 831–836.
7. Сильченкова, Л. С. Ориентировочная основа чтения как действия / Л. С. Сильченкова // Психологическая наука и образование. – 2006. – Т. 11, № 1. – С. 12–20.
8. Эргашев, И. Роль детской литературы в развитии личности в начальных классах / И. Эргашев // Academic research in educational sciences. – 2021. – Т. 2, № 9. – С. 127–131.

**TEACHING PRIMARY SCHOOL STUDENTS THE BASICS  
OF POETRY IN LITERARY READING CLASSES**

This article examines the fundamentals and methodological aspects of teaching primary school students the basics of poetry in literary reading classes. The role of rhythmic and metrical organization of poetry in the development of students' reading comprehension and aesthetic taste is analyzed. Techniques that promote a deeper understanding of poetic text and the development of primary school students' creative abilities are identified.

**Key words:** literary reading, primary school students, poetry, poetic text, rhythm, rhyme, poem analysis, reading comprehension.

УДК 371.134: 378.147

**Булавка-Вильницкая Ирина Юрьевна,**  
учитель английского языка,  
ГБОУ ЛНР «Луганская средняя школа № 45»  
ira.vilnitskaya.87@mail.ru

**Якименко Людмила Николаевна,**  
кандидат филологических наук, доцент,  
заведующий кафедрой начального образования  
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск  
yakimenkol@list.ru

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ «КОСМИЧЕСКОГО  
ВОСПИТАНИЯ» МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ  
М. МОНТЕССОРИ**

В статье рассматривается генезис идей «космического воспитания», сущность «космического воспитания» М. Монтессори, интеграция основных положений педагогической системы М. Монтессори о «космическом воспитании» в российское образовательное пространство, особенности «космического воспитания» младших школьников в педагогическом наследии М. Монтессори.

**Ключевые слова:** Мария Монтессори, «космическое воспитание», целостное мировоззрение, подготовленная среда,

самостоятельное познание, гармоничное развитие, междисциплинарный подход.

В современных условиях российской системы образования всё большую значимость приобретает формирование у подрастающего поколения чувства ответственности не только за судьбу социума, но и за сохранение окружающей среды. Как отмечает К.Е. Сумнительный, «особую актуальность в этом контексте приобретает «космическое воспитание», выходящее за рамки национальных духовных ценностей и традиций, придавая образовательному процессу общецивилизационный и общечеловеческий характер.

Исследование историко-педагогических и философских учений прошлых эпох, убеждают Л.Н. Якименко и Д.В. Горьковая, «позволяет детально реконструировать процесс становления передовых гуманистических идей. Необходимость такого анализа продиктована тем, что нынешняя система высшего образования нуждается не только в инновационном инструментарии обучения, но и в фундаментальных мировоззренческих установках. Именно они способны активировать скрытый дидактический ресурс академических дисциплин для противодействия деструктивным тенденциям, выражающимся в отчуждении подрастающего поколения от традиционных ценностей, обеспечивающих национальную безопасность. В данной ситуации обращение к трудам классиков отечественной педагогической мысли представляется критически важным. Применение ретроинновационного подхода дает возможность переосмыслить фундаментальные категории прошлого – в частности, педагогическую аксиологию – с точки зрения современных требований и актуальных вызовов» [3].

Это подразумевает использование передового педагогического опыта и гуманистических духовных ценностей, тесно с ним связанных. Главной целью «космического воспитания» является развитие творческого потенциала личности, её способности сохранять и рационально

преобразовывать окружающий мир, а также осознавать всеобщность и сложность взаимосвязей космических явлений и нести ответственность за эти преобразования. В отличие от экологического воспитания, «космическое воспитание», опираясь на целостное представление о Вселенной и происходящих в ней процессах, раскрывает духовную миссию и основную цель существования как отдельного индивидуума, так и всего человечества» [10].

Г.В. Полякова утверждает, что «вклад Марии Монтессори, в систему гуманистического образования, а именно её концепция «космического воспитания», обогатил теоретические и практические основы «космической педагогики». Итальянский педагог разработала систему «космического воспитания», которая до сих пор сохраняет свою актуальность и убедительность с психолого-педагогической точки зрения, предлагая действенный дидактический и методический инструментарий» [7].

Оригинальная концепция «космического воспитания», предложенная М. Монтессори, стала важным этапом развития её педагогической системы и системообразующим элементом её педагогики в целом.

Мировой космизм, характеризующийся всеохватностью и выраженной гуманистической ориентацией, представляет собой особое направление в философии. Н.Г. Тарасенко перечисляет выдающихся русских мыслителей-космистов: «Н.А. Бердяева, В.С. Соловьева, Н.Ф. Федорова, В.И. Вернадского, К.Э. Циолковского, Н.А. Умова, Н.Г. Холодного, А.Л. Чижевского и других. За рубежом к философии космизма обращались А.-Л. Бергсон, Дж. Дан, Т. де Шарден, Э. Леруа и другие ученые. Несмотря на уникальность подходов каждого представителя, общей чертой этого направления является комплексное изучение взаимосвязей в системе “человек – мир”» [12].

В силу того, что российская история не была столь сильно подвержена влиянию естественно-научной революции Нового

времени, космические идеи сохранились в российском духовном пространстве в большей степени, чем в Европе. По утверждению Н.Г. Тарасенко, «это стало основой для развития «русского космизма», достигшего расцвета в первой половине XX века. Глобальные концепции философов-космистов получили свое развитие и отражение в работах представителей отечественной и зарубежной педагогики космизма, процветавшей в период с конца XIX до первой половины XX века» [12].

В начале 1990-х годов в России наблюдался заметный рост интереса педагогов-практиков и в научных кругах к педагогическим идеям Марии Монтессори. Многие исследователи отмечали сходство, по крайней мере на уровне терминологии, между концепцией итальянского педагога и взглядами русских мыслителей-космистов [13]. Одним из основных аспектов педагогики М. Монтессори является «космическое воспитание» – целостная образовательная концепция, охватывающая вопросы места человека во Вселенной и в обществе, понимания взаимосвязи природных и культурных явлений, а также личной ответственности каждого человека.

Изучение трудов М. Монтессори и исследований её последователей (М.В. Богуславского, Т.П. Войтенко, Г.Б. Корнетова, М.Г. Сороковой, Д.Г. Сорокова, К.Е. Сумнительного, Ю.И. Фаусек, Е.А. Хилтунен и других) позволяет утверждать, что методологической основой педагогической системы М. Монтессори выступают принципы соответствия природе ребёнка и его культуре. Уникальность личности формируется в процессе труда, общения, познания и преобразования внутреннего мира, где деятельность является основой психических свойств и функций [6].

В основе подхода М. Монтессори лежит неподдельный интерес ребенка к окружающему миру и его стремление исследовать его своими способами. Метод Монтессори предназначен для детей от 3 до 12 лет и базируется на

нескольких ключевых принципах: свобода развития, концентрация внимания, подготовленная образовательная среда, сензитивность, порядок и ограничение и взаимодействие в коллективе.

В системе М. Монтессори учитель занимает особенное место. Он не является авторитарным источником знаний, а скорее, внимательным куратором. Задача педагога – не препятствовать естественному стремлению ребёнка к познанию мира, а создавать условия для более эффективного и глубокого обучения. Исключено навязывание стереотипов или подгонка под шаблонные стандарты. Педагог даёт возможность ребёнку развивать собственное критическое мышление, свободно выражать свои мысли и оказывает поддержку в преодолении трудностей, возникающих в процессе самостоятельного обучения. Рассмотренные принципы актуальны и применимы в современном образовательном процессе, как в дополнительном, так и в общем образовании [9].

Вместе с тем для успешной реализации метода М. Монтессори, с точки зрения К.Е. Сумнительного, необходимы: «специально организованная среда; учебный материал, соответствующий потребностям ребенка и его возрасту; свобода выбора и творчества в рамках подготовленной среды и дидактических задач; уважение учителя к индивидуальному пути развития ученика; отказ от классно-урочной системы в пользу индивидуальных занятий или занятий в малых группах. Отсутствие указанных условий делает невозможным существование свободы ребенка в понимании М. Монтессори, а значит, и функционирование классов, основанных на ее педагогической системе» [9].

Внедрение педагогики М. Монтессори в российскую образовательную систему на протяжении XX века, согласно К.Е. Сумнительному [10], можно разделить на четыре этапа: 1) Период с 1910 года до Октябрьской революции 1917 года. Этот этап можно охарактеризовать как ознакомительно-апробационный; 2) После Октябрьской революции и до конца

20-х годов начался период активного изучения и внедрения системы. 3) В период с 1930-х по 1980-е годы система Монтессори подвергалась критике в советской педагогике. В то же время предпринимались попытки внедрить ее подходы, часто без упоминания имени М. Монтессори. 4) Возвращение к наследию М. Монтессори в советской педагогике начинается в 1980-е годы. Педагог-новатор Е.П. Потапова использовала идею развития мелкой моторики через штриховку, ссылаясь на труды Монтессори в своей книге «Уроки творчества» (1989).

В образовательном процессе М. Монтессори опиралась на психологические особенности детей 6 – 12 лет, в частности, на формирование у них новых психологических образований. В этот период наблюдается значительное развитие сознания и самосознания, которые, однако, направлены на познание окружающего мира, стремление понять причины явлений и суть вещей [2]. М. Монтессори подчеркивала, что принципы работы с материалом меняются по сравнению с дошкольным этапом. Если в дошкольном образовании дидактический материал предлагается от простого к сложному и от конкретного к абстрактному, то в школе – наоборот: от сложных концепций к простым и близким ребенку, от абстрактного к конкретному. Дидактический материал в школьной среде отличается разнообразием, систематизированностью и, в большей степени, создается самими педагогами в процессе обучения. Это создает гибкую структуру, позволяющую каждому ребенку выстраивать свой индивидуальный образовательный маршрут [8].

В начальных классах М. Монтессори ключевую роль играют трехчасовые учебные блоки, специально подготовленная образовательная среда, разновозрастные группы и организованная самостоятельная работа учеников. В качестве инструментов обучения используются Монтессори-материалы, разнообразная художественная и научная литература, лаборатории для проведения экспериментов, а также материалы и инструменты для прикладного творчества [5].

Задача преподавателя заключается в том, чтобы пробудить в детях жажду к самостоятельному исследованию, обозначить направление этих поисков, очертить тематический круг, научить анализировать информацию из разных источников, ясно выражать свои мысли, устанавливать логические связи, систематизировать знания, не бояться неудач и повторять попытки [1].

Интеграция принципов и методов Монтессори-педагогики в традиционное обучение требует пересмотра структуры урока и изменения баланса времени, отведенного на коллективную и самостоятельную работу. В первом классе на оба вида работы отводится примерно одинаковое время – около 50%. Начиная со второго класса, время на самостоятельную работу увеличивается до 80–90%. Каждый ребенок имеет возможность двигаться в своем темпе, выбирая наиболее подходящий для себя способ обучения (работа с дидактическими материалами, учебниками, пособиями, энциклопедиями, проведение экспериментов и т. д.), чтобы добиться наилучших результатов.

Таким образом, Монтессори-школа представляет собой поддерживающую среду, где дети могут развиваться в своем индивидуальном темпе и раскрывать свой потенциал. Однако этот темп ограничен требованиями системы образования конкретной страны, в которой реализуется метод Монтессори. В настоящее время существует множество специализированных школ, гимназий и лицеев, ориентированных на достижение высоких академических показателей, где учатся дети с более развитыми способностями, чем в Монтессори-школах. Для некоторых учеников конкурентная среда может стать стимулом для развития, но для других предложенный темп обучения и страх отстать и потерять место в рейтинге оказывают негативное воздействие на психическое и физическое здоровье, что в свою очередь снижает учебную мотивацию. Решение этой проблемы возможно благодаря использованию методов, разработанных М. Монтессори.

## Список литературы

1. Василискин, Т. П. Педагогическая система Марии Монтессори: сущность и особенности / Т. П. Василискин // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 55-8. – С. 117–123.

2. Верещак, О. Педагогическая система М. Монтессори / О. Верещак // Актуальные исследования. – 2024. – № 10–3(192). – С. 70–73.

3. Горькавая, Д. В. Основные положения учения С.И. Гессена о ценностях / Д. В. Горькавая, Л. Н. Якименко // Актуальные проблемы теории и практики профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов: аксиологический аспект : Материалы Университетского круглого стола, Луганск, 11 апреля 2025 года. – Луганск: Луганский государственный педагогический университет, 2025. – С. 44-50.

4. Монтессори М. Разум ребенка / М. Монтессори. – М. : Грааль, 1997. – 176 с.

5. Никольская, А. С. Исторический опыт адаптации педагогической системы М. Монтессори в образовании России и США: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Никольская Алина Станиславовна. – Москва, 2009. – 26 с.

6. Петрова, Н. Б. Педагогическое наследие Ю. И. Фаусек как опыт реализации системы М. Монтессори в отечественной дошкольной педагогике: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Петрова Наталия Борисовна. – Смоленск, 2002. – 19 с.

7. Полякова, Г. В. Формирование целостного восприятия картины мира посредством космического воспитания / Г. В. Полякова, О. Э. Юзеева, Т. В. Нестерова // Инновации в современной науке : Материалы IX Международного летнего

симпозиума, Таганрог, 31 августа 2015 года / Центр научной мысли. – Таганрог: Издательство «Перо», 2015. – С. 141 – 144.

8. Рогожина, В. В. Философия свободного развития ребенка в педагогике Марии Монтессори / В. В. Рогожина // Путь в педагогическую науку: проблемы и решения. – 2020. – № 6(10). – С. 45–52.

9. Сумнительный, К. Е. Зарубежные педагогические системы: теоретическое осмысление и практика применения в отечественном образовании второй половины XX века. Монография / К. Е. Сумнительный // Библиотечка для учреждений дополнительного образования детей. – 2013. – № 3. – С. 3–120.

10. Сумнительный, К. Е. Теория и практика «космического воспитания» в педагогической системе М. Монтессори / автореферат диссертации на соискание ученой степени канд. пед. наук, специальность 13.00.01 / Сумнительный Константин Евгеньевич ; Рос. акад. образования, Ин-т теории образования и педагогики. – М. : Б.и., 1999. – 22 с.

11. Суслов, Л. В. Нравственные основания русского космизма / автореферат диссертации на соискание ученой степени канд. филос. наук. 09.00.05 / Суслов Алексей Викторович ; – М. : 1999. – 21 с.

12. Тарасенко, Н. Г. Значение космической педагогики К.Н. Вентцеля и идеи М. Монтессори о «космическом воспитании» в разрешении проблемы формирования мировоззрения личности / Н. Г. Тарасенко // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2011. – № 5. – С. 116–121.

13. Юсупова, А. Ю. Концепция «космического воспитания» М. Монтессори в контексте учений космизма / А. Ю. Юсупова // Образование и саморазвитие. – 2012. – № 1(29). – С. 184–189.

**Irina Yuryevna Bulavka-Vilnitskaya,  
Lyudmila Nikolaevna Yakimenko**

**THEORETICAL BASIS OF «COSMIC EDUCATION» OF  
PRIMARY SCHOOL CHILDREN BY M. MONTESSORI**

The genesis of the ideas of «cosmic education, the essence of M. Montessori's «cosmic education», the integration of the main provisions of M. Montessori's pedagogical system on «cosmic education» into the Russian educational space, and the features of «cosmic education» for younger students in M. Montessori's pedagogical legacy are examined in the article.

**Keywords:** Maria Montessori, «cosmic education», holistic worldview, prepared environment, independent learning, harmonious development, and interdisciplinary approach.

УДК [373.3.016:003-028.31]:[373.3.015.31:159.942]

**Власюк Егор Ярославович,**  
студент 3 курса,  
направление подготовки «Педагогическое образование»,  
профиль «Начальное образование»,  
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск  
egorst72@mail.ru

**Парахина Валерия Владимировна,**  
студент 2 курса,  
направление подготовки «Педагогическое образование»,  
профиль «Начальное образование»,  
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск  
VVP2026@yandex.ru

**Научный руководитель:**  
**Якименко Людмила Николаевна,**  
кандидат филологических наук, доцент,  
заведующий кафедрой начального образования  
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск  
yakimenkol@list.ru

## ВОСПИТАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЧУВСТВА ЮМОРА НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

Статья посвящена разработке педагогических подходов к воспитанию у младших школьников чувства юмора на уроках литературного чтения. На основе психолого-педагогического анализа исследуются художественные средства создания комического в рассказах М.М. Зощенко, Н.Н. Носова и В.Ю. Драгунского. Предложена система практических заданий, направленных на развитие когнитивного, эмоционального и социального компонентов чувства юмора у детей.

**Ключевые слова:** чувство юмора, младшие школьники, литературное чтение, юмористическая литература, методические приемы, творчество М.М. Зощенко, Н.Н. Носова и В.Ю. Драгунского.

В контексте реализации Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования особое внимание уделяется не только достижению младшими школьниками предметных результатов, но и личностному развитию ребёнка младшего школьного возраста. Формирование системы универсальных учебных действий – метапредметных результатов, эмоционального интеллекта и способности к позитивной социальной адаптации является одной из приоритетных задач современной школы. Чувство юмора, понимаемое нами как способность человека видеть и создавать комическое в окружающей действительности, выступает важным психологическим ресурсом для достижения указанных выше целей.

С научной точки зрения, «теория юмора, напоминает Л.Н. Якименко, – появилась в XVIII веке, тогда же понятие “юмор” стали использовать в эстетике как философское. Основатель этой теории В. Поль рассматривал юмор сквозь призму субъективно-объективного восприятия комического. Ученый К. Зольгерд развил его мысли и определил юмор как двойное чувство величия и несовершенства одновременно. В

дальнейшем уже Г. Гегель, исходя из общефилософских принципов, доказал, что юмор является «произвольной ассоциативной игрой художественной фантазии», определенной субъективной копией объективного комизма. В научной литературе представлены несколько теорий юмора: биосоциативная теория А. Кестлера, оппозиционная теория В. Раскина («Семантические механизмы юмора»), фреймовая теория М. Минского, теория интеллектуальной природы смешного А. Карасика, А. Мартынюка, С. Самохиной, теория рефрейминга О. Харченко» [6, с. 57].

Современные исследования подтверждают, что развитое чувство юмора является эффективной копинг-стратегией, помогающей детям регулировать эмоции и формировать позитивное социальное взаимодействие [2, с. 40–57]. Оно помогает преодолевать стресс, выстраивать доброжелательные отношения со сверстниками, развивает критическое мышление и креативность. Однако чувство юмора не является врожденным качеством – оно нуждается в целенаправленном развитии и культурном наполнении. Уроки литературного чтения представляют собой уникальную площадку, педагогическую среду для осуществления этой работы, поскольку художественная литература, особенно юмористическая, является концентрированным образцом комического.

В связи с этим целью данной статьи является разработка методических рекомендаций по изучению юмористических рассказов М.М. Зощенко, Н.Н. Носова и В.Ю. Драгунского для воспитания у младших школьников чувства юмора.

Для достижения цели необходимо решить следующие задачи: проанализировать психолого-педагогические основы развития чувства юмора; выявить специфику и приемы создания комического в произведениях указанных авторов; предложить систему упражнений и заданий для уроков литературного чтения.

В ходе исследования были использованы следующие методы: теоретический анализ психолого-педагогической

литературы по проблеме развития чувства юмора у детей младшего школьного возраста (работы Т.В. Артемьевой, Т.Г. Захаровой, А.Н. Шатской и др.); сравнительно-сопоставительный анализ рассказов М.М. Зощенко, Н.Н. Носова и В.Ю. Драгунского с целью выявления приемов создания комического; анализ и обобщение существующих методических рекомендаций по проведению уроков литературного чтения в начальной школе.

Перейдём к изложению основных положений нашей статьи. Вслед за Л.Н. Якименко, «“комическое” понимаем как философскую категорию, обозначающую культурно оформленное, социально и эстетически значимое смешное, “комичное” – смешное, забавное, курьезное. Что касается формирования, развития, воспитания чувства юмора, то небезосновательно считаем, что этот процесс будет успешным только тогда, когда осуществляется параллельно с интеллектуальным развитием самих читателей. Это чувство относится к тем чувствам, которые “настолько тесно сплетены с интеллектуальной деятельностью человека, что не могут возникнуть вне этой деятельности. Они требуют предварительной работы для оценки ситуации. Без этой оценки чувство не возникает”. В этом случае справедливо высказывание А. Вулиса о том, что “осознание комизма всегда происходит как особый аналитический процесс» и «является универсальным методом остроумия, главным средством целенаправленного и целесообразного раскрытия комических противоречий”. Уровень интеллектуального развития читателя-реципиента всегда влияет на его способность видеть и воспринимать комичное, понимать оттенки смеха, адекватно реагировать на средства создания комического» [6].

Произведения трех классиков детской литературы – М.М. Зощенко, Н.Н. Носова и В.Ю. Драгунского, – будучи одинаково любимыми читателями, предлагают качественно разные модели юмора, что позволяет построить интересную и

содержательную сравнительную работу на уроке литературного чтения.

М.М. Зощенко в своих детских рассказах часто использует прием «наивного рассказчика». События преподносятся сквозь призму детского восприятия, которое сталкивается с абсурдностью и условностями мира взрослых. Юмор здесь часто основан на контрасте между серьезными намерениями взрослых и их нелепым, с точки зрения ребёнка, воплощением. Комический эффект возникает из-за непонимания, гиперболы или буквального толкования слов.

Н.Н. Носов является мастером ситуативного, доброго и динамичного юмора. Его рассказы – это небольшие комедии положений, где источником смешного становятся сами дети, их энергия, неумение рассчитать силы, неожиданные последствия их действий и, конечно, богатая фантазия. Юмор Н.Н. Носова – жизнеутверждающий и дидактичный, без морализаторства. Он учит смотреть на свои промахи с улыбкой, находить выход из затруднительных ситуаций. Язык его произведений точен и полон выразительных деталей, вызывающих живые зрительные образы.

В.Ю. Драгунский поднимает детский юмор на уровень лирико-философского осмысления. Смешное в его произведениях основано на предельной непосредственности детского взгляда на мир, который сталкивается с условностями и стереотипами взрослых. В «Заколдованной букве» смешно не то, что дети шепелявят, а то, с каким серьезным изумлением они открывают этот «факт». В рассказе «Он живой и светится» юмор тонко переплетается с глубоким эмоциональным переживанием главного героя, его способностью к самоценному. Это юмор, пронизанный сочувствием и любовью.

Сравнительный анализ позволяет сделать вывод, что если М.М. Зощенко показывает столкновение ребенка с миром, Н.Н. Носов – игру внутри этого мира, то В.Ю. Драгунский – глубокое проживание этого мира ребёнком. Эта градация предоставляет учителю богатый материал для постепенного

усложнения работы с комическим и воспитания у детей чувства юмора на материале творчества указанных авторов.

Система работы по развитию чувства юмора у младших школьников должна строиться поэтапно: от эмоционального восприятия комического через его анализ к творческому применению освоенных приёмов в собственной речевой практике.

Предлагаемая методика включает три последовательных этапа, каждый из которых решает конкретные педагогические задачи.

*Первый этап* – восприятие и первичный анализ юмористического текста. На данном этапе учитель использует приём выразительного чтения. Педагог или хорошо читающие ученики исполняют текст, интонационно выделяя комические моменты, что помогает детям эмоционально откликнуться на юмор. После чтения организуется беседа по вопросам: «Когда вы улыбались? Что именно вызвало смех? Опишите свои ощущения». Важно, чтобы дети не просто констатировали наличие смешного, но и пытались вербализовать свои эмоции. Для более глубокого понимания природы комического используется анализ конкретного эпизода. Например, при работе с рассказом Н.Н. Носова «Живая шляпа» учитель предлагает обсудить: «Что испугало мальчиков? Почему их страх нам, читателям, кажется смешным? А им самим в тот момент было смешно?». Такие вопросы подводят детей к пониманию разницы между ситуацией персонажа и восприятием этой ситуации со стороны читателя.

*Второй этап* предполагает анализ художественных средств создания комического. На этом этапе эффективной является групповая работа. Каждая группа получает рассказ одного из изучаемых писателей и исследует, с помощью каких приемов автор добивается комического эффекта: использует ли гиперболу, неожиданную развязку, контраст, игру слов или несоответствие между ожидаемым и реальным. Результаты работы затем представляются классу. Для систематизации

полученных знаний, обучающиеся составляют таблицу, в которой соотносят героя, его поступок, причину комического эффекта и авторское отношение к персонажу. Такая работа позволяет наглядно увидеть разницу между иронией М.М. Зощенко, доброй усмешкой Н.Н. Носова и глубоким сочувствием В.Ю. Драгунского. Завершает этап «Каламбурная мастерская»: младшие школьники находят в текстах примеры игры слов и по аналогии пробуют создавать собственные каламбуры, что развивает их лингвистическую креативность.

*Третий этап* ориентирован на творческое применение полученных знаний и рефлексия. Одним из наиболее эффективных приемов при этом является инсценирование. Обучающиеся разыгрывают наиболее динамичные эпизоды рассказов, что особенно продуктивно при работе с произведениями Н.Н. Носова, где комизм часто строится на стремительно развивающемся действии. Далее предлагается задание «Продолжи историю»: придумать, что могло произойти с полюбившимся героем через день после событий, описанных в рассказе. Это задание требует не только понимания логики характера персонажа, но и способности воспроизводить авторскую манеру создания комического. Кульминацией творческой работы становится написание собственной «Юмористической зарисовки» на тему «Смешной случай из моей жизни» с использованием тех приемов, которые были изучены на предыдущих этапах.

Завершается цикл занятий рефлексией: учитель предлагает детям ответить на вопросы «Как изменилось твое понимание этого рассказа после нашего разбора?», «Чему ты теперь можешь посмеяться, над чем раньше не задумывался?» – это помогает детям осознать произошедшие изменения в восприятии юмора и закрепить полученные навыки. Предложенная система заданий, построенная по принципу «от простого к сложному», позволяет не просто познакомить младших школьников с юмористической литературой, но и сформировать у них осмысленное отношение к комическому,

развить способность понимать, анализировать и самостоятельно создавать юмористические тексты.

Проведенный анализ подтверждает, что рассказы М.М. Зощенко, Н.Н. Носова и В.Ю. Драгунского представляют собой уникальный и высокохудожественный материал для целенаправленного воспитания чувства юмора у младших школьников. Разнообразие комических приемов, глубина и доброта авторского взгляда на мир ребенка позволяют не просто вызывать сиюминутный смех, а формировать осмысленное чувство юмора как компонент эмоционального интеллекта. Предложенная система методических приемов, включающая этапы восприятия, анализа и творчества, способствует достижению метапредметных образовательных результатов: развитию коммуникативных УУД, критического мышления, способности к рефлексии. Систематическая работа с юмористическим текстом на уроках литературного чтения, в конечном итоге, воспитывает не только вдумчивого читателя, но и жизнестойкого, позитивного и социально адаптированного человека, умеющего с улыбкой встречать жизненные трудности. Дальнейшие исследования могут быть связаны с диагностикой уровня развития чувства юмора у школьников до и после проведения цикла таких занятий.

### **Список литературы**

1. Артемьева, Т. В. Изучение юмора у младших школьников: разработка и апробация диагностического инструментария «Иногда так случается» / Т. В. Артемьева // Психолого-педагогические исследования. – 2025. – Т. 17, № 2. – С. 53–68.

2. Артемьева, Т. В. Юмор детей: содержание конструкта и методика его оценки / Т. В. Артемьева // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2021. – № 3 (105). – С. 46–59.

3. Захарова, Т. Г. Психологические особенности восприятия и понимания чувства юмора детьми младшего

школьного возраста / Т.Г. Захарова // Герценовские чтения. Начальное образование. – 2017. – Т. 8, № 1. – С. 51–56.

4. Колесникова, Л. М. Педагогические условия формирования чувства юмора у третьеклассников на уроках литературного чтения / Л. М. Колесникова // Воспитание и обучение: теория, методика и практика : сборник трудов XIII Международной научно-практической конференции. – 2016. – С. 78–83.

5. Шатская, А. Н. Чувство юмора у дошкольников и младших школьников: обзор диагностического инструментария / А. Н. Шатская, Е.С. Ощепкова, Н.Е. Веракса [и др.] // Национальный психологический журнал. – 2024. – Т. 19, № 4. – С. 40–57.

6. Якименко, Л. Н. Аллюзия как средство создания комичного в современной литературе (на материале «Дневника Домового» Евгения ЧеширКо) / Л. Н. Якименко // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия 3. Филологические науки. Медиакommunikации. – 2022. – № 2(76). – С. 55–63.

**Vlasyuk Yegor Yaroslavovich,  
Valeria Vladimirovna Parakhina**

### **CULTIVATING A SENSE OF HUMOR IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN LITERARY READING CLASSES**

This article is devoted to the development of pedagogical approaches to cultivating a sense of humor in primary school students in literary reading classes. Based on a psychological and pedagogical analysis, the author examines the artistic means of creating comic relief in the stories of M.M. Zoshchenko and N.N. Nosov and V.Yu. Dragunsky. A system of practical tasks aimed at developing the cognitive, emotional, and social components of a sense of humor in children is proposed.

**Keywords:** sense of humor, primary school students, literary reading, humorous literature, teaching methods, works by M.M. Zoshchenko, N.N. Nosov, and V.Yu. Dragunsky.

**Власюк Валерия Вячеславовна,**  
студент 3 курса,  
направление подготовки «Педагогическое образование»,  
профиль «Начальное образование»,  
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск  
valeriavaceslavovna69@yandex.ru

**Пасечник Александра Александровна,**  
студент 2 курса,  
направление подготовки «Педагогическое образование»,  
профиль «Начальное образование»,  
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск  
pAAaseka@yandex.ru

**Научный руководитель:**  
**Якименко Людмила Николаевна,**  
кандидат филологических наук, доцент,  
заведующий кафедрой начального образования  
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск  
yakimenkol@list.ru

## **ВОСПИТАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ОТВЕТСТВЕННОСТИ КАК ЛИЧНОСТНОГО КАЧЕСТВА**

Статья посвящена теоретическому анализу воспитания у детей младшего школьного возраста ответственности как интегративного личностного качества. Рассматриваются когнитивные, эмоционально-волевые и поведенческие компоненты ответственности, её проявление в учебной и внеурочной деятельности. Описаны педагогические условия и методы, способствующие развитию данного личностного качества. Материал может быть полезен педагогам и студентам педагогических вузов при планировании воспитательной работы в начальной школе.

**Ключевые слова:** ответственность, личностное качество, младший школьник, воспитание, учебная деятельность, педагогические условия

В условиях современного образования особую значимость приобретает формирование социально и нравственно значимых качеств личности обучающихся. Современный федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) [6]. ориентируют педагогическое сообщество на достижение обучающимися не только предметных, но и личностных результатов. Среди ключевых личностных качеств, обеспечивающих успешную социализацию и самореализацию ребёнка, особое место занимает ответственность [3, с. 45].

Как отмечает Л.Н. Якименко, «ответственность является социально и личностно значимой ценностью, а также профессионально значимым качеством, которое можно и нужно воспитывать у представителей разных возрастных групп и представителей разных профессий, но в первую очередь – у студентов – будущих учителей. Осознание и принятие личностью ценностного статуса ответственности, признание её социальной и личностной значимостью будет способствовать тому, что человек при необходимости осуществит общественно одобряемый выбор поведения в жизненно и профессионально важных ситуациях» [8, с. 95].

Сошлёмся на утверждение Л.Н. Якименко по поводу того, что «ключевыми возрастными периодами в воспитании ответственности называют трехлетний возраст и подростковый, но мы небезосновательно считаем, что это качество следует воспитывать, “подпитывать” на всех этапах онтогенеза, потому что под воздействием внешних и внутренних факторов, взрослея, личность меняется – и не всегда в лучшую сторону, и те качества, которые на одном из возрастных или жизненных этапов ярко проявлялись, при отсутствии стимулов и волевых усилий в последствии могут исчезнуть» [9, с. 947]. Младший школьный возраст, характеризующийся восприимчивостью к воспитательным воздействиям, и становлением внутренней позиции младшего школьника [1, с. 167], представляет собой сензитивный период для воспитания данного личностного

качества. Однако на практике этот процесс часто носит стихийный характер и сводясь к внешнему контролю.

Теоретической основой нашего исследования послужили работы в области психологии личности и воспитания (Л. И. Божович, К. Муздыбаев, Н. Е. Щуркова). Использовались методы теоретического анализа, обобщения педагогического опыта и моделирования.

Принципиально важными и ценными для нашего исследования, как и для исследования Л.Н. Якименко и О.Н. Павловой, «являются идеи о трактовке ответственности через категории свободы, морали, духовности, совести, предложенные в исследованиях В. Франклом, М. Хайдеггером, К. Ясперсом и др.; Р. Декарт, Ф. Энгельс, Ж.-П. Сартр, Н.А. Бердяев, В.С. Библер, М.С. Каган сделали акцент на соотношении свободы и ответственности; В.А. Канке называл ответственность основополагающим принципом этики; М.М. Бахтин, В.С. Соловьев, Е.Н. Трубецкой значительное внимание уделяли категории “ответственность” в соотношении с категорией “смысл”» [8].

Вслед за Л.Н. Якименко, О.Н. Павловой, мы согласны с Ю.Д. Железновым, А.Г. Спиркиным, В.П. Тугариновым, предложившими определение этого понятия: «Ответственность – это категория, отражающая уровень развития нравственного сознания человека через осознание им нравственного долга, общественных и правовых норм. Не менее значимым в педагогической плоскости является и учёт психологических подходов к пониманию ответственности: К.А. Абдульханова-Славская, Л.И. Божович, С.П. Иванов, К. Муздыбаев, Э. Фромм рассматривают её как волевое качество личности; З.И. Васильев, Е.И. Сахарчук, С.Б. Елканов, А.С. Макаренко, Л.М. Фридман прослеживают связь ответственности как качества личности с другими качествами, такими как организованность, дисциплина, порядок. Т.Г. Гаевая называет ответственность интегральным качеством личности, которое определяет деятельность человека, в том числе профессиональную, на основе осознания и принятия

им общественных целей, смыслов и ценностей» [8, с. 97]. Ответственность в психолого-педагогической литературе определяется как качество личности, характеризующееся готовностью и способностью отвечать за свои действия и обязательства перед собой и социумом [2].

В контексте нашей статьи ответственность понимается как «устойчивое личностное качество, выражающееся в осознании, готовности и способности личности выполнять взятые на себя обязательства» [3, с. 52].

В структуре ответственности выделяются три компонента: когнитивный (понимание смысла обязательств и последствий их невыполнения), эмоционально-волевой (чувство долга, волевое усилие, согласие с необходимостью действия) и поведенческий (реальные действия, самоконтроль, инициативность) [3, с. 60 – 65].

Анализ педагогической практики показывает недостаточную эффективность традиционных методов для формирования ответственности у младших школьников. Как отмечает Н.Е. Щуркова, «воспитание эффективно тогда, когда оно опирается на внутреннюю активность самой личности» [7, с. 93]. Как показывают современные исследования, внутренняя мотивация и автономия являются ключевыми факторами развития личности.

Опишем этапы педагогического сопровождения воспитания ответственности у младших школьников, реализуемые в урочной и внеурочной деятельности.

*Первый этап* ориентирован на интериоризацию (присвоение) нравственных норм и правил в процессе добросовестного выполнения поручений.

*Второй этап* предполагает освоение алгоритмов деятельности и развитие волевых усилий при выполнении принятых обязательств.

*Третий этап* направлен на формирование адекватной самооценки и рефлексивных способностей.

*Четвертый этап* обеспечивает согласованность действий школы и семьи.

Эффективность описанных действий обеспечивается наличием всех компонентов, наиболее важным из которых является субъектная позиция педагога-наставника, выстраивающего с детьми диалог на основе уважения и доверия.

Воспитание ответственности у младших школьников – это целенаправленный процесс, требующий перехода от внешней регламентации к внутренней позиции. Педагогический подход, основанный на выборе, деятельности, рефлексии и партнерстве с родителями, создает условия для активизации всех структурных компонентов ответственности, что согласуется с положениями Л.И. Божович о значении внутренней позиции школьника [1, с. 167] и идеями Н.Е. Щурковой о воспитывающем характере деятельности [7, с. 93].

Эффективность процесса повышается при реализации следующих педагогических условий и применения группы методов, а именно:

1. Создание безопасной образовательной среды, где ребёнок самостоятельно принимает решения и сталкивается с естественными последствиями своих действий (например, не подготовил материал для групповой работы – подвёл команду).

2. Внедрение системы постоянных поручений и проектов: введение дежурств в классе, коллективных творческих проектов с распределением ролей; долгосрочные индивидуальные или групповые задания («классная летопись», уход за растениями); подчёркивание важности и значимости поручений для коллектива и их поощрение через признание.

3. Применение рефлексивных технологий: организация регулярной рефлексии («Удалось ли мне выполнить запланированное?», «За что могу себя похвалить?») через «круги рефлексии» и личные дневники достижений; формирование внутренней позиции ребёнка, развитие самоконтроля.

4. Педагогика сотрудничества с семьёй: согласованность требований школы и семьи; консультирование родителей по передаче разумной доли ответственности ребёнку в бытовых делах (уход за питомцем, помощь в хозяйстве) [3].

Итак, воспитание ответственности у младших школьников – целенаправленный и поэтапный процесс, требующий системного подхода. Оно должно быть интегрировано в учебную и внеурочную жизнь класса, опираться на возрастные особенности детей и постепенное расширение зоны их самостоятельности. С педагогической точки зрения, успешность этого процесса зависит от применения определённого дидактического инструментария, включающего моделирование значимых ситуаций проявления ответственности; сочетание коллективных и индивидуальных форм работы; систематическую рефлексию; тесное партнёрство с родителями; субъектная позиция наставника, обеспечивающая диалог и поддержку.

### **Список литературы**

1. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – СПб. : Питер, 2008. – 398 с.

2. Караковский, В. А. Воспитательная система школы: педагогические идеи и опыт формирования / В. А. Караковский. – М. : Новая школа, 1992. – 125 с.

3. Муздыбаев, К. Психология ответственности / К. Муздыбаев. – 2-е изд., доп. – СПб. : Наука, 2010. – 249 с.

4. Особенности обучения и психического развития школьников 10–17 лет / под ред. И. В. Дубровиной, Б. С. Круглова. – М. : Педагогика, 1988. – 192 с.

5. Петровский, В. А. Психология неадаптивной активности / В. А. Петровский. – М. : Горбунок, 1992. – 224 с.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]. –

Режим доступа:  
<https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=501743>.

7. Щуркова, Н. Е. Воспитание на уроке / Н. Е. Щуркова. – М. : Центр «Педагогический поиск», 2007. – 160 с.

8. Якименко, Л.Н. Формирование у будущих учителей начальных классов профессиональной ответственности как социально и личностно значимой ценности / Л. Н. Якименко, О. Н. Павлова, // Актуальные проблемы теории и практики профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов: аксиологический аспект : Материалы Университетского круглого стола, Луганск, 11 апреля 2025 года. – Луганск: Луганский государственный педагогический университет, 2025. – С. 92 – 99.

9. Якименко, Л. Н. Воспитание профессиональной ответственности у будущего учителя начальных классов как социально и личностно значимой ценности средствами художественной литературы / Л. Н. Якименко // Шамовские чтения : сборник статей XVIII Международной научно-практической конференции: в 2-х томах, Москва, 24–31 января 2026 года. – Москва: Научная школа управления образовательными системами, 2026. – С. 940–950.

**Valeria Vyacheslavovna Vlasjuk,  
Alexandra Aleksandrovna Pasechnik**

## **CULTIVATING RESPONSIBILITY AS A PERSONAL QUALITY IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS**

This article is devoted to a theoretical analysis of cultivating responsibility as an integrative personal quality in primary school-age children. The article examines the cognitive, emotional-volitional, and behavioral components of responsibility and its manifestation in academic and extracurricular activities. The article describes the pedagogical conditions and methods that promote the development of this personal quality. This material may be useful for teachers and students of pedagogical universities when planning educational work in elementary schools.

**Keywords:** responsibility, personal quality, primary school student, education, educational activities, pedagogical conditions.

**Герасимчук Алина Владимировна,**  
учитель начальных классов  
ГБОУ «Беловодский лицей “Лидер”», г. Беловодск  
gerasimcuk.alina@yandex.ru

**Якименко Людмила Николаевна,**  
кандидат филологических наук, доцент,  
заведующий кафедрой начального образования  
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск  
yakimenkol@list.ru

## **ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПЕРЕСКАЗУ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ**

В статье описаны теоретические и практические подходы к формированию у младших школьников коммуникативного умения пересказывать текст. Дано определение понятию «пересказ», перечислены и охарактеризованы классификации пересказов, описаны предметные результаты, которые должны быть достигнуты обучающимися в контексте приобретения ими умения пересказывать. Кроме того, автором обобщены методы и приёмы, которые являются наиболее эффективными в обучении детей пересказу.

**Ключевые слова:** пересказ, литературное чтение, младшие школьники, методы, приёмы, средства обучения пересказу.

Как утверждает Л.Н. Якименко, «переход от знаниевой к развивающей парадигме, осуществляющийся в отечественном образовании на протяжении последних трех десятилетий, ставит перед образовательными учреждениями ряд важных требований, предполагающих трансформацию всей системы обучения и воспитания как на нормативном, так и на содержательном уровнях. В этих условиях организация педагогического процесса образования младших школьников в соответствии с нормативно-правовыми документами, регламентирующими работу начального звена

общеобразовательной школы, становится базовым ориентиром для учителей начальных классов» [6, с. 65]. Такими нормативно-правовыми документами в контексте темы нашей статьи являются Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) [4] и Федеральная рабочая программа начального общего образования «Литературное чтение» (для 1–4 классов образовательных организаций) (ФРП НОО «Литературное чтение») [3].

Согласно положениям ФГОС НОО [4], ключевым компонентом образовательных результатов – предметных и метапредметных – выступает способность младших школьников к осознанному чтению литературы различных жанров, ориентированному на конкретные учебные цели. Более того: формирование навыков глубокого понимания художественных текстов является приоритетным направлением начального литературного образования детей, позволяющим воспитать вдумчивого и грамотного читателя.

В Федеральной рабочей программе начального общего образования по литературному чтению в 1–4 классах [3] чётко прописаны метапредметные – познавательные, коммуникативные и регулятивные универсальные учебные действия – и предметные результаты, также предполагающие овладение младшими школьниками умением пересказывать разножанровые художественные произведения, а также научно-познавательные и учебные тексты. Кроме того, в ФРП НОО по литературному чтению охарактеризована деятельность обучающихся в процессе формирования у них умения пересказа. Итак, в 1 классе ученики должны уметь пересказывать (устно) содержание произведения с соблюдением последовательности событий, с использованием предложенных ключевых слов, вопросов, рисунков, предложенного плана. Деятельность первоклассников при этом связана с коллективной работой (восстановление последовательности событий сказки с опорой на иллюстрацию (рисунок), пересказ (устно) сказки с

соблюдением последовательности событий с опорой на иллюстрации (рисунки)) [3].

Формирование у первоклассников умения пересказывать текст предполагает выполнение ими творческих заданий: коллективное придумывание продолжения текста сказки по предложенному началу (не менее 3 предложений), задания на восстановление последовательности событий в прочитанных произведениях. Дети осуществляют пересказ (устно) содержания произведения с опорой на вопросы и на предложенный план, пересказ (устно) содержания произведения с соблюдением последовательности событий с опорой на ключевые слова. Обязательными являются упражнения на восстановление последовательности событий в произведении: чтение по частям, придумывание заголовка к каждой части, составление плана (под руководством учителя) [3].

Обучающиеся 2 класса уже должны уметь пересказывать (устно) содержание произведения подробно, выборочно, от лица героя, от третьего лица; пересказывать подробно и выборочно прочитанное произведение; удерживать в памяти последовательность событий прослушанного (прочитанного) текста. Характеристика их деятельности при этом включает пересказ (устно) текста произведения подробно (с учётом всех сюжетных линий), выполнение заданий на поисковое выборочное чтение: нахождение в тексте сказки национальных особенностей (например, имя героя, название жилища, предметов одежды и т.д.), дифференцированного задания (выборочный пересказ (устно) отдельного эпизода); осуществление дифференцированной работы: пересказ (устно) текста произведения от третьего лица. В целом, второклассники осуществляют подробный пересказ (устно) содержания произведения, пересказ (устно) содержания сказки выборочно, пересказ (устно) текста произведения от лица героя, подробный пересказ (устно) содержания произведения [3].

Ученики 3 класса обязаны пересказывать произведение (устно) подробно, выборочно, сжато (кратко), от лица героя, с

изменением лица рассказчика, от третьего лица. Планируемые метапредметные результаты освоения программы по литературному чтению на уровне начального общего образования третьеклассников включают сформированность умения пересказывать текст (подробно, выборочно, с изменением лица) как составной части коммуникативных УУД. Характеристика учебной деятельности детей состоит в подробном пересказе (устно) содержания произведения, используя разные типы речи (повествование, описание, рассуждение) с учётом специфики художественного, научно-познавательного и учебного текстов, анализе сюжета рассказа: определение последовательности событий, формулирование вопросов по основным событиям сюжета, восстановление нарушенной последовательности событий, нахождение в тексте заданного эпизода, составление цитатного плана текста с выделением отдельных эпизодов, смысловых частей, составление вопросного плана текста с выделением эпизодов, смысловых частей, пересказ (устно) содержания произведения выборочно, пересказ содержания произведения от лица героя с изменением лица рассказчика, пересказ (устно) произведения от лица героя или от третьего лица. Обучающиеся также выполняют дифференцированную работу: придумывают продолжение прослушанного/прочитанного рассказа [3].

Планируемые предметные результаты освоения программы по литературному чтению на уровне начального общего образования четвероклассников состоят в умении пересказывать (устно) подробно, выборочно, сжато (кратко), от лица героя, с изменением лица рассказчика, от третьего лица. Метапредметные – в умении пересказывать текст в соответствии с учебной задачей. При этом их учебная деятельность состоит в том, чтобы осуществлять подробный устный пересказ содержания, работать со схемой: «читать» информацию, представленную в схематическом виде, обобщать представления о видах сказок, выполнять задания «Вспомните и назовите произведения». Также дети должны пересказывать содержание

былин от лица её героя, пересказывать (устно) содержание произведения выборочно, пересказывать содержание произведения, используя разные типы речи (повествование, описание, рассуждение) с учётом специфики художественного, научно-познавательного и учебного текстов, пересказывать (устно) произведения от лица героя или от третьего лица, выполнять дифференцированную работу: составление рассказа от имени одного из героев [3]. Таким образом, умение пересказывать произведение, вне зависимости от его жанра, является важным коммуникативным умением детей младшего школьного возраста. Дадим ему определение.

Пересказ представляет собой репродуктивное упражнение обучающего или проверочного типа, направленное на связное воспроизведение сюжета. Это эффективный инструмент развития речи, функционирующий на базе готового текстового образца. Главная его задача заключается в том, чтобы научить ребенка глубоко осваивать содержание и грамотно транслировать его в устной форме [2].

Методисты классифицируют пересказы по различным признакам.

С точки зрения спонтанности выделяют: 1) естественный пересказ (непроизвольное желание ребенка поделиться прочитанным); 2) педагогически организованный пересказ на уроке. Процесс может осуществляться как по заранее составленному плану, так и произвольно.

Существуют и другие типологии. Первая из них базируется на способе получения информации: 1) воспроизведение текста, воспринятого на слух (после прочтения учителем или прослушивания аудиозаписи); 2) пересказ после самостоятельного ознакомления с текстом; 3) репродуцирование содержания через длительный промежуток времени (на уроках повторения и обобщения) [2].

Вторая классификация учитывает объем и детальность передачи материала: 1) полный (подробный, детальный)

пересказ; 2) частичный (выборочный) пересказ; 3) тезисный (краткий) пересказ.

Дополнительно в образовательной практике широко применяются креативные формы пересказа: 1) с трансформацией структуры текста (по новому плану); 2) с изменением субъекта повествования (от другого лица); 3) с внесением авторских корректив (добавление новых диалогов, расширение описания обстановки и прочее) [2].

Остановимся более подробно на классификации пересказов, учитывающей объем и детальность передачи материала, так как именно она наиболее широко применяется в начальных классах.

Итак, *подробный пересказ* представляет собой форму устного воспроизведения содержания изученного литературного, научного или публицистического произведения. Ключевая задача данного метода заключается в формировании у обучающихся навыков грамотного построения фраз и их логического объединения в целостное повествование на основе первоисточника [1].

Существуют различные форматы такой работы: 1) последовательное воспроизведение «по цепочке»; 2) использование вспомогательных средств (наглядных пособий, тезисных записей ключевых моментов на доске и др.); 3) речевые упражнения с лингвистическим уклоном: например, мониторинг использования синонимичных глаголов или замена существительных местоимениями. Стоит отметить, что для детального пересказа нецелесообразно, по мнению методистов, использовать стихотворные формы, такие как басни или баллады.

*Выборочный пересказ* подразумевает воспроизведение не всего текста, а лишь того фрагмента, который раскрывает конкретный аспект или узкую проблематику (например, описание персонажа или одного ключевого эпизода сюжета или фабулы). Этот вид деятельности требует выделения частной темы из общего массива информации. Материал может

«собираться» из разных фрагментов произведения: так, ученику можно предложить суммировать всё, что касается описания природы или качеств конкретного героя [1].

Выделяют три основных подхода к подготовке выборочного пересказа: 1) извлечение сегмента, отвечающего на конкретный вопрос (описание внешнего вида героя, диалог при встрече); 2) пересказ части текста, дополняющей визуальный ряд (иллюстрацию); 3) синтез нескольких отрывков, разбросанных по всему материалу, на заданную общую тему. В целом, такая работа классифицируется либо как выполнение задания по решению проблемного вопроса, либо как описание иллюстрации. Во втором случае картинка служит не только содержательной опорой, но и инструментом эмоционального вовлечения, стимулирующим творческую активность младших школьников.

*Лаконичный (сжатый) пересказ* ориентирован на передачу ключевой сути произведения в конспективной форме, без второстепенных подробностей. Как правило, такой тип пересказа тяготеет к официально-деловому стилю. При этом процесс сокращения текста реализуется двумя путями: 1) аналитическая обработка каждой части для выявления главного и последующей компиляции краткого варианта; 2) развертывание заранее подготовленного плана до масштабов «малого текста» [1].

Механизмы «сжатия» могут варьироваться от простого исключения деталей до обобщения частных фактов, либо комбинировать оба метода. Данная работа развивает у детей младшего школьного возраста способность отделять существенное от второстепенного, сохранять общую логику при уменьшении объема и самостоятельно синтезировать новый текст. Важное отличие: если при детальном пересказе принципиально сохранить авторский стиль, то в сжатом варианте стилистическая идентичность не является обязательным требованием.

Под *креативной интерпретацией текста* подразумевается воспроизведение его фабулы с внесением определенных корректив. Данный метод включает в себя широкий спектр приемов: моделирование предыстории описанных событий; прогнозирование дальнейшего развития сюжета; смену повествовательной перспективы (например, переход от третьего лица к первому или изложение событий с позиции конкретного персонажа); театрализацию (инсценировку) произведения; создание словесных иллюстраций; детализацию отдельных фрагментов или полную структурную переработку сюжета; трансформацию временных форм глагола (так, замена прошедшего времени настоящим создает «эффект сопричастности», делая читателя очевидцем событий). Хотя простое грамматическое изменение лица рассказчика является начальным этапом работы, полноценный творческий уровень достигается только при условии, что обучающийся полностью перевоплощается в героя. Это требует глубокого понимания характера, возраста и мировоззрения персонажа [1].

Варианты творческого расширения текста могут быть следующими: интеграция личных воспоминаний и релевантного жизненного опыта; сочинение оригинального финала, обогащение повествования данными из внешних информационных источников. Для достижения педагогического эффекта такая практика формирования умения пересказывать художественное произведение должна быть системной, а не случайной. Успешное выполнение подобных креативных заданий возможно лишь при условии полного освоения литературного материала и понимания контекста произведения.

Методика творческого пересказа эффективно развивает фантазию, поддерживает когнитивный интерес к литературе и активизирует навыки самостоятельной речи младших школьников. Она учит детей пластичности восприятия, позволяя рассматривать ситуацию с разных точек зрения и сопереживать героям. Работа с высокохудожественными эпическими и лиро-

эпическими фольклорными и художественными текстами, изучаемыми именно на уроках литературного чтения, формирует у младших школьников культуру речи, эстетическое чутье и закладывает прочный фундамент нравственных качеств индивида, способствуя духовному воспитанию личности ребёнка [1].

Изучение теоретической базы, посвященной методике обучения младших школьников пересказу художественных текстов, позволило определить категорию литературного материала, наиболее подходящего для данной возрастной группы. К ключевым характеристикам таких произведений относятся: 1) малая или средняя форма эпического жанра (сказки, рассказы, фрагменты повестей); 2) событийность, построенная на хроникальном принципе; 3) последовательность (линейность) композиционного построения; 4) ограниченный круг действующих лиц; 5) наличие одной или нескольких четко выраженных сюжетных линий; 6) минимальное использование описательных пассажей и иных внесюжетных вставок; 7) отражение тематики в заголовке произведения и возможность формулировки основной идеи через ключевую цитату [5].

Методологический инструментарий развития речи детей младшего школьного возраста в процессе обучения их пересказу включает три группы: наглядные, вербальные (словесное) и деятельность (практические). Каждая из них реализуется через систему приемов, направленных на первичное ознакомление с материалом, который нужно будет пересказать, его усвоение и последующую интерпретацию. Наглядный подход базируется на прямых наблюдениях (экскурсионная деятельность, созерцание природы) и косвенных методах (анализ иллюстраций, художественное творчество, использование визуальных моделей для описания и пересказа) [5].

Итак, под термином «пересказ» принято понимать многогранное явление: во-первых, это метод оценки навыков восприятия информации на слух или при чтении, а также уровня

владения монологической речью через воспроизведение полученных сведений. Во-вторых, это процесс или результат интерпретации содержания исходного текста. В-третьих, данную категорию рассматривают как специфический вид речевой практики и инструмент совершенствования навыков общения на примере качественных литературных образцов, при котором обучающийся в устной или письменной (изложение) форме транслирует первоисточник. Если речь идет о художественной литературе, то такое воспроизведение становится актом творчества, выступая одновременно целью и методическим средством литературного образования младших школьников.

Методика преподавания литературного чтения накопила богатый арсенал форматов пересказа, что позволяет сделать урок литературного чтения более динамичными. Среди наиболее эффективных подходов выделяют подробное изложение, максимально приближенное к оригиналу; выборочное воспроизведение отдельных фрагментов; краткую (сжатую) передачу сути с различной глубиной конденсации смыслов. Существуют и более сложные трансформационные виды: смена повествовательной перспективы (например, переход от первого лица к третьему или рассказ от лица конкретного героя, включая неодушевленные предметы), а также драматизация с распределением ролей. Творческий потенциал учеников раскрывается через включение в текст авторских дополнений, использование опорных понятий или визуальных стимулов (иллюстраций). Кроме того, практикуются специализированные формы: пересказ-характеристика персонажа, воссоздание экспозиции и обстановки, а также метод «словесного рисования» для детализации художественных образов.

### **Список литературы:**

1. Бутенко, В. А. Методика обучения пересказу и изложению в начальной школе / В. А. Бутенко // Инновационные технологии развития образования в

пространстве социально-гуманитарных, психолого-педагогических и технических наук : Материалы I Всероссийской научно-практической конференции молодых исследователей, Ессентуки, 20 февраля 2024 года. – Пятигорск: ООО «Рекламно-информационное агентство на Кавказских Минеральных Водах», 2024. – С. 170–176.

2. Милованова, Л. А. Пересказ: теория, алгоритмы и методика обучения младших школьников / Л. А. Милованова, Н. С. Стерхова // Проблемы и перспективы развития начального образования : Сборник статей по материалам 2-ой Всероссийской научно-практической конференции, Нижний Новгород, 19 апреля 2022 года. – Нижний Новгород: федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина», 2022. – С. 197–202.

3. Федеральная рабочая программа начального общего образования «Литературное чтение» (для 1–4 классов образовательных организаций). – Москва, 2025 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://vvkrm.shkola.hc.ru/images/svedeniya/obrazovanie/2025/noo/frp/Литературное\\_чтение2025.pdf](http://vvkrm.shkola.hc.ru/images/svedeniya/obrazovanie/2025/noo/frp/Литературное_чтение2025.pdf) (дата обращения: 19.02.2026).

4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, утвержден приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 года № 286 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://base.garant.ru/400907193/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 19.02.2026).

5. Черткоева, Е. Г. Развитие устной связной речи младших школьников на уроках литературного чтения / Е. Г. Черткоева, Т. И. Валиева // Инновационные исследования: проблемы внедрения результатов и направления развития : сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции, Уфа, 18 января 2020 года. Том Часть 1. – Уфа: Общество с

ограниченной ответственностью «Агентство международных исследований», 2020. – С. 68–72.

6. Якименко, Л. Н. Методические основы реализации аксиологического подхода к обучению младших школьников литературному чтению / Л.Н. Якименко // Научная молодежь: приоритеты мировой науки в XXI веке : материалы IX Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Луганск, 04 апреля 2024 года. – Луганск: ЛГПУ, 2024. – С. 64–67.

**Alina Vladimirovna Gerasimchuk,  
Lyudmila Nikolaevna Yakimenko**

### **THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF TEACHING PRIMARY SCHOOL STUDENTS TO RETELL LITERARY TEXTS**

This article describes theoretical and practical approaches to developing communicative retelling skills in primary school students. It defines the concept of «retelling», lists and characterizes classifications of retellings, and describes the subject-specific outcomes that students should achieve in the context of acquiring retelling skills. The author also summarizes the most effective methods and techniques for teaching children retelling.

**Keywords:** retelling, literary reading, primary school students, methods, techniques, and tools for teaching retelling.

УДК 373.3.091.33:51-027.22:793.7

**Дзюба Мария Олеговна,**  
студент 4 курса,  
направление подготовки «Начальное образование»,  
профиль «Начальное образование»,  
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск  
mari.podshibyakina.95@mail.ru

**Научный руководитель:**  
**Никулина Александра Даниловна,**  
кандидат педагогических наук, доцент,  
доцент кафедры начального образования  
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск  
alya\_nikulina\_49@mail.ru

## ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье раскрывается потенциал дидактических игр как средства обучения математике в начальной школе. Автор раскрывает сущность дидактической игры, её структуру, функции и дидактический потенциал в повышении учебной мотивации и развитии познавательных процессов обучающихся; подчёркивает значимость проведения уроков с применением дидактических игр, учитывая, что ведущая деятельность в младшем школьном возрасте – игровая.

**Ключевые слова:** дидактическая игра, обучение математике, познавательная деятельность, учебная мотивация, начальная школа.

Современное начальное математическое образование находится в процессе активного обновления, что определяется как новыми вызовами времени, так и внутренней логикой развития педагогической науки. Особую значимость приобретает поиск эффективных средств, способных обеспечить не только формальное усвоение знаний, но и формирование у детей устойчивого познавательного интереса, развитие мышления и самостоятельной учебной деятельности. А.Д. Никулина подчёркивает важность формирования познавательного интереса у младших школьников и отмечает, что «обучение является развивающим, когда учащиеся не только осваивают новые знания, но и активно развивают психические процессы – внимание, память, мышление, воображение» [4]. Понятно, что увлечь математикой детей младшего школьного возраста может только заинтересованный магией цифр учитель. Вместе с тем Л.Н. Якименко констатирует, что «преподаватели этой непростой университетской дисциплины пребывают в постоянном поиске новых или уже апробированных, наиболее эффективных методов, приёмов, средств, позволяющих им не только адаптировать сложный учебный материал, облегчить его восприятие, понимание и усвоение студентами, но и

активизировать познавательный интерес, познавательную деятельность, усилить мотивацию будущих учителей начальной школы к изучению истории и теории математики, сформировать предметные знания, умения и навыки» [8, с. 310].

Одним из ключевых разделов, определяющих успешность всего дальнейшего обучения, является изучение нумерации в пределах первого десятка. Этот этап служит основой для понимания десятичной системы счисления, вычислительных алгоритмов и логики математических рассуждений, а потому требует применения педагогических технологий, учитывающих как сложность содержания, так и возрастные особенности младших школьников.

Психолого-педагогические исследования подтверждают, что ведущей деятельностью в период адаптации в школе остается игровая. Именно через игру ребенок познает мир, учится взаимодействовать с ним и овладевает новыми способами действий. Этот мощный естественный механизм развития часто остается недостаточно востребованным в систематическом обучении математике, особенно при изучении такой абстрактной темы, как нумерация. В результате базовые понятия усваиваются формально, без создания необходимой образной опоры, что в дальнейшем приводит к типичным ошибкам в счетных операциях, непониманию состава числа и, как следствие, к снижению учебной мотивации. Существует потребность в том, чтобы дидактическая игра перестала быть лишь эпизодическим элементом урока и превратилась в продуманную, целостную методическую систему.

Цель статьи заключается в обосновании необходимости применения дидактических игр в качестве средства обучения математике в начальной школе.

Отличительной особенностью дидактической игры от обычной игры является то, что она имеет конкретную учебную цель и обеспечивает педагогический результат, который может быть обоснован и чётко сформулирован. Исследователи отмечают, что именно дидактическая игра будет способствовать

повышению интереса обучающихся начальных классов к изучению предмета, освоению математического материала, а сам процесс обучения математике в начальной школе должен быть построен на основе взаимосвязи образовательной деятельности и игровой. Ещё одной отличительной особенностью дидактической игры является устойчивая структура, которая собственно отличает её от других видов деятельности [7].

Структура дидактической игры в педагогике изучалась известными учеными, которые предлагали разные подходы к организации таких игр. Среди них – Ф. Фребель, М. Монтессори, Е.И. Тихеева, А.В. Запорожец.

А.С. Гребенкина и П.В. Ляшко отмечают, что заложенный в дидактической игре образовательный потенциал будет реализован только в том случае, если игра содержит строго определенные компоненты. К основным структурным компонентам игры относятся название, правила, дидактические задачи, игровые задачи, игровое действие, математическое содержание, результат. Структурные компоненты игры могут дополняться в зависимости от целей игры [1].

Проведённый анализ психолого-педагогической литературы позволил нам выделить основные структурные компоненты дидактической игры: дидактическая задача, игровая задача, игровые действия, правила и результат. Дидактическую задачу формулирует учитель и отражает в ней цель обучения. В свою очередь игровую задачу принимает ученик, и она становится для него внутренним мотивом деятельности. Реализация замысла происходит через игровые действия, что позволяет сделать процесс обучения более увлекательным. Правила как компонент дидактической игры задают направление поведению обучающихся и способствуют достижению дидактических целей. Следует отметить, что важна определённая последовательность проведения дидактических игр [2].

На первом этапе необходимо ознакомить детей с содержанием игры: уместным будет использование дидактического материала. Например, можно показать детям картинки, предметы, провести короткую беседу, в ходе которой уточняются знания обучающихся.

Второй этап предполагает объяснение хода и правил игры. Правила дидактических игр должны разрабатываться с учётом цели урока, возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся. Соблюдение указанных педагогических принципов создаёт обстановку, способствующую развитию познавательной активности, инициативы и упорства у обучающихся. Важно акцентировать внимание детей на необходимости соблюдения этих правил. Неукоснительное соблюдение правил способствует созданию рабочей атмосферы на уроке. Кроме того, правила формируют умение управлять своим поведением, дисциплинируют обучающихся, развивают коллективную ответственность.

Дальше важно определить роль взрослого в игре: его участие в качестве игрока, болельщика или судьи.

Следующий этап – это непосредственно игровые действия. Заключительный этап предполагает подведение итогов игры и рефлекссию.

По мнению многих учёных, дидактические игры выполняют ряд функций:

- активизация и развитие мыслительной деятельности младшего школьника;
- развитие познавательных процессов;
- обучение таким операциям, как сравнение, наблюдение и классификация предметов.

Все это помогает развитию личностных качеств обучающихся,

Стимулирует их волевые усилия, организованность, умение соблюдать правила, сотрудничать в коллективе [3].

Дидактические игры обладают широким спектром возможностей. С их помощью можно более широко знакомить

обучающихся с окружающим миром, развивать у них умение более детально распознавать и отличать предметы, а также закреплять чувственный опыт, точно обозначать название явлений и их признаки, формировать начальные представления об объектах, классифицировать их, объединяя по схожим характеристикам.

В качестве примера рассмотрим игровые задания, которые предлагает Н.С. Степаниденко [6]. Игра «Цифра – слово – количество» помогает детям младшего школьного возраста освоить числовой ряд первого десятка и научиться соотносить числа с количеством предметов, развивать навыки счёта и пространственного восприятия. Игра включает в себя десять вариантов заданий различной степени сложности, позволяющих постепенно осваивать материал. Данная игра является дидактической и формирует базовые математические представления у обучающихся начальной школы. Она позволяет легко усвоить важные понятия счёта, порядкового ряда и пространственных взаимоотношений. Благодаря постепенному усложнению заданий обучающиеся под руководством учителя могут успешно пройти путь от простого распознавания чисел до сложных ассоциативных связей между числом, словом и объектом.

Таким образом, можно констатировать, что возможности дидактических игр достаточно широки. Дидактические игры позволяют формировать представления о предметах и явлениях окружающего мира, в том числе в контексте обучения математике. С их помощью учитель формирует представления о математических явлениях, развивает познавательные процессы (мышление, память, внимание), что способствует освоению элементарных научных понятий и закономерностей, закреплению знаний и умений.

В контексте решения воспитательных задач дидактические игры формируют познавательный интерес, положительную мотивацию к учебной деятельности, создают условия для развития самостоятельности и инициативности.

Дидактическая игра выступает эффективным средством развития младших школьников, обеспечивающим комфортное погружение ребёнка в мир математики, и способствует формированию основ будущих успехов в обучении.

### Список литературы

1. Гребенкина, А. С. Формирование у школьников предметных умений по математике в процессе цифровой дидактической игры / А. С. Гребенкина, П. В. Ляшко // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. – Самара : Самарский национальный исследовательский университет, 2024. – № 3. – С. 104–110. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-u-shkolnikov-predmetnyh-umeniy-po-matematike-v-protseste-tsifrovoy-didakticheskoy-igry> (дата обращения: 19.02.2026).

2. Желвакова, Е. С. Методы использования дидактической игры в начальной школе / Е. С. Желвакова // Science Time. – 2021. – № 7 (91). – С. 36–40. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metody-ispolzovaniya-didakticheskoy-igry-v-nachalnoy-shkole> – [Дата обращения: 25.01.2026].

3. Мельник, А. О. Сущность понятия «дидактических игры» и роль дидактических игр в процессе обучения / А. О. Мельник, Н. М. Бухалина, С. П. Тетеркина, Е. А. Журавлева // Интерактивная наука. – 2022. – № 6 (71). – С. 47–48. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-ponyatiya-didakticheskikh-igry-i-rol-didakticheskikh-igr-v-protseste-obucheniya> (дата обращения: 19.02.2026).

4. Никулина, А. Д. Формирование у младших школьников познавательного интереса к математике как педагогическая задача / А. Д. Никулина // Вестник Луганского национального университета имени Тараса Шевченко. Серия 1. Педагогические науки. Образование. – № 2 (7). – 2017. – С. 114–118.

5. Психолого-педагогические особенности проведения дидактических игр / под. ред. А. Акшиной, Т. Акшиной, Т. Жарковой. – Москва : Просвещение, 1990. – 462 с.

6. Степаниденко, Н. С. Игровые задания при изучении чисел от 1 до 10 / Н. С. Степаниденко. – Москва : Я-Учитель, 2020. – 60 с.

7. Тарасова, А. П. Дидактические игры на уроках математики как средство развития логического мышления младших школьников / А. П. Тарасова, Е. В. Шаталова, О. Е. Миронова // Дидактика математики: проблемы и исследования. – 2023. – Вып. 2(58). – С. 85-91.

8. Якименко, Л. Н. Активизация познавательного интереса к изучению математики у будущих педагогов начального образования средствами современной художественной литературы / Л. Н. Якименко // Гносеологические основы образования : Материалы Международного научного форума, посвящённого памяти профессора С. П. Баранова, Липецк, 27–28 октября 2022 года. – Липецк: Липецкий государственный педагогический университет имени П. П. Семенова-Тян-Шанского, 2023. – С. 309-316.

**Mariya Olegovna Dzyuba**

### **DIDACTIC GAME AS A MEANS OF TEACHING MATHEMATICS IN PRIMARY SCHOOL**

The article is devoted to the study of the role of didactic games as a means of teaching mathematics in primary school. The author reveals the essence of a didactic game, its structure, functions and didactic potential in increasing the educational motivation and development of cognitive processes of students; emphasizes the importance of conducting lessons with the use of didactic games, given that the leading activity in primary school age is playing.

**Keywords:** didactic game, teaching mathematics, cognitive activity, educational motivation, primary school.

**Захарова Алина Владиславовна,**  
студент 3 курса,  
направление подготовки «Педагогическое образование»,  
профиль «Начальное образование»,  
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск  
zaharkinaaaaa@mail.ru

**Миханько Екатерина Руслановна,**  
студент 2 курса,  
направление подготовки «Педагогическое образование», профиль  
«Начальное образование»,  
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск  
mihankokatya@gmail.com

**Научный руководитель:**  
**Якименко Людмила Николаевна,**  
кандидат филологических наук, доцент,  
заведующий кафедрой начального образования  
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск  
yakimenkol@list.ru

## **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ ОТНОШЕНИЯ К МУЗЫКЕ КАК ЦЕННОСТИ**

В статье рассматриваются педагогические условия формирования у младших школьников ценностного отношения к произведениям музыкального искусства на уроках музыки и восприятия музыки как ценности. Раскрывается значение ценностного отношения для художественного и эстетического развития, анализируются ключевые подходы и методы формирования осознанного, эмоционального и личностно значимого отношения к музыке с учетом индивидуальных особенностей детей.

**Ключевые слова:** музыкальное искусство, ценностное отношение, начальная школа, эстетическое воспитание, художественное восприятие, педагогические условия

Современное образование подчеркивает важность формирования у подрастающего поколения не только базовых знаний и умений, но и системы духовно-нравственных и эстетических ценностей, определяющих отношение человека к искусству и культуре в целом [8, с. 161–163]. Как отмечает Л.Н. Якименко, «понимание дефиниции “ценности”», согласно В.П. Тугаринову, заключается в определении их роли как объектов или явлений, которые необходимы человеку и обществу для достижения целей, удовлетворения потребностей и воплощения идеалов. О.Г. Дробницкий в своих исследованиях рассматривает понятие “ценность” как характеристику объекта, отражающую его значимость для человека и определяющую отношение к нему. Это свойство предмета или явления выступает как мера его полезности для достижения целей, удовлетворения потребностей или реализации идеалов. Анализ термина показывает, что “ценность” включает в себя нормативные установки, цели и идеалы, а также оценку качеств и свойств объектов. В совокупности ценности формируют систему духовно-нравственных маяков, определяющих позицию человека в мире.

Трактовка ценностей как аксиологической категории подчеркивает их практическую значимость: ценности становятся ориентирами, связывающими личные стремления индивида с социальными ценностями. Ключевое значение имеет определение ценностей как динамичных элементов, отражающих потребности как личности, так и общества» [13, с. 171–172]. В условиях информатизации и усиления влияния массовой культуры особое значение приобретает воспитание у младших школьников уважительного, осознанного и ценностного отношения к произведениям музыкального искусства как важной составляющей общего эстетического развития личности.

Начальная школа выступает сенситивным этапом для формирования основ художественного восприятия, оценки и эмоционального отклика на музыку [10, с. 181–183]. Именно в

этот период закладываются предпосылки для будущего эстетического вкуса, способности сопереживать, ценить красоту и понимать идею, заложенную композитором в произведении [12, с. 34–36]. Однако современные реалии показывают, что многие дети воспринимают уроки музыки лишь как факультативную, где-то даже несущественную часть образовательной программы, а произведения классической и современной музыки – как нечто малозначимое и даже скучное [7, с. 56–58].

Целью настоящей статьи является выявление и анализ педагогических условий, способствующих воспитанию ценностного отношения к произведениям музыкального искусства у обучающихся начальных классов. Новизна исследования заключается в систематизации педагогических условий с учетом возрастных особенностей младших школьников, современных образовательных подходов и специфики предмета «Музыка».

Методологической основой исследования стали сравнительный и теоретический анализ отечественных и зарубежных научных источников по вопросам эстетического воспитания, а также труды по детской психологии, педагогике искусства и методике музыкального образования [4, с. 154–156; 5, с. 124–127]. Применялся также историко-педагогический метод для рассмотрения эволюции подходов к воспитанию у детей ценностного отношения к произведениям музыкального искусства. Анализ педагогического опыта и методических материалов школ с углубленным преподаванием музыки позволил обобщить практические рекомендации по повышению эффективности воспитания ценностного отношения к музыке.

Ценностное отношение к музыкальному искусству в педагогике трактуется как результат целенаправленного процесса формирования у ребёнка эмоциональной отзывчивости и личностной значимости услышанного музыкального произведения [2, с. 47–49]. Данный процесс включает не только

развитие музыкально-слуховых и эстетических способностей, но и формирование умений понимать идею и образное содержание музыки, соотносить его со своими чувствами и жизненным опытом. Для этого важным условием является организация активного восприятия: музыке необходимо уделять не только внимание, но и анализировать, обсуждать, творчески воспроизводить услышанное [9, с. 87–89].

На уроках музыки основными задачами являются воспитание интереса и уважения к разнообразию музыкальных жанров и стилей, развитие эмоциональной отзывчивости, творческих способностей, навыков коллективного исполнения и обсуждения [11, с. 63–65]. Особую роль играет формирование личностной мотивации к изучению музыки, – преодоление типичного для младших школьников формального, пассивного отношения к урокам.

Одним из ключевых педагогических условий формирования ценностного отношения к музыке является создание эмоционально насыщенной образовательной среды на уроках [1, с. 74–77]. Учитель должен уметь не только информировать о музыкальных произведениях, но и вовлекать детей в обсуждение, побуждать их проявлять свои эмоции по поводу услышанного. Активизация восприятия достигается с помощью творческих заданий: инсценировок, музыкальных импровизаций, рисования по мотивам произведения, обсуждения сюжетов музыкальных картин.

Большое значение имеет учёт возрастных и индивидуальных психологических особенностей обучающихся [3, с. 262–264]. В младшем школьном возрасте у детей доминируют конкретно-образное и эмоциональное мышление. Следовательно, при изучении музыкальных произведений целесообразно опираться на воображение, ассоциации, личные впечатления детей, сравнивать музыку с явлениями окружающей жизни, литературными образами, иллюстрациями. Особую ценность имеет индивидуальный подход к

обучающимся, создание условий для раскрытия их творческого потенциала.

Еще одним важным педагогическим условием является грамотно организованное коллективное музыкальное взаимодействие [6, с. 107–109]. Совместное слушание, совместное исполнение песен, музицирование, обсуждение и анализ услышанного в классе способствуют развитию у детей чувства сопричастности к коллективному творчеству, формированию навыков аргументированного диалога, умения выражать собственное мнение. Это положительно влияет на формирование уважительного отношения к чужому мнению и на развитие эмоционального интеллекта.

Не менее значимо изменение роли учителя музыки в контексте современных образовательных требований [1, с. 123–125]. Учитель должен выступать не только носителем музыкальных знаний, но и вдохновителем, организатором обсуждения и творческих открытий, чутко направлять восприятие и рефлексия. Важно использовать разнообразные педагогические приемы: эмоциональное погружение через живое исполнение, использование технологий мультимедийных презентаций, интеграцию с литературой, изобразительным искусством и театром [10, с. 184–186].

Следует отметить, что успешность процесса во многом зависит от оснащенности школы музыкальными инструментами и наглядными средствами, а также от открытости образовательной среды для внешних культурных влияний: экскурсии в филармонию, встречи с музыкантами, участие в школьных концертах. Это способствует расширению музыкального кругозора обучающихся, формированию у них устойчивого интереса к различным формам и жанрам музыки [9, с. 91–93].

Вместе с тем реализация перечисленных условий сталкивается с рядом проблем. Недостаточная квалификация учителей в вопросах методики воспитания ценностных отношений, нехватка времени в учебном расписании для

полноценного знакомства с произведениями, зависимость мотивации детей от внешних факторов могут снижать эффективность педагогических усилий. Для их преодоления необходима систематическая методическая подготовка учителей, обмен педагогическим опытом, интеграция музыки в другие предметные области, а также привлечение родителей к музыкально-эстетическому воспитанию [8, с. 172–173].

Анализ опыта школ с высоким уровнем музыкально-эстетического воспитания показывает, что при грамотной организации педагогического процесса уроки музыки становятся по-настоящему любимыми и ожидаемыми для обучающихся, а сформированное отношение к искусству сохраняется даже во взрослом возрасте. Воспитание ценностного отношения к музыкальному искусству способствует не только развитию музыкальных способностей, но и формированию гармоничной личности с развитым вкусом, чувством прекрасного, открытой для восприятия духовных богатств культуры.

Таким образом, целенаправленное воспитание у обучающихся начальной школы ценностного отношения к произведениям музыкального искусства требует соблюдения ряда педагогических условий: создания эмоционально насыщенной образовательной среды, организации активного коллективного и индивидуального восприятия музыки, учета индивидуальных особенностей детей и профессиональной готовности учителя-музыканта к инновационной работе. Реализация этих условий в практике начального музыкального образования открывает широкие возможности для формирования у младших школьников устойчивых художественно-эстетических ценностей, соответствующих современным требованиям к качеству образования.

Перспективами дальнейших исследований являются разработка методических рекомендаций для учителей музыки по воспитанию ценностного отношения у младших школьников, а также изучение потенциала цифровых образовательных

ресурсов и интегрированных художественно-эстетических программ для начальной школы.

### **Список литературы:**

1. Алексеев, А. Д. Музыкальная педагогика: основы теории и практики / А. Д. Алексеев. – Санкт-Петербург : Композитор, 2020. – 320 с.
2. Богданова, А. А. Эстетическое воспитание школьников на уроках музыки / А. А. Богданова. – Москва : Просвещение, 2016. – 192 с.
3. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – Москва: Лабиринт, 2019. – 352 с.
4. Дмитриева, Н. В. Музыкальная культура в начальной школе / Н. В. Дмитриева. – Москва : Академия, 2013. – 256 с.
5. Кабалевский, Д. Б. Как рассказывать детям о музыке / Д. Б. Кабалевский. – Москва: Музыка, 2001. – 160 с.
6. Кулагина, И. Ю. Художественно-эстетическое воспитание младших школьников / И.Ю. Кулагин. – Санкт-Петербург : Питер, 2018. – 144 с.
7. Лепилова, С. П. Преподавание музыки в школе // С.П. Лепилова. – Москва: Владос, 2015. – 176 с.
8. Лихачев, Б. Т. Педагогика: курс лекций / Б. Т. Лихачев. – Москва: Академия, 2006. – 576 с.
9. Николаева, Г. П. Методика музыкального воспитания / Г. П. Николаева. – Москва : Владос, 2017. – 224 с.
10. Одинцова, Л. А. Инновационные подходы к музыкальному обучению / Л. А. Одинцова. – Санкт-Петербург Питер, 2021. – 240 с.
11. Попова, А. А. Основы музыкального образования / А. А. Попова. – Москва : Просвещение, 2016. – 208 с.
12. Чубарова, И. В. Психология музыкального восприятия / И. В. Чубарова. – Санкт-Петербург: Речь, 2019. – 200 с.
13. Якименко, Л. Н. Педагогические возможности уроков окружающего мира в формировании ценностных ориентаций младших школьников / Л. Н. Якименко, Т. С. Чумакова // Актуальные проблемы теории и практики профессиональной

подготовки будущих учителей начальных классов: аксиологический аспект : Материалы Университетского круглого стола, Луганск, 11 апреля 2025 года. – Луганск: Луганский государственный педагогический университет, 2025. – С. 171–181.

**Alina Vladislavovna Zakharova,  
Ekaterina Ruslanovna Mihanko**

## **PEDAGOGICAL CONDITIONS OF EDUCATION FOR YOUNGER SCHOOLCHILDREN REGARDING MUSIC AS A VALUE**

The article examines the pedagogical conditions for the formation of a value attitude among younger schoolchildren towards works of musical art in music lessons and the perception of music as a value. The importance of value relations for artistic and aesthetic development is revealed, key approaches and methods of forming a conscious, emotional and personally significant attitude to music are analyzed, taking into account the individual characteristics of children.

**Keywords:** musical art, value attitude, elementary school, aesthetic education, artistic perception, pedagogical conditions

УДК 371.134: 378.147

**Канивец Александра Алексеевна,**  
студент 4 курса,  
направление подготовки «Педагогическое образование»,  
профиль «Начальное образование»,  
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск  
sasha040396@mail.ru

**Якименко Людмила Николаевна,**  
кандидат филологических наук, доцент,  
заведующий кафедрой начального образования  
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск  
yakimenkol@list.ru

## **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВЫРАЗИТЕЛЬНОМУ ЧТЕНИЮ**

В статье рассматривается значение понятия «выразительное чтение» в научном тезаурусе, описывается

перечень ключевых инструментов выразительности. Также рассмотрены особенности обучения младших школьников выразительному чтению и описан педагогический инструментарий обучения младших школьников выразительному чтению на уроках литературного чтения.

**Ключевые слова:** выразительное чтение, начальная школа, младшие школьники, инструменты выразительности, методика обучения, навыки чтения.

Выразительное чтение выступает одним из наиболее результативных способов освоения литературных произведений в начальных классах. Являясь неотъемлемым элементом процесса чтения фольклорных текстов и художественной литературы, оно дополняет такие его характеристики, как беглость, осознанность и техническую состоятельность. Усиление внимания к выразительной стороне речи младших школьников связано с утверждением ФГОС НОО и ФРП НОО по литературному чтению. Дело в том, что, как пишет Л.Н. Якименко, «переход от знаниевой к развивающей парадигме, осуществляющийся в отечественном образовании на протяжении последних трех десятилетий, ставит перед образовательными учреждениями ряд важных требований, предполагающих трансформацию всей системы обучения и воспитания как на нормативном, так и на содержательном уровнях. В этих условиях организация педагогического процесса образования младших школьников в соответствии с нормативно-правовыми документами, регламентирующими работу начального звена общеобразовательной школы, становится базовым ориентиром для учителей начальных классов. С учётом возрастных особенностей детей младшего школьного возраста данный процесс носит комплексный характер, что предполагает всестороннее, а не исключительно коммуникативно-речевое, духовно-нравственное, этическое и любое другое развитие» [7, с. 65].

Для подрастающего поколения восприятие художественного слова начинается с анализа манеры

выступления педагога. Как отмечала М.А. Рыбникова, звуковая интерпретация текста является первичным и наиболее эффективным методом освоения литературы, превосходящим по своей значимости визуальные средства, так как живое слово напрямую воздействует на сознание слушателя [4, с. 256].

Исторически термин «выразительное чтение» закрепился в педагогической практике в середине XIX столетия. В этот период он использовался наряду с понятиями «художественное чтение» и «декламация», отражая общую тенденцию развития российской культуры, словесности и просвещения того времени [2, с. 27].

В педагогическом дискурсе термины «художественное рассказывание» и «выразительное чтение» описывают индивидуальную творческую работу обучающихся над текстом произведения. Эти процессы предполагают не просто воспроизведение написанного, но и личную интерпретацию произведения, выражение собственного взгляда через звучащее слово.

Представляя собой высшую ступень навыка, выразительное чтение аккумулирует в себе умение транслировать чувственное переживание и проживание художественного материала и его авторскую трактовку. Главная цель исполнителя при этом – максимально полно и убедительно донести до аудитории специфику произведения и мотивы собственного прочтения. Успешная реализация этой задачи возможна лишь при овладении комплексом умений, основанных на глубоком текстологическом анализе и техническом мастерстве владения голосом [6, с. 59].

В перечень ключевых инструментов выразительности традиционно включают:

- постановку речевого дыхания;
- соблюдение логических и эмоциональных пауз;
- выделение ударений;
- контроль темпоритма и мелодики речи;

– использование силы голоса, его тембральной окраски и общей тональности.

Важное значение в процессе коммуникации декламатора со слушателями имеют также мимика, жестикуляция и интонационное разнообразие [5, с. 216].

Важнейшую роль играет интонация – сложная система звуковых средств, отражающая смысловой посыл и задачи сообщения. К ее базовым составляющим относятся:

1) динамика (сила звука), проявляющаяся через логические ударения;

2) мелодический рисунок, обусловленный изменением высоты тона;

3) временные характеристики (темпоритм), включающие продолжительность звуков и роль пауз;

4) эмоциональная окраска (тембральные оттенки), задающая общее настроение.

Становление выразительного чтения, согласно данным литературоведения и искусствоведения, неразрывно связано с глубокой древностью и периодом зарождения народной культуры. Базисом для него послужил фольклор и традиции устного творчества.

После распространения письменности на территории России развитие художественного чтения пошло по двум ключевым векторам:

1) презентация текстов непосредственно создателями (авторское исполнение);

2) воссоздание на сцене литературных образов профессиональными актерами.

Общим признаком театрального искусства и художественного чтения является их исполнительская природа, где фундаментом всегда выступает литературное произведение. Основное различие кроется в инструментарии: чтец опирается на собственную интерпретацию и субъективное восприятие образа.

Рассматривая генезис методики обучения декламации, нельзя не отметить весомый вклад в её усовершенствование К.Д. Ушинского. В публикации «Проект учительской семинарии» (1861 г.) он охарактеризовал выразительное чтение как эффективный педагогический инструмент формирования грамотного читателя. Для начальной школы К.Д. Ушинский предлагал метод объяснительного чтения, принципы которого актуальны и сегодня: приоритет отдается литературному тексту, за которым следует семантический разбор сложных оборотов.

А.С. Макаренко говорил о том, что профессионализм педагога неразрывно связан с его способностью к художественному чтению, так как только через него можно сформировать в ребёнке творческого читателя [3, с. 33].

Обучение младших школьников декламации литературных текстов, их выразительному чтению – это сложный, многогранный процесс. Он направлен на то, чтобы научить ребенка транслировать личные чувства и эмоциональный подтекст через художественное слово.

Преподавание школьного предмета «Литературное чтение» в начальных классах русскоязычных школ ориентировано на решение широкого спектра задач. Ключевой из них является освоение базового навыка – грамотного, беглого, осмысленного и эмоционального чтения, который служит фундаментом для дальнейшего обучения. Процесс обучения также предполагает расширение литературного кругозора обучающихся, приобщение их к самостоятельной работе с книгой и развитие речевых компетенций.

Психологические исследования подтверждают комплексную взаимозависимость всех элементов читательской деятельности младших школьников. На этапе поступления в школу дети-первоклассники демонстрируют различную степень владения навыками чтения: от побуквенного и слогового восприятия до умения читать целыми фразами. Проблемы с технической стороной процесса неизбежно ведут к снижению продуктивности и скорости восприятия печатной информации.

В этих условиях первостепенная методическая цель педагога заключается в выстраивании индивидуальной траектории развития каждого обучающегося, что, в конечном итоге, позволит всем детям перейти на более высокий уровень владения искусством выразительного и качественного чтения [1, с. 107].

Система педагогических инструментов и практик для развития выразительности чтения художественного текста обучающихся начальных классов включает несколько методик, определенные технологии, доказавшие свою эффективность на практике:

1) *Методика творческого чтения по Н.И. Кудряшеву*. В рамках данной методики применяются такие техники, как декламация с соблюдением интонации, чтение с пояснениями, диалоговые формы общения, а также упражнения на созидательную деятельность, основанные на личном опыте ребенка или содержании стиха.

2) *Методика научного поиска* Н.И. Кудряшева. Она ориентирована на активное постижение материала через автономную исследовательскую деятельность учеников. Дети самостоятельно ищут ответы на поставленные задачи и сопоставляют разные точки зрения.

3) Методики формирования навыков речевого дыхания. Они состоят из выполнения обучающимися серии заданий: *«Почтенное приветствие»*, *«Цветочный аромат»*, *«Именинный пирог»*, *«Сдувающийся мячик»*, *«Эхо природы»*, *«Побережье»*, *«Охота на комара»*.

В педагогический инструментарий рекомендуется включать групповой анализ произведения перед его воспроизведением, использование эталонного чтения педагога и игровые формы взаимодействия. Так, педагог демонстрирует, как варьирование интонации полностью меняет контекст высказывания. Для совершенствования произношения и тренировки речевого аппарата эффективно используются малые

фольклорные формы: скороговорки и пословицы, которые делают речь более динамичной и чистой.

Практическая работа должна охватывать широкий спектр тренировочных форматов: анализ микротекстов с фиксацией фокусных понятий, медленное проговаривание фонетически сложных фрагментов, а также выполнение артикуляционной гимнастики для улучшения дикции. При работе с поэзией акцент смещается на соблюдение ритмического рисунка и рифмы, а при чтении прозы – на соблюдение логики пунктуации, интонационное оформление финальных частей предложений и выделение опорных конструкций в сложных синтаксических конструкциях.

Таким образом, обучая детей выразительному чтению, учитель даёт им ключ к глубокому восприятию художественной литературы. Этот навык позволяет не просто разобрать текст на смысловые части, но и прочувствовать позицию автора, проникнуться его высокими идеалами, уловить скрытые оттенки смысла. Для младших школьников освоение выразительного чтения – это шаг к умению озвучивать собственные переживания и мысли, рождённые в диалоге с произведением.

### **Список литературы**

1. Адамович, Е. А. Выразительное чтение в начальной школе / Е. А. Адамович, У. М. Карская. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1953. – 71 с.

2. Корст, Н. О. Выразительное чтение как активный метод анализа художественного произведения в единстве формы и содержания / Н. Корст. – М. : Академия, 2001. – 122 с.

3. Неверович, Г. А. Выразительное чтение учителя как средство приобщения младших школьников к чтению / Г. А. Немирович // Герценовские чтения. Начальное образование. – СПб., 2018. – Т. 9. – № 2. – С. 150–153.

4. Рыбникова, М. А. Очерки по методике литературного чтения / М. А. Рыбникова. – М., 1963. – 146 с.

5. Сценическая речь: Учебник / Под ред. И. П. Козляниновой и И. Ю. Промптовой. – М., 2009. – 153 с.

6. Тропина, Г. А. О некоторых приёмах развития выразительности чтения у младших школьников / Г. А. Тропина, М. А. Голованева // Национальная Ассоциация Ученых. – 2016. – № 5 (21). – С. 56–57.

7. Якименко, Л. Н. Методические основы реализации аксиологического подхода к обучению младших школьников литературному чтению / Л. Н. Якименко // Научная молодежь: приоритеты мировой науки в XXI веке : материалы IX Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Луганск, 04 апреля 2024 года. – Луганск: Луганский государственный педагогический университет, 2024. – С. 64–67.

**Alexandra Alekseevna Kanivets,  
Lyudmila Nikolaevna Yakimenko**

#### **THEORETICAL ASPECTS OF TEACHING EXPRESSIVE READING TO PRIMARY SCHOOL STUDENTS**

This article examines the meaning of the concept of "expressive reading" in a scientific thesaurus and describes a list of key expressive tools. It also examines the specifics of teaching expressive reading to primary school students and describes pedagogical tools for teaching expressive reading to primary school students in literature classes.

**Keywords:** expressive reading, elementary school, young students, expressive tools, teaching methods, reading skills.

УДК 373.3.016:78:37.036

**Керечанин Яна Петровна,**  
учитель начальных классов  
ГБОУ ЛНР «Семейкинский учебно-воспитательный  
комплекс № 31», пгт. Семейкино  
hristosenko95@mail.ru

**Якименко Людмила Николаевна,**  
кандидат филологических наук, доцент,  
заведующий кафедрой начального образования  
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск  
yakimenkol@list.ru

## МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРОИЗВЕДЕНИЯМ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА НА УРОКАХ МУЗЫКИ

Автор статьи даёт определение понятию «ценностное отношение к произведениям музыкального искусства», обосновывает необходимость реализации аксиологического подхода в обучении и воспитании младших школьников на уроках музыки. В статье перечислены и охарактеризованы методы и приёмы, которые, по мнению автора, будут способствовать аксиологизации процесса изучения детьми музыкальных произведений и воспитания у них ценностного отношения к этим произведениям.

**Ключевые слова:** ценностное отношение к произведениям музыкального искусства, младшие школьники, уроки музыки.

В современную эпоху, когда общественные структуры становятся все сложнее, а процессы, происходящие в социуме, многогранны, наблюдается снижение способности человека к ориентации в системе ценностей. Более того: существующая система ценностей претерпевает изменения, деформации, переоценку, наполнение новыми смыслами. Не случайно в последнее время актуализировался вопрос по поводу того, что нужно не только определять ценностно-смысловые доминанты аксиосферы личности обучающихся, но и формировать, наполнять эту аксиосферу теми духовно-нравственными ценностями и смыслами, которые определяют гуманистическую сущность человека.

В целом, современная школа, исходя из содержания начального общего образования, отраженного в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования и Федеральной образовательной программе начального общего образования, ориентирована на ценностную парадигму.

В Федеральной рабочей программе начального общего образования «Музыка» (для 1–4 классов образовательных организаций) указано, что «музыка является неотъемлемой частью культурного наследия, универсальным способом коммуникации; особенно важна музыка для становления личности обучающегося – как способ, форма и опыт самовыражения и естественного радостного мировосприятия» [11]. На уроках музыки – в процессе освоения восьми модулей, три из которых инвариантные: «модуль №1 «Народная музыка России»; модуль №2 «Классическая музыка»; модуль №3 «Музыка в жизни человека»; и пять – вариативные: модуль №4 «Музыка народов мира»; модуль №5 «Духовная музыка»; модуль №6 «Музыка театра и кино»; модуль №7 «Современная музыкальная культура»; модуль №8 «Музыкальная грамота» <...> «реализация учебных целей осуществляется по следующим направлениям: становление системы ценностей обучающихся в единстве эмоциональной и познавательной сферы; а важнейшие задачи обучения музыке на уровне начального общего образования – это формирование эмоционально-ценностной отзывчивости на прекрасное в жизни и в искусстве» [11].

Таким образом, стратегическое направление работы учителей предполагает аксиологизацию образовательной среды. Как указывают Е.В. Бусько, Л.Н. Якименко, «в 90-х гг. XX века в рамках философии образования, как исследовательской области философии, чётко проступают контуры педагогической аксиологии как области не столько философских, сколько педагогических знаний, в которой рассматриваются ценности образования сквозь призму самоценности самого человека, его индивидуальности и неповторимости. Не менее важным является и обоснование ценностных подходов к образованию в целом в контексте определения ценности самого образования» [3]. Предполагается также внедрение аксиологического подхода в обучение и воспитание младших школьников, в котором ценностное отношение к русскому языку, к литературе, к

окружающей действительности играет ключевую роль в развитии личности.

К сожалению, поставить такую цель намного проще, чем её достигнуть, особенно что касается произведений всех видов искусств – художественного, музыкального, литературного, театрального и др. Дети зачастую не осознают ценности искусства, до конца не понимают, почему та или иная картина, та или иная сюита представляет собой ценность, учитывая, что для конкретного школьника они совершенно не важны и, как они считают, в их жизни ничего не поменяется, если того или иного произведения искусства вообще не будет. Учителю в такой ситуации нужно не только переубедить детей в обратном, но и сформировать у них ценностное отношение к искусству как таковому.

Именно поэтому понятия ценности и ценностного отношения, разрабатываемые А.В. Кирьяковой, Н.И. Непомнящей, З.И. Равкиным и др., занимают важное место в современных науках об образовании, таких как философия, социология, психология и педагогика. В педагогической литературе представлен широкий спектр исследований, посвященных формированию ценностного отношения к различным учебным дисциплинам и аспектам жизни, обладающим воспитательным потенциалом (Р.А. Ахмадеева, Л.В. Безрукова, Ю.О. Талушинская, А.А. Хеворкян, А.С. Калинин, С.В. Пазухина, О.П. Филатова, О.И. Хмелева и др.). Вопросам воспитания у младших школьников ценностного отношения к искусству посвящена работа Р.В. Ахмадеевой. При этом проблема воспитания ценностного отношения к музыкальному искусству в научно-методическом плане остается недостаточно разработанной. Теоретики и практики в области музыкального образования подрастающего поколения обращают внимание на ценность музыкальных произведений (А.А. Пиличяускас, Г.С. Тарасов), подчеркивают необходимость формирования системы ценностных отношений к музыке (Р.А. Ахмадеева, Э.К. Туркина), доказывают важность развития

оценочного и эстетического восприятия искусства (Д.К. Бусурашвили, А.Ф. Лобова, Л.П. Маслова, С.А. Фадеева) и обосновывают необходимость рассматривать искусство как инструмент формирования ценностных ориентаций (Е.А. Бодина, Э.В. Зауторова, Р.П. Шульга), но методического инструментария для этого не предлагают. Особенно в контексте воспитания младших школьников на уроках музыки. В 2004 году – 22 года назад – была защищена диссертация Н.И. Коростелевой «Воспитание ценностного отношения младших школьников к произведениям музыкального искусства» [7]. Кроме этой работы, мы не нашли фундаментальных исследований этой методической и аксиологической проблемы, но есть несколько статей, посвященных вопросам формирования ценностного отношения младших школьников к музыке [4; 5; 8; 9; 10]. Вместе с тем эффективность воспитательного воздействия, подверженная влиянию множества факторов, вызывает сомнения, поскольку в педагогической науке отсутствуют проверенные практикой методики, позволяющие педагогам заложить фундамент системы эстетических ценностей на последующих этапах музыкального развития обучающихся младшего школьного возраста. Это наиболее актуально в отношении музыкальной классики, являющейся «золотым фондом» культурного наследия, несмотря на то, что образовательный стандарт в области искусства требуют от ученика сформированной системы ценностей, в том числе и в музыкальной сфере.

В итоге, в настоящее время не определены условия формирования ценностного отношения к музыкальным произведениям, не разработаны адекватные формы и методы руководства этим процессом в начальной школе. Анализ педагогической и психологической литературы свидетельствует о недостаточной изученности проблемы воспитания у обучающихся ценностного отношения к музыкальным произведениям.

Это послужило отправной точкой для поиска педагогических технологий, направленных на формирование ценностного отношения к музыкальным произведениям у младших школьников, с целью преодоления следующих противоречий: между существующей в культуре системой эстетических ценностей и утратой её значимости для молодого поколения; между большим объемом музыкальной информации, получаемой младших школьниками, и неадекватным восприятием её эстетической ценности; между важностью музыкального искусства и несовершенным научным обоснованием процесса воспитания ценностного отношения к нему у детей.

В целом, под ценностным отношением к музыкальным произведениям понимается восприятие, характеризующееся эстетической значимостью музыки для личности, осознанной потребностью в ней и практическим интересом. Это отношение строится на единстве эмоционального, когнитивного и поведенческого компонентов мировоззрения личности, для которых характерны непосредственность, интуитивность, целостность, активность, эстетическая направленность и преобладание эмоционального восприятия над рациональным пониманием [9].

Начальный этап обучения играет ключевую роль в формировании эмоционально-ценностной сферы личности младших школьников. На это указывают исследования в области психологии и педагогики, проведенные П.Л. Блонским, Д.Н. Богоявленским, Л.С. Выготским, А.В. Запорожцем, Н.А. Менчинской и другими учеными. Особенно важным становится вопрос интеграции развития эмоциональной, познавательной и волевой сфер личности [8].

Теория и практика эстетического воспитания детей, включая формирование эмоционально-ценностного отношения к музыке, показывают, что для достижения этой цели необходимы дополнительные усилия со стороны родителей и педагогов начальной школы. Они должны не только сохранить ценность

музыкального наследия, но и научить детей его понимать и чувствовать.

Рассматривая вопрос о реализации ценностного потенциала музыкального искусства на уроках музыки в общеобразовательной школе, важно учитывать особенности работы учителя музыки в современной образовательной среде. Так, для полноценной реализации аксиологического подхода к воспитанию у младших школьников ценностного отношения к произведениям музыкального искусства на уроках музыки нужно принимать во внимание наличие у детей музыкального вкуса и способности к эмоционально-оценочному восприятию. Формирование вкуса происходит через непосредственный контакт с музыкой, посредством прослушивания, что позволяет обучающимся улавливать музыкальный язык композитора. Это восприятие открывает путь к эмоциональному и ценностному осмыслению творчества композиторов разных эпох и культур. Музыкальное восприятие включает в себя культуру слушателя, развитие интереса к музыке, накопление знаний, возможность оценки содержания и, как итог, развитие музыкального мышления.

Л.А. Безбородова рассматривает «ценностное отношение к музыке» в контексте знакомства детей с произведениями различных жанров, но предостерегает от сведения его к пассивному виду деятельности на уроке, лишенному мотивации, заключенной в самой музыке [1]. Современная педагогика все чаще реализует в этом случае принцип познания музыки в процессе сопереживания. Эмоциональная и смысловая оценка произведения происходит через личные переживания каждого ученика. При обучении усваиваются общечеловеческие ценности разных эпох, которые проецируются на личное восприятие, способствуя ценностному познанию искусства.

Ориентация в «музыкальном языке» – одно из важных условий формирования ценностного отношения к музыке у младших школьников. М.Ш. Бонфельд подчёркивает необходимость вербальной интерпретации музыки,

превращения слова о музыке из обыденной или научной речи в художественный эквивалент. Интерпретация музыки словом становится формой сотворчества. «Восприятие музыки как творчество» в педагогике понимается не только как репродуктивное воссоздание художественного образа, но и как продуктивная деятельность, формирующая ценностное отношение к музыке. Детские сочинения о музыке и другие творческие работы являются не конечной целью, а отражением личного отношения к произведениям, их осмысления как ценности [2].

В современных научно-методических исследованиях рассматриваются теоретические основы и обосновываются модели освоения выразительных средств музыки, что также способствует реализации аксиологического подхода к анализу музыкальных произведений на уроках музыки. При этом используются различные методы, такие как интонационно-смысловой анализ (по В. Медушевскому), содержательный анализ (по В. Школяру), художественно-педагогический анализ (Т. Вендрова, О. Апраксина), а также подходы, основанные на художественном познании (А. Пиличяускас) и художественном анализе (В. Бахтин).

Стоит подчеркнуть, что художественный анализ, в отличие от музыковедческого, всегда содержит элемент субъективности. Он обусловлен личным опытом, музыкальными предпочтениями и особенностями восприятия конкретного слушателя. В таком контексте музыка становится своеобразным каналом коммуникации, отражая не только объективные характеристики, но и внутренний мир человека, его моральные ориентиры, эстетические взгляды и систему ценностей. Часто в ответах учеников можно услышать фразы: «Мне кажется, что...», «Я думаю, в этой музыке...», «А мне представляется, что здесь можно услышать...». Подобные высказывания свидетельствуют о многогранности музыкального языка и его способности вызывать различные ассоциации, подтверждают, что музыкальные образы – это не точные копии реальности, а,

скорее, результат взаимодействия музыки и воображения слушателя [4].

Учитывая возрастные особенности, художественный опыт младших школьников и специфику музыкальных произведений, на уроках музыки применяются разные методические стратегии для реализации аксиологического потенциала музыкального произведения: 1) сквозь призму эстетического восприятия (красота как стимул для добрых чувств); 2) путём выявления онтологических и аксиологических противоречий (конфликт между добром и злом); 3) в процессе выявления общих черт в произведениях определенного типа (основываясь на идеалах, существующих в обществе); 4) при изучении личности композитора (сопоставление стиля и характера музыки с мировоззрением автора) [5].

В основе каждого из этих подходов лежат следующие принципы: приоритет гуманности и эмоциональной вовлеченности при анализе музыки и деятельности ее создателя; интеграция словесных и игровых методов для осмысления содержания музыкального произведения; акцент на субъективности музыкального познания, основывающийся на социокультурном опыте личности в восприятии и интерпретации музыки; практическая направленность восприятия и анализа музыкальных произведений; опора на воображение, интуицию и ассоциации в процессе восприятия и анализа; учет личных ощущений, возникающих на уровне субъективного восприятия музыки [8].

Эффективное применение вышеуказанных принципов позволяет результативно осуществлять различные виды художественного анализа музыкальных произведений. Они выступают как ценностное отношение, служащее основой для комплексного подхода к взаимосвязи слова и образа при восприятии и осмыслении идеалов конкретного произведения. К таким видам относятся историко-художественный и эмоционально-смысловой анализ. На уроках музыки, например, младшим школьникам можно предложить ответить на вопросы,

направленные на выявление их личного отношения к произведению и демонстрирующие уровень их художественной культуры: «Каким образом ты понимаешь смысл названия?», «Какое другое название ты бы дал этой музыке?», «Какие художественные приемы выделяются больше всего?», «Что эта музыка выражает или изображает?», «На какую другую музыку она похожа?», «Какое стихотворение возникает в памяти, когда ты ее слушаешь?», «Какую картину ты представляешь, слушая эту музыку?». Естественно, содержание и число вопросов должны соответствовать возрасту и уровню подготовки учеников. При повторном анализе можно задавать специальные вопросы, учитывающие музыкальный опыт ребёнка и его личное отношение к музыке. На завершающем этапе, при целостном восприятии, целесообразно пообщаться с детьми на темы, затрагивающие нравственно-эстетическое значение музыкального произведения [10].

В процессе подготовки словесного описания музыки формируются модели музыкальных образов, представляющие собой своего рода микротемы, модели, составляющие основу для сочинения. Эти модели могут создаваться с использованием терминов и выражений, отражающих смысловую составляющую музыки и вызываемые ею эмоции. Для выбора подходящих терминов можно использовать словарь, предложенный В. Ражниковым. При написании сочинения детям можно предложить следующий план, ориентирующий их на определение ценностных ориентиров: «Выражение чувств в музыке: а) переживания многих людей; б) чувства одного человека», «Изобразительность в музыке: а) изобразительные средства и приемы; б) ассоциации с временем года или суток», «Что я получаю от этой музыки: а) удовлетворение, утешение, поддержку; б) радость от прикосновения к прекрасному; в) стимул для размышлений?».

На основе ответов младших школьников о том, что они видят и слышат в музыкальных произведениях, изучаемых на уроке, можно сделать вывод об их ценностных ориентациях,

которые, вслед за В.И. Петрушиным, можно разделить на три категории: ориентация на личное благо, благополучие другого человека и благо общества. Кроме того, можно определять типы эмоциональной направленности учеников, используя классификацию чувств, предложенную Б.И. Додоновым, который приходит к вводу, что регулярное прослушивание музыкальных произведений усиливает интерес к ним, обостряет эмоциональную реакцию и расширяет музыкальный кругозор. Ключевым моментом здесь является то, что регулярное переживание чувств, вызванных произведениями искусства, формирует у обучающихся «эмоциональный капитал», углубляет их духовный мир, открывает понимание ранее незнакомых аспектов жизни и, в конечном итоге, оказывает влияние на их поведение [6, с. 125]. В проведении подобного анализа на уроках музыки учителю неоценимую помощь окажет «метод художественного контекста» (Л. Горюнова), а также использование ассоциаций как способ углубления и придания большей достоверности анализу музыкальных произведений (Т. Вендрова) [10].

Кроме того, на уроках музыки возможно чередование игровых форм, использование простых музыкальных инструментов в инсценировках, пение, прослушивание музыкальных произведений и другие виды деятельности. В целом, для формирования у младших школьников ценностного отношения к музыкальному искусству и музыкальным произведениям на уроках музыки можно применять различные методы, приемы, средства и технологии, объединенные в следующие группы: 1) Мы – композиторы: создание словесных музыкальных зарисовок на основе литературных или живописных сюжетов (с использованием терминов-характеристик); моделирование музыкального образа (через подбор слов и фраз); сочинение мелодии к четверостишию (на основе заданной интонации); 2) Мы – исполнители: вокализация инструментальных и оркестровых мелодий (без слов, на гласный звук или с придуманными словами); импровизация на детских

музыкальных инструментах (ритмических и мелодических); 3) Мы – слушатели: историко-художественный и эмоционально-смысловой анализ музыкальных произведений; 4) Мы – поэты: сочинение текстов к музыке, создание стихов на музыку; написание стихотворений, вдохновленных любимыми музыкальными композициями; 5) Мы – писатели: вербальное описание музыкальных произведений (с применением терминов-характеристик, выразительных словосочетаний); написание рассказов и сочинений о музыке (описание музыкальных портретов, картин природы, эмоциональных состояний); 6) Мы – художники: визуализация музыкальных образов в рисунках; графическое и цветное моделирование музыки; 7) Мы – режиссеры: подбор музыкального сопровождения к стихам и наоборот; выбор музыки для иллюстраций и плакатов; создание музыкально-поэтических и литературно-музыкальных композиций [7].

Таким образом, для формирования у младших школьников ценностного отношения к музыкальным произведениям на уроках музыки необходимо: целенаправленно создавать и обогащать их музыкальный опыт, используя интерактивные технологии, опираться на имеющийся у детей жизненный опыт музыкального исполнения, связывать этот опыт с музыкальным искусством; использовать методы, стимулирующие формирование личного ценностного отношения и активной позиции ученика; обеспечивать ситуации успеха в обучении.

### **Список литературы:**

1. Безбородова, Л. А. Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях / Л. А. Безбородова, Ю. Б. Алиев. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 400 с.
2. Бонфельд, М. Введение в музыкознание / М. : Бонфельд. – М., 2001. – 265 с.
3. Бусько, Е. В. Сущность и генезис понятия «ценность» / Е. В. Бусько, Л. Н. Якименко // Актуальные проблемы теории и практики профессиональной подготовки будущих учителей

начальных классов: аксиологический аспект : Материалы Университетского круглого стола, Луганск, 11 апреля 2025 года. – Луганск: Луганский государственный педагогический университет, 2025. – С. 35–44.

4. Диденко, Д. Формирование эмоционально-ценностного отношения младших школьников к народной музыке в поликультурном регионе / Д. Диденко // Молодежь и образование XXI века : Материалы XVI Вузовской научно-практической конференции студентов и молодых ученых, Ставрополь, 24–27 апреля 2019 года. – Ставрополь: Ставропольский государственный педагогический институт, 2019. – С. 7–9.

5. Диковенко, С. С. Педагогические условия формирования ценностного отношения к музыке у младших школьников / С. С. Диковенко // Педагогическое образование и наука. – 2008. – № 7. – С. 56–58.

6. Додонов Б. Эмоция как ценность / Б. Додонов. – М. : Просвещение, 1978. – 198 с.

7. Коростелева, Н.И. Воспитание ценностного отношения младших школьников к произведениям музыкального искусства : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Н. И. Коростелева / Ур. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2004. – 22 с.

8. Никитин, А. В. Урок музыки и его возможности в формировании ценностного отношения к музыке младших школьников в условиях реализации ФГОС НОО / А. В. Никитин, Е. Ю. Пестерева // Воспитание будущего учителя-исследователя : сборник материалов по итогам научной сессии студентов, Глазов, 25–27 ноября 2016 года. – Глазов : Глазовский государственный педагогический институт им. В.Г. Короленко, 2016. – С. 243–246.

9. Петрова, М. С. Актуализация проблемы формирования ценностного отношения к музыке у младших школьников / М. С. Петрова // Педагогическая аксиология: ценностные доминанты современности : Коллективная монографии / Под

редакцией Н. А. Асташовой. – Брянск : Брянский государственный университет имени академика И. Г. Петровского, 2013. – С. 273–278.

10. Смаилова, М. М. Музыкально-творческая деятельность как условие формирования ценностного отношения к музыке у младших школьников / М. М. Смаилова // Мир детства в современном образовательном пространстве : Сборник статей студентов, магистрантов, аспирантов. – Витебск : Витебский государственный университет им. П. М. Машерова, 2024. – С. 415–417.

11. Федеральная рабочая программа начального общего образования «Музыка» (для 1–4 классов образовательных организаций). – Москва, 2025. – 114 с.

**Yana Petrovna Kerechanin,  
Lyudmila Nikolaevna Yakimenko**

### **METHODOLOGICAL FEATURES OF CULTIVATING VALUE-BASED ATTITUDE TOWARDS MUSICAL WORKS IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN MUSIC LESSONS**

The author of this article defines the concept of «value-based attitude toward musical works» and substantiates the need to implement an axiological approach in teaching and educating primary school students in music lessons. The article lists and describes methods and techniques that, in the author's opinion, will contribute to the axiological nature of children's musical learning and the development of a value-based attitude toward these works.

**Key words:** value-based attitude toward musical works, primary school students, music lessons.

УДК 373.3.016:821.0

**Нехристова Карина Юрьевна,**  
студент 4 курса,  
направление подготовки «Педагогическое образование»,  
профиль «Начальное образование»,  
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск

**Научный руководитель:**  
**Никулина Александра Даниловна,**  
кандидат педагогических наук, доцент,  
доцент кафедры начального образования  
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»

## **ИЗУЧЕНИЕ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ КОМПОЗИЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ**

В статье рассматривается проблема изучения композиции художественного произведения младшими школьниками, анализируются методические подходы к формированию у обучающихся начальных классов представлений о структуре текста. Особое внимание уделяется роли композиционного анализа в развитии читательских умений и глубоком восприятии литературного произведения. Определяются эффективные приемы работы, способствующие осознанию детьми логики построения сюжета.

**Ключевые слова:** композиция, литературное чтение, младшие школьники, анализ художественного произведения, сюжет, читательские умения, методика преподавания.

Введение в курс литературного чтения элементов теории литературы является важным условием формирования квалифицированного читателя. Согласимся с Л.Н. Якименко: «Переход от знаниевой к развивающей парадигме, осуществляющийся в отечественном образовании на протяжении последних трех десятилетий, ставит перед образовательными учреждениями ряд важных требований, предполагающих трансформацию всей системы обучения и воспитания как на нормативном, так и на содержательном уровнях. В этих условиях организация педагогического процесса образования младших школьников в соответствии с нормативно-правовыми документами, регламентирующими работу начального звена общеобразовательной школы, становится базовым ориентиром для учителей начальных классов. С учётом возрастных особенностей детей младшего

школьного возраста данный процесс носит комплексный характер, что предполагает всестороннее, а не исключительно коммуникативно-речевое, духовно-нравственное, этическое и любое другое развитие» [6, с. 65].

Понимание композиции, то есть построения и структуры произведения, позволяет младшим школьникам не просто следить за сюжетом, но и проникать в авторский замысел. Актуальность обусловлена необходимостью поиска эффективных методов работы над композицией, которые соответствуют возрастным особенностям детей и требованиям современных образовательных стандартов.

Целью данной статьи является анализ методических аспектов изучения композиции художественного произведения на уроках литературного чтения в начальной школе.

Осмысление структуры произведения начинается задолго до введения теоретических понятий. В начальной школе композиция чаще всего воспринимается детьми через последовательность событий. Однако, как показывают современные исследования, важно не просто научить ребенка пересказывать сюжет, но и подвести его к пониманию логики авторского повествования. По наблюдению А.В. Курганской, эффективность этого процесса во многом зависит от того, насколько умело учитель соединяет научный подход к анализу текста с эстетическим переживанием, поскольку «эстетическое познание действительности вызывает у младших школьников более глубокий эмоциональный отклик, способствуя лучшему усвоению учебного материала» [3, с. 91].

В методике преподавания литературного чтения подчеркивается необходимость системного подхода к формированию читательских умений. Важнейшим из таких умений является способность ориентироваться в структуре текста, выделять ключевые эпизоды. Л.А. Милованова и К.А. Лабоха, исследуя роль фольклора в развитии детей, приходят к выводу, что именно «устное народное творчество, благодаря своей четкой композиционной структуре (зачин,

повторы, концовка), служит идеальной основой для первых шагов в анализе построения произведения» [4, с. 65]. Сказка, с ее устойчивыми формулами, позволяет младшему школьнику легко проследить завязку, кульминацию и развязку, подготавливая его к встрече с более сложными литературными формами.

По мере взросления учащихся работа над композицией усложняется и требует введения более тонких методических приемов. Простое требование найти элементы сюжета может привести к формализму, если оно не подкреплено интересом к самому тексту. Для поддержания этого интереса учитель может обращаться к смежным видам искусства. А.А. Большакова и С.Н. Шадрина в своем исследовании доказывают, что использование музыки на уроках чтения помогает детям тоньше чувствовать настроение произведения и, как следствие, понимать смену его частей: «Музыкальное сопровождение позволяет акцентировать внимание на кульминационных моментах, передать динамику развития действия, делая композиционную структуру более ощутимой для ребенка» [1, с. 237].

Однако главным инструментом постижения композиции остается работа непосредственно с текстом. Современные исследователи уделяют большое внимание формированию у школьников «жанровых ожиданий», которые напрямую связаны с композицией. М.П. Воюшина отмечает, что, зная жанр произведения, читатель уже примерно представляет его структуру. Следовательно, задача учителя – помочь ребенку накопить этот опыт. Как пишет автор, «система работы по формированию жанровых ожиданий строится таким образом, чтобы, сравнивая произведения разных жанров, ученик мог предвидеть особенности их построения и содержания еще до чтения» [2, с. 152]. Такой подход превращает анализ композиции из скучной обязанности в увлекательную игру-предугадывание.

В контексте формирования жанровых ожиданий особую значимость приобретает сравнение народных и авторских текстов. Сопоставляя построение, например, народной волшебной сказки и литературной сказки В.А. Жуковского, ученики начинают видеть не только общие черты, но и различия. Они замечают, что фольклорный текст строго следует традиции (троекратные повторы, устойчивые формулы), в то время как автор может сознательно отступать от канона, изменяя привычную структуру для достижения определенной художественной цели [3]. Это наблюдение подводит детей к важнейшему выводу о том, что композиция — это не застывшая схема, а живой инструмент в руках писателя.

Теоретические знания о структуре текста обретают для младшего школьника личностный смысл тогда, когда он сам пробует себя в роли автора. Творческая деятельность (сочинение собственных сказок, рассказов, написание изложений) является высшей формой осмысления композиции. Создавая собственный текст, ребенок вынужден практически решать те же задачи, что и писатель: как начать повествование, чтобы заинтересовать читателя, как подвести его к самому напряженному моменту, как логично завершить историю. Н.Н. Сидорова с соавторами подчеркивают, что именно в процессе творчества происходит наиболее прочное усвоение знаний: «Развитие творческих способностей младших школьников неразрывно связано с анализом образцовых текстов и последующим синтезом – созданием собственного речевого высказывания по законам данного жанра» [5, с. 183].

В современной педагогической практике, к сожалению, еще встречаются случаи формального подхода к анализу произведения. Он выражается в том, что после прочтения текста детям предлагается механически вычленить завязку, кульминацию и развязку ради самих терминов. Такой подход разрушает целостность восприятия и убивает интерес к чтению. Избежать этого позволяет стратегия, при которой каждый композиционный элемент рассматривается в тесной связи с

общим замыслом и эмоциональной атмосферой текста. Вопросы должны побуждать к размышлению: «В какой момент ты сильнее всего переживал за героя?», «Какой эпизод был самым неожиданным?» [2]. Поиск ответов на эти вопросы и есть подлинный анализ композиции.

Не стоит забывать и о роли иллюстративного материала и аппарата книги. Работа с обложкой, титульным листом и оглавлением сборника рассказов также формирует у детей первоначальные представления о структуре. Оглавление наглядно демонстрирует последовательность частей, а обложка может задать эмоциональный тон восприятию еще до чтения. Рассматривая иллюстрации к ключевым эпизодам и сравнивая свое видение с видением художника, ученик глубже проникает в ткань произведения, лучше запоминая его композиционные узлы.

Таким образом, изучение композиции художественного произведения в начальной школе является не самоцелью, а средством глубокого постижения текста. Систематическая и методически грамотная работа над структурой произведения способствует развитию аналитических способностей младших школьников, формирует осознанное отношение к чтению и закладывает основы теоретико-литературного мышления. Важно, чтобы эта работа велась с опорой на эмоциональное восприятие и творческую активность детей.

### **Список литературы**

1. Большакова, А. А. Музыка как средство развития восприятия художественного произведения младшими школьниками на уроках литературного чтения / А. А. Большакова, С. Н. Шадрина // Вестник науки. – 2023. – Т. 4, № 5 (62). – С. 234–240.
2. Воюшина, М. П. Система работы по формированию жанровых ожиданий на уроках литературного чтения / М. П. Воюшина // Педагогический ИМИДЖ. – 2024. – Т. 18, № 2 (63). – С. 149–161.

3. Курганская, А. В. Формирование универсальных учебных действий младших школьников в научном и эстетическом познании / А. В. Курганская // Ученые записки Забайкальского государственного университета. – 2024. – Т. 19, № 2. – С. 89–96.

4. Милованова, Л. А. Устное народное творчество как средство развития читательских умений у младших школьников / Л. А. Милованова, К. А. Лабоха // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2025. – № 2 (66). – С. 62–71.

5. Сидорова, Н. Н. Формирование творческих способностей младших школьников в начальной школе на уроках литературного чтения / Н. Н. Сидорова, С. В. Антипова, А. В. Сидоров // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2025. – № 4 – 2 (103). – С. 181–185.

6. Якименко, Л. Н. Методические основы реализации аксиологического подхода к обучению младших школьников литературному чтению / Л. Н. Якименко // Научная молодежь: приоритеты мировой науки в XXI веке : материалы IX Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Луганск, 04 апреля 2024 года. – Луганск: Луганский государственный педагогический университет, 2024. – С. 64-67.

**Karina Yrienva Nehristova**

### **THE STUDY OF THE COMPOSITION OF A WORK OF ART BY YOUNGER STUDENTS IN LITERARY READING LESSONS**

The problem of studying the composition of a literary work by junior schoolchildren is discussed in the article, and methodological approaches to forming students' primary school ideas about the structure of the text are analyzed. Special attention is paid to the role of compositional analysis in the development of reading skills and deep perception of a literary work. Effective methods of work are identified, which contribute to children's understanding of the logic of plot construction.

**Keywords:** composition, literary reading, elementary school students, analysis of a literary work, plot, reading skills, teaching methods.

**Орлова Диана Сергеевна,**

студент 3 курса,  
направление подготовки «Педагогическое образование»,  
профиль «Начальное образование»,  
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск  
dianochka\_orlova\_2000@bk.ru

**Гончарова Кристина Сергеевна,**

студент 2 курса,  
направление подготовки «Педагогическое образование»,  
профиль «Начальное образование»,  
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск  
gon4arovakrisa2020@bk.ru

**Научный руководитель:**

**Якименко Людмила Николаевна,**

кандидат филологических наук, доцент,  
заведующий кафедрой начального образования  
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск  
yakimenkol@list.ru

## **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ЛИТЕРАТУРНО-МУЗЫКАЛЬНЫХ КОМПОЗИЦИЙ**

В статье дано определение понятию «эстетическое воспитание», рассмотрены особенности использования литературно-музыкальных композиций в урочной и внеурочной деятельности с целью эстетического воспитания младших школьников. Обоснованы педагогические условия эстетического воспитания младших школьников средствами литературно-музыкальных композиций, которые могут быть применены как на уроках, например, литературного чтения, так и во внеурочной деятельности.

**Ключевые слова:** эстетическое воспитание, литературно-музыкальная композиция, младшие школьники, педагогические условия.

Важную роль в формировании гармонично развитой личности ребёнка младшего школьного возраста занимает эстетическое воспитание. Такие ученые, как Д. Б. Кабалевский, Б. М. Неменский, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский, Л. Н. Толстой, К. Д. Ушинский, Б. Т. Лихачев, Л. П. Печко, Р. Т. Шатский отмечают, что «развивать личность и осуществлять эстетическое воспитание особо важно в самом благоприятном для этого младшем школьном возрасте». Эстетическое воспитание детей младшего школьного возраста рассматривается ими как «целенаправленный процесс, ориентированный на планомерное развитие эстетических потребностей, интересов и вкусов» [1]. Эстетическое воспитание способствует раскрытию духовных резервов личности. В этом контексте А. Н. Ярышева подчеркивает, что «эстетическое воспитание – это не просто формирование культурной личности, а процесс становления целостного дискурсивного мира человека» [8].

Н. С. Стерхова рассматривает эстетическое воспитание со стороны педагогического процесса, который построен на взаимодействии между педагогами и обучающимися. Автор отмечает, что «организованная деятельность – основа процесса, направленного на развитие компонентов эстетической культуры: личностных, деятельностных, творческих» [7].

Авторы педагогического словаря – Г. М. Коджаспирова и А. Ю. Коджаспирова – отмечают, что «эстетическое воспитание является целенаправленным процессом, благодаря которому в подрастающем человеке вырабатываются и совершенствуются способности воспринимать, правильно понимать, ценить и создавать прекрасное в жизни и искусстве» [4]. По определению В. Н. Шацкой, «эстетическое воспитание – развитие способности целенаправленного восприятия, правильного понимания, оценки красоты в окружающей действительности» [9].

При этом средой, определяющей эстетическое воспитание личности, выступают природа, искусство и взаимоотношения

между людьми. В современном образовательном процессе при комплексном и интегративном использовании различных средств, особенно в случае синтеза различных видов искусства, значительно возрастает эффективность эстетического воспитания младших школьников. Системообразующим элементом здесь выступает педагогически грамотная организация литературно-музыкального творчества. С одной стороны, удачное художественное решение, синтез музыкальных и литературных образов развивает у младшего школьника глубокое эмоциональное удовлетворение, чувство успеха и самореализации, мотивируя при этом к дальнейшей творческой активности и обогащению внутреннего мира. С другой стороны, в процессе такой работы у ребёнка формируется стабильная потребность воспроизводить полихудожественные высказывания не ради внешнего эффекта, а как способ глубокого, интуитивно-образного познания окружающей действительности, открытия её скрытых смыслов [2].

По мнению таких ученых, как М. С. Каган, Л. С. Выготский, музыкально-творческая деятельность способствует «пониманию и созданию чего-либо прекрасного, развитию образного мышления и фантазии, формированию жизнерадостной, самоутверждающей уверенности в себе» [10]. Музыкально-творческая деятельность проявляется в форме литературно-музыкальных композиций, которые представляют собой синтетический жанр, объединяющий художественное слово, музыку и элементы театрализации [3]. Кроме того, гармоничное сочетание художественной литературы и музыкального сопровождения положительно влияет на эмоциональную сферу личности ребёнка. Успешно осуществлять любой вид воспитания, в том числе и эстетическое, невозможно без «активации» чувств индивида. Согласимся с Л.Н. Якименко и В.Ю. Единак, утверждающими, что «способность распознавать и осознавать эмоции – как свои, так и чужие – выступает важным компонентом развития

личности ребёнка младшего школьного возраста. Недостаток навыков дифференциации переживаний приводит к выбору несоответствующего поведения, что вызывает неприятие со стороны окружения: например, ребёнок, не понимающий чужой тревоги или грусти, может проявить агрессию, бестактность, грубость, не замечая, что это причиняют боль другим. И хотя уже к трём годам у детей появляются базовые эмоциональные реакции, но умение их интерпретировать формируется ближе к шести годам, поэтому младший школьный возраст считается наиболее сензитивным для развития эмоциональной отзывчивости. В период 6–7 лет эмоциональная сфера младшего школьника активно формируется, но остаётся неустойчивой. Исследования показывают, что на этом этапе закладываются как позитивные эмоции (радость, симпатия), так и негативные (страх, зависть). Однако способность контролировать свои эмоции и адаптировать их к конкретным ситуациям (например, сдерживать гнев ради помощи однокласснику) остаётся слабой. Это подчёркивает необходимость целенаправленной работы над эмоциональной отзывчивостью, чтобы дети учились сопереживать и управлять своими порывами и реакциями» [11].

Исходя из этого, мы предположили, что использование литературно-музыкальных композиций выступает действенным инструментом эстетического воспитания младших школьников и могут быть успешно применены как в учебном процессе, так и во внеурочной деятельности. Основной целью использования литературно-музыкальных композиций в данном контексте является донесение до аудитории определённой идеи, инициализация определённого эмоционального состояния с помощью гармоничного сочетания слов и музыки. В воспитательном процессе данные композиции могут быть посвящены историческим событиям, литературным произведениям, а также патриотической и нравственной тематике. Благодаря литературно-музыкальной композиции человек может задействовать различные каналы восприятия, а именно: визуальный (костюмы, декорации), аудиальный

(музыка, речь), эмоциональный (сопереживание героям), преобразуя её в мощный инструмент воздействия на саму личность младшего школьника [5]. Рассмотрим педагогические условия эстетического воспитания младших школьников данными средствами в урочной и во внеурочной деятельности.

Ч.И. Низамова и С.Г. Добротворская отмечают, что педагогические условия – это «среда, в детерминированных связях с которой объект обучения всесторонне развивается и формирует свою индивидуальную личность, с характерными ей свойствами: физическими, психическими, умственными, нравственными» [6]. По мнению А.С. Белкина, Л.П. Качаловой, Е.В. Коротаевой и Л.М. Яковлевой, педагогические условия представляют собой многокомпонентное явление и включают: совокупность организационно-педагогических мер, обстоятельства образовательного процесса, педагогически комфортную среду, которые в комплексе способствуют успешному развитию младших школьников в учебно-познавательной деятельности. Таким образом, в педагогической науке данное понятие рассматривается как система факторов, обеспечивающих эффективность функционирования педагогического процесса.

Эстетическое воспитание младших школьников средствами литературно-музыкальных композиций будет успешно реализовано в случае создания определённых условий, а именно:

*Организационно-педагогические условия*, предполагающие включение литературно-музыкальных композиций в образовательное пространство. Это означает, что литературно-музыкальные композиции должны являться частью программы воспитательной работы. Так, в урочной деятельности это предполагает включение элементов композиции в календарно-тематическое планирование уроков литературного чтения, музыки, окружающего мира, изобразительного искусства. Например, литература «отражает жизнь в образах, картинах, которые оказывают воздействие на чувства человека и

вызывают глубокие раздумья над поэтической мыслью произведения» [4]. Во внеурочной деятельности предполагает разработку и реализацию тематических модулей или программ (кружков, клубов), таких как «Литературно-музыкальная гостиная», «Театр слова и музыки», проектов, приуроченных к календарным праздникам или памятным датам;

Не менее важным является создание эстетически насыщенной и технически оснащённой среды. Данное условие предполагает организацию предметно-пространственной среды и материально-техническое обеспечение. Сюда следует отнести: оформление класса (работами детей, портретами композиторов); наличие аудиоаппаратуры, музыкальных инструментов, фонотеки, видеотеки, реквизита для инсценировок и т.д.

К организационно-педагогическим условиям принадлежит и соблюдение возрастных норм психофизиологической нагрузки, так как работа над литературно-музыкальной композицией требует сосредоточенности и концентрации внимания, эмоциональной отдачи. Это означает, что данная деятельность должна чередоваться с другими видами деятельности и иметь чёткие временные рамки.

*Содержательно-методические условия требуют реализации* принципа доступности и соответствия возрасту, которые означает, что литературные тексты (стихи, проза, фольклор) и музыкальные произведения (песни, музыка) должны быть эмоционально и содержательно понятны младшим школьникам, также соответствовать их кругу интересов (темы природы, дружбы, семьи, сказочные и приключенческие сюжеты); принципа интеграции и синтеза искусств, который предполагает, что методика должна быть направлена на раскрытие глубинной взаимосвязи самого текста (обучение детей видеть, как музыка может помочь раскрыть подтекст стихотворения, а слово – сделать конкретным музыкальный образ); связь с другими искусствами (т.е. использование картин, анимаций, элементов хореографии и другое); также должно происходить постепенное усложнение: от простых упражнений

(работа над сценарием – прорабатывание диалога с главными героями) к более сложным (создание композиции со сменой настроений и элементами драматизации, задания на развитие целостного восприятия образа произведений); учителю следует опираться на практическую деятельность и эмоциональный опыт детей – эстетическое воспитание происходит в действии (создание, подбор музыкального сопровождения к тексту, сочинение простых стихотворных строк к мелодии, инсценирование, проживание художественного образа через личное творчество); не менее важен и принцип диалогичности и сотворчества, в основе которого лежит диалог в дуумвирате: «обучающийся – художественное произведение», «обучающийся – педагог» и «обучающийся – обучающийся». Первый вид диалога предполагает создание ситуаций для личностного осмысления материала с помощью обсуждения: «Какие чувства у тебя вызывает эта музыка? Какую краску ты бы к ней подобрал?». Диалоги «обучающийся – педагог» и «обучающийся – обучающийся» предполагают отказ от авторитарной модели, где учитель выступает в виде режиссёра-фасилитатора, который направляет коллективный поиск, поощряет обсуждение идей, совместно принимает с детьми художественные решения.

*Кадровые и психолого-педагогические условия:* профессиональная и личностная готовность учителя, который должен владеть основами литературоведения и музыковедения, знать методики организации творческой деятельности. Профессиональные качества учителя должны включать развитый эстетический вкус, эмоциональную отзывчивость, креативность, способность к импровизации, доброжелательность и эмпатию; ориентация на субъектный опыт и индивидуальность ребёнка, создание атмосферы психологической безопасности и доверия, учитывая разный уровень подготовки детей, их способности и сам темп работы. Важно предоставлять выбор ребёнку (выбор роли или способа участия) и обеспечивать ситуацию успеха для всех младших

школьников; взаимодействие с семьёй в виде привлечения родителей как зрителей, помощников в подготовке костюмов и декораций, участников семейных литературно-музыкальных вечеров, что позволит расширить воспитательное пространство и укрепить ценность эстетического развития в глазах ребёнка.

Таким образом, эффективное эстетическое воспитание младших школьников средствами литературно-музыкальных композиций возможно лишь при целостном соблюдении всех групп педагогических условий: организационно-педагогических, содержательно-методических, кадровых и психолого-педагогических. Это способствует созданию той развивающей среды, в которой интеграция искусств становится для ребёнка естественным способом познания мира и самовыражения, формируя при этом не только художественную культуру, но и гармоничную, эмоционально развитую и высоконравственную личность.

### **Список литературы:**

1. Ефимова, И. Н. Роль эстетического образования в воспитании гармоничной личности / И. Н. Ефимова // Начальная школа: плюс – минус. – 2000. – №1. – С. 26–33.

2. Калинина, Л. Ю. Новое в постановке проблемы эстетического воспитания учащихся средствами литературно-музыкальной композиции / Л. Ю. Калинина // АНИ: педагогика и психология. – 2017. – № 1 (18). С. 79–82.

3. Катышева, Д. Н. Литературный монтаж / Д. Н. Катышева. – М. : Современная Россия, 1973. – 144 с.

4. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : Академия, 2000. – 176 с.

4. Лотарева, О. А. Когнитивные и эмоциональные компоненты военно-патриотического воспитания учащихся / О. А. Лотарева // ЧиО. – 2009. – № 2. – С. 67–70.

5. Медведь, Э.И. Музыкальные фестивали как эффективная форма организации культуротворческого досуга / Э. И. Медведь,

О. И. Киселева // Среднее профессиональное образование. – 2019. – № 9. – С. 24–27.

6. Низамова, Ч. И. Анализ и уточнение дефиниции и классификационных групп педагогических условий / Ч. И. Низамова, С. Г. Добротворская // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. – 2019. – № 4. – С. 623–628.

7. Стерхова, Н. С. Эстетическое воспитание как философский и психолого-педагогический феномен / Н. С. Стерхова // Педагогическое образование и наука. – 2010. – № 10. – С. 50–52.

8. Фортова, Л. К. Значение эстетического воспитания младших школьников для их социализации / Л. К. Фортова, О. А. Горбунова // Символ науки. – 2018. – № 3. – С.86–89.

9. Шацкая, В. Н. Общие вопросы эстетического воспитания в школе. Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества / В. Н. Шацкая. – М.: Педагогика, 1975. – 200 с.

10. Ярышева, А. Н. Культурно-эстетическое воспитание младших школьников во внеурочной музыкально-творческой деятельности / А. Н. Ярышева // Ростовский научный вестник. – 2022. – № 1. – С. 50–53.

11. Якименко, Л. Н. Особенности развития эмоциональной отзывчивости младших школьников / В. Ю. Единак, Л. Н. Якименко // Приоритетные направления развития спорта, туризма, образования и науки : сборник материалов VI Международной научно-практической конференции, Нижний Новгород, 27–29 ноября 2025 года. – Нижний Новгород: Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, 2025. – С. 212–219.

**Diana Sergeevna Orlova,  
Kristina Sergeevna Goncharova**

**PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE AESTHETIC  
EDUCATION OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS USING  
LITERARY AND MUSICAL COMPOSITIONS**

This article defines the concept of «aesthetic education» and examines the specifics of using literary and musical compositions in the classroom and Extracurricular activities aimed at the aesthetic education of primary school students. Pedagogical conditions for the aesthetic education of primary school students through literary and musical compositions are substantiated. These compositions can be used both in lessons, such as literary reading, and in extracurricular activities.

**Keywords:** aesthetic education, literary and musical composition, primary school students, pedagogical conditions.

УДК 373.3.016:502/504

**Пивоварова Анастасия Александровна,**

студент 3 курса,  
направление подготовки «Педагогическое образование»,  
профиль «Начальное образование»,  
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск  
[nastaa\\_pivovarova@mail.ru](mailto:nastaa_pivovarova@mail.ru)

**Москалева Екатерина Андреевна,**

студент 2 курса,  
направление подготовки «Педагогическое образование»,  
профиль «Начальное образование»,  
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск  
[Moskalova\\_katya@bk.ru](mailto:Moskalova_katya@bk.ru)

**Научный руководитель:**

**Якименко Людмила Николаевна,**

кандидат филологических наук, доцент,  
заведующий кафедрой начального образования  
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск  
[yakimenkol@list.ru](mailto:yakimenkol@list.ru)

## **ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ И ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ОКРУЖАЮЩЕМУ МИРУ**

В статье рассматривается актуальность экологического воспитания в начальной школе как основы формирования у детей ответственного отношения к природе. Автор анализирует методы интеграции экологических тем в уроки окружающего

мира и внеурочную деятельность, включая экскурсии, проекты и игры. На основе обзора литературы и практических подходов предложены рекомендации по повышению уровня экологической воспитанности младших школьников с учетом региональных особенностей. Цель – показать эффективность сочетания уроков и внеурочной деятельности для развития устойчивых навыков.

**Ключевые слова:** экологическое воспитание, младшие школьники, уроки окружающего мира, внеурочная деятельность.

Экологические проблемы занимают важное место в жизни современного человека, начиная с климатических изменений и заканчивая загрязнением почв и водоёмов. Именно от подрастающего поколения зависит, будут ли решаться эти проблемы в будущем и насколько эффективно. Считаем, что именно в младшем школьном возрасте нужно закладывать фундамент экологического сознания. Постепенное ухудшение глобальной и региональной экологической ситуации диктует необходимость пересмотра устоявшихся психолого-педагогических подходов к формированию у молодёжи ответственного отношения к окружающей среде и собственному здоровью. Практика последних десятилетий в сфере экологического воспитания в России демонстрирует недостаточную эффективность: в обществе по-прежнему доминируют потребительские установки, а уровень экологической культуры населения, включая детей младшего школьного возраста, остается неудовлетворительным. Это обуславливает потребность в поиске инновационных образовательных стратегий, соответствующих текущим социокультурным трансформациям и государственным приоритетам в области образования [1].

Для преодоления разрыва между уровнем экологической воспитанности подрастающим поколением и реальностью экологических угроз школа должна сосредоточиться на духовно-нравственном развитии обучающихся, формировании

осознанного мировоззрения и привитии практических навыков экологически рационального поведения. В этом контексте особая роль отводится национальной школе. Современная концепция такой школы подразумевает гармоничное сочетание приобщения ребенка к универсальным ценностям человечества с процессом его национальной самоидентификации в системе отношений «человек – природа – общество» [4].

Начальное звено образования выступает фундаментом формирования экологической культуры личности. Особенности психики младших школьников – их высокая восприимчивость, интенсивный рост объема знаний об окружающем мире и активность в налаживании социальных связей – делают этот период определяющим для закладывания личностных качеств. Теоретический базис в этой области был заложен трудами таких ученых, как И.Д. Зверев, А.А. Захлебный, И.Т. Суравегина и др., которые сформулировали ключевые принципы и методы экологического воспитания. Вопросы краеведческого аспекта в экологии исследовались в работах Б.Т. Лихачёва, А.С. Баркова и их коллег [3].

Исторические корни экологического воспитания и его значимость в начальной школе прослеживаются в наследии классиков педагогики (К.Д. Ушинского, В.А. Сухомлинского, Л.Н. Толстого) и современных исследователей (Г.Н. Волкова, И.Т. Огородникова и др.). Несмотря на наличие обширной теоретической базы, современные реалии выявили ряд нерешенных задач. Отсутствие дисциплины «Экология» в федеральном компоненте ФГОС НОО сместило акцент на региональную составляющую. При этом механизмы экологизации содержания общеобразовательных предметов и создания системы непрерывного воспитания в учебной и внеурочной деятельности по предмету «Окружающий мир» остаются проработанными недостаточно [2].

Таким образом, в современной педагогике оформились явные противоречия: во-первых, между общественным запросом на высокий уровень экологической воспитанности младших

школьников и инертностью существующей образовательной практики; во-вторых, между значительным потенциалом уроков окружающего мира и его неполной реализацией в процессе экологического воспитания в условиях национальной школы. Выявление условий и инструментов разрешения данных противоречий составляет актуальную задачу современной науки [1].

В современной образовательной среде наблюдается дефицит применения учителями эффективных методик экологического воспитания детей. Зачастую педагоги ограничиваются лишь предусмотренными учебным планом проектами, дистанцируясь от реальной практической работы в природной среде и не вовлекая семьи обучающихся в данный процесс. Тем не менее, существует значительный потенциал для качественного улучшения ситуации. Проведенный анализ выявил высокую заинтересованность младших школьников в исследовании естественной среды и прикладных формах активности. Родители также проявляют готовность к сотрудничеству, а педагогический состав осознает приоритетность практико-ориентированного подхода и обладает компетенциями для консолидации усилий всех участников образовательного процесса.

Л.Н. Якименко также считает, что «учителям следует усилить экологическое воспитание в процессе изучения младшими школьниками школьных предметов, включая окружающий мир; расширить методический арсенал, широко внедряя интерактивные методы (интеллект-карты, виртуальные путешествия, мультимедийные материалы); упрочить связь урочной и внеурочной деятельности, например, через экологические проекты, связанные с изучением экологических тем на уроках окружающего мира; оптимизировать учебный материал, увеличив долю текстов с экологическим содержанием и заданий, направленных на формирование аксиологических установок. В результате анализа таких текстов (в учебниках, дополнительной литературе) формируются ценностные

ориентации детей, включающие привычку соблюдать правила поведения в природной среде; умение оценивать последствия своих действий для окружающей среды; усиливается желание заботиться о представителях флоры и фауны; осуществлять самостоятельный выбор экологических целей и задач; проявлять доброту и готовность помогать живому миру» [6].

В условиях пандемий или региональных ограничений виртуальные платформы позволяют проводить онлайн-экскурсии по национальным паркам или интерактивные симуляции экологических катастроф [5]. Например, использование приложений вроде «Эко-симулятор» помогает детям моделировать последствия загрязнения, что развивает прогностическое мышление. Однако важно балансировать экранное время с реальными взаимодействиями, чтобы избежать отрыва от природы. Ключевым условием результативного экологического воспитания в начальной школе выступает системное внедрение специализированных курсов внеурочной деятельности. Программы, подобные «Практической экологии», «Путешествию в мир экологии» или «Моей первой экологии», открывают широкие возможности для использования игровых технологий (дидактических, ролевых, имитационных), проведения опытно-экспериментальной работы, реализации творческих проектов и прикладного творчества.

Эффективность обучения повышается за счет организации экскурсионной деятельности, моделирования экосистем, разработки природоохранных знаков, проведения акций и театрализованных постановок, а также освоения навыков гербаризации и работы с определителями. Особое значение имеет планомерное включение семьи в экологическую повестку. Это реализуется через систему домашних заданий семейного типа, благоустройство школьной территории, участие родителей в тематических неделях, экологических праздниках и создание зеленых зон внутри образовательного учреждения. Такое комплексное взаимодействие обеспечивает преемственность

знаний и формирование устойчивых ценностных ориентиров у младших школьников.

Согласимся с Л.Н. Якименко, что экологическому воспитанию и «формированию ценностных ориентаций младших школьников на уроках окружающего мира будет способствовать применение учителями разнообразных форм организации учебной деятельности детей. Имеются ввиду: интерактивные обсуждения в группах, парах или фронтально, где дети делятся впечатлениями и анализируют экологические проблемы; виртуальные экскурсии в природу, включающие визуализацию сюжетов через интеллект-карты, что помогает систематизировать знания о природе и её законах; творческие задания, такие как написание отзывов, досказывание сюжетов или создание альтернативных концовок в экологических сказках, которые стимулируют рефлексии и ответственное отношение к экологическим проблемам; драматизация сюжетов экологических сказок/рассказов в контексте природной среды; использование на уроках мультимедийных материалов (презентации, мультипликационные адаптации), которые наглядно демонстрируют те вызовы, с которыми сталкивается природа при активном вмешательстве в её законы человека; игровые методы – тесты, кроссворды, викторины, которые делают процесс обучения интерактивным и мотивируют к усвоению материала» [6].

В заключение отметим, что экологическое воспитание младших школьников на уроках окружающего мира и во внеурочной деятельности демонстрирует высокую эффективность при сочетании теоретических основ с практическими проектами и региональной адаптацией. Рекомендуется педагогам внедрять межпредметные связи, например, с математикой (расчеты экологического следа) или искусством (рисование плакатов), а также регулярно проводить диагностику для корректировки методических подходов.

## Список литературы

1. Борис, Н. Ю. Экологическое воспитание младших школьников на уроках и во внеурочной деятельности / Н. Ю. Борис // Высшая школа делового администрирования. – 2023. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://s-ba.ru/tpost/4llxm42if1-boris-nyu-ekologicheskoe-vospitanie-mlad>
2. Всероссийский конкурс экологических отрядов. Сборник статей – 2024 [Электронный ресурс] / Фонд Вернадского. – М., 2024. – Режим доступа: [https://vernadsky.ru/assets/files/1/21/%D0%92%D0%9A%D0%AD%D0%9E\\_%D0%A1%D0%B1%D0%BE%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA\\_2024.pdf](https://vernadsky.ru/assets/files/1/21/%D0%92%D0%9A%D0%AD%D0%9E_%D0%A1%D0%B1%D0%BE%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA_2024.pdf)
3. Григорьева, Н. А. Экологическое воспитание младших школьников на уроках окружающего мира в начальной школе / Н. А. Григорьева // Школа наставничества. – 2023. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://xn--80aaaaajauxnkd0cfkg1gg.xn--p1ai/ru/article/564360/discussion\\_platform](https://xn--80aaaaajauxnkd0cfkg1gg.xn--p1ai/ru/article/564360/discussion_platform)
4. Ташова Н. В. Экологическое воспитание в начальной школе. Разработки внеклассных мероприятий / Н. В. Ташова. – 2024. [Электронный ресурс]. – URL: [https://edu.tatar.ru/upload/storage/org5338/files/%D0%A2%D0%B0%D1%88%D0%B5%D0%B2%D0%B0%20%D0%9D\\_%D0%92\\_%20%D0%AD%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D0%B8%D1%802024.pdf](https://edu.tatar.ru/upload/storage/org5338/files/%D0%A2%D0%B0%D1%88%D0%B5%D0%B2%D0%B0%20%D0%9D_%D0%92_%20%D0%AD%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D0%B8%D1%802024.pdf) (дата обращения: 17.02.2026).
5. Черных, А. И. Экологическое воспитание младших школьников в рамках внеурочной деятельности / А. И. Черных // Вестник МАН РС. – 2022. – №S2. – С. 105–106.
6. Якименко, Л. Н. Педагогические возможности уроков окружающего мира в формировании ценностных ориентаций младших школьников / Л. Н. Якименко, Т. С. Чумакова // Актуальные проблемы теории и практики профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов: аксиологический аспект : Материалы Университетского круглого стола, Луганск, 11 апреля 2025 года. – Луганск:

Луганский государственный педагогический университет,  
2025. – С. 171–181.

**Anastasia Aleksandrovna Pivovarova,  
Ekaterina Andreevna Moskaleva**

**ENVIRONMENTAL EDUCATION OF PRIMARY SCHOOL  
STUDENTS IN CLASSROOMS AND EXTRACURRICULAR  
ACTIVITIES RELATED TO THE ENVIRONMENT**

This article examines the relevance of environmental education in elementary school as a foundation for fostering a responsible attitude toward nature in children. The author analyzes methods for integrating environmental topics into environmental education lessons and extracurricular activities, including field trips, projects, and games. Based on a review of the literature and practical approaches, recommendations are proposed for improving environmental awareness in primary school students, taking into account regional specifics. The goal is to demonstrate the effectiveness of combining lessons and extracurricular activities in developing sustainable skills.

**Keywords:** environmental education, primary school students, environmental education lessons, extracurricular activities.

УДК [373.3.016:811.161.1]:[373.3.017:165]

**Подгорная Юлия Владимировна,**  
учитель начальных классов  
ГБОУ ЛНР «Вахрушевский учебно-воспитательный  
комплекс №3 “Рассвет”», г. Вахрушево  
juliya-2@bk.ru

**Козлянская Ольга Александровна,**  
студент 3 курса,  
направление подготовки «Педагогическое образование»,  
профиль «Начальное образование»,  
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск  
okozlyanskaya@yandex.ru

**Якименко Людмила Николаевна,**  
кандидат филологических наук, доцент,  
заведующий кафедрой начального образования  
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск  
yakimenkol@list.ru

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ЗАНИМАТЕЛЬНОЙ ЛИНГВИСТИКИ КАК СРЕДСТВА АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В содержании статьи автор даёт определение понятию познавательный интерес, обосновывает необходимость его активизации у детей младшего школьного возраста ввиду того, что без активного познавательного отношения ребёнка к ведущему виду деятельности – учебной, невозможно сформировать познавательный интерес к конкретным школьным предметам. Именно поэтому в современной лингвометодической науке осуществляется постоянный поиск оптимальных методов обучения русскому языку и активизации у детей младшего школьного возраста познавательного интереса к его изучению. Автор предлагает использовать с этой целью элементы занимательной лингвистики, что будет способствовать развитию логического мышления и творческих способностей учеников, поможет им глубже понять языковой материал, повысит интерес к предмету и улучшит все виды грамотности.

**Ключевые слова:** занимательность, занимательная лингвистика, познавательный интерес, активизация познавательного интереса, младшие школьники, урок русского языка.

Современные исследования в области лингводидактики фокусируются не просто на лингвистических единицах, но и на самой языковой личности. Как утверждает Л.Н. Якименко, «такой субъект осознанно осваивает ресурсы родной речи и, воспринимая их как неоспоримую ценность, ответственно применяет их в коммуникации. В данном контексте в качестве объекта обучения выступает обучающийся начальных классов, рассматриваемый как формирующаяся аксиоязыковая личность. Ключевая педагогическая задача состоит в воспитании субъекта, который не только владеет нормами и традициями речевой культуры, но и глубоко осознает этическую значимость языка.

Подобный ценностный подход неизбежно экстраполируется на восприятие истории и культуры народа-созидателя, способствуя становлению гражданина с развитым чувством любви к Отечеству» [9, с. 35]. Эта цель может быть достигнута на уроках русского языка только в том случае, если у ребёнка – объекта обучения языку – будет сформирован устойчивый познавательный интерес к изучению родного языка. Остановимся более подробно на психолого-возрастных особенностях младших школьников, учитывая которые следует педагогу при определении наиболее действенных педагогических инструментов развития, формирования, активизации у них познавательного интереса на уроках русского языка.

Младший школьный возраст – важный этап в развитии ребенка (6–7 – 9–11 лет), характеризующийся существенными изменениями в его психике. Этот возраст представляет собой особую фазу в когнитивном и личностном развитии индивида, связанную с началом систематического обучения. В указанный период ведущей деятельностью становится учебная. Ребёнок осваивает новую социальную роль – роль ученика, к нему выдвигаются новые требования, на смену игре как ведущему виду деятельности приходит сложная учебная деятельность, доминирует наглядно-образное мышление, а также чувственный и практически-действенный анализ окружающей действительности. Познавательная сфера ребенка 7–8 лет не является уменьшенной копией мышления взрослого, поскольку она обладает специфическими чертами, которые необходимо учитывать при проектировании педагогических воздействий [1, с. 110].

Доминирующим типом мышления в начале данного этапа остается наглядно-образное мышление, постепенно уступающее место словесно-логическому. Ведущим познавательным процессом в младшем школьном возрасте является произвольное внимание, которое отличается неустойчивостью и высокой истощаемостью. Обучающийся может сосредоточенно

работать над заданием 10–15 минут, после чего необходима смена вида деятельности или включение элемента, способного привлечь внимание [6, с. 142].

Мотивационная сфера первоклассника характеризуется преобладанием социальных мотивов, связанных с новой социальной ролью ученика, стремлением получать хорошие оценки и одобрение взрослого. Внутренние познавательные мотивы, то есть интерес к содержанию самой учебной деятельности, являются неустойчивыми и ситуативными. Постепенно к 3–4 классу при грамотной педагогической поддержке должна происходить мотивационная инверсия, т.е. познавательные мотивы должны занять доминирующее положение [1, с. 21].

Дети данного возраста сравнивают объекты по важным, определяющим признакам, быстрее обнаруживают различия, чем сходства [6]. Вместо вопросов: «Что это?» и «Почему?» – у младших школьников возникают вопросы: «Для чего?» и «Как?» – вопросы, связанные с познавательным интересом, проявляющимся во внимательном наблюдении за процессами или объектами, в стремлении узнать у взрослых причины и особенности явлений, а также в самостоятельном поиске интересующей информации [8].

В трудах классиков педагогики и психологии (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Г. И. Щукина) познавательный интерес обоснован как основной внутренний фактор успешности учения. Введение понятия познавательного интереса в научный дискурс связывают с работами Л. С. Выготского, который, исследуя закономерности развития высших психических функций, подчеркивал роль внутренней мотивации как движущей силы учебной деятельности [1]. Познавательный интерес, по С. Л. Рубинштейну, – это проявление интеллектуальной и эмоциональной активности. Он считал, что «интерес – мотив познавательной деятельности, который обуславливает поступки и действия «в известных обстоятельствах жизни постольку, поскольку в поведении

применяются накопленные знания и умственные способности, необходимые для решения жизненно важных задач» [6].

Структура познавательного интереса носит многоуровневый характер, выделившей его эмоциональный, интеллектуальный и волевой компоненты. Эмоциональный слой проявляется в чувстве удовлетворения от процесса умственной работы, удивлении или радости открытия. Интеллектуальный компонент заключается в работе мысли, вопросах, выдвижении гипотез, установлении связей. Волевой аспект представляет готовность преодолевать трудности, возникающие в познании [8].

Итак, подытожим: познавательный интерес – это сложное личностное образование, объединяющее в себе интеллектуальную, эмоциональную и волевую составляющие. Он не является врожденным качеством и отличается от других психолого-педагогических явлений выраженной познавательной установкой, сильной мотивацией и четкой избирательностью в отношении конкретного предмета. В своем развитии познавательный интерес проходит несколько этапов-фаз: от любопытства к любознательности, затем к устойчивому познавательному интересу и, наконец, к теоретическому интересу. Эти этапы условны, но их основные характеристики общепризнаны.

Сущность познавательного интереса заключается в избирательной направленности сознания младшего школьника на предметы и явления окружающей действительности, сопровождающейся положительным чувственным фоном и стремлением к самостоятельному поиску знаний. В младшем школьном возрасте особенно важна именно эмоциональная составляющая интереса: дети проявляют симпатию и антипатию, привязанность к педагогу, сверстникам, к видам деятельности, переживают радость и удовлетворение от решения задач. Хотя сознание младшего школьника еще не полностью контролирует его поведение, поступки и духовные потребности, оно достаточно развито, чтобы влиять на

когнитивные функции. Ребёнок осознаёт свои интересы и способен концентрировать на них внимание и волевые усилия [8].

Среди особенностей интереса младших школьников выделяют: подражательность (спонтанность возникновения); изменчивость; непродолжительность; ситуативность; поверхностность (интерес к ярким, необычным фактам); связь с жизненным опытом; недостаточная осознанность (сложность в определении, что именно привлекает в предмете); низкая активность (неспособность самостоятельно поддерживать учебный процесс); рассеянность (интерес к множеству несвязанных областей); ориентация на ближайший результат [1].

Важной задачей, стоящей перед учителем при организации учебно-воспитательного процесса в начальной школе, является пробуждение у ребёнка устойчивого интереса к изучаемому предмету, который со временем перерастет в познавательную активность и познавательную деятельность. Считаем, что повышение уровня познавательной активности детей на уроках русского языка возможно в том случае, если применять средства занимательности. Более того: развитие познавательного интереса, в котором занимательность играет ведущую роль, крайне важно [4].

По определению Н.А. Мазуровой, «занимательность на уроке – это совокупность элементов (методов подачи материала, особенностей информации и заданий, связанных с учебным содержанием, а иногда и с организацией обучения), которые содержат в себе элементы необычного, удивительного, неожиданного, комического, вызывают у учеников интерес к предмету и способствуют созданию позитивной эмоциональной атмосферы» [5].

Занимательность, как педагогический приём, оказывает воздействие на эмоциональную сферу ребёнка, тем самым стимулируя его интерес к образованию и готовность к интеллектуальной деятельности. Занимательность для детей связана с новым взглядом на привычные вещи и явления. В

педагогическом контексте занимательность – это комплекс заданий, к выполнению которых учеников побуждает любопытство, желание разгадать, открыть и узнать что-то новое. Н.А. Кисилева утверждает, что «при грамотном подборе и использовании занимательного материала можно реализовать ряд значимых педагогических задач: формирование личностных качеств у младших школьников, способствующих развитию творческой личности; организация обучения через создание нестандартных ситуаций, отличных от традиционных методов преподавания; пробуждение и поддержание у обучающихся стремления к изучению различных предметов; повышение мотивации к учебной деятельности, что положительно сказывается на внимании и эффективности запоминания материала; внесение разнообразия в учебный процесс и, как следствие, снижение напряжения на уроках; создание условий для развития интуиции, находчивости, творческого мышления, наблюдательности и пространственного воображения» [4].

Важно отметить, что занимательность не тождественна развлечению. Занимательный – это, прежде всего, интересный, связанный с процессом познания нового. Под занимательностью, с педагогической точки зрения, подразумевается характеристика деятельности, вызывающая интерес у участников, где доминирует эмоциональная составляющая. Занимательность позволяет адаптировать учебный материал к возрастным особенностям младших школьников, обеспечивая плавный переход от дошкольного образования к школьному. Она проявляется в разнообразии форм работы, с которыми ребенок уже знаком, и ориентирована на его естественное стремление играть, узнавать новое и решать головоломки. Занимательность, как педагогический инструмент, представляет собой комплекс заданий, привлекающих внимание обучающихся своей необычностью и создающих основу для формирования мотивации к учебе.

Рассматривая вопрос эффективного использования увлекательных материалов в образовательном процессе,

необходимо обозначить ключевые принципы занимательности в обучении.

Во-первых, следует различать «внешнюю» занимательность, не связанную напрямую с содержанием учебного материала, и «внутреннюю», которая органично интегрирована в урок. При этом приоритет следует отдавать «внутренней» занимательности, постепенно увеличивая её долю в учебном процессе.

Во-вторых, занимательные материалы можно классифицировать на три группы: те, что привлекают формой, те, что интересны содержанием, и те, которые сочетают в себе оба аспекта.

В-третьих, основой для занимательных уроков должны служить задания, непосредственно связанные с усвояемой программой [2]. Например, пособие И.И. Мельниковой «Развитие речи. Дети 7 – 10 лет» содержит адаптированное изложение методических принципов развития речи и предлагает разнообразные игровые задания, такие как «Маленький упрямец» (работа с антонимами) и «Загадайка» (сочинение загадок) [3].

Преподаватели и методисты активно внедряют понятие занимательной лингвистики в образовательный процесс, разрабатывая факультативные курсы и программы дополнительного образования. В помощь учителям предлагаются пособия для родителей и педагогов (Л.Г. Антонова, Л.А. Баландина, М.М. Кольцова, М.С. Рузина, О.И. Крупенчук, Т.Б. Мазепина, Е.В. Жигалко, Н.А. Рычкова, О.А. Степанова, Т.И. Тарабарина, Е.И. Соколова, Т.Б. Филичиева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина, В.В. Цвынтарный и др.), содержащие игровой материал для развития речи: речевая гимнастика, упражнения по речевой этике и работе с текстом [3].

Анализ литературы показывает, что термин «занимательная лингвистика» трактуется двояко. С одной стороны, он обозначает интересные и необычные языковые

феномены. Например, книга В.Д. Девкина «Занимательная лексикология» содержит рассказы, диалоги и стихи, в основе которых лежит игра слов [5].

С другой стороны, методисты рассматривают занимательную лингвистику как инструмент для изучения основ языкознания в игровой форме, стимулирующий интерес обучающихся к предмету и облегчающий усвоение сложного материала [5].

В основе эффективного инструментария занимательной лингвистики лежит несколько групп методов, а именно:

Педагогическая ценность аналитических заданий, нацеленных на обнаружение скрытых языковых закономерностей, заключается в развитии у обучающихся способности к логическому мышлению и лингвистической рефлексии.

Аналитические задания моделируют проблемную ситуацию, в которой правильный ответ должен быть выведен обучающимся через сопоставление, сравнение и гипотезу. Такие задания формируют навыки морфологического и словообразовательного анализа, также они развивают операцию классификации, базовую логическую операцию, необходимую для структурирования знаний о любом предмете, включая язык.

Творческо-продуктивные приемы, вовлекающие обучающихся в конструирование языковых объектов, представляют собой следующий уровень методического инструментария, в котором акцент смещается с анализа готового материала на его преобразование [7, с. 124].

В рамках данной группы можно выделить несколько направлений. Первое направление – это сочинение лингвистических сказок и дидактических историй для объяснения языковых явлений. Такой прием выводит абстрактное правило в образную плоскость, доступную детскому восприятию. Следующее направление – это создание ребусов, шарад и лингвистических головоломок для одноклассников. Данная деятельность требует определенного

анализа, например, чтобы зашифровать слово в ребусе «подснежник», обучающийся должен выполнить определённые действия: 1) провести морфемный анализ, разделив слово на значимые части: приставку «под-», корень «-снеж-» и суффикс «-ник»; 2) найти графические или буквенные эквиваленты для каждой части (рисунок или знак, обозначающий «под», изображение снега для корня); 3) выстроить данные элементы в правильной последовательности, учитывая правила составления ребусов [5].

Образно-исторические комментарии, придающие глубину и наглядность языковым фактам, составляют завершающий методический инструментарий занимательной лингвистики. Педагогическая сила образно-исторических комментариев заключается в формировании ценностного отношения к родному языку как к живому организму, хранящему память культуры и мышления народа. Сущность метода состоит в доступном раскрытии этимологии слова, а его эффективность зависит от соблюдения важных условий: научной точности, корректности, а также строгой дозировки и методической уместности [3].

Например, для повышения уровня познавательного интереса к изучению орфографии на уроках русского языка в начальной школе существует ряд эффективных приёмов из арсенала занимательно лингвистики. Среди них: диктанты на распознавание и выделение орфограмм; переписывание текстов с акцентом на правописание; работа с текстами, содержащими ошибки, и их исправление; написание текстов с намеренным допущением ошибок в определенных местах; выбор слов, соответствующих заданному правилу; вставка пропущенных букв в словах с орфограммами. На наш взгляд, использование увлекательных текстов при выполнении этих упражнений значительно повышает их эффективность. Это могут быть юмористические рассказы, тексты, посвященные истории правописания, загадки, скороговорки, стихотворения, сказки, а также материалы, соответствующие интересам детей младшего школьного возраста, например, о животных или космосе. Вот

несколько примеров таких заданий: лингвистические «Угадайки» (обучающимся предлагается угадать слово по его толкованию или характерному признаку; расшифровать пословицы, поговорки, фразеологизмы); лингвистические «Почемучки» (используются вопросы с необычной формулировкой или содержанием, стимулирующие мышление и помогающие решать сложные задачи). Это могут быть проблемные вопросы, вопросы-шутки, вопросы-загадки, неожиданные вопросы или «детские» вопросы, например: «Слова нож – рожь, меч – речь, шалаш – тишь поссорились, как им помириться с мягким знаком?»).

Наблюдения показывают, что значительное место среди творческих заданий занимают игры со словами. Они расширяют кругозор, способствуют развитию речи и учат детей пользоваться словарями. Примеры таких игр: «Наборщики», «Цепочки слов», «Ассоциации», составление анаграмм и метаграмм. Задания типа «Перевод с русского на русский» или «В мастерской писателя/редактора» также вызывают неподдельный интерес у детей. Так, «Перевод с русского на русский» предполагает выявление и объяснение языковых явлений, представленных в нестандартной форме. Ученики должны заменить элементы языка синонимичными понятиями, чтобы смысл был более соответствующим контексту.

Важно включать в работу на уроке русского языка «занимательные» микроисследования, направленные на развитие исследовательских навыков детей: работу со справочниками, анализ языковых единиц, формулирование выводов, составление плана сообщения. Примеры таких заданий: развернутый ответ на вопрос, сформулированный необычным образом (сопоставление, казалось бы, несопоставимых фактов); сочинение на лингвистическую тему в занимательной форме; исследование вопроса в форме ролевой игры, детективной истории или инсценировки; редактирование предложений и текстов; упражнения с выборочным ответом («найди лишнее»).

Таким образом, в современной лингвометодической науке осуществляется постоянный поиск оптимальных методов обучения русскому языку и активизации у детей младшего школьного возраста познавательного интереса к изучению школьных предметов. В том числе – русского языка. Уроки с элементами занимательности – один из таких методов, который способствует развитию логического мышления и творческих способностей учеников, помогает им глубже понять языковой материал, повышает интерес к предмету и улучшает грамотность. Использование занимательных элементов в обучении служит стимулом для развития познавательного интереса, облегчает восприятие научных знаний и способствует активизации мышления, обостряя эмоциональное восприятие предмета. Творческие упражнения такого рода – отличное средство для языкового развития младших школьников и формирования их языковой компетенции. Занимательные задания требуют от детей не меньшей умственной активности, чем типовые упражнения, но они направленные на достижение разных целей. Полностью заменять традиционные уроки занимательными не обязательно, но регулярное включение подобных заданий в учебный процесс приносит значительную пользу: повышает мотивацию к изучению русского языка, разнообразит учебную деятельность, способствует формированию более прочных знаний и позволяет решать задачи опережающего обучения.

Соответственно, проведенное исследование позволяет утверждать, что занимательная лингвистика выступает системообразующим элементом в процессе формирования познавательного интереса младших школьников к русскому языку. Методически грамотное применение средств занимательной лингвистики создает необходимые условия для мотивационной инверсии и постепенного вытеснения внешних стимулов внутренним познавательным интересом. Реализация данного подхода является действенным путем к повышению

учебной мотивации, качества знаний и воспитанию интеллектуально активной и творческой личности.

### **Список литературы:**

1. Выготский, Л. С. Мышление и речь; Психология искусства; Вопросы детской психологии: три главных произведения / Л. С. Выготский. – Москва: Эксмо, 2024. – 845 с.

2. Григорьева, Д. Ю. Использование элементов занимательной лингвистики в процессе развития познавательного интереса младших школьников / Д. Ю. Григорьева // Студенческий. – 2025. – № 18-2(314). – С. 61–63.

3. Зозулина, А. А. Занимательная лингвистика на уроках русского языка в начальном общем образовании / А. А. Зозулина // Актуальные проблемы начального и дошкольного образования: онлайн-формат : Материалы международной научно-практической студенческой конференции с участием профессорско-преподавательского состава, Курск, 12 февраля 2021 года / Редколлегия: М. А. Лукина, С. А. Сеина, С. В. Супруга (отв. ред.). – Курск: Курский государственный университет, 2022. – С. 175–180.

4. Кисилева, Н. А. Занимательная лингвистика на уроках русского языка в начальных классах / Н. А. Кисилева // Учитель нового века: взгляд молодого исследователя : материалы XI Всероссийской студенческой научно-практической конференции: В 2-х частях, Саранск, 30 ноября 2023 года. – Саранск: Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, 2023. – С. 139–145.

5. Мазурова, Н. А. Формирование лингвистической компетенции с использованием элементов занимательной лингвистики на уроках русского языка в начальной школе / Н. А. Мазурова, Т. А. Бахор, О. Н. Зырянова // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2017. – №6-2. – С. 280–289.

6. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Москва, 2009. – 705 с.

7. Торпакова, Е. А. Занимательная лингвистика как средство активизации познавательной деятельности на уроках русского языка в шестых классах / Е. А. Торпакова, В. С. Марьянн // Вопросы педагогики. – 2020. – №8-2. – С. 123–126.

8. Щукина, Г. И. Проблема познавательного интереса в психологии / Г. И. Щукина. – М. : Просвещение, 2006. – 382 с.

9. Якименко, Л. Н. Реализация аксиологического подхода в обучении младших школьников русскому языку / Л. Н. Якименко, С. В. Циганкова // Студенческий альманах. – 2024. – № 3(30). – С. 33–36.

**Podgornaya Yulia Vladimirovna,  
Kozlyanskaya Olga Aleksandrovna,  
Yakimenko Lyudmila Nikolaevna**

#### **PEDAGOGICAL POSSIBILITIES OF ENTERTAINING LINGUISTICS AS A MEANS OF ENHANCED COGNITIVE INTEREST IN PRIMARY SCHOOLCHILDREN**

In this article, the author defines cognitive interest and justifies the need to enhance it in primary school children, given that without a child's active cognitive attitude toward the primary activity – learning – it is impossible to develop cognitive interest in specific school subjects. Therefore, modern linguistic and methodological research is constantly searching for optimal methods of teaching Russian and enhancing cognitive interest in learning in primary school children. The author proposes using elements of entertaining linguistics for this purpose, which will promote the development of students' logical thinking and creativity, help them gain a deeper understanding of the language material, increase their interest in the subject, and improve all types of literacy.

**Keywords:** entertaining, entertaining linguistics, cognitive interest, activating cognitive interest, primary school students, russian language lesson.

**Притула Ольга Юрьевна,**  
старший преподаватель кафедры начального образования  
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск  
olgboy@yandex.ru

**Будаева Амина Андреевна,**  
студент 4 курса,  
направление подготовки «Педагогическое образование»,  
профиль «Начальное образование»  
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск  
amina.budaeva1405@mail.ru

## **ИЗУЧЕНИЕ ГРАММАТИЧЕСКИХ КАТЕГОРИЙ ГЛАГОЛА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

В статье рассматриваются особенности изучения грамматических категорий глагола на уроках русского языка в начальной школе. Авторы подчеркивают, что включение дидактических игр в работу над сложным грамматическим материалом делает процесс изучения этой части речи младшими школьниками увлекательным, осознанным и эффективным.

**Ключевые слова:** дидактическая игра, глагол, грамматические категории, младший школьник, русский язык.

Методологической базой современного педагогического опыта в обучении русскому языку являются принципы системно-деятельностного подхода. Это значит, что на всех ступенях школьного образования необходима организация такой деятельности обучающихся, которая обеспечивала бы активный процесс познания языковых явлений, способствовала бы формированию языковой личности ученика. Именно поэтому вместо пассивного заучивания правил, определений и понятий, учителя-практики все чаще используют методы лингвистического поиска, эксперимента и проблемного обучения. Особую важность такая работа приобретает в начальной школе, которая является фундаментом для

приобретения необходимых компетенций и становления личности в целом.

Одним из самых сложных разделов русского языка для усвоения младшими школьниками является «Морфология», которая требует включения механизмов абстрактного мышления, а также обобщения полученных знаний по изучаемым ранее разделам «Лексика» и «Словообразование», поскольку каждая часть речи имеет особое грамматическое значение, тесно связанное со значением лексическим, специфическую систему слово- и формообразования. Кроме того, на каждом этапе изучения языковой системы большое внимание уделяется особенностям правописания частей речи. Такой комплексный подход, включающий работу над грамматическими признаками и категориями, лексическими значениями и орфографическим обликом слова, требует от учителя применения наиболее эффективных средств и приемов работы.

Проблемы освоения морфологии младшими школьниками исследованы в работах В.А. Хопрениновой, Ю.М. Ивкиной, Д.Н. Богоявленского, М.Р. Львова, В.Г. Горецкого, О.В. Сосновской, В.П. Озерской, А.М. Орловой, С.В. Плотниковой, В.А. Шуритенковой, Е.В. Бунеевой, Т.Г. Рамзаевой, Л.А. Сундеевой, И.Б. Лариной и др. Ученые-методисты отмечают важность преодоления формализации в изучении частей речи и необходимость включения обучающихся начальных классов в процесс наблюдения над грамматическим материалом.

«Проблема качественного изучения морфологии как раздела языкознания на уроках в начальной школе сохраняет свою значимость и актуальность в методике преподавания русского языка, – как утверждают Л.Н. Якименко и О.В. Чулкова. – Несмотря на многочисленные попытки методистов – теоретиков и практиков – её решить, учителя по-прежнему сталкиваются с трудностями: традиционные методики, ориентированные на заучивание синтаксических и

морфологических норм, зачастую не обеспечивают глубокого усвоения детьми учебного материала. Это приводит к тому, что обучающиеся начальных классов проявляют низкую мотивацию, их знания носят поверхностный, разрозненный характер, а практическое применение грамматических правил вызывает затруднения. Особенно заметным является снижение заинтересованности детей при изучении служебных частей речи, поскольку упражнения нередко сводятся к механическому повторению определений без осмысления их функциональной роли в речи и без развития навыков их употребления в реальных коммуникативных ситуациях» [7, с. 736 – 737].

Особой сложностью и трудоемкостью обладает в морфологической системе русского языка глагол, так как данный лексико-грамматический класс слов имеет разветвленную систему грамматических категорий. Кроме того, в детской речи глагол занимает второе место по употреблению после существительного, так как и существительное (единственная часть речи, с помощью которой происходит процесс номинации), и глагол (часть речи, тесно связанная с существительным в силу своего грамматического значения) образуют смысловой центр высказывания. И если в начале обучения дети владеют этой частью речи только на эмпирическом уровне, то задача школьного языкового образования заключается в формировании лингвистических знаний о глаголе, развитии умений по их формообразованию и грамотному включению в повседневную языковую и речевую практику. Таким образом, только в единстве теоретических сведений и практических навыков возможно достижение таких целей в изучении предмета «Русский язык» в начальной школе, как «познавательная, направленная на формирование языковой и лингвистической компетенций младших школьников – освоение системы русского языка и развитие логического мышления; социокультурная, связанная с формированием коммуникативной компетенции – способности к созданию устных и письменных текстов разных типов, по реализации

диалогической и монологической речи» [2, с. 6]. Особым потенциалом в решении поставленных задач обладает, на наш взгляд, интеграция в теоретико-практическую работу над грамматическим материалом дидактических игр, которые делают процесс изучения глагола младшими школьниками увлекательным, осознанным и эффективным.

Цель статьи – рассмотреть особенности изучения грамматических категорий глагола посредством включения дидактических игр в языковую подготовку обучающихся начальной школы.

Дидактическая игра – это «доступный, полезный, эффективный метод воспитания самостоятельности мышления у детей; <...> это активная деятельность по имитационному моделированию изучаемых систем, явлений, процессов. В дидактической игре основным типом деятельности является учебная деятельность, которая вплетается в игровую и приобретает черты совместной игровой учебной деятельности» [6, с. 80].

Формирующую сущность игры, ее определяющую роль в психическом развитии ребенка подчеркивали многие выдающиеся психологи и педагоги: Л.С. Выготский, С.Л.Рубинштейн, Л.И. Божович, Д.Б. Эльконин, Ю.К. Бабанский, В.А. Сухомлинский, А.Н. Леонтьев и др. Практическое применение дидактических игр на уроках русского языка в начальной школе представлено в сборниках, энциклопедиях и занимательных учебниках Т.Г. Рик, В.В. Волиной, А.В. Ундзенковой и О.В. Сагировой и др., задания из которых могут стать основой для рабочих листов, фрагментов уроков и лингвистических наблюдений.

Рассмотрим особенности включения лингвистических игр в процесс изучения темы «Глагол» в начальной школе на разных этапах ее освоения. Знакомство с грамматическим материалом по теме начинается с осознания семантики глагола – функции обозначать действие как процесс или состояние предмета. На этом этапе важно показать детям динамику языка, используя

приемы сопоставления. Так, например, в современной практике обучения используются упражнения на подбор глаголов к различным лингвистическим ситуациям, установление взаимосвязи между словом и вопросом к нему, выполнение словарно-логических и речевых упражнений. Вариантами заданий могут стать, например, такие игры:

1. *Угадай часть речи.*

Подумайте, о какой части речи написано это стихотворение.

«Что без меня предметы?

Лишь названия.

А я приду

всё в действие придёт

Летит ракета.

Люди строят здания.

Цветут сады,

И хлеб в полях растёт»[3, с. 22].

2. *Подбери пару.*

При помощи слова-помощника *что делает?* соедините пары:

|         |         |
|---------|---------|
| кошка   | летит   |
| самолет | растет  |
| машина  | лает    |
| дерево  | крякает |
| ребенок | мяукает |
| утка    | рисует  |
| собака  | едет    |

3. *«Ремонт».*

Перед игрой учитель сообщает младшим школьникам правила: «Я прочту вам список слов, в котором смешаны глаголы и существительные. Как только вы услышите глагол, вы должны хлопнуть в ладоши; как только вы услышите имя существительное, хлопать нельзя. Тот, кто ошибся, выходит из игры. Давайте вспомним, на какие вопросы отвечают эти части

речи? Начинаем игру: Дядюшка Глагол при ремонте вытирал, подметал, зашивал, поливал, прибывал, самосвал, носил, клеил, красил, лепил, заплатил, угодил, повредил, крокодил, зажег, дружок, обжег, флажок, утюжок» [5, с. 14].

Предварительная подготовка к игре обязательно должна включать повторение основных сведений об имени существительном и глаголе. Таким образом, происходит не только закрепление знаний, но и установление системных связей между частями речи в языке: обучающиеся понимают, что глагол связан с существительным, его формы зависят как от смысла высказывания, так и от рода (в прошедшем времени) и числа имени существительного.

Дидактические игры помогают детям не только познакомиться с грамматическим значением глагола и его местом в морфологической системе русского языка, но и способствуют развитию речи, формированию внимательности, лингвистической зоркости, сосредоточенности.

Особым потенциалом обладают задания по подбору антонимических и синонимических пар к глаголам, по поиску образных выражений с глаголами. Введение таких заданий позволяет обучающимся почувствовать экспрессивную роль этой части речи в художественном тексте, помогает осознать лексическое богатство русского языка в целом и глагола в частности, учит понимать оттенки значений слов. Например:

1. *«Живое слово».*

«Прочитайте. Найдите образные слова, которые рисуют предмет как живой. Подумайте, зачем автор использует их в тексте.

Дремлют ели,  
Спят березы,  
Каждый листик и сучок.  
Ёжик маленький в постели  
Повернулся на бочок.  
На траве дрожат росинки,  
Шелестят листвою дубы.

Собираем мы в корзинки  
Сонные грибы. (В. Коркин)»

2. «Закончи мысль».

«Подберите слова, противоположные по значению (антонимы) и закончите пословицу:

Глупый кричит, а умный ... .

Лето приносит, а зима ... .

Лучше свое отдать, чем чужое ... .

Легко друга потерять, но трудно ... .

Человек от труда здоровеет, а от лени ... .

По одежке встречают, а по уму .....

Ласточка день начинает, а соловей....»

3. «Найди нужное слово». Вставьте вместо точек один из синонимов и объясните разницу в их значениях: *спасти, выручить*.

Друга ... – высокая честь.

Сам погибай, а товарища ... .

Особое внимание в педагогической практике уделяется категории времени, которая, несмотря на свою связь с реальной действительностью и доступность для восприятия, остается сложной в плане формообразования. Для успешного усвоения этой грамматической категории можно ввести ее в контекст сказки. Например:

«Как мама Глаголиха учила Глагольчиков

Жила-была мама Глаголиха со своими детьми – десятью глагольчиками. Они были веселые и шустры. Очень любили глагольчики гулять с мамой по двору. Во время прогулок она рассказывала своим детям много интересного о том, что их окружает. Так шло время, глагольчики выросли, и мама решила вывести их со двора на первую рабочую прогулку.

– Дети, и я, и весь наш род занимаемся интересной работой. Мы трудимся в предложении. Там подбираем для себя существительные или местоимения и вместе служим...а сейчас мы поиграем в любимую игру глаголов. Называется игра «Узнай

моё время». Только для определения времени мы не будем смотреть на часы. У нас есть для этого...

Как вы думаете, ребята, о чем хотела рассказать Глаголиха своим деткам? [1, с. 335]».

Завершает работу над сказкой и углубляет работу над категорией времени рифмованная игра:

«Прошедшее время –

То, что прошло:

«Вчера мы писали»,

«Солнце ушло».

Настоящее время

Приходит теперь:

«Мы пишем имя»,

«Бегают зверь».

Будущее время

Еще не пришло:

«После уроков пойдем мы в кино» [1, с. 335].

В процессе работы над этой игрой-упражнением, необходимо обратить внимание детей на особенности образования временных глагольных форм: с помощью каких средств, как были образованы данные формы? Проводя наблюдение над словами-глаголами, младшие школьники делают вывод о системе вопросов, характерной для каждого времени, и о том, что прошедшее время образуется с помощью особого суффикса -л, а настоящее и будущее – ресурсами окончаний.

Закрепить работу над темой «Времена глагола» можно с помощью игры «*Сегодня, завтра и вчера*», которая поможет обучающимся в усвоении этой сложной глагольной категории: способствует развитию умений ориентироваться во времени, составлять связные высказывания. Условия ее проведения следующие: «Учитель читает стихотворение и на каждом встретившемся вопросе обращается к конкретному ученику. Обучающиеся вспоминают, что они делали вчера, сегодня и что

собираются делать завтра. Таким образом, им необходимо составить полноценное высказывание.

Ты ответь мне, будь добра, что ты делала вчера.

Все ли сделал, что хотел? За сегодня что успел?

Я еще узнать хотела, что ты завтра будешь делать?» [2, с. 14].

Сложность возникает также при переходе к знакомству с категорией вида, которая отдельно в начальной школе не изучается, однако «пропедевтические наблюдения за «поведением» глаголов совершенного и несовершенного вида необходимы, так как образование форм времени тесно связано с категорией вида» [4, с. 107]. Современный педагогический опыт показывает, что знакомство с совершенным и несовершенным видом лучше проводить через вопросы «что сделать?» и «что делать?», сопровождая их визуализацией результата действия. Использование дидактических игр на данном этапе изучения глагола помогает обучающимся избежать типичных ошибок в дальнейшем при формообразовании времен глагола, а также при переводе личных форм в инфинитив и наоборот. Игра может быть построена на основе известных сказок и представлена следующим образом: «Вы помните, что велела мачеха Золушке, уезжая на бал? Правильно, много всего: убрать дом, пересадить розовые кусты, посыпать песком дорожки в саду. А еще мачеха смешала ячмень и чечевицу и приказала Золушке снова отделить их друг от друга. Давайте представим, что у Золушки есть ещё одно задание – нужно выбрать из кучки глаголов только те, которые отвечают на вопрос *что сделать?*, и поможем ей собрать такие слова в шкатулку.

Положить, поднимать, поднять, рассмешить, помогать, зашёл, лечь, подобрать, написать, тратит, решила, терять, поймать, красит, покрасил, пишет, танцевать, читать, прочитать, подобрать, смеяться, нарисую, буду рисовать, ловит.

Какое действие обозначают собранные нами глаголы – то, которое уже совершилось или то, которое еще происходит? Но у нас осталось место в шкатулке. Давайте придумаем ещё пять

глаголов, отвечающих на вопрос *что сделать?*». Кроме того, игру можно усложнить следующим заданием: заполните шкатулку, образовав формы инфинитива от глаголов, стоящих в личных формах.

Аналогично может проходить и работа над знакомством с глаголами несовершенного вида.

Категории лица и числа глагола традиционно изучаются в тесной связи с темой личных местоимений. Эффективным приемом здесь выступает создание вместе с обучающимися «карты выбора» окончания, которая помогает ученику ориентироваться в системе спряжений. С этой целью в современной методике обучения русскому языку также возможно использование дидактических игр, например, «Грамматического лото», где ребенку необходимо вставить пропущенные личные окончания в зависимости от контекста словосочетания или предложения. Это помогает сделать процесс применения правила осознанным. Комплексно с данной темой идет работа над правописанием безударных личных окончаний глаголов, проводить которую целесообразнее как исследовательскую деятельность под руководством учителя, в ходе которой ученики выводят алгоритм определения спряжения через неопределенную форму глагола, а слова-исключения запоминают в увлекательной форме с помощью мнемонических четверостиший, графического выделения орфограмм. Интересно может быть построена и работа с текстами-трансформерами, где требуется изменить время, лицо или число глагола без потери смысла высказывания. Однако заметим, что подбор текстового материала для заданий должен быть тщательным и интересным для младшего школьника.

Таким образом, современный педагогический опыт изучения категорий глагола в начальной школе характеризуется уходом от формализма в сторону функциональной грамотности. Формирование прочных грамматических навыков сегодня невозможно без опоры на интерес ребенка к исследованию языка, способствующему пониманию богатства и гибкости

языковых явлений. При таком подходе классическая методика сочетается с нестандартными приемами, одним из которых является дидактическая игра, превращая изучение сложных глагольных категорий и форм в увлекательный процесс познания законов родной речи. Переход от репродуктивных методов к творческим и аналитическим играм-упражнениям позволяет уже на начальном этапе знакомства с системой русского языка добиться глубокого понимания глагола как важнейшего элемента этой системы, что, в свою очередь, становится фундаментом для дальнейшего лингвистического образования и общего интеллектуального развития личности ученика.

### **Список литературы**

1. Волина, В. В. Учимся играя / В. В. Волина. – Москва : Новая школа, 1994. – 448 с.

2. Ларина, И. Б. Современные технологии языкового образования младших школьников: учебное пособие / И. Б. Ларина. – Елец: Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, 2024. – 81 с.

3. Лемешкова, Е. В. Системно-деятельностный подход на уроках в начальной школе / Е. В. Лемешкова // Развитие современного образования: теория и практика . – 2017. – № 1(11). – С. 21-23.

4. Плотникова, С. В. Теория и технология начального языкового образования : учебное пособие для студентов Института педагогики и психологии детства / С. В. Плотникова, В. А. Шуритенкова. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т., 2014. – 277 с.

5. Рик, Т. Г. Здравствуй, дядюшка Глагол! / Т. Г. Рик. – Москва : РИО «Самовар», 1995. – 144 с.

6. Уразгалиева, А. Х. Дидактические игры как средства активизации познавательной деятельности младших школьников / А. Х. Уразгалиева // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2013. – №24 [Электронный ресурс]. – Режим доступа:

<https://cyberleninka.ru/article/n/didakticheskie-igry-kak-sredstva-aktivizatsii-poznavatelnoy-deyatelnosti-mladshih-shkolnikov> (дата обращения: 21.04.2026).

7. Чулкова, О. В. Дидактические основы использования метода кластера при изучении младшими школьниками служебных частей речи / О. В. Чулкова, Л. Н. Якименко // Приоритетные направления развития спорта, туризма, образования и науки : сборник материалов VI Международной научно-практической конференции, Нижний Новгород, 27–29 ноября 2025 года. – Нижний Новгород: Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, 2025. – С. 736-745.

**Olga Yuryevna Pritula,  
Amina Andreevna Budaeva**

# **DIDACTIC GAME AS A MEANS OF LEARNING GRAMMATICAL CATEGORIES OF THE VERB IN RUSSIAN LANGUAGE LESSONS IN PRIMARY SCHOOL**

The article discusses the features of studying grammatical categories of the verb in Russian language lessons in primary school. The authors emphasize that the inclusion of didactic games in the work on complex grammatical material makes the process of learning this part of speech by younger schoolchildren fascinating, conscious and effective.

**Keywords:** didactic game, verb, grammatical categories, junior high school student, Russian language.

УДК 373.3.016: 003- 028. 31: 373. 3. 015- 31: 172. 1

**Протасова Юлия Николаевна,**  
студент 3 курса,  
направление подготовки «Педагогическое образование»,  
профиль «Начальное образование»,  
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск  
[protasovayulia0710@mail.ru](mailto:protasovayulia0710@mail.ru)

**Колисниченко Светлана Сергеевна,**  
студент 2 курса,  
направление подготовки «Педагогическое образование»,  
профиль «Начальное образование»,  
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск  
kolisnishenkoSS@bk.ru

**Научный руководитель:**  
**Якименко Людмила Николаевна,**  
кандидат филологических наук, доцент,  
заведующий кафедрой начального образования  
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск  
yakimenkol@list.ru

## **ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ**

В статье рассматриваются теоретические аспекты гражданско-патриотического воспитания младших школьников в условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования. Особое внимание уделено возможностям уроков литературного чтения для формирования гражданских и патриотических ценностей у обучающихся, описаны педагогические условия и технологии реализации данной задачи.

**Ключевые слова:** гражданско-патриотическое воспитание, младший школьный возраст, урок литературного чтения.

Современные социальные условия предъявляют к системе образования новые требования по формированию гармонично развитой, граждански ответственной личности. Согласимся с Л.Н. Якименко, в том, что «переход от знаниевой к развивающей парадигме, осуществляющийся в отечественном образовании на протяжении последних трех десятилетий, ставит перед образовательными учреждениями ряд важных требований, предполагающих трансформацию всей системы обучения и воспитания как на нормативном, так и на

содержательном уровнях. В этих условиях организация педагогического процесса образования младших школьников в соответствии с нормативно-правовыми документами, регламентирующими работу начального звена общеобразовательной школы, становится базовым ориентиром для учителей начальных классов. С учётом возрастных особенностей детей младшего школьного возраста данный процесс носит комплексный характер, что предполагает всестороннее, а не исключительно коммуникативно-речевое, духовно-нравственное, этико-эстетическое и любое другое развитие» [8]. Важнейшая задача – воспитание подрастающего поколения в духе патриотизма, уважения к культурным и историческим традициям России, осознания своей гражданской принадлежности. Особое значение этот процесс приобретает в младшем школьном возрасте, так как именно в этот период закладываются основы нравственных и гражданских качеств личности [6].

Понятие гражданско-патриотического воспитания традиционно включает целенаправленное формирование у личности системы качеств, отражающих готовность к выполнению гражданского долга, любви к Родине, уважения к историко-культурному наследию [1]. В более широком педагогическом смысле гражданско-патриотическое воспитание рассматривается как процесс приобщения ребёнка к базовым ценностям общества, закреплённым в нормах поведения, культурных традициях и представлениях о «правильном» и «достойном» поступке. Через освоение этих ценностей у младших школьников постепенно формируется чувство принадлежности к своей стране, гордость за её достижения, уважительное отношение к людям труда, защитникам Отечества, к родному языку и культуре.

С точки зрения психолого-педагогических исследований, младший школьный возраст наиболее чувствителен к усвоению моральных норм и ценностей, а также к становлению патриотических чувств [3]. Это связано с тем, что в период 7–10

лет у детей активно развивается произвольность поведения, способность к моральной оценке поступков, формируется внутренний план действий и стремление соответствовать ожиданиям значимых взрослых. Важную роль играет и появление первых устойчивых представлений о социальных ролях: «я – ученик», «я – друг», «я – гражданин своей страны».

Особенности развития детей 7–10 лет определяют специфику форм, методов и средств воспитательного воздействия: ведущим является наглядно-образное мышление, эмоциональная восприимчивость, подражание, потребность в положительном примере взрослых, литературных и сказочных героев. Поэтому художественный текст становится не только источником знаний, но и «моделью» для переживания нравственных ситуаций. Через сопереживание персонажам, обсуждение мотивов их поступков и последствий выбора ребёнок усваивает способы моральной оценки и поведения [5].

Таким образом, воспитание патриотических чувств может осуществляться в рамках любого учебного предмета, однако именно учебный предмет «Литературное чтение» обладает уникальным потенциалом. Литературное чтение, являясь предметом, формирующим языковую, коммуникативную и нравственно-эстетическую культуру младших школьников, обладает огромным потенциалом для гражданско-патриотического воспитания. Однако на практике не всегда возможности этого предмета используются в полной мере, часто основное внимание уделяется лишь обучению чтению и развитию речи [2].

В этом контексте содержание произведений, ФРП НОО по литературному чтению [7], обладает значительным воспитательным потенциалом: оно позволяет формировать у младших школьников представления о взаимопомощи, справедливости, ответственности перед людьми и своей страной, о ценности семьи, дружбы, труда, уважительного отношения к старшим. Кроме того, знакомство с произведениями о природе родного края, народными сказками и

легендами создаёт эмоционально окрашенную основу для принятия культурной традиции как «своей» [4].

Через анализ художественных текстов педагог помогает обучающимся начальных классов прийти к важным нравственным заключениям, формируя корректное восприятие произведений гражданской тематики. Содержание предмета, включающее жизнеописания выдающихся деятелей, исторические справки, а также литературу от древнерусских былин до прозы о Великой Отечественной войне, служит фундаментом для развития духовных ценностей. Тексты малых фольклорных жанров (загадки, пословицы, песни) дополнительно закрепляют в сознании детей образы любви к Отечеству. Программа курса традиционно объединяет тематические блоки, такие как «Родина», «О родной природе», а также разделы, посвященные военному подвигу народа.

Младшие школьники, например, знакомятся с лирикой И.С. Никитина, С.Д. Дрожжина и А.В. Жигулина. Поэтические строки этих авторов наполнены глубоким уважением к истории страны и её народу. Детальный разбор биографий писателей в сочетании с литературоведческим анализом стихотворений позволяет учителю эффективно использовать художественное слово как инструмент патриотического просвещения.

Раздел фольклора демонстрирует детям традиционные представления предков о долге и чести, отраженные в сказках и былинах. В то же время произведения классиков и советских прозаиков – К. Паустовского, А. Гайдара, М. Пришвина, В. Астафьева и других – акцентируют внимание на ключевых гуманистических идеалах. Художественные образы произведений отечественных авторов В. Бианки, В. Белова, Ю. Ермолаева, Д. Мамина-Сибиряка, Н. Сладкова, И. Соколова-Микитова, Л. Пантелеева, К. Паустовского, А. Платонова, А. Пушкина, М. Зощенко помогают учителю сосредоточить внимание младших школьников на истинных общечеловеческих ценностях патриотизма: добре, дружбе, взаимопомощи, взаимовыручке, милосердии, уважении старших, внимательном

отношении к окружающим, любви к природе, честности, отваге и мужестве, необходимых для защиты Родины. Через эти тексты транслируются понятия о добре, взаимовыручке, милосердии и храбрости, которые являются основой подлинного патриотизма и необходимы для воспитания защитника своего Отечества.

Таким образом, урок литературного чтения выступает продуктивной площадкой для гражданско-патриотического воспитания, поскольку объединяет познавательный, эмоциональный и ценностный компоненты. Для выявления наиболее эффективных методов и педагогических условий был проведён анализ учебных программ, мониторинг методической литературы.

Гражданско-патриотическое воспитание младших школьников на уроках литературного чтения требует соблюдения определённых методических требований [5]:

- отбор литературных произведений, насыщенных патриотической, нравственной, героической тематикой;
- организация проблемного диалога и коллективного обсуждения смысла прочитанного, разбор поступков героев и их нравственного выбора;
- использование игровых форм работы (драматизация, инсценировка, ролевые и творческие задания, викторины);
- интеграция межпредметных связей с уроками окружающего мира и изобразительного искусства (например, «Символы страны», «Традиции семьи», «Природа родного края»);
- привлечение к участию родителей (партнёрские проекты, домашние творческие задания, семейное чтение и обсуждение).

Дополнительно следует учитывать требования к возрастной доступности материала: тексты подбирались так, чтобы дети могли понять мотивы персонажей, а ситуации были близки их опыту (помощь другу, честность, ответственность за обещание, забота о слабом). Практика показывает, что особенно эффективны задания, предполагающие личностный смысл: «Как

бы поступил ты?», «Что бы ты сказал герою?», «Почему этот поступок можно назвать гражданским/достойным?» [6].

Фундаментальным фактором реализации целей патриотического воспитания младших школьников на уроках литературного чтения выступает создание условий для глубокого, личностно ориентированного погружения в текст и его детального разбора. Обучающиеся осваивают навыки целостного восприятия литературного материала, постигают его эстетическую специфику, учатся эмпатии по отношению к действующим лицам и автору, что позволяет им в полной мере декодировать заложенные смыслы. Ключевым аспектом здесь является способность ребенка посредством фантазии интегрироваться в созданный писателем мир, эмоционально откликнуться на судьбы персонажей и провести параллели с собственным жизненным опытом и чувствами. Данные приоритеты на уроках реализуются через специфические формы учебной активности: вдумчивое прочтение художественных текстов; выявление центральной идеи произведения; формирование портретных и психологических характеристик героев; конструирование диалоговых моделей; выполнение творческих и литературных заданий; подготовку сочинений различных жанров; установление связей между текстом и произведениями изобразительного искусства; прогностическое моделирование судеб персонажей; проведение сравнительного анализа образов из разных источников; применение элементов театральной педагогики и инсценировок.

Основным инструментом воспитательного воздействия выступает активная работа обучающихся, основанная на интеллектуальной независимости и искренней эмоциональной вовлеченности. Процесс включает рефлекссию младших школьников над жизненными коллизиями, описанными в книгах: исследованием человеческих взаимоотношений, связей с окружающим миром, разбором мотивов и итогов поступков, а также поиском ответов на этические вопросы о любви, верности, истине и справедливости. Решение этих задач

осуществляется через аналитическую работу читателя-школьника, в ходе которой происходит интериоризация общечеловеческих ценностей. Педагогу необходимо акцентировать внимание детей на данных проблемах, адаптируя их под уровень восприятия аудитории. Итоговым вектором анализа текста является понимание учеником концептуального замысла автора.

В конечном счете, формирование патриотизма средствами фольклора и литературы представляет собой многогранный и протяженный во времени процесс. Его результатом становится глубокая эмоциональная связь с произведением, трансформирующаяся в устойчивое мировоззрение личности. Подлинное патриотическое самосознание закладывается в тот момент, когда учащиеся не просто сопереживают прочитанному, но и подвергают идеи автора творческому осмыслению, осознанно принимая или дискутируя с ними.

### **Список литературы**

1. Васильева, З.Н. Патриотическое воспитание школьников / З. Н. Васильева. – М.: Инфра-М, 2016. – 163 с.
2. Гусарова, И. Л. Патриотическое воспитание в начальной школе / И. Л. Гусарова, А. И. Ходькова.–СПб : Нева, 2015. – 256 с.
3. Кокуева, Л. В. Воспитание патриотизма / Л. В. Кокуева // Образование России в документах и материалах. – 2015. – №4. – С. 18–24.
4. Мазыкина, Н. В. Равнение на победу. Методические рекомендации организаторам работы по патриотическому воспитанию детей и подростков / Н. В. Мазыкина, А. Л. Монахов. – М. : Изд-во ЦГЛ, 2016. – 192 с.
5. Новицкая, М. Ю. Патриотическое воспитание в начальной школе / М. Ю. Новицкая. – М.: Линка-Пресс, 2016. – 183 с.
6. Харитонова, Н. Этих дней не смолкнет слава... / Н. Харитонова // Образование России в документах и материалах. – 2015. – №1. – С. 3–12.

7. Федеральная рабочая программа начального общего образования «Литературное чтение» (для 1–4 классов образовательных организаций). – Москва, 2025 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://vvkrm.shkola.hc.ru/images/svedeniya/obrazovanie/2025/noo/frp/Литературное\\_чтение2025.pdf](http://vvkrm.shkola.hc.ru/images/svedeniya/obrazovanie/2025/noo/frp/Литературное_чтение2025.pdf).

8. Якименко, Л. Н. Методические основы реализации аксиологического подхода к обучению младших школьников литературному чтению / Л. Н. Якименко // Научная молодежь: приоритеты мировой науки в XXI веке : материалы IX Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Луганск, 04 апреля 2024 года. – Луганск: Луганский государственный педагогический университет, 2024. – С. 64–67.

**Yulia Nikolaevna Protasova,  
Svetlana Sergeevna Kolisnichenko**

### **CIVIC-PATRIOTIC EDUCATION OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN LITERARY READING CLASSES**

This article examines the theoretical aspects of civic-patriotic education of primary school students in the context of the implementation of the Federal State Educational Standard for Primary General Education. Particular attention is paid to the potential of literary reading lessons for developing civic and patriotic values in students, and the pedagogical conditions and technologies for implementing this goal are described.

**Keywords:** civic and patriotic education, primary school age, literary reading lesson.

УДК [373.3.016:51]:373.3.015.3:159.955

**Пшеничникова Анна Александровна,**  
учитель начальных классов  
ГБОУ ЛНР «Луганская средняя школа №38  
имени К.Е Ворошилова», г. Луганск  
[anyuta.pshenichnikova02@mail.ru](mailto:anyuta.pshenichnikova02@mail.ru)

**Божко Вера Геннадиевна,**  
кандидат педагогических наук, доцент,  
доцент кафедры начального образования  
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск  
verco1@yandex.ru

## **ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ**

В статье рассматривается проблема формирования критического мышления у младших школьников, раскрываются особенности этого процесса на уроках математики. Авторы акцентируют внимание на том, что грамотное использование специального дидактического инструментария позволяет учитывать возрастную специфику мышления детей 7–10 лет и эффективно развивать когнитивные, рефлексивные и коммуникативные компоненты критического мышления.

**Ключевые слова:** критическое мышление, младший школьник, математика, формирование критического мышления.

Современное начальное образование сталкивается с вызовами времени, продиктованными цифровой эпохой. Огромные потоки информации, зачастую противоречивой и недостоверной, ставят перед младшими школьниками задачу уметь в них ориентироваться. Роль учителя трансформируется: вместо передачи готовых знаний акцент смещается на формирование навыков отбора и критической оценки информации. Эта способность к критическому осмыслению становится обязательной компетенцией, что закреплено в ФГОС НОО [6]. Вместе с тем, как отмечает Л.Н. Якименко, «преподаватели этой непростой дисциплины пребывают в постоянном поиске новых или уже апробированных, наиболее эффективных методов, приёмов, средств, позволяющих им не только адаптировать сложный учебный материал, облегчить его восприятие, понимание и усвоение обучающимися, но и активизировать познавательный интерес, познавательную

деятельность, усилить мотивацию к изучению истории и теории математики, сформировать предметные знания, умения и навыки» [8, с. 310].

Математика, как отмечают исследователи, обладает высоким потенциалом для развития КМ через такие операции, как сравнение, обобщение и установление причинно-следственных связей.

Фундаментальный вклад в понимание рефлексивной природы мышления внес Дж. Дьюи [1, с. 72]. В дальнейшем концепция была развита в работах Р. Энниса, уделявшего особое внимание логическим основам и оценке аргументации, и Д. Халперн, предложившей практико-ориентированную модель КМ как набора стратегий [7, с. 56]. Важным для нашего понимания является подход Д. Клустера, выделившего такие ключевые характеристики КМ, как самостоятельность, проблемность и аргументированность [4, с. 7]. В отечественной науке почву для исследования создали идеи проблемного обучения (И.Я. Лернер, М.И. Матюшкин, А.М. Матюшкин), теории развивающего обучения и концепции метапредметности. Непосредственно технологиям формирования КМ у школьников посвящены труды И.О. Загашева и С.И. Заир-Бек, адаптировавших западные методики к российской образовательной среде [2, с. 90].

Цель данной статьи – описать особенности развития критического мышления у младших школьников на уроках математики.

В научной литературе существуют различные подходы к пониманию феномена критического мышления: от акцента на логических операциях и аргументации до акцента на рефлексивной оценке и социальном взаимодействии [4, с. 9]. Мы придерживаемся интегративного подхода, рассматривая КМ как системную интеллектуальную деятельность, синтезирующую аналитическую, оценочную, коммуникативную и креативную составляющие. Именно такой взгляд

представляется наиболее продуктивным для проектирования диагностического инструментария в начальной школе.

Современная начальная школа в России ориентирована на реализацию положений ФГОС НОО, где в качестве одного из ключевых метапредметных результатов заявлено «умение учиться». Эта способность подразумевает не просто усвоение суммы знаний, а овладение комплексом инструментов для самостоятельного познания. Ядром данных инструментов является критическое мышление (КМ) - особая организация интеллектуальной деятельности, направленная на активное и системное взаимодействие с информацией. Для ребенка 7-10 лет критическое мышление проявляется не в сложных философских категориях, а в конкретных учебных ситуациях: при работе с текстом, решении задачи, участии в дискуссии, столкновении с противоречивым фактом. Следовательно, задача педагога - не только развивать, но и своевременно выявлять уровень развития этой способности у каждого ученика.

Исследователи подчёркивают, что критическое мышление младших школьников имеет свою возрастную специфику и не может рассматриваться как упрощённая версия взрослого критического мышления. По мнению А.В. Тихоненко и Ю.В. Трофименко, в начальной школе критическое мышление проявляется через систему доступных ребёнку действий: «проявление детской любознательности; выработку собственной точки зрения по определённому вопросу; способность наблюдать, сравнивать, определять, отстаивать выработанную точку зрения чётко обоснованными логическими доводами; способность прогнозировать ситуацию, проблему и умение использовать в практической деятельности исследовательские методы» [5, с. 83].

Анализ трудов ведущих отечественных и зарубежных исследователей (И.О. Загашев, С.И. Заир-Бек, Д. Халперн, И.Я. Лернер, М.И. Матюшкин, Д. Клустер) позволяет синтезировать модель критического мышления, адаптированную к психолого-возрастным особенностям учащихся начальных

классов. Данная модель носит интегративный характер и включает четыре взаимосвязанных компонента, каждый из которых проявляется в учебной деятельности:

1) когнитивно-интеллектуальный (включает базовые умственные операции: анализ, синтез, сравнение, обобщение, установление причинно-следственных связей, умение выделять главное и формулировать выводы);

2) рефлексивно-оценочный (отражает способность к саморегуляции познавательного процесса: проверка достоверности информации, различение фактов и субъективных мнений, осознание собственных ошибок, оценка эффективности выбранного способа действия);

3) коммуникативно-личностный (включает интеллектуальные установки: открытость новому, готовность к диалогу, сомнение и практические умения: формулирование и аргументацию своей позиции, понимание и уважение чужой точки зрения, ведение конструктивного обсуждения);

4) креативно-деятельностный (проявляется в способности выходить за рамки заданных условий: выявлять скрытые проблемы и противоречия, выдвигать правдоподобные гипотезы, предлагать альтернативные пути решения учебных задач).

На основе данной структуры можно конкретизировать критерии сформированности критического мышления младших школьников: логичность (последовательность рассуждений), аналитичность (глубина разбора информации), рефлексивность (контроль и оценка своих действий), аргументированность (обоснованность высказываний), самостоятельность суждений.

Реализация выделенных компонентов и достижение более высоких уровней сформированности критического мышления требуют использования на уроках математики специального дидактического инструментария. Под ним понимается совокупность методов, приёмов и типов заданий, ориентированных на активизацию аналитических, оценочных и

рефлексивных операций младших школьников при работе с математической информацией [2; 4].

Можно выделить четыре основные группы такого инструментария.

Проблемно-поисковые инструменты направлены на создание познавательного затруднения: обнаружение преднамеренных ошибок в данных, работа с кейсами, содержащими избыточную или недостающую информацию, вопросы высокого уровня сложности [3; 5].

Инструменты визуализации служат операциональной основой анализа: «перекодирование» текста в схему или таблицы в диаграмму, использование графических организаторов (кластеры, таблицы) для структурирования данных.

Коммуникативно-аргументативные инструменты реализуют социальную природу мышления через диалог: учебные дискуссии, приём «Авторский стул», совместное решение задач с открытым множеством ответов [5].

Рефлексивно-оценочный инструментарий развивает метакогнитивные навыки: листы самооценки, система рефлексивных вопросов, ведение «Дневника исследователя» [3].

Систематическое использование данного инструментария создаёт условия для перехода учащихся к продуктивной познавательной позиции, что соответствует задачам ФГОС НОО.

Нами был проведен диагностический этап исследования в 3 классе (N=17) ГБОУ ЛНР «ЛСШ №38 имени К.Е. Ворошилова». Использовался комплекс методов, в том числе включенное наблюдение за учебной деятельностью и три специально разработанных задания, «затрагивающих» все компоненты критического мышления:

1. Задание «Найди несоответствие». Учащимся предлагался короткий текст и картинка с намеренными логическими ошибками и противоречиями. Оценивалась способность к анализу, сравнению и выявлению скрытых

проблем (когнитивный и креативно-деятельностный компоненты).

2. Задание «Факт или мнение?». Ученикам нужно было классифицировать предложенные утверждения, обосновав свой выбор. Методика направлена на диагностику рефлексивно-оценочного компонента.

3. Проективная методика «Выбор в паре». Моделировалась ситуация моральной дилеммы, которую нужно было обсудить в парах. В процессе оценивались умения формулировать и отстаивать свою точку зрения, слушать собеседника, приводить аргументы (коммуникативно-личностный и когнитивный компоненты).

Полученное распределение (значительное преобладание среднего уровня – более 70%) является закономерным для младшего школьного возраста и отражает переходный характер мышления от наглядно-образного к абстрактно-логическому. Данный результат свидетельствует о значительном потенциале для целенаправленного педагогического воздействия.

Результаты диагностики служат основой для дифференциации образовательного процесса и проектирования индивидуальных траекторий развития.

С обучающимися, у которых зафиксирован низкий уровень сформированности критического мышления (3 чел., 17.6%) требуется системная работа по формированию базовых операций мышления. Эффективны задания с четкими пошаговыми алгоритмами, максимальная наглядность, вовлечение в совместную деятельность с успешными сверстниками, работа над развитием речи и умения переформулировать мысль.

Для основной целевой группы со средним уровнем сформированности критического мышления (12 чел., 70.6%) необходимо насыщать уроки заданиями, провоцирующими вопросы и дискуссии: приемы «Верю – не верю», «Толстые и тонкие вопросы», работа в парах и малых

группах сменного состава, анализ различных точек зрения на одну проблему.

Для обучающихся с высоким уровнем (2 чел., 11.8%) важно создать условия для реализации их интеллектуального потенциала. Таким ученикам можно поручать роли экспертов или консультантов в групповой работе, предлагать задачи повышенной сложности и открытого типа, мини-исследования, поддерживать их инициативу в постановке учебных проблем.

Можем сказать, что регулярная диагностика уровня сформированности критического мышления у младших школьников является ключевой составляющей педагогического мониторинга. Она позволяет заменить субъективные оценки объективным анализом интеллектуального роста учащихся, основанным на четких критериях. Результаты создают прочный фундамент для построения персонализированного учебного процесса, целью которого является планомерное формирование у каждого ребенка способности к глубокому, самостоятельному и критическому мышлению.

### **Список литературы**

1. Дьюи, Дж. Психология и педагогика мышления / Дж. Дьюи ; пер. с англ. Н. М. Никольской. – Москва : Совершенство, 1997. – 208 с.

2. Загашев И.О. Критическое мышление: технология развития / И.О. Загашев, С. И. Заир-Бек. – Санкт-Петербург : Альянс «Дельта», 2003. – 284 с.

3. Заир-Бек С.И. Развитие критического мышления на уроке : пособие для учителей общеобразоват. учреждений / С. И. Заир-Бек, И. В. Муштавинская. – 2-е изд., дораб. – Москва : Просвещение, 2011. – 223 с.

4. Клустер Д. Что такое критическое мышление? / Д. Клустер // Критическое мышление и новые виды грамотности : сб. ст. – Москва : ЦГЛ, 2005. – С. 5–13.

5. Тихоненко А.В. Реализация развития критического мышления младших школьников на уроках математики / А. В. Тихоненко, Ю. В. Трофименко // Вестник Таганрогского

государственного педагогического института. – 2012. – № 2. – С. 81-90. – URL: [<https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-razvitiya-kriticheskogo-myshleniya-mladshih-shkolnikov-na-urokah-matematiki>].

6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования : утв. приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 286. – Москва, 2021. – 45 с.

7. Халперн Д. Психология критического мышления / Д. Халперн ; [пер. с англ.]. – 4-е междунар. изд. – Санкт-Петербург : Питер, 2000. – 512 с.

8. Якименко, Л. Н. Активизация познавательного интереса к изучению математики у будущих педагогов начального образования средствами современной художественной литературы / Л. Н. Якименко // Гносеологические основы образования : Материалы Международного научного форума, посвящённого памяти профессора С. П. Баранова, Липецк, 27–28 октября 2022 года. – Липецк: Липецкий государственный педагогический университет имени П. П. Семенова-Тян-Шанского, 2023. – С. 309-316.

**Anna Alexandrovna Pshenichnikova**  
**Vera Gennadievna Bozhko,**

### **FEATURES OF THE FORMATION OF CRITICAL THINKING OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN MATHEMATICS LESSONS**

This article examines the development of critical thinking in primary school students and explores the specifics of this process in mathematics lessons. The authors emphasize that the proper use of specialized teaching tools allows for the age-specific thinking of children aged 7–10 to be taken into account and the effective development of the cognitive, reflective, and communicative components of critical thinking.

**Keywords:** critical thinking, primary school student, mathematics, critical thinking development.

**Романенко Елена Валериевна,**  
учитель начальных классов  
ГБОУ ЛНР «Луганская специализированная школа №57  
им. Г.С. Петрова», г. Луганск  
e.zaskalko1@yandex.ru

**Андрющенко Яна Эдуардовна,**  
студент 3 курса,  
направление подготовки Педагогическое образование»,  
профиль «Начальное образование»,  
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск  
okozyanskaya@yandex.ru

**Якименко Людмила Николаевна,**  
кандидат филологических наук, доцент,  
заведующий кафедрой начального образования  
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск  
yakimenkol@list.ru

## **ОСОБЕННОСТИ ВНЕДРЕНИЯ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ ДЖ. ДЬЮИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

Статья носит историко-педагогический характер. В ней прослеживаются истоки зарождения проблемного обучения. Особое внимание уделено роли и значению в этом процессе Дж. Дьюи. Выявлены и описаны причины тех трудностей, с которыми столкнулась советская школа, питающаяся внедрять идеи американского учёного на практике. Обоснована необходимость широкого применения проблемного обучения и проблемных методов обучения в современном начальном общем образовании. Описаны типы проблемных ситуаций, которые могут внедрять учителя начальных классов на уроках и во внеурочной деятельности.

**Ключевые слова:** проблемное обучение, Дж. Дьюи, младшие школьники, начальная школа.

Как отмечают в своей статье Л.Н. Якименко и Д.В. Горьковая, «ретроспективный взгляд на философско-педагогические концепции прошлого дают возможность проследить эволюцию прогрессивных и актуальных идей ввиду того, что современное образование и педагогика высшей школы нуждаются не только в изыскании новых средств воспитания и обучения, но и в тех мировоззренческих ориентациях, которые позволят реализовать имеющийся дидактический потенциал преподаваемых в школе и вузе дисциплин для предотвращения и/или минимизации ущерба от деструктивных, разрушительных процессов, связанных с отказом молодёжи от той системы ценностей, которая соответствует национальным интересам страны. Считаем, что в этом случае апелляция к наследию выдающихся зарубежных и отечественных педагогов более чем уместна, а ретроинновационный подход позволяет взглянуть на устоявшиеся взгляды и убеждения прошлого с новых позиций» [1], – например, на проблемное обучение.

Перед современной начальной школой стоит важная задача: не только дать ученикам базовые знания, но и развить у них стремление к познанию, целенаправленно стимулировать самостоятельное критическое, аналитическое мышление и творческие способности с первых лет обучения. В последнее время особое внимание уделяется методам развития мыслительной деятельности, вовлечению детей в поисковую работу на разных этапах обучения, направлению их усилий на анализ материала, рассуждения и аргументацию. В связи с этим возникла необходимость в теоретическом осмыслении и обобщении накопленного педагогического опыта, акцентирующего внимание на тех методах, технологиях, которые доказали свою эффективность и при этом не теряют новины и значимости в наше время. Анализ научной литературы и изучение опыта работы учителей показали, что наименее разработанным способом достижения перечисленных выше педагогических целей по формированию у младших школьников предметных и метапредметных результатов

является проблемное обучение, которое считается перспективным направлением совершенствования образовательного процесса. Практика доказывает, что знания, полученные в результате самостоятельной познавательной деятельности, значительно эффективнее тех, что предлагаются ребёнку в готовом виде. Они быстрее становятся убеждениями и инструментами мышления и деятельности.

Кроме того, как отмечается в Информационно-методическом письме об особенностях преподавания учебных предметов на уровне начального общего образования в 2025/2026 учебном году, «современная образовательная парадигма требует от педагога поиска баланса между передачей конкретных предметных знаний и развитием общеучебных компетенций. Это диктует необходимость постепенного отхода от доминирования репродуктивных методов в педагогической практике. Ключевая проблема здесь заключается в использовании готовых шаблонов: ученик зачастую механически заучивает алгоритм, не вникая в его внутреннюю логику и структуру. Подобное неосознанное копирование делает знания неустойчивыми – стоит забыть одну деталь, и вся последовательность действий нарушается. Важно подчеркнуть, что речь идет не об абсолютной ликвидации репродуктивного обучения в начальных классах, а о смещении акцентов при выборе методов работы. Значительно более результативными являются формы коллективного проектирования алгоритмов. В процессе такой совместной деятельности обучающиеся начинают четко осознавать смысл и назначение каждого этапа, что гарантирует осмысленность и надежность их действий» [6]. Проблемные методы и проблемное обучение в этом случае является ответом на методический запрос о внедрении продуктивных методов в учебный процесс.

Вопросы проблемного обучения исследовались в работах  
А.Н. Алексеевой, Л.И. Аристовой, Д.В. Вилькеева,  
Т.В. Кудрявцева, И.Я. Лернера, А.М. Матюшкина,  
М.И. Махмутова, Т.В. Напольтновой, В.А. Онищука,

А.М. Лышкановой, М.Н. Скаткина и других ученых. Они изучали возможности углубленного усвоения знаний в условиях проблемного обучения, закономерности умственной деятельности при решении задач, уровни проблемности, приемы создания и разрешения проблемных ситуаций.

Не стоит упускать из вида, что истоки зарождения проблемного обучения восходят к 1894 году, когда американский философ и педагог Джон Дьюи выдвинул концепцию повышения эффективности обучения через вовлечение ученика в исследовательскую деятельность. По его мнению, самостоятельное решение проблем в экспериментальной обстановке обеспечивает ценный практический опыт, способствующий закреплению знаний.

Идеи Дж. Дьюи нашли дальнейшее развитие в трудах зарубежных педагогов, таких как У. Килпатрик, Дж. Брунер, В. Бертон, Дж. Пойа, и были внедрены в образовательные системы Германии, Франции, Италии, Японии и СССР. Проблемное обучение возникло как ответ на вызовы, стоящие перед педагогической наукой в связи с изменениями в процессе обучения, условиях жизни и деятельности человека, а также его стремлением к саморазвитию.

Важными предпосылками для возникновения теории проблемного обучения стали открытия в области психологии, особенно в психологии мышления. Исследования отечественных ученых, таких как Б.Г. Ананьев, А.Я. Пономарев, А.Н. Леонтьев, Д.Н. Узнадзе и, в особенности, С.Л. Рубинштейна, изучавшего проблемную ситуацию как источник мыслительной деятельности, внесли значительный вклад в развитие данной педагогической теории. Дидактика проблемного обучения базируется на психологических принципах мышления и его развития. В рамках проблемного обучения учитель не предоставляет готовые ответы, а лишь направляет учеников, которые самостоятельно добывают знания, умения и навыки, решая специфические проблемные задачи и вопросы (то, на чём настаивают разработчики современного ФГОС НОО [11]).

В отличие от традиционного обучения, где преобладают мотивы непосредственного побуждения, в проблемном обучении акцент делается на интеллектуальные мотивы. Ученики самостоятельно ищут информацию, получая удовлетворение от интеллектуального труда, преодоления трудностей и нахождения решений.

Хотя эффективность проблемного обучения доказана на практике, а элементы его использования зафиксированы в профессиональной деятельности передовых учителей, методическое применение проблемного обучения в целом, особенно в начальной школе, остается недостаточно изученным. Для решения выявленного противоречия окунёмся в историю.

Зарождение проблемного обучения относится к 1960 – 1970-м годам XX века и связано, как уже отмечалось, с влиянием концепции Дж. Дьюи (1859–1952) и исследований Вюрцбургской школы, возглавляемой О. Зельцем (конец XIX – начало XX века), на всю систему образования не только в США, но и всего мира. Этот подход, успешно применяемый в образовательной практике многих стран, насчитывает уже более столетия.

В научно-педагогической литературе понятие «проблемное обучение» охватывает широкий спектр вопросов, среди которых: 1) этапы эволюции проблемного обучения; 2) дефиниция проблемного обучения и его ключевые понятия; 3) различия между проблемным и традиционным подходами к обучению; 4) взаимосвязь, место и роль этих двух типов обучения в современной образовательной системе [10].

Прежде чем углубиться в детальное рассмотрение этих вопросов, необходимо проанализировать терминологию, используемую для обозначения проблемного и традиционного обучения.

Исходной точкой в понимании «проблемного обучения» является идея Дж. Дьюи о том, что обучение должно носить прикладной характер для повышения его эффективности [2 – 5].

Проблемное обучение, по его мнению, является инструментом для реализации этой идеи.

В зарубежной науке выделяют два основных направления развития проблемного обучения. Первое (У. Килпатрик, Дж. Брунер) акцентирует внимание на использовании проектного метода, предполагающего ознакомление обучающихся с исследовательскими методами и способами решения проблем. Второе направление (Д. Пойа) представляет проблемное обучение как последовательность шагов, направленных на решение возникающих в процессе обучения задач. Педагог формулирует проблему, а затем происходит ее решение по определенному алгоритму. Следовательно, Дж. Дьюи и его единомышленники (У. Килпатрик, Дж. Брунер) заложили основы проблемного подхода в обучении, предлагая проектный метод как способ разрешения проблемных ситуаций. Д. Пойа, в свою очередь, разработал алгоритм решения исследовательских задач, привнеся в проблемное обучение элементы современных – на тот момент – технологии.

Идеи проблемного обучения получили дальнейшее развитие в работах О. Зельца, который считал создание проблемных ситуаций ключевым фактором успешности исследовательской деятельности. К. Дункер определил суть проблемного подхода в обучении как трансформацию неразрешенной ситуации в разрешенную. Таким образом, зарубежные ученые инициировали научные исследования в области проблемного обучения, определив его сущность и разработав алгоритм применения [8].

В 20-е годы XX века в СССР проблемное обучение получило поддержку со стороны наркома просвещения А.В. Луначарского и Н.К. Крупской, которая встречалась с Дж. Дьюи в Москве. Руководители образования Советской России видели возможность создания новой школы, основанной на идеях Дж. Дьюи, как альтернативы германской модели образования. Еще в 1915 году Н.К. Крупская подчеркивала, что американские школы уделяют значительное внимание развитию

индивидуальности каждого ребенка. Она также отмечала, что Дж. Дьюи разработал «научное обоснование» принципов, лежащих в основе американского образования [7].

Интерес к педагогическим идеям Дж. Дьюи возрос после революции 1917 года, достигнув пика к 1925 году. В период преобразований советской образовательной системы его идеи стали особенно актуальными и начали внедряться на практике. В это время были переведены на русский язык и опубликованы его ключевые работы, такие как «Школы будущего» [5], «Введение в философию воспитания» [2], «Школа и ребенок» [4] и «Школа и общество» [3]. Этот период совпал с формированием Единой трудовой школы и разработкой первых программ Государственного ученого совета (ГУС). В этих программах прослеживается сходство с идеями Дж. Дьюи по организации школьного процесса. Однако, полное перенесение его концепций в советское образование было невозможным из-за принципиальных различий в задачах, стоявших перед СССР и США. Советская система образования адаптировала лишь некоторые аспекты педагогики Дж. Дьюи, в частности, отказ от традиционной классно-урочной системы и внедрение комплексного обучения.

Вскоре после визита Дж. Дьюи в Советский Союз начался отказ от педагогических принципов, активно внедрявшихся в первое десятилетие советской власти. В целом, образовательная система 1920-х годов не получила высокой оценки в советской педагогике. Критики, в основном, указывали на недостаточную глубину и фундаментальность знаний, которые давались в то время в школах. В условиях социально-политических изменений, происходивших в стране в конце 1920-х – начале 1930-х годов, говорить о «свободном воспитании» уже не представлялось возможным [8]. Постановление ЦК ВКП(б) от 25 августа 1931 года ознаменовало возвращение к классно-урочной системе образования.

Какие же причины обусловили отказ от идей Дж. Дьюи в советской педагогике 1930-х годов? Во-первых, существенную

роль сыграла изменившаяся экономическая и политическая ситуация в стране. Курс на индустриализацию и коллективизацию требовал от системы образования оперативной подготовки большого количества квалифицированных рабочих. Это, в свою очередь, было проще всего реализовать посредством заучивания материала в рамках классно-урочной модели. Усиление тоталитарного режима ограничивало вариативность образовательных программ и возможность различных точек зрения на развитие образования.

Во-вторых, аргументы, выдвигаемые критиками образовательной системы 1920-х годов, имели под собой основания. Советская педагогика строилась на основе марксистской философии, в то время как идеи Дж. Дьюи были тесно связаны с философией прагматизма. Следовательно, заимствованные советскими педагогами идеи американского коллеги для создания Единой трудовой школы оказались оторванными от своего философского контекста и нуждались в значительной адаптации. В процессе этой адаптации, зачастую, терялись многие изначальные преимущества, заложенные в идеях Дж. Дьюи.

Недостаток квалифицированных педагогических кадров также существенно замедлил внедрение инновационных методик в систему образования. Низкая компетентность учителей затрудняла эффективную организацию учебного процесса и переход от традиционного, репродуктивного подхода и перебирания на себя роли консультанта и тьютора. Это часто вызывало сопротивление педагогическим новшествам со стороны учителей.

Кроме того, реализация прогрессивных методов, предложенные Дж. Дьюи, требовала значительных материальных ресурсов, которых советская школа 1920-х годов просто не имела. Отсутствие финансирования, оборудования и помещений препятствовало организации экскурсий и лабораторий. Эти факторы стали причиной отказа от идей Дж. Дьюи и возврата к классно-урочной системе. Как результат,

в начале 1930-х годов в советской России был введен жесткий стандарт общего образования, закрепленный в учебных планах, где проблемному обучению не нашлось места.

Лишь во второй половине XX века проблемное обучение вновь стало активно внедряться в школьную практику и учреждения профессионального образования, хотя и не в комплексной форме. Отечественные ученые разработали ряд методов проблемного обучения, таких как проблемное изложение, частично-поисковый и исследовательский методы, направленные на развитие мышления, формирование знаний, исследовательских навыков и повышение учебной мотивации обучающихся. М.А. Данилов и В.П. Есипов сформулировали принципы активизации учебного процесса, включая направление обучающихся к обобщениям, избегание готовых определений и развитие самостоятельности через творческие задания.

Идея представления знаний в динамике их развития стала ключевым принципом проблемного обучения в 60-х годах XX века. Значительный вклад в эту область внесли психологи Т.В. Кудрявцев, Н.А. Менчинская, С.Л. Рубинштейн, которые подчеркивали важность не только объема и качества знаний, но и структуры мыслительных процессов и логических операций.

Метод проблемного обучения представляет собой ценный инструмент обучения и воспитания не только в основной, но и в начальной школе. В начальной школе проблемное обучение эффективно для изучения общих закономерностей и способов действий, тогда как иллюстративный метод подходит для усвоения фактов и формирования навыков. Таким образом, проблемное изучение охватывает обобщенные знания и способы действий, связанные с имеющимся и приобретаемым опытом младших школьников. Элементы проблемного подхода целесообразно использовать на разных этапах обучения, от первичного усвоения знаний до их систематизации и выполнения домашних заданий. В центре проблемного обучения – активный поиск решения задач, предложенных

учителем, что ведет к формированию ряда метапредметных результатов: развитию познавательных и регулятивных УУД, а также умению осуществлять совместную деятельность.

При проблемном обучении часто встречается ситуация, когда ученики начальной школы сталкиваются с «интеллектуальными» трудностями, требующими их преодоления для успешного выполнения задания. Это подразумевает работу с информацией как метапредметным умением, соответствующую конкретным условиям и требованиям задачи.

Т.В. Кудрявцев классифицирует проблемные ситуации, опираясь на противоречия между известным и неизвестным, которые и передают суть этих ситуаций. Он выделяет следующие типы:

1. Проблемные ситуации, возникающие из-за несоответствия между существующими знаниями учеников и требованиями, предъявляемыми при решении новых задач. Это противоречие проявляется: между ранее усвоенными знаниями и новыми фактами, выявленными в процессе решения; между знаниями одного типа, но разного уровня сложности; между научными знаниями и обыденными, практическими представлениями.

2. Проблемные ситуации, создаваемые путём предоставления ученику множества вариантов решений, из которых ему необходимо выбрать единственно верный, способный обеспечить правильный ответ.

3. Проблемные ситуации, возникающие при столкновении с новыми условиями применения имеющихся знаний, когда обнаруживается разрыв между теоретическими знаниями и умением использовать их на практике.

4. Проблемные ситуации, обусловленные противоречием между предполагаемым решением задачи и невозможностью его реализации на практике, а также между полученным результатом и отсутствием теоретического обоснования.

5. Проблемные ситуации, особенно актуальные при формировании пространственных представлений, возникающие из-за несоответствия между схематичными изображениями технических устройств и их реальным конструктивным исполнением.

6. Проблемные ситуации, возникающие в области оперирования пространственными представлениями и зависимостями, когда схематические изображения требуют оперирования «динамическими» пространственными образами в процессе их интерпретации [8].

М.И. Махмутов даёт, на наш взгляд, очень точную характеристику типов проблемных ситуаций, которые можно предложить младшим школьникам для более эффективного усвоения учебного материала, стимулируя их познавательную деятельность:

1. Первый тип связан с необходимостью применения ранее полученных знаний в новых, нестандартных условиях. Цель создания таких ситуаций – не только проверка умения использовать знания, но и выявление их недостаточности для решения практической задачи. Осознание этого дефицита знаний мотивирует учеников к поиску новой информации.

2. Второй тип проблемных ситуаций возникает при расхождении между теоретическим решением задачи и невозможностью его реализации на практике. Конфликт между теорией и практикой рождает потребность в переосмыслении подхода к решению.

3. Третий тип проявляется, когда ученик получает результат, но не может объяснить его с научной точки зрения. Отсутствие теоретической базы для обоснования практического достижения создает проблемную ситуацию.

4. Четвертый тип возникает, когда ученик не владеет методом решения задачи, не может ответить на вопрос или объяснить новое явление. Недостаток знаний, необходимых для понимания новой информации, ведет к возникновению проблемной ситуации [9].

В педагогической и психологической литературе предложены различные способы создания проблемных ситуаций, основанные на этих типах. М.И. Махмутов, опираясь на опыт передовых учителей, выделил следующие приемы:

- представление обучающимся явлений и фактов, требующих объяснения с точки зрения теории. Несоответствия между явлениями стимулируют потребность в их объяснении и активному усвоению нового материала;

- использование ситуаций, возникающих в учебной и реальной жизни при выполнении практических заданий. Проблемные ситуации возникают при самостоятельной попытке достижения поставленной цели, что стимулирует анализ и формулировку проблемы самими учениками;

- постановка учебных задач, направленных на объяснение явлений или поиск их практического применения;

- стимулирование анализа фактов и явлений, демонстрирующих противоречия между обыденными представлениями и научными знаниями;

- предложение выдвигать гипотезы, формулировать выводы и проверять их опытным путем;

- побуждение к сравнению и противопоставлению фактов, явлений, правил и действий, что ведет к возникновению познавательного затруднения [9].

Важно помнить, что изначально задание, предложенное учителем, не всегда воспринимается учениками как проблемное. Для того, чтобы задание стало проблемной ситуацией, ученик должен осознать задачу, понять суть проблемы, что является первым этапом работы. На следующем этапе, который является вторым по счету, крайне важно, чтобы ученик принял предложенную задачу как свою собственную. Это означает, что задача должна быть для него лично значимой, понятной и вызывать желание её решить. Для того, чтобы у младшего школьника возникла внутренняя мотивация к поиску решения, необходимо, чтобы эта мотивация исходила изнутри, а не только из познавательного интереса как черты характера. Даже если

ученик обладает высоким уровнем познавательной мотивации, например, в отношении логических задач, он может не проявлять её на уроке, если материал урока, например, правила написания заглавных букв, не вызывает у него интереса. Следовательно, проблема, предлагаемая учителем, должна быть воспринята учеником как лично важна. Для этого педагогу необходимо учитывать не только возрастные особенности младших школьников, но и их хобби, предпочтения в играх и личные интересы.

На третьем этапе необходимо, чтобы проблема вызвала у ребенка эмоциональный отклик и желание сформулировать и решить собственную задачу. Для этого ученику нужно проанализировать предложенную задачу, осознать цель, которую необходимо достичь, и понять, что у него нет готового решения. В результате этой умственной деятельности ребёнок осознает суть противоречия, заложенного в задании. Важно, чтобы учитель не только понимал психологические аспекты процесса принятия проблемы ребенком, но и умел создавать проблемные ситуации и управлять ими [10].

Итак, эффективная реализация идей проблемного обучения в начальной школе возможна при соблюдении ряда педагогических условий. Одним из ключевых условий является целенаправленное создание проблемных ситуаций на уроке. Учитель должен уметь формулировать учебные задачи таким образом, чтобы они вызвали у обучающихся познавательный интерес и потребность в поиске решения. Проблемные ситуации могут возникать на основе противоречия между известным и неизвестным, несоответствия между ожидаемым и полученным результатом, а также в процессе анализа практических и жизненных ситуаций. При этом важно, чтобы уровень сложности проблемы соответствовал возрастным возможностям младших школьников и не вызывал у них чувства беспомощности.

Вторым важным педагогическим условием является учёт возрастных и психологических особенностей младших

школьников. Обучение должно опережать развитие, опираясь на зону ближайшего развития ребёнка. В контексте проблемного обучения это означает постепенное усложнение проблемных задач и оказание своевременной педагогической поддержки.

Существенную роль играет организация учебного сотрудничества, рассматриваемое нами как третье педагогическое условие. Совместное обсуждение проблем, работа в парах и группах, коллективный поиск решений способствуют развитию коммуникативных умений и формированию навыков аргументации. Напомним, что Дж. Дьюи понимал обучение как социальный процесс, в котором взаимодействие обучающихся является важным источником познания.

Не менее значимым – четвертым – условием является изменение роли учителя. В проблемном обучении учитель выступает не столько источником готовых знаний, сколько организатором познавательной деятельности обучающихся, консультантом и помощником. Он направляет процесс поиска, задаёт вопросы, побуждающие к размышлению, и создаёт условия для самостоятельных выводов.

Использование наглядных пособий, практических заданий, межпредметных связей и элементов исследовательской деятельности – в качестве пятого педагогического условия – делает учебный процесс более насыщенным и способствует реализации идей проблемного обучения в начальной школе.

Несмотря на очевидные преимущества проблемного обучения, его реализация в начальной школе связана с рядом трудностей. Одной из них является недостаточная подготовленность учителей к проектированию проблемных ситуаций и управлению поисковой деятельностью младших школьников. Это требует соблюдения шестого педагогического условия – специальной методической подготовки и профессионального развития педагогов.

Проблемное обучение предполагает значительные временные затраты, что может создавать сложности в условиях

жёсткой регламентации учебного времени. В этой связи целесообразно сочетать проблемное обучение с традиционными методами, обеспечивая баланс между поисковой и объяснительно-иллюстративной деятельностью.

Проведённый анализ позволяет сделать вывод о том, что идеи проблемного обучения Дж. Дьюи обладают значительным педагогическим потенциалом для их реализации в начальной школе. Эффективность данного подхода определяется совокупностью педагогических условий, включающих создание проблемных ситуаций, учёт возрастных особенностей обучающихся, организацию учебного сотрудничества и изменение роли учителя.

При реализации проблемного обучения в начальной школе педагогу необходимо тщательно и осознанно подходить к выбору содержания проблемных уроков, учитывая особенности изучаемого материала и специфику познавательной деятельности обучающихся. Решение проблемных задач способствует формированию новых устойчивых психических образований и совершенствованию имеющихся навыков. Это стимулирует развитие всех аспектов личности, формирует интеллектуальные компетенции и положительное отношение к учебной деятельности. Внедрение проблемного обучения в начальной школе способствует развитию познавательной активности, мышления и самостоятельности младших школьников. Вместе с тем данный подход требует методически грамотной организации и профессиональной готовности педагога к работе в условиях активного обучения.

Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой методических рекомендаций по внедрению проблемного обучения в начальной школе, а также с изучением возможностей использования цифровых образовательных технологий для создания проблемных ситуаций и организации исследовательской деятельности младших школьников.

### Список литературы:

1. Горькавая, Д. В. Основные положения учения С.И. Гессена о ценностях / Д. В. Горькавая, Л. Н. Якименко // Актуальные проблемы теории и практики профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов: аксиологический аспект : Материалы Университетского круглого стола, Луганск, 11 апреля 2025 года. – Луганск : Луганский государственный педагогический университет, 2025. – С. 44-50..
2. Дьюи, Д. Введение в философию воспитания / Дж. Дьюи. – М.: Работник просвещения, 1921. – 63 с.
3. Дьюи, Д. Школа и общество / Дж. Дьюи. – М.: Работник просвещения, 1925. – 127 с.
4. Дьюи, Д. Школа и ребенок / Дж. Дьюи. – М.: Работник просвещения, 1922. – 61 с.
5. Дьюи, Д. Школы будущего / Дж. Дьюи, Э. Дьюи. – М. : Работник просвещения, 1922. – 152 с.
6. Информационно-методическое письмо об особенностях преподавания учебных предметов на уровне начального общего образования в 2025/2026 учебном году [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://sh-novodmitrievskaya-r82.gosweb.gosuslugi.ru/netcat\\_files/266/3030/INFORMATsIONNO\\_METODICHESKOE\\_PIS\\_MO\\_OB\\_OSOBENNOSTYaN\\_PREPODAVANIYa\\_UChEBNYH\\_PREDMETOV\\_NA\\_UROVNE\\_NACHAL\\_NOGO\\_OBSchEGO\\_OBRAZOVANIYa\\_V\\_2025\\_2026\\_UChEBNOM\\_GODU.pdf](https://sh-novodmitrievskaya-r82.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/266/3030/INFORMATsIONNO_METODICHESKOE_PIS_MO_OB_OSOBENNOSTYaN_PREPODAVANIYa_UChEBNYH_PREDMETOV_NA_UROVNE_NACHAL_NOGO_OBSchEGO_OBRAZOVANIYa_V_2025_2026_UChEBNOM_GODU.pdf)(дата обращения: 22.02.2026).
7. Крупская, Н. К. Педагогические сочинения: Т. 1 / Н. К. Крупская. – М. : [б.и], 1957. – 510 с.
8. Кудрявцев, В. Т. Проблемное обучение: источники, сущность, перспективы / В. Т. Кудрявцев. – Москва : Знание, 1991. – 426 с.
9. Махмутов, М. И. Организация проблемного обучения в школе / М. И. Махмутов. – М. : Просвещение, 1989. – 296 с.

10. Махмутов, М. И. Проблемное обучение: основные вопросы теории / М. И. Махмутов. – Москва : Педагогика, 1975. – 314 с.

11. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, утвержден приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 года № 286 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://base.garant.ru/400907193/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/>

**Elena Valerievna Romanenko,  
Yana Eduardovna Andryushchenko,  
Lyudmila Nikolaevna Yakimenko**

### **CHARACTERISTICS OF IMPLEMENTING PROBLEM-BASED LEARNING DEWEY IN ELEMENTARY SCHOOL**

This article is historical and pedagogical in nature. It traces the origins of problem-based learning, focusing on the role and significance of John Dewey in this process. The difficulties encountered by Soviet schools attempting to implement the American scholar's ideas in practice are identified and described. The need for widespread use of problem-based learning and problem-based teaching methods in modern primary education is substantiated. The types of problem-based situations that primary school teachers can implement in lessons and extracurricular activities are described.

**Keywords:** problem-based learning, John Dewey, primary school students, primary school.

УДК 37.018.1

**Рудь Мария Валентиновна,**  
д. пед. наук, доцент кафедры начального образования,  
директор института педагогики и психологии  
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск  
*maria-rud\_73@mail.ru*

## ОБРАЗОВАНИЕ И ПРОСВЕЩЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕОРИЙ И КОНЦЕПЦИЙ

В статье рассмотрена проблема педагогического просвещения родителей на современном этапе развития России. В работе представлены современные теории и концепции педагогического просвещения родителей в России, современные подходы, методы и формы образования родителей, взаимодействия с родительской общественностью. Кроме того, раскрыты возможности разного рода электронных ресурсов в рамках просвещения родителей и вовлечения их в образовательный процесс, обозначены нерешённые проблемы, осложняющие процесс педагогического просвещения родителей.

**Ключевые слова:** просвещение, родители, теории, концепции, подходы, методы и формы просвещения родителей.

*Исследование проводилось в рамках научной темы 1025022800069-3-5.3.1 «Трансформация феномена педагогическое просвещение родителей в современной российской школе» (VGEA-2026-0007).*

Современные теории и концепции педагогического просвещения родителей в России базируются на государственных программах, нормативно-правовых актах и научных подходах, направленных на повышение педагогической компетентности родителей, формирование ответственного родительства и укрепление единства образовательного пространства. Характеризуются выработкой единых методических и содержательных подходов.

Ключевыми документами, определяющими подходы в этой сфере, являются *Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (№273-ФЗ)*. Данный нормативный акт гарантирует родителям право на обучение и воспитание детей, а также возлагает на образовательные учреждения обязательство осуществлять просветительскую работу; *Программа просвещения родителей детей дошкольного возраста*. Этот

документ разработан в качестве меры государственной поддержки, содержит для педагогов методические материалы, охватывает ключевые темы по вопросам развития и образования детей, а также предлагает примерные темы и формы просветительской деятельности; *Распоряжение Министерства просвещения РФ от 10 августа 2021 года №Р-183* – утверждает методические рекомендации по оказанию родителям психолого-педагогической, методической и консультационной помощи в рамках федерального проекта «Современная школа» национального проекта «Образование»; *Указы Президента РФ*, в частности от 9 ноября 2022 года №809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей», а также от 22 ноября 2023 года №875 «О проведении в Российской Федерации Года семьи»; *Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2030 года*. Среди планируемых итогов ее внедрения – рост ценности семьи и многодетного уклада, установление прочной связи между поколениями, а также укрепление в обществе традиционных духовно-нравственных ориентиров. Также, Стратегия предусматривает создание условий для просвещения и консультирования родителей по правовым, экономическим, медицинским, психолого-педагогическим и другим вопросам семейного воспитания.

В настоящее время в России государством реализуются программы поддержки родителей, что обусловлено растущим пониманием воспитания детей как совместной обязанности семьи и общества.

Среди основных *направлений образования и просвещения родителей* в контексте современных теорий и концепций можно выделить:

– активизацию воспитательного потенциала семьи. Педагогическое просвещение рассматривается как целенаправленный процесс передачи родителям структурированной информации по вопросам здоровья,

развития, воспитания и взаимоотношений с ребёнком в семье [4];

– формирование осознанного и ответственного родительства. Цель – приобщение родителей к ценностям осознанного родительства, обеспечение поддержки семьи в вопросах образования и здоровья ребёнка, а также рост воспитательного потенциала семьи [5];

– единство подходов к воспитанию. Просветительская деятельность направлена на обеспечение согласованности воспитательных методов между образовательными организациями и семьёй [4];

– повышение психолого-педагогической грамотности.

Включает:

- расширение знаний в области психологии и педагогики, формирование положительных установок на психолого-педагогическую помощь со стороны школы [2];

- повышение информированности родителей о развитии и потребностях детей;

- наращивание опыта родителей в вопросах общения и взаимодействия с ребёнком;

- поддержка в решении проблем, связанных с воспитанием, обучением и социализацией детей;

- информирование о правах родителей и государственной поддержке семей.

Данные направления работы реализуются через ряд современных подходов, методов и форм педагогического просвещения, таких как:

– традиционные (классические формы): родительские собрания и конференции (как общеклассные, так и общешкольные), индивидуальные консультации, посещение семей на дому, тренинги, дискуссионные площадки, круглые столы, практико-ориентированные занятия (практикумы), а также родительские вечера, чтения и ринги;

– цифровые форматы: сайты образовательных организаций, группы в социальных сетях, вебинары, подкасты,

тематические страницы, электронные рассылки, а также блоги специалистов [2];

- «родительские университеты» – службы на базе педагогических университетов, оказывающие психолого-педагогическую, методическую и консультационную помощь родителям;

- некоммерческие организации, ассоциации, союзы родителей, информационные порталы и онлайн-центры, организующие просветительские мероприятия [6];

- тематические проекты, мастер-классы, творческие мастерские, студии, а также, тематические досуговые формы, способствующие включению родителей в образовательный процесс и воспитательную деятельность [1];

- индивидуальные и групповые консультации психологов, педагогов, врачей и юристов;

- информационные стенды в образовательных организациях;

- игры и нетворкинг – способствуют развитию навыков принятия решений, планирования, организации, расширению круга общения и обмену опытом (деловые, ролевые или ситуационные игры, интерактивные игры, игры, актуализирующие детские впечатления родителей, игры, на осознание собственных родительских установок и возможностей, ток-шоу, интеллектуальные игры);

- педагогические лектории, задача которых – углубление и закрепление родительских знаний в области воспитания;

- родительские клубы – площадки для общения, обмена опытом, обсуждения вопросов воспитания;

- онлайн-формы – вебинары, онлайн-тренинги, консультации через социальные сети, форумы;

- проектные формы – выполнение совместных проектов (информационно-познавательных, исследовательских, творческих, игровых и спортивных).

Основной упор делается на практико-ориентированные методы: разбор конкретных кейсов, моделирование

воспитательных ситуаций, предоставление пошаговых алгоритмов действий, благодаря чему теоретические положения трансформируются в инструментарий, применимый в повседневной практике.

Особое внимание уделяется вопросам здоровьесбережения ребенка [3]. Тематика и формы работы в системе родительского просвещения дополняются специальными программами для родителей детей-инвалидов, детей с девиантным поведением, приёмных родителей и других категорий.

Кроме того, начиная с двадцатого столетия наблюдается увеличение числа педагогических центров, активизируется взаимный обмен опытом между исследователями как на национальном, так и на международном уровне по вопросам организации работы с родительской общественностью.

Повестка организации педагогического просвещения родителей включает ежегодное проведение Всероссийской конференции по вопросам семейного воспитания и родительского просвещения, а также Всероссийского конкурса лучших практик родительского просвещения. Во всех регионах Российской Федерации действует проект, предусматривающий психолого-педагогическую, методическую и консультационную поддержку родителей. Параллельно работают университетские психологические службы, занимающиеся психологическим просвещением семей. Также организовано информационное и методическое сопровождение, разработаны единые программы просвещения – как для родителей, так и для профильных специалистов. Согласимся с Л.Н. Якименко в том, что «кроме прочего, источником творческих идей, мудрых советов, интересных примеров, искренних рефлексий педагогов по поводу налаживания взаимодействия между семьей и школой является художественная педагогическая литература» [7, с. 41].

В настоящее время родители выступают в роли активных участников воспитательного процесса, осознавая, что качественное образование и развитие личности ребенка являются ключевыми факторами его успешной адаптации в

будущем. Для того чтобы быть в курсе актуальных педагогических тенденций и методик, они все чаще обращаются к обучающим материалам, литературе, тренингам и консультациям.

Наблюдается усиление интереса к родительскому участию в образовательном процессе. Результаты исследований свидетельствуют о том, что активная вовлечение родителей воспитание и обучение детей положительно сказывается на образовательных достижениях учащихся, а также способствует формированию более доверительных и прочных отношений между родителями и педагогическими работниками.

Однако на сегодня остаются нерешенными ряд проблем, среди которых:

- низкая мотивация части родителей участию в образовательном процессе: отдельные родители полагают, что воспитание и обучение детей является исключительной компетенцией педагогов, и не осознают необходимости собственной вовлеченности;

- трудности в осмыслении и принятии современных образовательных стандартов и требований, предъявляемых детям. Многие родители могут оказаться неготовыми подобными изменениями, особенно если их собственное воспитание осуществлялось в рамках традиционной образовательной системы;

- влияние международной обстановки, в частности глобализационных процессов, на педагогическое просвещение, которое проявляется через следующие факторы:

- усиление миграционных процессов. Это привело к необходимости подготовки педагогов, которые могут работать с детьми-мигрантами, и изменения в содержании образовательных программ;

- стремление к формированию новых глобальных ценностей. Среди них – гуманизм, толерантность, уважение к преподавателям других культур, наций, рас, религий.

Так, в современных условиях, несмотря на доступность обширного массива информации о воспитании и развитии детей, родители нередко испытывают трудности с её критической оценкой и перестают рассматривать педагогов как основной источник достоверных знаний и надёжных партнёров.

Исходя из анализа нормативной базы, направлений работы по обозначенной проблеме, можно констатировать, что современное педагогическое просвещение родителей в России сочетает государственные инициативы, научно обоснованные подходы и разнообразные формы работы, направленные на укрепление семейных ценностей и повышение качества воспитания.

### **Список литературы**

1. Бешук, С. А. Система работы по эффективному внедрению программы просвещения родителей (законных представителей) – URL: <https://iro23.ru/wp-content/uploads/2025/08/Бешук-Система-работы-по-эффективному-внедрению-программы-просвещения.pdf>

2. Методические рекомендации по организации родительского просвещения (для общеобразовательных организаций) // Сост. З. В. Погонец. – Магадан, 2022. – URL: [https://iro-49.ru/wp-content/uploads/2022/11/Методические\\_рекомендации\\_родительское-просвещение-2022.pdf](https://iro-49.ru/wp-content/uploads/2022/11/Методические_рекомендации_родительское-просвещение-2022.pdf)

3. Новицкая, В. А. Формы психолого-педагогической поддержки и просвещения родителей в рамках реализации ФОП ДО / В. А. Новицкая. – Москва. – URL: [http://www.irort.ru/sites/default/files/Новицкая%20В.А.%20Формы % 20психолого-педагогической% 20поддержки% 20и% 20.pdf](http://www.irort.ru/sites/default/files/Новицкая%20В.А.%20Формы%20психолого-педагогической%20поддержки%20и%20.pdf)

4. Программа просвещения родителей (законных представителей) детей дошкольного возраста, посещающих дошкольные образовательные организации / Т. П. Авдулова, И. А. Бурлакова, Е. И. Изотова, Т. В. Кротова, О. В. Никифорова, В. А. Новицкая, Г. Р. Хузеева, Р. И. Яфизова

[и др].: под ред. Е. И. Изотовой, Т. В. Кротовой. – Москва, 2024. – 225 с.

5. Просвещение родителей (законных представителей). – URL: <https://ds-sputmir-znl.edu22.info/prosveshchenie-roditelej-zakonnykh-predstavitelej.html>

6. Челпаченко Т. В., Пахомова М. А. Современные формы педагогического просвещения родителей в России / Т. В. Челпаченко, М. А. Пахомова // Вестник ОГУ. – 2023. – №2 (238). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyye-formy-pedagogicheskogo-prosveshcheniya-roditeley-v-rossii> (дата обращения: 06.05.2026).

7. Якименко, Л. Н. Подготовка студентов – будущих учителей начальных классов к работе с родителями младших школьников в процессе изучения современной художественной литературы: аксиологический аспект / Л. Н. Якименко // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия Педагогические науки. Образование. – 2024. – № 1(117). – С. 38-44.

**Mariya Valentinovna Rud**

## **EDUCATION AND EDUCATIONAL PARENTS IN THE CONTEXT OF MODERN THEORIES AND CONCEPTS**

The problem of pedagogical education of parents at the current stage of Russia's development is discussed in the article. The modern theories and concepts of pedagogical education of parents in Russia, modern approaches, methods and forms of education of parents, interaction with the parental community are presented in the work. In addition, the possibilities of various kinds of electronic resources within the framework of education of parents and their involvement in the educational process are revealed, unresolved problems are outlined, complicating the process of pedagogical education of parents.

**Keywords:** education, parents, theories, concepts, approaches, methods, and forms of parental education.

**Савойская Наталья Александровна,**  
методист ГБУ ДО ЛНР «Республиканский центр воспитания и  
развития дополнительного образования “Пионер”», г. Луганск  
natalia.savoyskaya@mail.ru

**Якименко Людмила Николаевна,**  
кандидат филологических наук, доцент,  
заведующий кафедрой начального образования  
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск  
yakimenkol@list.ru

## **АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ КАК МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ АНАЛИТИЧЕСКИХ ЧИТАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Автор статьи, ссылаясь на официальные документы, определяющие содержание начального общего образования, обосновывает необходимость формирования читательских умений младших школьников и аналитических читательских умений – в частности. В статье перечислены и описаны методы и приёмы формирования аналитических читательских умений при работе с текстом художественного произведения. Особое внимание уделено разным видам анализа литературных текстов и их роли и значению в формировании аналитических читательских умений младших школьников.

**Ключевые слова:** урок литературного чтения, младшие школьники, аналитические читательские умения, анализ художественного текста.

Переход от знаниевой к развивающей парадигме, как отмечает Л.Н. Якименко, «осуществляющийся в отечественном образовании на протяжении последних трех десятилетий, ставит перед образовательными учреждениями ряд важных требований, предполагающих трансформацию всей системы обучения и воспитания как на нормативном, так и на содержательном уровнях. В этих условиях организация

педагогического процесса образования младших школьников в соответствии с нормативно-правовыми документами, регламентирующими работу начального звена общеобразовательной школы, становится базовым ориентиром для учителей начальных классов. С учётом возрастных особенностей детей младшего школьного возраста данный процесс носит комплексный характер, что предполагает всестороннее развитие детей» [7]. Всесторонне развитие младших школьников на уроках литературного чтения осуществляется в процессе чтения художественной литературы, а эффективность этого чтения зависит от сформированности у детей навыков смыслового чтения и аналитических читательских умений.

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования [5] смысловое чтение, в основе которого лежат аналитические читательские умения, рассматривается как важное универсальное учебное действие, обеспечивающее формирование ключевой компетенции – читательской. Развитые навыки осмысленного чтения являются определяющим фактором успешной учебной и познавательной деятельности, а также усовершенствуют способность к саморазвитию и самосовершенствованию путем активного освоения нового социального опыта.

В Информационно-методическом письме об особенностях преподавания литературного чтения в 2025/2026 учебном году сказано, что «значимость развития навыков смыслового чтения продиктована его фундаментальным влиянием на образовательный процесс. Это проявляется в нескольких ключевых аспектах: во-первых, в совершенствовании общего интеллектуального уровня обучающихся начальных классов; в формировании у них глубокой когнитивной и эстетической привязанности к чтению; во-вторых, в росте успеваемости по всем дисциплинам школьной программы, что служит залогом соответствия образовательным стандартам в области предметных достижений; в-третьих, в создании прочного базиса

для успешного обучения на последующих ступенях образования» [1].

Читательские умения – это самостоятельные действия, направленные на восприятие, анализ и оценку содержания и смысла художественного произведения. Они необходимы для полноценного понимания текста. Для обучения осознанному чтению важно развивать у школьников эти умения, обеспечивающие аналитическую и оценочную работу с текстом, а также понимание прочитанного. Указанные умения целенаправленно формируются в процессе литературного образования при чтении и анализ художественных произведений, в неразрывном единстве, поскольку более высокий уровень восприятия достигается только во взаимодействии всех элементов системы. Таким образом, аналитические читательские умения направлены на анализ языка, сюжета, композиции, образов и позволяют понять основную идею произведения.

Хотя читательские умения в целом универсальны, каждая профессиональная сфера накладывает свой отпечаток на их применение и формирование. Эта специфика заметна как в процессе обучения, так и в других видах деятельности. Человек, обладающий развитыми аналитическими читательскими умениями, должен уметь демонстрировать высокую культуру работы с текстом в разнообразных ситуациях: при обучении на занятиях и при подготовке к ним, во время внеучебных мероприятий, в общении с другими людьми и в процессе самообразования на протяжении всей жизни.

Предлагаемая типология читательских умений, актуальных для современной образовательной системы, включает следующее:

*Поиск и извлечение информации:* определение местонахождения необходимой информации: основной текст, аннотация, заключения, разделы, рубрики, содержание, примечания, задания, форзац, гиперссылки; использование инструментов навигации при работе с большими электронными

документами; поиск и извлечение нескольких фрагментов информации из разных типов текстов; создание схемы, отражающей содержание текста: действующее лицо, время, место, временные периоды, последовательность событий; выявление частей текста, в которых содержится проблема и ее решение.

*Интеграция и интерпретация информации. Аналитические операции:* установление связей между фактами, явлениями, понятиями; определение источника информации: различение автора и рассказчика, учет ссылок; выявление оценочных суждений в тексте, отделение личного мнения от фактов; сопоставление визуальной, графической и текстовой информации.

*Синтетические операции:* выделение главного и второстепенного; установление связей между фактами: причины и следствия, дополнения, противопоставления; выявление скрытого смысла, основанного на синтезе информации, и основной идеи; формулирование выводов на основе анализа данных.

*Оценка содержания и формы текста:* выявление несоответствий в представленных фактах; определение избыточности информации; оценка тезисов, подкрепленных и не подкрепленных аргументами; выявление логичности и обоснованности классификаций, доказательств, иллюстраций; оценка надежности источника и достоверности информации; понимание назначения структурных частей текста; выражение и аргументация собственной точки зрения при обнаружении противоречий.

*Практическое применение информации из текста предполагает:* применение инструкций, представленных в тексте, в реальных ситуациях; понимание границ допустимого и разрешенного, осознание требований, содержащихся в тексте; использование информации для решения профессиональных задач, например, при оценке ответов обучающихся, адаптации научной информации для школьников и т.д.; интерпретацию

символов и метафор из художественной литературы в контексте современных социально-политических и культурно-исторических событий [5].

Опираясь на теоретические основы, определим методологические принципы, необходимые для развития аналитических читательских умений младших школьников:

1. Формирование аналитических читательских умений должно быть систематическим и всесторонним – со стороны учителя, осознанным – со стороны учеников. Это способствует развитию исследовательских навыков у читателя.

2. При работе с текстом важно развивать у обучающихся навыки, позволяющие выявлять авторский замысел, скрытый в тексте. Кроме того, при анализе текста обучающиеся должны находить и описывать языковые средства, используемые для реализации авторского замысла.

3. Главная задача при формировании аналитических читательских умений младших школьников – помочь им обнаружить значимые элементы структуры текста, понять эстетическую сущность различных уровней организации текста и, таким образом, постичь авторскую идею на глубинном уровне.

4. Фундаментом для создания методического инструментария, направленного на формирование аналитических читательских умений, выступают принципы и инструментарий лингвоэстетического анализа литературного произведения. Данный подход способствует раскрытию художественной ценности текста, глубокому проникновению в авторскую концепцию и осознанию подтекста, что трансформирует процесс чтения в значимый фактор формирования читательской грамотности и эстетического вкуса. При этом подбор конкретных образовательных технологий должен быть детерминирован поставленными педагогическими задачами и возрастными особенностями детей.

5. Приоритетом в совершенствовании интерпретационных способностей младших школьников является обучение их

качественному извлечению и осмыслению содержащейся в произведении информации. Данный процесс характеризуется высокой степенью продуктивности и опирается на тезаурусную концепцию восприятия. Образовательная модель реализуется в три последовательных этапа – предкоммуникативный, текстовый и посткоммуникативный, интегрируя в себе герменевтические принципы Г.-Г. Гадамера и концепцию витагенного обучения А.С. Белкина.

6. Существенным фактором в структуре развития интерпретационных умений выступает подготовка обучающихся к осознанному восприятию, декодированию и трансформации художественной информации. Реализация данной деятельности возможна при соблюдении ряда условий: синергии интеллектуального и эмоционального анализа текста, внимании к субъектному опыту и индивидуальности каждого ребёнка, при гармоничном сочетании самостоятельности и активности младших школьников с фасилитирующей функцией педагога. Для эффективного извлечения смысла из текста необходимо использовать тезаурусный подход к восприятию информации. Это поможет определить, как меняется система знаний реципиента в процессе взаимодействия с информацией.

7. Развитие интеллектуально-речевых умений требует комплексного подхода: необходимы задания, включающие как устную, так и письменную работу с текстом [2].

Согласно Информационно-методическому письму, на уроках литературного чтения «следует делать акцент на постепенном усложнении компетенций смыслового анализа, что выражается в: детальном анализе текста (определение жанра, структурирование ключевых фрагментов, анализ личности и мотивов персонажа); интерпретации различных типов изложения: описательных элементов (внешность, природа, обстановка), повествовательной линии (сплетение судеб, динамика отношений) и аргументации (логическое обоснование главной темы); выявлении значимости стилистических приемов в конструировании художественных образов; сопоставительном

анализе различных произведений в рамках поставленной задачи; раскрытии заложенного автором идейного замысла» [1].

Достижению этой цели способствует подход, согласно которому процесс освоения литературного материала предполагает три ключевых этапа: предварительное ознакомление (до начала чтения, чтобы сформировать у младшего школьника мотивацию и научить его предсказывать содержание); прогнозирование (антиципация): умение предугадать сюжетную линию, опираясь на заголовок, графическое оформление или отдельные опорные фразы; контекстный анализ: предварительное определение жанра, эмоционального фона и круга действующих лиц по фамилии автора или ключевым понятиям.

Среди методов и приёмов, используемых на каждом из этих этапов, назовём: интерактивное восприятие (в процессе чтения), нацеленное на глубокое осмысление фабулы и проработку эмоционального отклика ученика; комментируемое чтение, в ходе которого дети идентифицируют лексические трудности и коллективно разбирают значения новых слов; интерпретационный диалог, суть которого в постановке вопросов к тексту непосредственно во время чтения, поиск ответов в уже изученных фрагментах или выдвижение гипотез о дальнейшем развитии событий; рефлексивный анализ (после прочтения), направленный на раскрытие философского подтекста, изучение жанровой специфики и развитие логики; рекурсивное чтение, позволяющее вернуться к отдельным эпизодам для более тонкого сопереживания персонажам; структурное моделирование («Сюжетный треугольник»), предполагающее визуализацию композиции произведения для понимания причинно-следственных связей [4].

Не менее важны практические методы и приемы обучения. Так для детального разбора художественной ткани произведения применяются: лингвистический анализ, синонимические замены (поиск альтернативных слов для более точного понимания авторского стиля и смысловых оттенков),

стилистическая реконструкция (методический прием, при котором в текст вносятся преднамеренные изменения (замена слов, пропуски), а сравнение «искаженного» варианта с оригиналом помогает осознать ценность и точность авторского выбора); визуализация образов (создание словесных описаний возникших в воображении картин или их графическое воплощение (рисование) с опорой на текстовые детали); метод «Живых картин» (театрализованная реконструкция эпизодов через мимику, жесты и позы, что способствует эмпатии и пониманию характера героев) [3].

Для закрепления аналитических навыков используются специальные тренировочные упражнения: внутренний монолог (диалог с автором): самостоятельное чтение, в ходе которого ученик помечает вопросы, возникающие к создателю текста; прерывистое чтение: работа короткими блоками с остановками для обсуждения прочитанного и построения гипотез о финале; смысловое сегментирование: разделение произведения на завершённые части с обязательным формулированием основной идеи каждого фрагмента и разбором сложных выражений; дневник двойной записи: ведение записей, где в одной колонке фиксируются наиболее впечатляющие моменты, а в другой – личные соображения и ассоциации школьника, вызванные этим фрагментом.

Подобная методическая стратегия позволяет комплексно подходить к развитию читательских навыков и пониманию художественного текста как уникального эстетического явления. Это способствует осознанию школьниками неразрывности формы и содержания, уверенному владению литературоведческим аппаратом и воспитанию стабильной мотивации к чтению.

Ученые (Ю.М. Лотман, А.Б. Есин, Е.А. Маймин и др.) полагают, что анализ художественного произведения является эффективным инструментом формирования аналитических читательских умений младших школьников на уроках литературного чтения. В методике обучения литературному

чтению существуют различные подходы к анализу художественных текстов. Это обусловлено тем, что литературоведы рассматривают художественное произведение как целостную систему, в которой авторская позиция, элементы отраженной реальности и художественные приёмы, будучи тесно взаимосвязанными, создают уникальный живой организм. При этом анализу могут подвергаться все составляющие этого «организма»: тема, идея, композиция, фабула, внесюжетные компоненты, лексико-стилистические средства, главные и второстепенные герои [6].

В настоящее время вопросы, касающиеся анализа художественного текста и его различных видов, освещены в научных трудах и методических разработках таких авторов, как В.В. Бабайцева, Л.Г. Бабенко, Н.С. Валгина, Н.А. Ипполитова, Н.А. Купина, В.А. Лукин, Н.А. Николина, Т.М. Пахнова и многих других исследователей. Большинство ученых, занимающихся изучением художественных текстов, подчеркивают необходимость комплексного подхода, объединяющего литературоведческие и лингвистические аспекты анализа. Благодаря использованию различных видов анализа художественных произведений, практикуемых на уроках литературного чтения (сюжетно-образные, проблемный, сопоставительный, стилистический и др.), младшие школьники развивают навыки работы с художественными деталями, учатся интерпретировать события произведения и совершенствуют мыслительные процессы.

Текст, с одной стороны, связан с литературоведением, а с другой – с языкознанием. Лингвистический анализ исследует языковые средства, используемые в произведении для создания стилистического своеобразия текста как литературной единицы. Литературоведческий анализ сосредоточен на изучении идейно-тематического содержания, жанровых и композиционных особенностей произведения. Именно сочетание литературоведческого и лингвистического подходов позволяет в полной мере реализовать требования ФГОС НОО [5] в

отношении формирования у младших школьников аналитических читательских умений.

Признавая ценность вышеупомянутых исследований, их теоретическую и практическую значимость, следует отметить, что в педагогической науке проблема формирования аналитических читательских умений у младших школьников на уроках литературного чтения посредством анализа художественных текстов недостаточно разработана. Рассмотрим конкретные аналитические читательские умения в контексте осуществления детьми определённого вида анализа художественного произведения:

1. *Умение распознавать изобразительные средства языка и понимать их роль в произведении (стилистический анализ).* Основой для адекватного восприятия выразительных средств языка является понимание слова как инструмента создания художественного образа и выражения авторской позиции, которое формируется в процессе анализа текста. Важно научить школьника правильно воспринимать выразительные средства, встречающиеся в тексте, то есть, анализировать структуру предложений, выбор слов, задумываться о мотивах авторского выбора.

2. *Умение воссоздавать в воображении картины жизни, описанные автором словом (лингвистический анализ).* Указанный навык впервые был отмечен Н.Я. Мещеряковой и Л.Я. Гришиной. Л.С. Выготский указывал, что «творчество воображения напрямую зависит от богатства и разнообразия предшествующего опыта человека, поскольку этот опыт предоставляет материал для построения фантазий». Недостаток впечатлений обедняет восприятие художественной реальности. Следовательно, необходимо развивать воображение читателя и учить его направлять и корректировать, опираясь на текст произведения. Анализ должен быть сосредоточен на изображении жизни автором, а не на самой жизни.

3. *Умение устанавливать причинно-следственные связи, обнаруживать логику развития событий в эпических*

*произведениях, динамику эмоций в лирике, развитие конфликта в драме (сюжетно-образный анализ).* Названный навык направлен на понимание сюжета, фабулы и композиции текста. Композиция включает членение произведения на части, главы, абзацы, строфы, сцены, расстановку персонажей, порядок изложения событий, смену повествовательных приемов. Важно познакомить детей с сюжетом и его элементами (вступлением, завязкой, развитием действия, заключением) и их ролью в раскрытии основной идеи.

*4. Важно уметь видеть в художественном тексте целостный образ: персонажа в эпосе, эмоциональное переживание – в лирике, характер – в драме. Эти элементы служат одной цели – раскрытию авторской идеи (пообразный и проблемно-тематический анализ).* Образы героев играют ключевую роль в передаче замысла произведения, его идеи. Восприятие персонажа как целого включает в себя эмоциональный отклик читателя, сопоставление мотивов и последствий его действий, наблюдение за развитием и становлением. Развитие этого умения строится на понимании того, что, создавая героев, автор выражает своё мнение по определённому вопросу.

*5. Необходимо уметь распознавать авторскую идею и позицию в каждом элементе произведения (идейно-тематический анализ).* Хотя этот навык – часть всех перечисленных выше, для ясности его полезно выделить отдельно. Это помогает читателю сосредоточиться на понимании авторского взгляда, проявляющегося во всём тексте, а не только в прямых оценках. Авторская позиция всегда отражается в созданном читателем образе. Если же читатель не чувствует этой оценки, произведение расширяет его кругозор, знакомя с новой жизненной ситуацией, но не открывает авторское видение мира. Освоение идеи – главная цель анализа, иначе членение произведения на части теряет смысл. Понимание идеи основано на установлении связей между всеми элементами текста, что ведёт к более глубокому восприятию.

Полноценное восприятие – это не просто формулировка идеи, но и переживание, принятие или неприятие авторской точки зрения [6].

В процессе реализации всех видов анализа активизируются все виды аналитических читательских умений, которые взаимосвязаны и дополняют друг друга. Основа полноценного восприятия – умение понимать изобразительно-выразительные средства языка. Только осознав их образность и роль, можно воссоздать мысленно описанные автором картины и установить связь между ними. Умение визуализировать способствует созданию образа персонажа. Освоение идеи объединяет все читательские навыки. И, поняв идею, читатель по-новому оценит и язык, и композицию, и героев произведения.

Итак, под аналитическими читательскими умениями понимается совокупность последовательных интеллектуальных действий, позволяющих ребёнку глубоко и всесторонне воспринимать художественное произведение. Формирование у младших школьников аналитических читательских умений осуществляется путём применения комплекса методических подходов, специализированных техник и практических заданий. Ключевые задачи применения представленных техник анализа литературного произведения на уроках литературного чтения заключаются в следующем: обеспечение глубокого понимания художественного текста детьми; содействие эстетическому и нравственному развитию учеников младших классов; стимулирование общего развития мышления и, в частности, аналитических навыков чтения.

### **Список литературы**

1. Информационно-методическое письмо об особенностях преподавания учебных предметов на уровне начального общего образования в 2025/2026 учебном году [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://sh-novodmitrievskaya-r82.gosweb.gosuslugi.ru/netcat\\_files/266/3030/INFORMATsIONNO\\_METODICHESKOE\\_PIS\\_MO\\_OB\\_OSOBENNOSTYaH\\_PREPODAVANIYa\\_UChEBNYH\\_PREDMETOV\\_NA\\_UROVNE\\_](https://sh-novodmitrievskaya-r82.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/266/3030/INFORMATsIONNO_METODICHESKOE_PIS_MO_OB_OSOBENNOSTYaH_PREPODAVANIYa_UChEBNYH_PREDMETOV_NA_UROVNE_)

NACHAL\_NOGO\_OBSchEGO\_OBRAZOVANIYa\_V\_2025\_2026\_UChEBNOM\_GODU.pdf (дата обращения: 21.02.2026).

2. Ишкильдина, З. К. Формирование читательских умений младших школьников на уроках чтения / З. К. Ишкильдина, И. М. Абишева // Образование в пространстве школы и вуза: опыт, проблемы, перспективы : Сборник материалов IX Международной научно-практической конференции, Стерлитамак, 30 октября 2020 года. – Стерлитамак: Стерлитамакский филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Башкирский государственный университет», 2020. – С. 108–111.

3. Магомедова, З. З. Современные педагогические технологии формирования читательской грамотности у младших школьников / З. З. Магомедова, З. М. Миназова, С. З. Закарьяева // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 81-2. – С. 419–422.

4. Россова, Ю. И. Роль технологии развития критического мышления в формировании читательской грамотности младших школьников / Ю. И. Россова, Е. А. Тимохина // Педагогическое образование и современная наука: проблемы и перспективы развития : Сборник научных трудов. – Москва : Государственный университет просвещения, 2024. – С. 307–314.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, утвержден приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 года № 286 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://base.garant.ru/400907193/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 21.02.2026).

6. Шилова, Е. П. Использование разнообразных приемов и заданий на уроках литературного чтения для формирования читательских умений младших школьников / Е. П. Шилова // Начальное образование: вопросы теории, методики, кадрового обеспечения : Сборник статей Международной научно-практической конференции, Могилев, 20 марта 2024 года. –

Могилев: Могилевский государственный университет им. А. А. Кулешова, 2024. – С. 181–184.

7. Якименко, Л. Н. Методические основы реализации аксиологического подхода к обучению младших школьников литературному чтению / Л. Н. Якименко // Научная молодежь: приоритеты мировой науки в XXI веке : материалы IX Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Луганск, 04 апреля 2024 года. – Луганск: Луганский государственный педагогический университет, 2024. – С. 64–67.

**Natalia Aleksandrovna Savoyskaya,  
Lyudmila Nikolaevna Yakimenko**

### **ANALYSIS OF A WORK OF FICTION AS A METHOD FOR DEVELOPING ANALYTICAL READING SKILLS IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS**

The author, citing official documents defining the content of primary general education, substantiates the need to develop reading skills in primary school students, and analytical reading skills in particular. This article lists and describes methods and techniques for developing analytical reading skills when working with literary texts. Particular attention is paid to various types of literary text analysis and their role and importance in developing analytical reading skills in primary school students.

**Keywords:** literary reading lesson, primary school students, analytical reading skills, literary text analysis.

УДК 373.3.016:811.161.1

**Сапалёва Яна Викторовна,**  
учитель начальных классов  
ГБОУ ЛНР «Артемовская средняя школа №8», г. Артемовск  
yana.sapaleva@bk.ru

**Якименко Людмила Николаевна,**  
кандидат филологических наук, доцент,  
заведующий кафедрой начального образования  
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск  
yakimenkol@list.ru

## МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ПИСЬМЕННОЙ СВЯЗНОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В ПРОЦЕССЕ НАПИСАНИЯ СОЧИНЕНИЙ

Автор статьи, ссылаясь на официальные документы, определяющие содержание начального общего образования, обосновывает необходимость формирования письменной связной речи детей младшего школьного возраста. Указывает, что наиболее эффективным средством для этого выступает написание сочинений, однако этот вид письменного упражнения, по сравнению с другими, вызывает наибольшие затруднения у детей, особенно сочинение-рассуждение. Как результат, автором описана методика подготовки детей к написанию сочинений, сделан акцент на комплексе упреждений, систематическое выполнение которых будет способствовать приобретению детьми навыка создания связного текста – сочинения.

**Ключевые слова:** письменная связная речь, младшие школьники, урок русского языка, сочинение.

Одной из ключевых задач обучения младших школьников русскому языку в начальных классах выступает формирование и развитие навыков связной речи, о чем неоднократно упоминается в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования, Федеральной образовательной программе начального общего образования, Федеральной рабочей программе начального общего образования по предмету «Русский язык» (для 1–4 классов образовательных организаций): «Изучение русского языка направлено на достижение следующих целей: овладение основными видами речевой деятельности на основе первоначальных представлений о нормах современного русского литературного языка: аудирование, говорение, чтение, письмо. <...> Свободное владение языком, умение выбирать нужные языковые средства во многом определяют возможность

самовыражения взглядов, мыслей, чувств, проявления себя в различных жизненно важных для человека областях. <...> Развитие устной и письменной речи обучающихся направлено на решение практической задачи развития всех видов речевой деятельности, отработку навыков использования усвоенных норм русского литературного языка, речевых норм и правил речевого этикета в процессе устного и письменного общения, формирования коммуникативной компетентности детей» [5].

Как утверждает Л.Н. Якименко, «проблема изучения языка и культуры сегодня решается в единстве с рассмотрением системы ценностей современной личности. Этот личностно ориентированный и ценностный аспекты связаны с появлением в конце XX в. лингвистических исследований о концепте и его отражении в языковой картине мира индивида через текст. В результате этого процесс освоения младшими школьниками системы ценностей стал соотноситься с формированием их языковой картины мира, а текст сегодня рассматривается не только как результат речевой деятельности человека, а, прежде всего, как средство, аккумулировавшее ценностный опыт народа» [8]. Как результат, способность к созданию грамотных, выразительных и последовательных в изложении своей точки зрения текстов является залогом успешной социализации и личностного становления ребёнка как языковой и коммуникативно сформированной личности.

Глубокое социальное и психолого-педагогическое значение данной проблемы обусловлено тем, что коммуникативная компетентность, формируемая только на основе развития связной речи, которая позволяет ребёнку свободно взаимодействовать с социумом, способствуя становлению активной и гармоничной языковой личности. Не случайно на современном этапе методическая наука опирается на коммуникативно-деятельностную парадигму, которая ориентирована на овладение обучающимися способностью эффективно использовать языковой инструментарий для

решения различных коммуникативных задач в многообразных жизненных ситуациях.

Анализ вопросов речевого развития детей и формирования их письменной связной речи традиционно занимает важное место в трудах педагогов и специалистов в области лингводидактики (М. Вашуленко, Л. Варзацкая, Н. Хорошковская, Т. Ладыженская, М. Львов, Н. Орланова, С. Русова, В. Сухомлинский, Е. Тихеева, Л. Федоренко и др.). Специфика формирования связной речи у детей младшего школьного возраста детально изучалась в работах Н. Алексеевой, А. Богуш, Н. Гавриш, Л. Калмыковой, О. Ушаковой. Психологический базис, внутренние механизмы и этапы эволюции речевой деятельности были раскрыты в фундаментальных исследованиях известных психологов: в трудах Л. Выготского, И. Гальперина, Д. Эльконина, О. Запорожца, С. Рубинштейна и др. Все они пришли к выводу, что процесс развития речи у детей младшего школьного возраста реализуется через комплекс взаимосвязанных векторов: совершенствование фонетической культуры, лексическую работу (наполнение тематического словаря и его актуализация), а также синтаксическую практику на уровне словосочетаний и предложений.

Так, в Информационно-методическом письме об особенностях преподавания учебных предметов на уровне начального общего образования в 2025/2026 учебном году, особое внимание уделено конкретным элементам содержания раздела «Развитие речи», вызывающим наибольшие осложнения у обучающихся. По отзывам учителей, серьезные препятствия возникают при написании сочинений на свободную тему и при подготовке устных рассказов по картинам. Среди различных типов текстов самым сложным для детей остается создание текста-рассуждения. Также значительные сложности фиксируются на этапе анализа исходных текстов и их последующего детального пересказа (изложения) [1].

Коллеги и методисты-аналитики попытались объяснить причины такого явления. По их мнению, это обусловлено дефицитом времени на уроке русского языка для осуществления полноценной работы по формированию письменной связной речи детей, методической неподготовленностью учителей для такой формы работы, а также использованием детьми технических средств и нейросетей, чат-ботов для продуцирования текста сочинения в случае, если учитель предлагает сочинение как вид домашнего задания, что, конечно же, не позволяет педагогу достичь поставленной цели в формировании письменной связной речи воспитанников.

Мы считаем, что для решения данной методической проблемы, кроме прочего, очень важно знать психологические особенности речевого развития ребёнка младшего школьного возраста и формирования его письменной связной речи. В период освоения базовых филологических знаний у младших школьников параллельно с психическим развитием кристаллизуются языковые механизмы. Этот процесс сопровождается совершенствованием связности речи, коммуникативных умений и навыков интерпретации текста. Итогом такого развития должны стать безупречное грамматическое оформление мыслей, логическая последовательность, лексическое разнообразие, чистота артикуляции, а также умение пользоваться образными и паралингвистическими средствами выразительности.

Значительное число специалистов анализирует категорию связности сквозь призму принципов формирования монолога. Корректно выстроенное высказывание обучающегося, будь оно в устной или письменной форме, базируется на тех же композиционных правилах, что и труды признанных деятелей литературы.

Как результат, под термином «связная речь» понимается детализированное представление конкретной информации, характеризующееся логической последовательностью, грамматической выверенностью, точностью, а также

использованием выразительных и образных средств. В лингвистических исследованиях данное понятие трактуется как «протяженный текстовый фрагмент, состоящий из относительно автономных смысловых блоков и раскрывающий завершённую тематику. Ключевыми характеристиками качественной связной речи признаются её точность, лаконичность, содержательность, чистота и эстетичность» [7].

Следует подчеркнуть, что первичным этапом вербального развития ребёнка является диалог, который считается фундаментальной формой коммуникации. Переход от диалогического общения к созданию собственных монологов представляет собой очень важный и трудоемкий процесс. Монолог как таковой является высказыванием одного субъекта, детально излагающего свои суждения, цели или оценочные мнения. Данная форма коммуникации считается более сложной, так как функционирует на базе логических операций, требует активизации памяти, предварительного планирования и высокого уровня владения языковым инструментарием. Следовательно, под монологической компетенцией понимается способность индивида эффективно и корректно использовать навыки связного изложения мыслей в практической деятельности – в процессе коммуникации – устной или письменной [3].

Успехи обучающихся младшего школьного возраста в области речевого развития и развития письменной связной речи напрямую коррелируются с качеством навыка чтения, уровнем орфографической зоркости и богатством лексикона ребёнка. В работах таких ученых, как М.Р. Львов, А.Д. Дейкина, Н.Р. Бершадский и их коллег, подчеркивается важность специфических педагогических условий при обучении школьников связной речи. К ним относятся: стимулирование мотивации к письму, поддержание творческого микроклимата в коллективе, использование жизненного и речевого опыта учеников. Эффективными инструментами признаются методики сотворчества и работа по заданному «литературному импульсу»

(например, дописывание текста по первой строке мастера слова). В конечном счёте развитие речи происходит наиболее успешно в условиях, когда у ребёнка возникает внутренняя потребность в самопрезентации и творческом росте в процессе речевой деятельности. Среди богатого набора методических инструментов, применяемых в начальной школе, приоритетным остается обучение написанию авторского текста – сочинения [2].

Сочинение представляет собой автономную творческую работу, в рамках которой ученик транслирует собственные идеи, этические оценки и эмоциональные реакции. Классификация сочинений по типу используемого материала включает следующие группы: работы, основанные на индивидуальном опыте (личные впечатления, события, наблюдения); труды по мотивам произведений искусства (литературные тексты, живопись, театральные постановки и кинематограф); а также синтетические формы, объединяющие данные из нескольких источников [7].

Данному виду деятельности отводится важное место в педагогическом процессе, поскольку он стимулирует развитие когнитивных функций, памяти, волевых качеств и чувственного восприятия. В процессе создания сочинения младший школьник раскрывает свой внутренний мир, одновременно совершенствуя навыки монолога и приобретая необходимый коммуникативный опыт для дальнейшего успешного общения и развития связной письменной и устной речи.

Важно подчеркнуть педагогический потенциал сочинений, которые выполняют значимую роль в усовершенствовании коммуникативных, познавательных и регулятивных УУД. Работа над текстом стимулирует обучающихся к выражению личностной позиции, формирует познавательный интерес, развивает навыки анализа и оценки окружающего мира. Обучение сравнению и обобщению, по мнению М. Львова, способствует «дисциплинированию мысли», придавая ей логическую строгость, краткость и выверенность [3]. Регулярные занятия по написанию сочинений-описаний,

сочинений-повествований, сочинений-рассуждений, сочинений по картинам, личным наблюдениям и прочитанным произведениям, сочинений-миниатюр и последующему созданию текстов на свободную тему закладывают фундамент для формирования письменной связной речи, развития речевой культуры, эстетического восприятия мира, широты взглядов и формирования личностной позиции младшего школьника.

Использование сочинений как эффективного инструмента речевого развития детей прописано в основных документах – ФГОС НОО [6] и ФРП НОО по русскому языку [5].

Процесс написания полноценного сочинения требует осмысления проблематики первоисточника, понимания диалектики его формы и содержания, а также владения базовым литературоведческим инструментарием (знание структуры текста, умение определять тему, идею и средства художественной выразительности). Требуется умение структурировать и логически упорядочивать значительные массивы данных.

Процесс формирования письменной связной речи детей при написании сочинений целесообразно выстраивать в два ключевых этапа. Первый из них – подготовительный. Его главная задача – привить школьникам базовые умения по сбору и систематизации тематического материала, научить их соблюдать логику повествования, грамотно формулировать высказывания и расширять лексический запас. Поскольку первоклассники еще не в полной мере владеют навыком письма, приоритет на данном этапе отдается устным упражнениям. Источником для бесед и описаний чаще всего становится личный опыт детей. Эффективными формами работы выступают конструирование тематических предложений, работа с деформированным текстом на основе картинок, устные ответы на вопросы и пересказы прочитанного. Следовательно, во время подготовки учителю важно развить у младших школьников ряд компетенций: навык коллективного создания рассказов о повседневной деятельности, умение излагать мысли по готовому

плану-опроснику, способность корректно выстраивать структуру предложения и подбирать наиболее точные выразительные средства [4].

Второй этап – основной. Он направлен на формирование у детей способности осознанно и автономно создавать устные и письменные тексты различных типов, опираясь на коллективные или авторские планы текста. На этой стадии работы сочинения принимают форму лаконичных сюжетных рассказов с вкраплениями описательных элементов. Деятельность учителя фокусируется на решении следующих задач: 1) обучение самостоятельному фиксированию на бумаге небольших текстов после их коллективного обсуждения; 2) развитие навыка проектирования плана будущего высказывания в форме вопросов или тезисов; 3) совершенствование синтаксических навыков при работе с предложениями разной интонационной окраски; 4) планомерное расширение активного словарного запаса младших школьников [7].

На этом этапе обучения высокую результативность демонстрируют такие виды речевой деятельности, как конструирование предложений на основе словосочетаний с их последующей интеграцией в логически завершенное повествование. Также актуальны задания на идентификацию типа речи, определение тематики и ключевой идеи произведения, поиск наиболее точных эпитетов и синонимичных конструкций для передачи нюансов смысла, а также включение в текст подходящих фразеологизмов. В процессе работы следует постепенно ограничивать этап предварительного устного обсуждения, стимулируя рост автономности обучающихся. Если на первых порах практикуется коллективное создание текста с его последующим воспроизведением несколькими учениками перед записью, то в дальнейшем число повторов сводится к минимуму, пока дети не перейдут к фиксации совместно составленного рассказа без дополнительного проговаривания.

Как утверждают коллеги, и мы в этом также убедились в своей профессиональной деятельности, наибольшую сложность для младших школьников представляют сочинения, содержащие элементы рассуждения. Данный тип текста требует понимания детерминированности явлений, осознания причинно-следственных зависимостей, а также умения формулировать выводы на базе наблюдений и аргументировать свою позицию [4].

Освоение навыков базового рассуждения эффективно сочетается с групповым проектированием плана будущей работы. Авторские вопросы педагога помогают школьникам структурировать сюжетную линию, при этом пункты плана фиксируются на доске. На финальной стадии планирования важно уточнить у детей их видение завершения текста: такой прием стимулирует появление оценочных высказываний, которые являются основой рассуждения.

Завершающий, третий этап направлен на выработку у младших школьников навыков саморедактирования. Его задача – научить детей самостоятельно находить и исправлять ошибки, улучшая структуру и содержательную полноту своего текста. Продуктивными методами здесь признаны демонстративное чтение наиболее удачных работ, групповой разбор типичных недостатков в раскрытии темы и создание повторной, улучшенной редакции сочинения [4].

Систематизацию выявленных в работах ошибок для проведения последующей коррекции целесообразно осуществлять по нескольким направлениям: а) отклонение содержания от заданной темы; б) композиционная несвязность, нарушение логики между частями текста; в) стилистические и структурные изъяны на уровне отдельных предложений и их связей; г) грамматические нарушения в согласовании слов или нарушение порядка слов; д) лексические ошибки, связанные с неточным употреблением терминов и оборотов; е) повторяющиеся орфографические и пунктуационные ошибки [3]. Таким образом, формируется готовность к автономной

проверке и финальной правке авторского текста. Если итоговые работы предназначены для публичного показа, издания или в качестве подарков, они проходят стадию чистового переписывания и декоративного оформления.

Резюмируя, можно подчеркнуть, что написание сочинений – это действенный инструмент совершенствования письменной связной речи и коммуникативных навыков у учеников начальных классов. Профессионализм педагога в организации этой деятельности напрямую влияет не только на уровень грамотности ребенка, но и на его дальнейшую успеваемость при изучении русского языка в основной школе. Регулярные занятия по написанию сочинений-описаний, сочинений-повествований, сочинений-рассуждений, сочинений по картинам, личным наблюдениям и прочитанным произведениям, сочинений-миниатюр и последующему созданию текстов на свободную тему закладывают фундамент для формирования письменной связной речи, развития речевой культуры, эстетического восприятия мира, широты взглядов и формирования личностной позиции младшего школьника.

### **Список литературы:**

1. Информационно-методическое письмо об особенностях преподавания учебных предметов на уровне начального общего образования в 2025/2026 учебном году [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://sh-novodmitrievskaya-r82.gosweb.gosuslugi.ru/netcat\\_files/266/3030/INFORMATsIONNO\\_METHODICHESKOE\\_PIS\\_MO\\_OB\\_OSOBENNOSTYaN\\_PREPODAVANIYa\\_UChEBNYH\\_PREDMETOV\\_NA\\_UROVNE\\_NACHALNOGO\\_OBRazOVANIYa\\_V\\_2025\\_2026\\_UChEBNOM\\_GODU.pdf](https://sh-novodmitrievskaya-r82.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/266/3030/INFORMATsIONNO_METHODICHESKOE_PIS_MO_OB_OSOBENNOSTYaN_PREPODAVANIYa_UChEBNYH_PREDMETOV_NA_UROVNE_NACHALNOGO_OBRazOVANIYa_V_2025_2026_UChEBNOM_GODU.pdf)

2. Использование алгоритмов при обучении написанию сочинения / А. А. Харченко, В. А. Харченко, Л. В. Кривошерева, О. И. Ивановская // Вестник научных конференций. – 2023. – № 12-1(100). – С. 114–115.

3. Львов, М. Р. Речь младших школьников и пути ее формирования / М. В. Львов. – Москва : Просвещение, 2011. – 176 с.

3. Роор, Л. С. Алгоритмический метод обучения как эффективное средство в подготовке к написанию сочинения-рассуждения / Л. С. Роор // Развитие современного образования: теория, методика и практика. – 2016. – № 4(10). – С. 211–213.

4. Федеральная рабочая программа начального общего образования «Русский язык» (для 1–4 классов образовательных организаций). – Москва, 2025 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2025/07/2025\\_noo\\_frp\\_russkij-yazyk\\_1-4.pdf](https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2025/07/2025_noo_frp_russkij-yazyk_1-4.pdf) (дата обращения: 19.02.2026).

5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, утвержден приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 года № 286 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://base.garant.ru/400907193/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 19.02.2026).

6. Филонова, Ю. А. Коммуникативный подход к обучению школьников написанию сочинения / Ю.А. Филонова // Ярославский педагогический вестник. – 2020. – № 1(112). – С. 70–76.

7. Якименко, Л. Н. Реализация аксиологического подхода в обучении младших школьников русскому языку / Л.Н. Якименко, С.В. Циганкова // Студенческий альманах. – 2024. – № 3(30). – С. 33–36.

**Yana Viktorovna Sapaleva,  
Lyudmila Nikolaevna Yakimenko**

#### **METHODOLOGY FOR DEVELOPING WRITTEN COHERENT SPEECH IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN RUSSIAN LANGUAGE LESSONS THROUGH ESSAY WRITING**

The author of this article, citing official documents defining the content of primary general education, substantiates the need to develop written coherent speech in primary school-age children. She points out that essay writing is the most effective means for this; however, this type of

writing exercise, compared to others, poses the greatest difficulty for children, especially the argumentative essay. As a result, the author describes a method for preparing children for essay writing, emphasizing a set of exercises whose systematic implementation will facilitate children's acquisition of the skill of creating coherent text—the essay.

**Keywords:** coherent written speech, primary school students, Russian language lesson, essay.

УДК 373.3.036:78

**Сущенко Ольга Григорьевна,**  
кандидат педагогических наук, доцент,  
доцент кафедры начального образования  
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск  
sushenkoog@rambler.ru

**Свищ Татьяна Александровна,**  
студентка 4 курса,  
направление подготовки «Педагогическое образование»,  
профиль «Начальное образование»,  
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск  
svishch.tanya@list.ru

## **ПРОБЛЕМА ВОСПИТАНИЯ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МУЗЫКИ**

В статье рассматривается проблема воспитания музыкальной культуры младших школьников как важного исследовательского направления в современной педагогике в контексте культурных, моральных и эстетических ценностей общества. Особое внимание уделено роли образования как фактору личностного развития, формирования культурных ценностей и национальной идентичности посредством музыкальных практик; раскрыты подходы к определению понятия «музыкальная культура младшего школьника».

**Ключевые слова:** музыкальная культура, младший школьник, уроки музыки, воспитание музыкальной культуры.

В современной педагогике все большее значение приобретают культурные аспекты музыкального образования и

развития личности. Философы, педагоги, преподаватели музыки изучают культурный феномен в контексте образования и воспитания (Е. В. Бондаревская, Л. А. Рапатская, Л. Е. Шевчук, Л. Н. Смирнова, А. Н. Малюков, Е. Ю. Глазырина и др.), поскольку именно образование является решающим фактором личного развития [1; 2; 3].

Л. Н. Смирнов убедительно доказывает, что уровень образования общества оказывает непосредственное влияние на его способность преодолевать глобальные кризисы. Автор считает, что будущее современной цивилизации в значительной степени определяется состоянием системы образования. Такой подход находит отражение в концепции культурологического, личностно-ориентированного образования. В её основе – ориентация на личность учащегося с учётом культурных ценностей и индивидуальных смыслов.

Согласно идеям М. М. Бахтина [7], главная цель подобного образования – формирование человека, который познаёт и создаёт культуру через диалог; обменивается смыслами с другими людьми; участвует в индивидуальном и коллективном творчестве; реализует себя посредством создания текстов.

Следует отметить, что в последние годы в педагогической теории явно прослеживается расширение понятийного аппарата культурологических исследований. Эта тенденция отражается в научных публикациях, где авторы синтезируют культурологические и педагогические подходы с целью формирования культуры личности. Среди заметных работ – труды Ю. Б. Алиева, Е. И. Кубанцевой; монографии Е. Б. Абдуллиной, Д. Б. Кабалевского, Е. Ю. Глазыриной, А. А. Мелик-Пашаева, Р. А. Тельчаровой и др., в частности, относительно теории и практики эстетического воспитания, его роли в развитии гармоничной личности с помощью различных видов искусства [5].

Большое внимание уделяется использованию культурологического подхода в образовании. Так, А. В. Бондаревская [4] в своем исследовании трактует

образование как элемент обновления личности и культуры, рассматривая его в рамках развития педагогической теории и усовершенствования практики. В этом контексте образование понимается как необходимое условие процесса социализации; процесс, определяемый экономическими и социальными условиями, выполняет функции сохранения и возрождения культурного наследия, развития культуры, содействия развитию личности, стимулированию творческой активности людей в обществе. Учёные отмечают, что национальная культура и этнопедагогика должны занимать ключевое место в системе образования. В качестве примера можно привести ряд музыкально-образовательных программ, опирающихся на принципы этнопедагогики – разработки Л. Л. Куприяновой, Л. П. Карпушиной, О. С. Ерюшкиной, Т. И. Одиноквой и Е. Ю. Глазыриной. Так, в программе Е.Ю. Глазыриной одной из задач является возрождение обрядовой музыкальной традиции родного края посредством музыкальной практики – погружение учащихся в национальную самобытность. Следует отметить, что музыкальная культура общества – это единство музыки и ее социального функционирования, которая включает в себя:

1) музыкальные ценности, созданные или сохраненные в данном обществе;

2) деятельность по созданию, хранению, воспроизведению, распространению, восприятию и использованию музыкальных ценностей;

3) всех субъектов этой деятельности вместе с их знаниями, навыками и другими качествами, обеспечивающими ее успех.

Музыкальная культура носит духовно-материальный характер. Ее основным содержанием является музыкальная образность и другие явления общественного музыкального сознания (склонности, идеалы, нормы, взгляды, вкусы и т.п.) [7]. И в этом отношении музыкальная культура учащегося начальной школы, по мнению многих авторов, является частью его общей духовной культуры. А духовность личности ребенка формируется путем практического выполнения культурных

задач (художественно-смысловых, артистических, аксиологических, художественно-аналитических, художественно-конструктивных) [6].

По мнению исследователей, музыкальная культура – это особый слой художественной культуры, наиболее полно выражающий духовные ценности общества. Прослушивание музыки на уроках музыки в начальной школе как вид образовательной деятельности, как часть общей духовной культуры ученика, направлено на приобретение глубины музыкальной культуры [4].

Исследование разных подходов к определению понятия «музыкальная культура», ее сущности и структуры выявило разнообразие точек зрения. По словам Л. В. Школьник, музыкальная культура охватывает такие элементы как музыкальный опыт, музыкальные знания и развитие творческих способностей учащихся. Ю. Б. Алиев утверждает, что музыкальная культура в личности ребенка – это сочетание личностных, социальных и художественных эмоциональных переживаний, что создает высокий уровень музыкальной потребности. С этой точки зрения музыкальная культура выступает как комплексная черта личности, основными показателями которой являются уровень музыкального развития и уровень музыкального образования [8].

Обобщая приведённые авторские позиции, можно заключить, что ключевыми компонентами музыкальной культуры являются музыкальное восприятие, музыкальное мышление и сознание. Эти компоненты обеспечивают эмоциональную глубину и адекватность восприятия музыки, позволяя понимать духовное содержание произведения как целостный, эмоционально осознанный и личностно значимый феномен [5].

Рассматривая формирование музыкальной культуры у младших школьников, можно выделить ряд обобщённых критериев. Во-первых, *музыкальный опыт* учащихся, под которым понимается совокупность их музыкальных интересов,

предпочтений и объёма музыкального (а также общекультурного) кругозора. Во-вторых, *музыкальная грамотность* – ключевой содержательный компонент музыкальной культуры, отражающий степень овладения базовыми музыкальными знаниями, навыками и представлениями. В-третьих, *творческая направленность личности*, выражающаяся, в частности, в участии ребёнка в разнообразных музыкальных практиках и творческих проектах. Эти критерии в совокупности дают возможность оценивать степень сформированности музыкальной культуры младшего школьника [3].

Исследуя развитие музыкальной культуры учащихся начальной школы как научно-педагогическую проблему, необходимо подчеркнуть ее сложность и многогранность: она определяется как особенностями современной социокультурной среды, так и особенностями, связанными с возрастом детей [7]. Эффективность развития музыкальной культуры младших школьников в рамках изучения учебного предмета «Музыка» достигается через ряд этапов организации целенаправленной музыкальной деятельности учащихся: начиная от восприятия музыкальных образов, затем переходя к пониманию своего личностного смысла и эмоций, и далее – поиска соответствующих музыкальных средств и красок для выражения этого смысла. Разнообразие видов деятельности на уроке (слушание, пение, двигательная и инструментальная практика, импровизация, творческие задания, инсценировки) расширяет возможности выявления склонностей, музыкальных и творческих способностей обучающихся, что в итоге способствует гармоничному развитию личности, формированию музыкально-эстетического сознания и музыкальной культуры младших школьников.

## Список литературы

1. Алексеев, В. В. Музыкальное воспитание в начальной школе: теория и методика / В. В. Алексеев. – М. : Просвещение, 2015. – 256 с.
2. Березин, Н. И. Музыкально-эстетическое воспитание школьников / Н. И. Березин. – СПб. : Речь, 2017. – 192 с.
3. Васильев, П. А. Методика преподавания музыки в начальной школе: учеб. пособие / П. А. Васильев. – М.: Юрайт, 2018. – 320 с.
4. Голованова, Л. Е. Театр и музыка в школе: интерактивные технологии обучения / Л. Е. Голованова. – М. : Академия, 2016. – 184 с.
5. Дмитриева, С. В. Музыка кино: пособие для учителя музыки / С. В. Дмитриева. – М. : Культура и искусство, 2014. – 144 с.
6. Ефремова, М. А. Формирование музыкальной культуры младших школьников: практические материалы и конспекты уроков / М. А. Ефремова. – М. : Учитель, 2019. – 208 с.
7. Иванова, Т. П. Интеграция искусств в начальной школе: межпредметные проекты / Т. П. Иванова // Начальная школа: методика и практика. – 2020. – № 4. – С. 12–19.
8. Карташова, О. В. Развитие музыкального восприятия у младших школьников / О. В. Карташова. – Казань : Казан. ун-т, 2013. – 136 с.

**Olga Grigorievna Sushchenko,  
Tatyana Alexandrovna Svishch**

## **THE PROBLEM OF CULTIVATING MUSICAL CULTURE IN YOUNG SCHOOLCHILDREN DURING MUSIC LESSONS**

The article examines the problem of cultivating musical culture in young schoolchildren as an important research topic in contemporary pedagogy within the context of the cultural, moral and aesthetic values of society. Special attention is paid to the role of education as a means of personal development, the formation of cultural values and national identity

through musical practices; approaches to defining the concept of “musical culture of the young schoolchild” are outlined.

**Keywords:** musical culture, primary school student, music lessons, education of musical culture.

УДК 37.016:811.161.1:373.3(045)

**Татьянченко Альбина Владимировна,**

учитель начальных классов,

ГБОУ ЛНР «Зимогорьевская гимназия им. воинов-интернационалистов», г. Зимогорье;

albinatatancenکو@gmail.com

**Якименко Людмила Николаевна,**

кандидат филологических наук, доцент,

заведующий кафедрой начального образования

ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск

yakimenkol@list.ru

## **ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫМ НОРМАМ РУССКОГО ЯЗЫКА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ФОНЕТИКИ**

Статья посвящена методическим вопросам изучения младшими школьниками фонетики и орфоэпии русского языка как условие усвоения детьми произносительных норм. Дано определение ключевым понятиям: «произносительная норма», «орфоэпия», «фонетика». Прослежен исторический путь становления произносительных норм русского языка. Описаны методы и приёмы изучения младшими школьниками тем по фонетике и орфоэпии в контексте усвоения ими норм произношения.

**Ключевые слова:** русский язык, произносительные нормы, фонетика, орфоэпия, младшие школьники.

Языковая картина мира, как указывает Л.Н. Якименко, – «это та часть концептуального мира человека, которая привязана к языку и преломляется через определенные языковые формы. Выявление ценностной составляющей

языковой картины мира позволяет описать систему моральных доминант, этических норм и поведенческих паттернов, которые определяют концептуальный мир личности в аксиологических параметрах – сквозь призму ценностей и смыслов» [6]. В мозаике языковой картины мира важной частью являются произносительные нормы, которые отражают исторический путь развития русского языка.

В литературном языке, как и в выборе лексики и грамматических конструкций, произношение подчиняется строгим правилам и нормам. Произносительные стандарты современного русского языка формировались на протяжении столетий, претерпевая изменения. Например, в Древней Руси всё население, говорящее на русском, «окало», то есть произносило звук [о] во всех слогах, как под ударением, так и без (аналогично тому, как это происходит сегодня в северных и сибирских диалектах: в[о]да, др[о]ва, п[о]йду). Однако этот тип произношения не закрепился в литературном языке. Причиной тому послужили изменения в составе московского населения. Москва в XVI–XVIII веках принимала выходцев из южных губерний, перенимая южнорусские черты произношения, в частности «аканье»: в[а]да, др[а]ва, п[а]йду. Это происходило одновременно с укреплением основ единого литературного языка и его норм [3].

Поскольку Москва, а позднее и Санкт-Петербург, являлись столицами России, центрами экономической, политической и культурной жизни, в основу литературного произношения легло московское произношение, которое впоследствии дополнилось некоторыми чертами петербургского. Отклонение от норм и рекомендаций литературного произношения считается признаком недостаточной речевой культуры. Работа над произношением требует знания орфоэпии. Поскольку произношение часто автоматизировано, человек хуже «слышит» себя, чем других, и не всегда контролирует свою речь. Обычно мы не критичны к собственному произношению и болезненно реагируем на замечания. Правила орфоэпии, представленные в

пособиях и словарях, кажутся излишне строгими, а ошибки – безобидными. Однако это не так. Неправильное произношение, например, «средствá» или «катáлог», вряд ли улучшит имидж человека.

Орфоэпия, как раздел лингвистики, изучает произносительные нормы языка. Произносительные нормы русского языка (или орфоэпические нормы) – это правила произношения звуков, постановки ударения в словах и интонационного оформления речи [3].

Интерес к методикам обучения правильному произношению возник еще в XIX веке. Такие исследователи, как И. Срезневский, К. Ушинский и другие, предлагали индивидуальный подход к обучению в зависимости от региона проживания и создание специализированных учебных пособий. Однако, этим идеям не суждено было реализоваться в дореволюционный период из-за недостаточной научной базы для определения норм литературного языка, слабого развития методики преподавания русского языка, её отрыва от лингвистических исследований, а также из-за нерешенных вопросов в области диалектологии [3].

В советское время приоритетом стало создание научно обоснованной системы обучения русскому языку. Активно разрабатывались методы обучения орфоэпии, параллельно велись дискуссии о сохранении диалектов как важной части культурного наследия. Работы известных лингвистов и методистов, таких как Д. Ушаков, Р. Аванесов и другие, способствовали включению вопросов литературного произношения в учебные программы и школьные учебники. Тем не менее, проблема оставалась актуальной из-за отсутствия комплексного подхода к формированию культуры речи у младших школьников и недостаточного учета диалектных особенностей различных регионов при обучении произношению.

В наше время данная проблема не только не утратила своей актуальности, но и стала еще более острой в связи с

повышением требований к культуре устной речи и одновременным снижением значимости литературного языка в обществе. С точки зрения современного языкознания, культура речи охватывает знание норм литературного языка в устной и письменной форме: соблюдение правил произношения, правил ударения, грамматики, корректного использования слов, а также способность применять разнообразные языковые приемы, учитывая контекст общения, цели и содержание высказывания. Культура речи не ограничивается простым соблюдением правил – она учитывает потребности коммуникации в современном обществе. Это включает в себя уверенное владение речевыми навыками (дыханием, голосом, артикуляцией, дикцией, интонацией, реакцией), быстрое включение в беседу, языковую правильность, информативность и логичность, точность и выразительность высказывания.

Составной частью общей культуры речи является орфоэпическая культура речи. Под орфоэпической культурой понимают правильное и отчетливое произнесение звуков, слов и фраз на родном языке; умение контролировать дыхание во время речи, достаточный уровень развития фонематического слуха и интонационное разнообразие. К факторам усвоения произносительных норм русского языка относят: четкую артикуляцию звуков, фонетическую (правильное произношение) и орфоэпическую правильность речи, речевое дыхание, дикцию, громкость голоса, темп речи, тембр, фонематический слух и выразительность интонации [2].

Анализ работ известных методистов (таких как А. Бондаренко, Л. Горбушина, Л. Зельманова и др.) показывает, что ученые единодушны в признании важности работы по улучшению звучащей речи, напрямую связанной с усвоением младшими школьниками произносительных норм русского языка. По мнению исследователей, произносительные нормы русского языка важны для общества, поскольку обеспечивают быстроту, легкость и эффективность взаимодействия, способствуя более точному выражению мыслей и чувств. Не

менее важна и эстетическая составляющая звучащей речи, которая демонстрирует речевую культуру человека и его общий культурный уровень. Более того, высокий уровень развития произносительных навыков у обучающихся способствует эффективному усвоению материала по русскому языку, успешному овладению чтением и развитию всех видов речевой деятельности [1].

Современные исследователи, такие как Н. Беляева и Г. Быкова, в своих трудах предлагают авторское видение понятия «произносительная норма». Они рассматривают это понятие как совокупность нескольких ключевых элементов: четкость артикуляции (дикция), соответствие литературным нормам произношения (орфоэпия) и мелодичность, звуковое оформление речи (интонация) [2].

Л.Р. Болотина выделила пять этапов в развитии осознания ребенком звуковой системы родного языка: 1) отсутствие дифференциации звуков, понимание речи и активная речь самого ребенка (дофонемная стадия); 2) различение отдаленных фонем, но не близких. На этом этапе ребенок воспринимает звуки иначе, не различая правильное и неправильное произношение; 3) ребенок слышит звуки речи, различает правильное и неправильное произношение, речь становится более точной; 4) формируются устойчивые образы восприятия звуков, однако языковое сознание еще не полностью вытеснило прежние формы, ребенок не всегда узнает неправильно произнесенные слова, активная речь становится почти правильной; 5) завершается развитие фонематического слуха, ребенок правильно слышит и произносит звуки, формируются дифференцированные звуковые образы слов. Первые три этапа приходятся на раннее детство, а два последних - на дошкольный возраст [2].

Таким образом, понятие «произносительные нормы русского языка» является сложным и многогранным, включающее в себя фонетическую правильность речи (восприятие и различение фонем на слух, артикуляция звуков,

звукопроизношение) и общие речевые навыки, такие как дикция, темп и ритм речи, тембр, сила голоса, ударение, дыхание и, собственно, орфоэпическую правильность речи.

Современные методисты акцентируют внимание на необходимости создания определенных условий для эффективного усвоения младшими школьниками произносительных норм русского языка. В частности, работа над произношением должна быть интегрирована в общую систему развития речи и органично вписана в процесс изучения фонетики. Изучение фонетики, как раздела лингвистики, рассматривающего звуки речи и фонемы, является теоретической основой для формирования орфоэпической культуры речи и усвоения произносительных норм русского языка младшими школьниками.

Фонетика изучает языковые единицы, составляющие материальную основу речи. Звуки сами по себе не имеют значения, но приобретают его, когда становятся элементами грамматики и лексики. Иными словами, фонетические единицы служат средством различения лексических и грамматических единиц языка. Знание фонетики имеет важное практическое применение. В частности, теоретические знания в этой области необходимы для разработки эффективных методик формирования правильной звуковой культуры речи у детей, а также для понимания правил сочетаемости и чередования звуков в языке. Но, несмотря на очевидную важность орфоэпии и её тесной связи с фонетикой в начальной школе, многие учителя не используют в полной мере все возможности для развития высокой культуры речи у своих учеников на уроках русского языка [1].

Согласно «Федеральной рабочей программе начального общего образования по русскому языку (для 1–4 классов) (2025)», по завершении изучения русского языка в начальной школе ученики должны уметь строить устные диалоги и монологи (2–4 фразы на заданную тему, исходя из наблюдений) с соблюдением правил произношения и верной интонации

(2 класс); создавать диалогические и монологические высказывания в устной форме (3–5 фраз на заданную тему, основываясь на наблюдениях) с соблюдением орфоэпических норм, правильной интонации; составлять короткие тексты в устной и письменной форме (2–4 фразы), включающие приглашения, просьбы, извинения, благодарности, отказы, с использованием речевого этикета (3 класс); понимать роль языка как основного инструмента общения; осознавать значимость русского языка как государственного языка России и средства межнационального общения; воспринимать грамотную устную и письменную речь как признак общей культуры; понимать ситуацию общения (цель, участники, место); выбирать языковые средства в соответствии с ситуацией; строить устные диалоги и монологи (4–6 фраз), соблюдая орфоэпические нормы, правильную интонацию, нормы речевого взаимодействия; создавать небольшие тексты в устной и письменной форме (3–5 фраз) для конкретных ситуаций общения (письма, открытки, объявления и т.д.); определять тему и главную идею текста; самостоятельно давать название тексту, используя тему или главную мысль (4 класс) [5].

У выпускников начальной школы, успешно освоивших программу, сформируется уважительное отношение к правильной устной и письменной речи как к важному элементу общей культуры. Они получают базовые знания о нормах русского литературного языка (орфоэпических, лексических, грамматических) и правилах речевого этикета, научатся ориентироваться в целях, задачах, средствах и условиях общения, что позволит им выбирать подходящие языковые инструменты для успешного решения коммуникативных задач при создании простых устных монологов и письменных текстов. У них будут развиты коммуникативные навыки, необходимые для эффективного участия в диалоге: умение учитывать позицию собеседника, принимать во внимание разные точки зрения и координировать их в сотрудничестве, стремиться к

точному выражению собственной позиции, а также умение задавать вопросы [5].

После изучения раздела «Фонетика и графика» ученик сможет: различать словесные и фразовые единицы; вычленять слова из потока речи; выделять отдельные звуки в словах; определять типы звуков: гласные и согласные (включая различие согласного [й'] и гласного [и]); распознавать ударные и безударные гласные; дифференцировать согласные по мягкости/твёрдости и звонкости/глухости (как изолированно, так и в составе слов); понимать разницу между звуком и буквой; подсчитывать количество слогов в слове; разбивать слова на слоги (в простых случаях без стечения согласных); определять ударный слог; обозначать на письме мягкость согласных с помощью гласных букв («е», «ё», «ю», «я») и мягкого знака в конце слова (1 класс) [5].

Описывать согласные звуки вне и внутри слова по заданным характеристикам: парность/непарность по твёрдости/мягкости и звонкости/глухости; определять число слогов в слове; делить слова на слоги (включая слова со стечением согласных); сопоставлять звуковой и буквенный состав слова, учитывая функции букв («е», «ё», «ю», «я»); обозначать мягкость согласных буквой «ь» внутри слова (2 класс).

Анализировать, сравнивать и классифицировать звуки (изолированно и в составе слова) по заданным критериям; выполнять фонетический разбор слов (содержащих орфограммы, без транскрипции); определять роль разделительных знаков («ь» и «ъ») в словах; устанавливать соотношение между звуковым и буквенным составом, учитывая функции букв («е», «ё», «ю», «я») в словах с разделительными знаками и в словах с непроизносимыми согласными (3 класс).

Понимать роль языка как инструмента общения; осознавать значимость русского языка как государственного и средства межнационального общения; воспринимать грамотную речь как признак общей культуры; выполнять фонетический

разбор слов, следуя учебному алгоритму; оценивать ситуацию общения (цель, участники, место); выбирать уместные языковые средства; создавать устные диалогические и монологические высказывания (4–6 предложений), соблюдая орфоэпические нормы, правильную интонацию и нормы речевого этикета (4 класс) [5].

Раздел «Орфоэпия» интегрирован в различные части курса «Русский язык», поэтому отдельного времени в тематическом плане на него не выделяется. Содержание раздела раскрывается через следующие темы: «Произношение отдельных звуков и их сочетаний, правильная расстановка ударений в словах, соответствующие нормам современного литературного языка (на базе списка слов из федерального учебника для 1 класса); произношение звуков и сочетаний звуков, ударение в словах в соответствии с нормами современного русского литературного языка (на ограниченном перечне слов, отрабатываемом в учебнике). Использование отработанного перечня слов (орфоэпического словаря учебника) для решения практических задач (2 класс); Соблюдение норм произношения звуков и их сочетаний; верная постановка ударения в словах в соответствии с нормами современного русского литературного языка (на ограниченном перечне слов из учебника). Работа с орфоэпическим словарем для выполнения заданий (3 класс); Использование правильной интонации во время речи и чтения. Соблюдение норм произношения звуков и их комбинаций; ударение в словах согласно нормам современного литературного языка (на ограниченном перечне слов из учебника). Применение орфоэпических словарей русского языка для определения корректного произношения слов (4 класс)» [4].

Одним из важных направлений является совершенствование звуковой культуры младших школьников, развитие способности четко и понятно формулировать свои мысли, правильно говорить, привлекать внимание своей речью и оказывать воздействие на аудиторию; формирование культуры речи.

Е. Аркин, известный отечественный психолог, подчёркивал важность усвоения младшими школьниками произносительных норм в процессе изучения орфоэпии, выделяя следующие аспекты [1]:

Формирование корректного произношения и словообразования, требующее развития речевого слуха, дыхания и артикуляционной моторики.

Привитие орфоэпической грамотности, то есть умения говорить в соответствии с нормами литературной речи. Орфоэпия охватывает фонетическую систему языка, произношение грамматических форм, а также ударение.

Развитие выразительности речи, предполагающее умение использовать высоту и силу голоса, темп и ритм, паузы и различные интонации.

Совершенствование дикции – чёткое и разборчивое произношение звуков, слов и фраз.

Воспитание культуры речевого взаимодействия как части речевого этикета.

Поскольку культура речи включает в себя культуру произношения и речевого слуха, работа должна быть направлена на развитие речедвигательного аппарата (артикуляционного, голосового и дыхательного) для формирования навыков произношения звуков, слов и чёткой артикуляции, а также на развитие восприятия речи (слухового внимания, речевого слуха, фонематического, звуковысотного и ритмического слуха).

В процессе обучения орфоэпии используются как общеметодические принципы, актуальные для изучения разных разделов лингвистики, так и частнометодические, применимые непосредственно к обучению фонетике [1].

К общеметодическим принципам относятся: экстралингвистический принцип (сопоставление звуковой последовательности с обозначаемым ею объектом, представленным, например, на рисунке); функциональный принцип (акцентирование внимания на смысловоразличительной роли звуков в сильных позициях и на смысловоразличительной

функции русского ударения); системный принцип (установление взаимосвязей между фонетическими единицами, морфемами и словами).

Индивидуальные методики обучения орфоэпии опираются на умение обучающихся различать звуки на слух, анализировать звуки в составе морфем и сравнивать звучание и написание слов. Системное применение этих принципов в обучении орфоэпии помогает школьникам осознанно воспринимать звуки и верно определять их характеристики. Анализ звука в морфеме позволяет понять, как он меняется в зависимости от позиции и чередования ударных и безударных звуков. Эти наблюдения формируют теоретическую базу для работы с орфограммами, предотвращают путаницу между звуками и буквами (фонетикой и графикой) и, как следствие, улучшают навыки правописания в целом.

Работа по развитию фонематического слуха должна включать в себя задания, направленные на обучение детей восприятию звуков, составляющих слово, дифференциации фонем, близких по звучанию, ознакомлению с понятиями слога и ударения, а также различению фонем в соответствии с их характеристиками.

Фонетический разбор, нацеленный на развитие фонематического слуха, проводится поэтапно. Сначала дети учатся выделять отдельные звуки в словах, затем переходят к выполнению фонетического анализа и синтеза простых односложных слов. И только на заключительном этапе они осваивают навыки звуко-слогового анализа более сложных слов [2].

Давайте рассмотрим каждый из представленных этапов более подробно.

Формирование навыков звукового анализа гласных «а», «у», «и». На этом этапе ученики учатся определять, какой гласный звук стоит первым в слове, а также распознавать последовательность гласных звуков.

Обучение анализу и синтезу слогов. Обучающиеся тренируются выделять согласный звук в конце слова, а затем переходят к определению начальных согласных и гласных, находящихся под ударением после согласных.

Освоение деления слов на слоги и создание слоговых схем.

Полный фонетический анализ простых односложных (например, «мак») и двусложных (например, «коза») слов с составлением транскрипции. На этом этапе также вводятся базовые понятия: различие между звонкими и глухими, твёрдыми и мягкими звуками.

Анализ слов, содержащих сочетания согласных, а также двух- и трёхсложных слов, с выполнением полного письменного фонетического разбора [2].

Важно отметить, что фонетический анализ требует систематической и целенаправленной работы, которая проводится в рамках изучения русского языка в начальной школе. В этом процессе речь, обычно используемая как средство общения, становится объектом изучения. Фонематический слух позволяет различать характеристики и последовательность звуков для их воспроизведения в устной речи, в то время как фонетический разбор развивает способность распознавать эти же звуки и отображать их в письменной форме. Это способствует формированию фонетической компетенции и развитию культуры речи у младших школьников.

Таким образом, успешное освоение орфоэпии и фонетики как разделов лингвистики, а также формирование умения проводить звуковой анализ слов на основе понимания звуковой системы русского языка и развитие фонематического слуха, являются ключевыми факторами для формирования правильной произносительной культуры и орфоэпической компетентности детей младшего школьного возраста, что, в конечном счете, приводит к усвоению младшими школьниками произносительных норм русского языка.

### Список литературы

1. Аркин, Е. Языковая культура речи / Е. Аркин. – М. : Знание, 1961. – 46 с.
2. Болотина, Л. Р. Воспитание звуковой культуры речи / Л. Р. Болотина, Н. В. Микляева, Ю. Н. Родионова. – М.: Айрис-пресс, Москва, 2009. – 324 с.
3. Виноградов, В. В. Русский язык. Грамматическое учение о слове / В. В. Виноградов. – М.: Высшая школа, 1986. – 639с.
4. Информационно-методическое письмо об особенностях преподавания учебных предметов на уровне начального общего образования в 2025/2026 учебном году [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://sh-novodmitrievskaya-r82.gosweb.gosuslugi.ru/netcat\\_files/266/3030/INFORMATsIONNO\\_METODICHESKOE\\_PIS\\_MO\\_OB\\_OSOBENNSTYaH\\_PREPODAVANIYa\\_UChEBNYH\\_PREDMETOV\\_NA\\_UROVNE\\_NACHAL\\_NOGO\\_OBSchEGO\\_OBRAZOVANIYa\\_V\\_2025\\_2026\\_UChEBNOM\\_GODU.pdf](https://sh-novodmitrievskaya-r82.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/266/3030/INFORMATsIONNO_METODICHESKOE_PIS_MO_OB_OSOBENNSTYaH_PREPODAVANIYa_UChEBNYH_PREDMETOV_NA_UROVNE_NACHAL_NOGO_OBSchEGO_OBRAZOVANIYa_V_2025_2026_UChEBNOM_GODU.pdf) (дата обращения: 14.02.2026).
5. Федеральная рабочая программа начального общего образования «Русский язык» (для 1–4 классов образовательных организаций). – Москва, 2025 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2025/07/2025\\_noo\\_frp\\_russkij-yazyk\\_1-4.pdf](https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2025/07/2025_noo_frp_russkij-yazyk_1-4.pdf)
6. Якименко, Л. Н. Ценностный потенциал художественной литературы в формировании у студентов - будущих учителей начальных классов – языковой картины мира / Л. Н. Якименко // Современный учитель: профессиональная компетентность и социальная значимость : Материалы III Международной научно-практической конференции, Донецк, 27 июня 2024 года. – Донецк: ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», 2024. – С. 131–134.

**Albina Vladimirovna Tatyanchenko,  
Lyudmila Nikolaevna Yakimenko**

**PEDAGOGICAL TOOLS FOR TEACHING RUSSIAN  
PRONUNCIATION STANDARDS TO PRIMARY SCHOOL  
STUDENTS WHILE LEARNING PHONETICS**

This article examines methodological aspects of teaching Russian phonetics and orthoepy to primary school students as a prerequisite for their acquisition of pronunciation standards. The key concepts of «pronunciation norm», «orthoepy», and «phonetics» are defined. The historical development of pronunciation norms in the Russian language is traced. Methods and techniques for studying phonetics and orthoepy in the context of pronunciation norms for primary school students are described.

**Keywords:** russian language, pronunciation norms, phonetics, orthoepy, primary school students.

УДК 373.3.016:37.035

**Филиппова Оксана Викторовна,**

студент 3 курса,  
направление подготовки «Педагогическое образование»,  
профиль «Начальное образование»,  
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск  
oksanaf2023@mail.ru

**Максименко Лилия Александровна,**

студент 2 курса,  
направление подготовки «Педагогическое образование»,  
профиль «Начальное образование»,  
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск  
Maksimenko\_Liliya\_2025@bk.ru

**Научный руководитель:**

**Якименко Людмила Николаевна,**

кандидат филологических наук, доцент,  
заведующий кафедрой начального образования  
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск  
yakimenkol@list.ru

## ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА (НА МАТЕРИАЛЕ ЖИЗНЕОПИСАНИЯ ИСТОРИЧЕСКИХ ЛИЧНОСТЕЙ)

В статье представлен теоретический анализ педагогических возможностей учебного предмета «Окружающий мир» для патриотического воспитания младших школьников в процессе изучения биографий исторических личностей. Рассматриваются типология исторических фигур, особенности восприятия детьми их жизненных историй, а также методические подходы к работе с биографическим материалом. Материал может быть полезен педагогам и студентам педагогических вузов при планировании уроков и воспитательных мероприятий в начальной школе.

**Ключевые слова:** патриотическое воспитание, младший школьник, окружающий мир, историческая личность, биография, гражданская идентичность, методические приёмы.

Чувство любви к Родине выступает фундаментом как индивидуальной, так и коллективной культуры общества. Радикальные трансформации в политической и социально-экономической структуре современной России ставят перед институтами воспитания и образования принципиально иные задачи. С педагогической точки зрения приобщение молодежи к культурному наследию, этнонациональным традициям и истории страны нацелено на развитие личности, способной гармонично сочетать в себе национальную идентичность и уважение к мировому многообразию.

Как результат. в современных условиях геополитических вызовов и необходимости сохранения культурно-исторического единства нации патриотическое воспитание подрастающего поколения является одной из приоритетных государственных задач, закреплённых в Стратегии национальной безопасности РФ и ФГОС НОО [1; 4].

Не случайно вопрос гражданско-патриотического воспитания всегда находился в центре внимания отечественной интеллектуальной элиты. Мыслители и педагоги различных эпох – от М.В. Ломоносова и Н.М. Карамзина до К.Д. Ушинского и В.А. Сухомлинского – анализировали этот феномен сквозь призму актуальных для своего времени социальных вызовов. Исследование их трудов показывает, что трактовка гражданственности и патриотизма не является статичной: она эволюционирует параллельно с изменениями в государственной политике, экономике и господствующей идеологии. Немаловажную роль здесь играют также географические, конфессиональные и демографические факторы, определяющие специфику воспитательного процесса в конкретный исторический период.

Современная научная база по данной теме представлена обширным корпусом диссертационных работ и монографий. Значительный вклад в развитие теории и практики воспитания патриотизма внесли такие исследователи, как А.Н. Выршиков, В.И. Лутовинов, Н.В. Ипполитова и другие. Сегодня понятие «патриотическое воспитание» закреплено в ключевых нормативно-правовых актах РФ, регулирующих сферы национальной безопасности и духовно-нравственного развития, что подтверждает его стратегическую значимость для государства. Однако нынешняя ситуация характеризуется рядом негативных тенденций: наблюдается определенное отчуждение подрастающего поколения от исторического опыта предков, размывание традиционных ценностных ориентиров и проявление эйджизма. Эксперты отмечают ослабление гражданской позиции у молодёжи, что в условиях социального кризиса и отсутствия четких идеалов может привести к деструктивным последствиям. Утрата интереса к классической культуре, труду и созидательной деятельности диктует необходимость поиска новых методов противодействия бездуховности, которая зачастую провоцируется нескончаемым реформированием образовательной системы.

Младший школьный возраст – сензитивный период для формирования эмоционально-ценностного отношения к Родине, её истории и культуре. Патриотизм у младших школьников понимается как: чувство привязанности к малой родине; уважение к символам государства; гордость за исторические достижения соотечественников; формирующееся понимание личной сопричастности к судьбе страны [2].

Синтезируя теоретические подходы различных исследователей, можно выделить ключевые характеристики патриотического воспитания детей данной возрастной группы. Во-первых, на этом этапе происходит первичное накопление знаний об отечестве и «малой родине». Восприятие действительности у младших школьников носит преимущественно эмоционально-чувственный характер, что делает формируемые образы родного края наиболее устойчивыми и глубокими. Во-вторых, педагогическая деятельность должна строго соответствовать психологическим и физиологическим параметрам обучающихся, включая их высокую активность и восприимчивость. В-третьих, эффективная работа требует реализации системно-деятельностного метода, охватывающего все структурные элементы патриотического сознания. В-четвертых, образовательный процесс нацелен на интериоризацию обучающимися ценностных ориентиров, моделей поведения и нравственных стандартов, соответствующих статусу гражданина.

Благодаря воспитательной системе происходит интеграция личности ребёнка в пространство общественных идеалов, закреплённых в текущей государственной образовательной доктрине. Стоит отметить, что патриотизм младшего школьника отличается яркостью внешних проявлений, однако он не всегда осознан и тесно связан с общей ценностной направленностью субъекта. Конечным результатом данной работы выступает сформированная личность, овладевшая универсальными этическими нормами, имеющая развитые моральные регуляторы

поведения и способная соотносить свои действия с чувствами любви к Родине.

Одним из наиболее эффективных инструментов формирования патриотических чувств у обучающихся начальных классов является учебный предмет «Окружающий мир», интегрирующий знания о природе, обществе и человеке, в частности – изучение биографий выдающихся соотечественников. Личность в истории выступает базисным элементом, что отражено и во ФГОС НОО [4]. Осмысление судеб государственных мужей, учёных, героев войны и деятелей искусства позволяет детям на конкретных примерах осознать ценность беззаветного служения Отечеству. Систематическая работа с жизнеописаниями исторических личностей на уроках окружающего мира позволяет: формировать патриотические чувства на личностно значимом уровне; создавать эмоционально насыщенный учебный опыт; развивать нравственное и гражданское сознание младших школьников.

Важным инструментом здесь выступает биография – научно обоснованное описание жизни человека. Как научный труд, жизнеописание не просто фиксирует события, но анализирует духовную эволюцию личности; как художественный текст – воссоздает живой и многогранный образ героя. Методисты выделяют ряд требований к повествованию об исторических деятелях в начальной школе: демонстрация неразрывной связи судьбы героя с контекстом его эпохи; включение кратких пояснений о рассматриваемом историческом периоде; проведение параллелей с иными личностями того времени для создания целостной панорамы истории; акцентирование внимания на региональном компоненте – связи биографии с краем проживания учеников; рациональное применение мультимедийных технологий и средств наглядности; избегание дублирования учебного материала посредством дополнения его эксклюзивными фактами.

Это требует от педагогов обновления методологических подходов и выбора таких форм обучения, которые бы соответствовали психологическим особенностям младших школьников. Несмотря на очевидный потенциал использования жизнеописаний исторических личностей в воспитательных целях, данный аспект остаётся недостаточно изученным в современной педагогике. Традиционный подход, ограничивающийся пересказом фактов и дат, не обеспечивает личностного усвоения ценностей. Возникает необходимость разработки методов, способствующих эмоциональной вовлечённости ребёнка и пониманию значимости исторических событий через судьбы конкретных людей.

Методологической основой нашего исследования является аксиологический подход, рассматривающий патриотизм как интегративную нравственную ценность. Как утверждают Л.Н. Якименко и Т.С. Чумакова, «аксиологическое подспорье уроков окружающего мира становится инструментом, с помощью которого дети осознают свою роль в социуме и природе, а также учатся строить гармоничные отношения, основанные на уважении и ответственности» [6].

Историческая личность является ключевым инструментом воспитания: она «очеловечивает» историю, демонстрирует нравственные качества и гражданскую позицию. Существует определённая типология исторических личностей, биографии которых могут быть использованы как иллюстрация к проявлению патриотизма: защитники Отечества – Александр Невский, Дмитрий Донской, Кузьма Минин и Дмитрий Пожарский, Александр Суворов, герои Великой Отечественной войны. Основные качества: смелость, жертвенность, любовь к Родине; созидатели и учёные – Пётр I, М.В. Ломоносов, И.П. Кулибин, Ю.А. Гагарин, С.П. Королёв, проявляющие такие качества, как трудолюбие, изобретательность, стремление к знаниям на благо страны; деятели культуры и духовные лидеры – А.С. Пушкин, Л.Н. Толстой, П.И. Чайковский, Сергей

Радонежский, внёсшие значительный вклад в культуру, духовно-нравственные ориентиры сограждан [3].

Среди методов и приёмов работы с биографиями указанных деятелей в контексте патриотического воспитания на уроках окружающего мира нужно назвать приём «Живой портрет» – демонстрация ярких эпизодов детства или характерных поступков, раскрывающих основные качества личности (например, путь М.В. Ломоносова к знаниям, отказ Александра Невского от союза с Папой Римским); приём «Нравственный выбор героя» – анализ ситуаций, где историческая личность совершает трудный выбор (дискуссия: «Как поступил герой?», «Почему?», «Как бы вы поступили на его месте?» – при этом очень важна диалогичность обсуждения: вопросы должны побуждать ребёнка размышлять, а не просто воспроизводить факты); создание «Ленты времени» класса – визуальное отображение изучаемых личностей, их современников и ключевых событий, формирующее исторические представления и чувство связи эпох; проектно-исследовательская деятельность (подготовка проектов «Мой земляк – герой», «История одной награды в семье», альбом «Герои России»), что связывает знания с личным опытом, формируя подлинный патриотизм; использование мультимедийных ресурсов – фрагментов исторических фильмов, анимации, виртуальные экскурсии, создающие эффект присутствия и эмоционального погружения [5].

В целом, информация об исторической персоне для младших классов должна быть лаконичной (анкетные данные и уникальные эпизоды, предпочтительно из детского возраста), психологически безопасной (без шокирующих подробностей) и образной, способствующей созданию четкого визуального и эмоционального представления у ребёнка. Для успешной реализации аксиологического подхода в патриотическом воспитании обучающихся необходимо: тщательно отбирать биографический материал; использовать разнообразные интерактивные приёмы; создавать условия для проектной

деятельности, связывающей историю страны с личным опытом ученика.

### **Список литературы:**

1. Стратегия национальной безопасности РФ: Указ Президента РФ от 02.07.2021 № 400 [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://publication.pravo.gov.ru/document/00012021070200301>

2. Студеникин, М. Т. Методика преподавания истории в начальной школе: учеб. пособие для студ. Вузов / М. Т. Студеникин. – М. : ВЛАДОС, 2019. – 256 с.

3. Федеральная рабочая программа начального общего образования «Окружающий мир» (для 1–4 классов образовательных организаций). – Москва, 2025. – 111 с.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, утвержден приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 года № 286 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://base.garant.ru/400907193/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/>

5. Шокарев, С. Ю. История России в лицах: учебное пособие для начальной школы / С. Ю. Шокарев. – М. : Русское слово – учебник, 2022. – 128 с.

6. Якименко, Л. Н. Педагогические возможности уроков окружающего мира в формировании ценностных ориентаций младших школьников / Л. Н. Якименко, Т. С. Чумакова // Актуальные проблемы теории и практики профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов: аксиологический аспект : Материалы Университетского круглого стола, Луганск, 11 апреля 2025 года. – Луганск: Луганский государственный педагогический университет, 2025. – С. 171–181.

**Oksana Viktorovna Filippova,  
Liliya Aleksandrovna Maksimenko**

## **PATRIOTIC EDUCATION OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN WORLD SCIENCE LESSONS (BASED ON THE BIOGRAPHIES OF HISTORICAL FIGURES)**

This article presents a theoretical analysis of the pedagogical potential of the subject «World science» for patriotic development. The article explores the role of patriotic education in primary school students through the study of historical figures' biographies. It examines the typology of historical figures, the children's perceptions of their life stories, and methodological approaches to working with biographical material. This material may be useful for teachers and students of pedagogical universities when planning lessons and educational activities in elementary schools.

**Keywords:** patriotic education, primary school student, world around us, historical figure, biography, civic identity, methodological approaches

УДК: 373.31:811.111

**Халилова Екатерина Николаевна,**

студент 5 курса,  
направление подготовки «Педагогическое образование»,  
профиль «Начальное образование. Английский язык»  
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск  
13sihanoukville13@gmail.com

**Научный руководитель:**

**Божко Вера Геннадиевна,**  
кандидат педагогических наук, доцент,  
доцент кафедры начального образования  
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск  
verco1@yandex.ru

## **ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

В статье рассматривается формирование иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК) у младших школьников при изучении английского языка. Проанализированы подходы к определению ИКК и её структуры (Вятютнев, Бим, Сафонова,

Щукин), а также представлены результаты диагностики уровня ИКК у учащихся 4-го класса по критериям CEFR. Выявлено, что дети демонстрируют средний уровень подготовки, испытывая наибольшие трудности в говорении и письме. Для решения этих проблем предложен комплекс упражнений с применением игровых и проектных технологий («Guess the animal», «Clothes bingo», написание иллюстрированной сказки в Past Simple). Авторы акцентируют внимание на том, что такие методы учитывают возрастные особенности детей, снижают языковой барьер и повышают мотивацию к изучению языка.

**Ключевые слова:** иноязычная коммуникативная компетенция (ИКК), младший школьник, английский язык, игровые технологии, проектные технологии.

Изучение английского языка в начальной школе является важным направлением современного образования, обусловленным глобализацией, доступностью образовательных ресурсов на иностранном языке, социальными запросами общества и государственной образовательной политикой. Начало обучения в раннем возрасте позволяет заложить прочный фундамент для дальнейшего освоения английского языка, развить ключевые компетенции, а также подготовить к адаптации в мультикультурном мире.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования, предметные результаты по английскому языку должны быть ориентированы на практическое применение знаний, умений и навыков, а также отражать сформированность иноязычной коммуникативной компетенции (далее по тексту – ИКК) на элементарном уровне [6].

В научной среде существует несколько подходов к дефиниции рассматриваемого понятия. М.Н. Вятютнев впервые ввел в обиход данный термин в отечественной науке и рассматривал его, как способность выбирать и реализовывать программу речевого поведения в зависимости от ситуации, темы и задач общения [3]. Группа учёных Л.И. Бим, Е.Н. Соловова и

Н.Д. Гальскова трактуют ИКК более широко, как способность успешно совершать межкультурное общение на иностранном языке [4].

Наиболее полным, на наш взгляд, является определение, которое в своих работах дает В.В. Сафонова, согласно которому ИКК – это определенный уровень владения языком и речи, социокультурными знаниями и навыками, позволяющий обучающимся осуществлять межкультурное общение в зависимости от ситуации [5].

В лингводидактической литературе особенности формирования иноязычной коммуникативной компетенции у младших школьников широко освещена в последние годы. Этому вопросу посвящен ряд исследований отечественных и зарубежных учёных, таких, как И.Л. Бим, Л.Н. Булыгина, М. Кэналь и М. Свейн, М.Н. Вятютнев, К.П. Зайцева, Е.И. Пассов, В.В. Сафонова, Е.Н. Соловова и Н.Д. Гальскова.

Несмотря на освещённость темы в научной литературе, до сих пор не существует единого мнения, касающегося структуры ИКК. В то время как А.Н. Щукин включает в состав 8 компетенций (лингвистическую, речевую, социокультурную, социальную, стратегическую, дискурсивную, предметную и профессиональную) [7], В.В. Сафонова всего 4 (языковую, речевую, социокультурную и компенсаторную) [5].

Наиболее близка к определению ФГОС НОО трактовка Л.И. Бима, который описал 5 компетенций (языковую, речевую, социокультурную, компенсаторную и учебно-познавательную) [1].

Языковая компетенция подразумевает владение определенным лексическим, фонетическим и грамматическим минимумом. Речевая компетенция отражает умение формулировать свои мысли и адекватно воспринимать чужую речь в письменной и устной форме. Социокультурная компетенция подразумевает знания культуры, традиций и норм поведения стран изучаемого языка. Под компенсаторной компетенцией имеется в виду умение выходить из

затруднительных ситуаций при нехватке языковых средств. Учебно-познавательная компетенция характеризуется умением обучающихся учиться и добывать знания.

В связи с этим мы можем сделать вывод, что ИКК – это интегративный показатель успешности обучения иностранному языку, охватывающий все виды деятельности обучающихся во время учебного процесса.

Формирование ИКК у младших школьников имеет свою специфику, которая неразрывно связана с особенностями обучающихся 7-10 лет. Л.С. Выготский считал, что этот возраст является оптимальным для изучения языков, так как для детей характерно произвольное овладение речью, способность к речевому подражанию и фонетической чувствительности, высокий темп развития коммуникативных навыков. Тем не менее, следует учесть и другие характерные черты младших школьников: неустойчивость внимания, преобладание наглядно-образного типа мышления и механической памяти, переход ведущей деятельности от игровой к учебной. Такие особенности выдвигают особые требования к построению учебного процесса в контексте изучению иностранного языка [2].

Чтобы вовлечь обучающихся в учебный процесс, а также снизить уровень стресса учителя активно внедряют игровые технологии, направленные на отработку лексического или грамматического материала. Важную роль играет использование яркого и запоминающегося дидактического материала, так как он позволяет закрепить соответствие между понятием на иностранном языке и предметом/явлением.

Однако, должны заметить, что на уроках иностранного языка общение преимущественно осуществляется на родном языке. На наш взгляд, это существенно снижает мотивацию и практическую пользу обучения, а также повышает уровень стресса при реальной необходимости использования полученных знаний.

Нами было осуществлено диагностическое исследование, основной целью которого стало определение актуального

уровня сформированности ИКК. В эксперименте приняли участие 15 человек 4 класса ГБОУ СОШ № 356 с углублённым изучением немецкого и английского языков Московского района горда Санкт-Петербурга.

Критерии диагностики уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции соотнесены с дескрипторами Общеввропейских компетенций владения иностранным языком (CEFR) и включают:

Говорение (Speaking): оценка беглости, связности и грамматической корректности монологических и диалогических высказываний.

Письмо (Writing): анализ структуры, логики и стилистики письменных текстов.

Чтение (Reading): определение уровня понимания основной идеи, деталей и подтекста в аутентичных текстах.

Аудирование (Listening): оценка способности воспринимать и интерпретировать устную речь разной сложности и темпа.

Лексика (Vocabulary): измерение объёма активного и пассивного словарного запаса и его адекватное использование в коммуникации.

Грамматика (Grammar): проверка владения грамматическими структурами и их корректного применения в продуктивных и рецептивных видах речевой деятельности.

Анализ результатов диагностики уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции выявил неоднородное владение разными видами речевой деятельности. Так, наиболее проблематичными для детей оказались говорение и письмо. Меньше всего проблем возникло при выполнении заданий на чтение и аудирование, что говорит о преобладании пассивных форм работы на уроках. Полученные количественные данные позволяют констатировать преобладание среднего уровня подготовки в данной группе.

Для решения вышеупомянутых проблем нами был разработан комплекс упражнений, способствующий

формированию иноязычной коммуникативной компетенции и нацеленный на продуктивные виды речевой деятельности с опорой на игровую и проектную технологии. Приведем примеры из разработанного цикла (см. таблицу 1).

Таблица 1 – Примеры заданий

| Тема                           | Примеры заданий                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|--------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Любимая сказка/история/рассказ | Написать сказку, используя Past Simple Tense, и оформить её в виде книги с иллюстрациями.                                                                                                                                                                                                                        |
| Дикие и домашние животные      | «Guess the animal»<br>Один ребёнок загадывает животное, остальные задают ему вопросы, на которые можно ответить только Yes или No: Can it fly? Is it orange? Has it got a long tail? Отгадавший становится ведущим.                                                                                              |
| Времена года/Погода            | «Clothes bingo»<br>У детей есть карточки с полем 3 на 3, где изображены разные предметы одежды. Учитель называет слова на английском языке, обучающиеся должны закрыть названные слова. Кто первым закроет ряд из 3 картинок, тот кричит «Bingo!» и побеждает. В более сильных группах дети могут быть ведущими. |

Подводя итог вышеизложенному, стоит сказать, что формирование иноязычной коммуникативной компетенции – многогранный и сложный процесс, требующий вовлеченности и учителя, и обучающихся. Разработанный комплекс упражнений с опорой на игровые и проектные технологии (например, написание иллюстрированной сказки в Past Simple, игры «Guess the animal» и «Clothes bingo») может быть эффективным при работе с младшими школьниками. Такие методы учитывают возрастные особенности детей (наглядность, игровая деятельность), снижают языковой барьер, повышают мотивацию и способствуют развитию не только языковых навыков, но и метапредметных компетенций – креативности, самостоятельности и умения работать в команде.

### Список источников:

1. Бим, И. Л. Компетентностный подход к образованию и обучению иностранным языкам / И. Л. Бим // Компетенции в образовании: опыт проектирования : сб. науч. тр. / под ред. А. В. Хуторского. – Москва : Научно внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. – 327 с.

2. Выготский, Л. С. Мышление и речь : собр. соч. : в 6 т. Т. 2 / Л. С. Выготский ; редкол.: А. А. Леонтьев и др. – Москва : Педагогика, 1982. – 504 с. – (Труды действительных членов академии).

3. Вятютнев, М. Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах / М. Н. Вятютнев // Русский язык за рубежом. – 1977. – № 6. – С. 38–45.

4. Гальскова, Н. Д. Теория и практика обучения иностранным языкам. Начальная школа : методическое пособие / Н. Д. Гальскова, З. Н. Никитенко. – Москва : Айрис пресс, 2004. – 240 с. – ISBN 5-8112-0536-8.

5. Сафонова, В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В. В. Сафонова. – Воронеж : ИСТОКИ, 1996. – 239 с.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) : утверждён приказом Министерства просвещения РФ от 31.05.2021 № 286 : [Электронный ресурс] // Официальный интернет портал правовой информации. – Режим доступа. – <https://edsoo.ru/normativnye-dokumenty/> (дата обращения: 29.04.2026).

7. Щукин, А. Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика : учебное пособие / А. Н. Щукин. – Москва : Филоматис, 2004. – 416 с.

**FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE  
COMMUNICATIVE COMPETENCE AMONG PRIMARY SCHOOL  
STUDENTS IN ENGLISH LESSONS.**

The article examines the formation of foreign language communicative competence (ICK) in younger schoolchildren when learning English. The approaches to the definition of IQ and its structure (Vyatyutnev, Bim, Safonova, Shchukin) are analyzed, and the results of the diagnosis of IQ level in 4th grade students according to CEFR criteria are presented. It was revealed that children demonstrate an average level of education, experiencing the greatest difficulties in speaking and writing. To solve these problems, a set of exercises using game and project technologies is proposed («Guess the animal», «Clothes bingo», writing an illustrated fairy tale in Past Simple). The authors emphasize that such methods take into account the age characteristics of children, reduce the language barrier and increase motivation to learn a language.

**Keywords:** foreign language communication competence (ICK), primary school student, English, game technology, project technology.

УДК [373.3.016:51]:929 Шаталов

**Чернецкая Татьяна Сергеевна,**

магистрант 2 курса,

направление подготовки «Педагогическое образование»,

программа магистратуры «Начальное образование»

ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск

tatianka.chernetskaya@gmail.com

**Божко Вера Геннадиевна,**

кандидат педагогических наук, доцент,

доцент кафедры начального образования

ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск

verco1@yandex.ru

## **СОВРЕМЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ В.Ф. ШАТАЛОВА НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

В статье представлен анализ применения методического наследия выдающегося педагога-новатора В.Ф. Шаталова в контексте современного начального математического образования. Авторы рассматривают теоретические основы системы интенсивного обучения, адаптированные к возрастным и психологическим особенностям младших школьников, акцентируя внимание на ключевых элементах: опорных сигналах, конспектах-схемах и принципе многократного повторения учебного материала. Особое внимание уделяется практическим аспектам реализации идей бесконфликтного обучения и развития высокого уровня познавательной самостоятельности учащихся.

**Ключевые слова:** педагогические идеи, В.Ф. Шаталов, математика, система опорных сигналов, младшие школьники.

Актуальные тенденции в образовательной сфере диктуют необходимость внедрения методик, нацеленных на формирование автономии мышления, инициативности и глубинной рефлексии у учащихся начальных классов. В ряду наиболее результативных образовательных концепций особое место занимает педагогическая система Виктора Федоровича Шаталова. Данная методология базируется на применении знаковых моделей (опорных сигналов), стимулировании когнитивного поиска и выстраивании устойчивой мотивационной базы у детей. Проектирование учебного процесса по принципам В.Ф. Шаталова приобретает стратегическое значение в контексте преподавания математики, поскольку этот предмет требует не просто автоматизма в вычислениях, но и формирования фундамента для логического и креативного анализа.

Важный профессиональный вызов для современного педагога заключается в проектировании таких занятий, которые сочетали бы в себе высокую вовлеченность и продуктивность в развитии математических компетенций. Интеграция дидактических принципов В. Ф. Шаталова в начальное звено школы выступает эффективным инструментом решения этой задачи.

Цель статьи – описать особенности реализации идей В.Ф. Шаталова на уроках математики в начальной школе.

В.Ф. Шаталов, выдающийся отечественный новатор, вошел в историю педагогики как создатель методики интенсификации обучения. Он совмещал преподавание математики и административную деятельность, в это же время разрабатывал свою авторскую методику «опорных сигналов», основу которой составляют специальные схемы, описывающие ключевые понятия, символы и алгоритмы. Виктор Федорович считал, что каждый ребенок способен полностью усваивать школьный курс, необходимо только найти путь подход к каждому. Выдвинутые ученым педагогические идеи представляют для современной науки огромный интерес. Успешная реализация разработанных теоретических положений и практического дидактического инструментария позволит учителю создавать особую образовательную среду, благоприятствующую интеллектуальному развитию детей. Считаем, что элементы авторской методики «опорных сигналов» можно применять не только при обучении математике обучающихся основной школы, но и младших школьников.

Базис методической концепции В.Ф. Шаталова составляют принципы педагогики сотрудничества, направленные на замену репродуктивных методов обучения партнерским взаимодействием [3].

Ученый считал, что фундаментом дидактической системы является признание любого ребенка отдельной личностью, уважение его мнения, учет особенностей. Чтобы у

обучающегося появилась вера в себя и свои интеллектуальные возможности, учитель должен создавать на уроке атмосферу доверия, дружелюбия и психологического комфорта. Виктор Федорович не разделял учеников на «слабых» и «сильных», предлагал не конспектировать на уроке новую информацию, а составлять блок-схему и по памяти воспроизводить пройденный материал.

Модель, предложенная ученым, предполагает системность и целостность знаний. Обучение организовано через освоение масштабных теоретических модулей, объединяющих несколько параграфов. Например, в курсе математики приоритет отдается изучению фундаментальных концепций и логических связей, тогда как второстепенные детали намеренно опускаются для обеспечения четкости восприятия.

Предложенная технология получила широкое признание благодаря своим стратегическим задачам: качественное формирование когнитивной базы и практических навыков; обеспечение успешности обучения для детей с любыми исходными способностями; интенсификация (ускорение) учебного процесса [1].

Подход Виктора Федоровича к структурированию программы радикально отличался от традиционной линейной последовательности параграфов. Он нередко начинал изучение дисциплины с наиболее сложного раздела, выстраивая вокруг этого узлового элемента всю остальную систему знаний. В рамках одного занятия педагог мог раскрыть сразу несколько взаимосвязанных тем, обеспечивая панорамное видение предмета. При этом каждый пройденный блок обязательно завершался этапом контроля и оценивания.

На занятиях по математике В.Ф. Шаталов, доказывая теорему, не допускал ни одного лишнего слова – рассказ преподавателя математика должен быть абсолютно точным [4].

Стремясь разрешить противоречие между необходимостью кодирования огромных массивов информации и требованиями лаконичности для лучшего запоминания, В.Ф. Шаталов

интегрировал в схемы графические образы. Эти рисунки объединяли группы понятий, что привело к созданию «опорных сигналов». Систематизация таких сигналов легла в основу «опорного конспекта» – компактного визуального алгоритма, напоминающего краткие тезисы на доске, которые помогают восстановить в памяти всю логику объяснения.

Методика опорных сигналов В.Ф. Шаталова – это не схема, а набор ключевых слов, знаков и других опор для мысли, особым образом расположенных на листе. Сигнал позволяет обучаемым свертывать и развертывать предъявляемый для изучения текст, и сама эта операция свертывания и развертывания, доступная каждому, облегчает понимание и запоминание материала и, что важно, полностью исключает возможность зубрежки. Обучаемые могут не только следить за мыслью преподавателя во время его лекции, но и сами проходить путями его мысли, как по лабиринту. Таким образом, педагогика сотрудничества представляет развитие даже самой малой способности к мышлению [4].

Несмотря на доказанную результативность и инновационный потенциал, в современной практике школьного преподавания математики инструментарий В. Ф. Шаталова задействован не в полной мере.

В рамках исследования был организован опрос, в котором приняли участие действующие учителя младших классов и студенты бакалавриата, обучающиеся по направлению «Педагогическое образование» (профиль «Начальное образование»). Всего было опрошено 30 человек. Перед респондентами были поставлены следующие вопросы:

1. Имеете ли вы представление о деятельности данного педагога?

2. Какие именно концепции и методические разработки В. Ф. Шаталова вам известны?

3. Какие из предложенных элементов системы вы планируете внедрять или уже используете в своей профессиональной деятельности?

Анализ результатов показал, что 57,1% опрошенных студентов знакомы с жизненным путем и профессиональным становлением В.Ф. Шаталова. При конкретизации знаний о его методике (второй блок вопросов) участники выделили такие аспекты, как авторская система оценки знаний, реформирование структуры домашних заданий, внедрение технологии опорных конспектов, а также использование игровых методик и принципа педагогики сотрудничества. Статистические данные по ответам на третий вопрос систематизированы и наглядно отображены на рисунке 1.

3.Что из перечисленного Вы считаете необходимым применять в будущей педагогической практике ?

55 ответов

д)Развитие памяти и внимания- использование игровых элементов и творческих заданий помогает развить память и внимание школьников,делая процесс обучения увлекательным. 18 32.7%

а)Система опорных сигналов-графические схемы,таблицы,символы,облегчающие запоминание материала. 13 23.6%

б)Обучение в сотрудничестве-коллективная работа учащихся,где ученики учат друг друга. 10 18.2%

в)Открытое обучение-учащиеся открыто демонстрируют свои знания перед классом,что позволяет учителю быстро оценить уровень усвоения материала. 8 14.5%

г)Индивидуализация учебного процесса-каждый ученик получает задания, соответствующие его уровню подготовки и способностям. 6 10.9%

Рис. 1. Результаты опроса студентов

Согласно результатам опроса действующих учителей начальных классов, чуть более половины (52,8%) знакомы с именем В.Ф. Шаталова. При уточнении конкретных концепций данного педагога респонденты упоминали использование опорных конспектов, принципы гуманизма, методики стимулирования достижений и систему взаимодействия педагога с воспитанниками; при этом часть опрошенных призналась, что знает лишь фамилию автора (см. Рис. 2).

Результаты проведенного анкетирования демонстрируют парадоксальную ситуацию: уровень теоретической осведомленности о наследии педагога-новатора В.Ф. Шаталова среди студенчества выше, нежели в среде практикующих учителей начального звена. При этом в современных реалиях

лишь немногие педагоги используют данные наработки в своей повседневной деятельности.

3.Что из перечисленного Вы применяете в своей практике ?  
27 ответов

|                                                                                                                                                     |   |       |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|-------|
| Развитие памяти и внимания-использование игровых элементов и творческих заданий для развития памяти и внимания,делая процесс обучения увлекательным | 8 | 29.6% |
| Система опорных сигналов-графические схемы,таблицы,символы,облегчающие запоминание материала.                                                       | 6 | 22.2% |
| Открытое обучение-учащиеся открыто демонстрируют свои знания перед классом,что позволяет учителю быстро оценить уровень усвоения материала.         | 5 | 18.5% |
| Индивидуализация учебного процесса-каждый ученик получает задание,соответствующее его уровню подготовки и способностям.                             | 5 | 18.5% |
| Обучение в сотрудничестве-коллективная работа учащихся,где ученики учат друг друга.                                                                 | 3 | 11.1% |

Рис. 2. Результаты опроса учителей

На основе анализа концепции автора можно сформулировать ключевые рекомендации по реализации системы В.Ф. Шаталова к урокам математики в начальной школе:

1. Внедрение знаковых опор и наглядных конспектов. Подобные инструменты служат для систематизации знаний и интенсификации процесса запоминания. Объединяя в единую логическую структуру схожие правила, формулы и концепции, такие схемы помогают младшим школьникам упорядочить информацию. Визуальный ряд, наполненный акцентными символами, цветом и графикой, упрощает последующее воспроизведение изученного.

2. Системное закрепление знаний, которое заключается в многократном возвращении к пройденному материалу. Систематический контроль не только позволяет диагностировать ситуацию, но и повышает мотивационную составляющую для дальнейшего обучения.

3. Принцип перехода от общего к частному. Сначала формируется целостный каркас темы, которая потом разбивается на конкретные элементы, что обеспечивает осознание необходимых понятий.

4. Дифференциация и индивидуализация обучения, которая подразумевает индивидуальные траектории образования каждому обучающемуся.

5. Использование игровых приемов обучения, которые помогают младшему школьнику не только легче усваивать материал, но способствуют активизации познавательной деятельности.

6. Справедливая оценочная система оценивания, которая позволит осуществлять конструктивный контроль, признание успехов и права на исправление ошибки

Таким образом, можем сказать, что авторская методика «опорных сигналов» В.Ф. Шаталова, фундамент которой составляют блок-схемы, модульное планирование, системное повторение, игровые приемы, не утратила своей актуальности. Применение элементов указанной технологии на уроках математики в начальной школе позволит повысить качество образовательного процесса, а также сформировать у младших школьников необходимый набор компетенций.

### **Список литературы**

1. Вирановская, Е. В. Методы обучения математике: учебно-методическое пособие / Е. В. Вирановская. – Орск: Издательство ОГТИ, 2008. – 119 с.

2. Вавилова, С. М. Метод В. Ф. Шаталова – возможности использования в современном образовании / С. М. Вавилова, И. В. Ватутина, О. В. Суховеева // Педагогические и психологические основы оптимизации образовательного процесса в высшей медицинской школе : материалы научно-практического семинара. – Воронеж : Мир науки, 2019. – С. 15–18.

3. Иохвидов В. В. Педагог-новатор В. Ф. Шаталов / Научные труды, 2011. – Т.19, №3. – С. 69–71.

4. Полат, Е. С. Обучение в сотрудничестве // Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы

повыш. квалиф. пед. кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеев и др.; под ред. Е. С. Полат. – М., 2020. – С. 24–64.

**Tatiana Sergeevna Chernetskaya**  
**Vera Gennadievna Bozhko,**

## **MODERN PEDAGOGICAL EXPERIENCE OF IMPLEMENTING V.F. SHATALOV'S PEDAGOGICAL IDEAS IN PRIMARY SCHOOL MATHEMATICS LESSONS**

An analysis of the application of the methodological legacy of the outstanding innovative teacher V.F. Shatalov in the context of modern primary mathematics education is presented in the article. The author examines the theoretical foundations of the intensive learning system, which are adapted to the age and psychological characteristics of primary school students, focusing on key elements such as reference signals, outline diagrams, and the principle of repeated learning. The practical aspects of implementing the ideas of conflict-free learning and promoting a high level of cognitive independence among students is also highlighted in the article.

**Keywords:** pedagogical ideas, V.F. Shatalov, mathematics, reference signal system, primary school students.

УДК 371.134: 378.147

**Яманова Полина Сергеевна,**  
учитель физики, ГБОУ «ЛУВК №51  
имени 10-летия Республики», г. Луганск  
polinajamanova@gmail.com

**Якименко Людмила Николаевна,**  
кандидат филологических наук, доцент,  
заведующий кафедрой начального образования  
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск  
yakimenkol@list.ru

## **ФОРМИРОВАНИЕ САМОКОНТРОЛЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕМЫ «ВРЕМЯ И ЕГО ИЗМЕРЕНИЕ»**

Статья посвящена одной из ключевых проблем современного начального образования – развитие самоконтроля у младших школьников на уроках математики. Обоснован

педагогический инструментарий формирования самоконтроля младших школьников на уроках математики при изучении темы «Время и его измерение» и охарактеризованы особенности формирования самоконтроля младших школьников на уроках математики.

**Ключевые слова:** самоконтроль, контроль, младший школьник, математика, приемы самоконтроля.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [9] предполагает трансформацию роли ученика начальной школы: помимо его социализации, акцент смещается на развитие субъектности, что подразумевает под собой автономность, уникальность, а также готовность к осознанному выбору и самосовершенствованию в результате сформированности ряда метапредметных результатов, среди которых, кроме прочего, регулятивные универсальные учебные действия, включающие целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль (самоконтроль), коррекцию, оценку, саморегуляцию. Как результат, фундаментальными ориентирами выступают индивидуальные смыслы познания, ценность личного опыта ребёнка и его независимость в образовательном процессе, а также умение учиться [2].

Система учебной деятельности представляет собой неразрывное единство функциональных элементов: от мотивационных установок и целеполагания до конкретных процедур реализации, мониторинга и рефлексии. Ни один из этих аспектов не может рассматриваться изолированно, так как они образуют целостную структуру. Особое место в этом механизме занимают контрольно-оценочные операции. Их своевременное освоение детьми является фундаментом для успешного развития личности: если ребёнок привыкает к систематической проверке и объективному анализу собственных результатов, самостоятельности и ответственности, определению и коррекции возникающих недочётов, дальнейшее

обучение протекает более продуктивно, безболезненно и органично [1].

Трансформируясь в полноценного субъекта обучения, младший школьник занимает/должен занимать деятельностную позицию, раскрывая свои внутренние ресурсы. Важнейшим инструментом здесь выступает самоконтроль – процесс, при котором ребёнок самостоятельно соотносит достигнутые результаты с персонально поставленными целями. В отличие от внешнего педагогического надзора, направленного на фиксацию итогов, самоконтроль является внутренним качеством, которое должно сопровождать весь путь становления младшего школьника как субъекта, а не объекта учебной деятельности. Это способствует более осознанному и глубокому усвоению материала, стимулирует познавательный интерес и познавательную деятельность детей. Более того, данное качество даёт возможность сформировать у них самостоятельность и критичность мышления, ответственность за выполняемый труд, уверенность в собственных силах и повышает общую вовлеченность в учебно-воспитательную деятельность [2].

В рамках личностной модели обучения развитие навыков внутренней проверки, внутреннего контроля – самоконтроля – становится очень важным и педагогически обусловленным. Недостаточная развитость этого умения и неспособность предотвращать ошибки могут негативно сказаться на успешности усвоения знаний. Являясь базовым элементом учебной работы, самоконтроль напрямую влияет на ее результативность. Он позволяет обучающемуся не только отслеживать текущие операции и фиксировать итоги, но и заниматься прогнозированием, планированием и оперативной корректировкой своей стратегии в меняющихся обстоятельствах, что, в итоге, обеспечивает существенный прирост качества знаний. Учитывая тему нашей статьи, – и математических знаний в том числе [3].

Тем не менее, мониторинг текущей образовательной ситуации в начальной школе при изучении детьми математики свидетельствует о том, что функции контроля и оценивания остаются преимущественно прерогативой педагога. В такой модели из общего процесса обучения исключается важнейшее звено – самостоятельная и планомерная верификация учеником своей работы. Фактически учитель отчуждает этот компонент в свою пользу, что приводит к самоустранению школьника от проверочных действий ввиду отсутствия внутренней мотивации к ним [5].

Примечательно, что большинство затруднений при освоении, например, математики связано с поверхностным характером знаний. Привычка к монотонному выполнению типовых упражнений формирует механический подход, при котором приоритетом для обучающегося становится количество, а не качество познания. В данной ситуации именно самоконтроль приобретает специфические функции: он корректирует отношение ребёнка к труду и к самому себе, делая процесс усвоения знаний более осознанным и продуктивным.

Несмотря на неоспоримую ценность и значимость самоконтроля, еще Ю.К. Бабанский указывал на отсутствие глубоких исследований, сфокусированных на методах формирования у школьников базовых учебных компетенций, включая навыки самопроверки и самоконтроля [8].

На современном этапе феномен самоконтроля активно изучается в психолого-педагогической науке как ключевое условие автономии обучающегося, позволяющее своевременно выявлять и предупреждать ошибки. Теоретический базис данного вопроса заложен в работах таких исследователей, как Л.В. Воронина, Н.Г. Каменкова, Л.А. Юркова и др. [7].

Психологическая природа этого феномена детально изучалась в публикациях В.В. Давыдова, П.Я. Гальперина, А.Я. Арета, Н.Д. Левитова, Т.Н. Гаваковой, В.В. Чебышевой, Л.Б. Ительсона, Г.А. Собиевой и др. Дидактические и педагогические стороны самоконтроля как обязательного этапа

обучения нашли отражение в трудах Ю.К. Бабанского, С.И. Архангельского, Б.П. Есипова, Л.В. Жарова. В свою очередь, А.С. Лында, Н.И. Кувшинов и П.М. Эрдниев в авторских научных изысканиях сформулировали основные закономерности выработки умений самоконтроля в контексте освоения различных предметов [10].

Прикладные аспекты самоконтроля и принципы его формирования при изучении математики рассматривались И.И. Аргинской, А.В. Белошистой, И.М. Осмоловской. Кроме того, Т.Е. Демидова и В.Н. Петлюра описывали специфику оценочных действий в младшем школьном возрасте. Труды таких ученых, как Т.И. Гавакова, Ю.О. Овакимян, А.А. Громова, С.П. Кукла, А.Д. Никулина, С.Е. Царева, Р.Н. Шикова и других позволяют систематизировать специфику проверочных действий обучающихся разных возрастов и определить условия их успешного внедрения в педагогическую практику.

Тем не менее, анализ научной литературы выявил дефицит практических методик, что определяет явное противоречие между необходимостью стимулировать интерес младших школьников к самопроверке, самоконтролю, самоанализу и отсутствием апробированных педагогических технологий для реализации этой задачи на уроках математики. Полностью отсутствуют научные работы, в которых заявленная проблема решается на материале темы «Время и его измерение». Выявленное несоответствие и высокая социальная значимость проблемы определили актуальность данной темы [11].

При исследовании понятия самоконтроль и способов его формирования мы использовали комплекс методов исследования: *теоретические*: анализ, систематизация, обобщение научной и методической литературы по проблеме формирования самоконтроля младших школьников на уроках математики; *эмпирические*: целенаправленное наблюдение за младшими школьниками, анализ учебно-воспитательной документации; педагогический эксперимент (констатирующий) с целью определения уровня сформированности у младших

школьников самоконтроля; *математические*: количественный и качественный анализ экспериментальных данных, обеспечивающий их достоверность [8].

Освоение приемов самостоятельного контроля ведет к концептуальному осмыслению способов реализации учебных задач, что напрямую коррелируется с ростом успеваемости. Специфика выработки данных регулятивных УУД на уроках математики в начальном звене заключается в вариативности организационных форм, реализуемых как в рамках школьных занятий, так и при выполнении домашних заданий.

Внедрение специализированных методик формирования самоконтроля при изучении точных наук позволяет младшим школьникам достичь необходимого уровня усвоения математических знаний при работе над математическими упражнениями. Способность к самопроверке в ходе решения задач помогает младшим школьникам структурировать процесс поиска ответа, подтвердить правильность своих действий при подведении промежуточных итогов, а также развивать критическое и логическое мышление и аргументировать выбранный метод решения [10].

Для достижения высоких показателей самостоятельности, помимо стандартных дидактических средств, рекомендуется использовать особые упражнения, отличающиеся от типовых задач. К ним относятся задания на выявление корреляций между прямыми и обратными утверждениями, действиями и операциями. Характер таких задач вынуждает обучающегося постоянно обращаться к самоанализу и самоконтролю в процессе решения.

Мы рассмотрели формирование самоконтроля младших школьников на уроках математики в целом. Убедились в необходимости сконцентрировать своё внимание на достижении этой цели при изучении младшими школьниками темы «Время и его измерение».

В учебной программе первого класса отдельные часы на изучение величины «время» не предусмотрены, однако педагогу

необходимо планомерно формировать основы самоконтроля. В подготовительный период выявляется уровень владения навыком чтения времени по часам и корректируется распорядок дня. Постепенно закрепляются знания о днях недели, месяцах, усваиваются понятия «вчера», «сегодня», «завтра», а также проводятся сравнения длительности различных интервалов (урок и перемена). Знакомство с календарем в первом классе носит прикладной характер и связано с фенологическими наблюдениями. Ко второму классу ученики должны ориентироваться в часах с точностью до целого часа.

На втором – четвёртом годах обучения накопленный багаж знаний систематизируется и углубляется. Вводятся такие единицы измерения, как секунда, минута, час, сутки, неделя, месяц и год. При этом важно сформировать отчетливое понимание каждой величины и их иерархии. Дети обучаются работе с календарями различных типов (настольными, перекидными), определяя с их помощью последовательность и длительность месяцев, привязку дат к дням недели.

В результате исследования мы можем с уверенностью сказать, что самоконтроль выступает обязательным элементом образовательного процесса, подразумевающим способность обучающегося начальных классов верифицировать корректность каждого этапа своей работы. Это включает в себя прогнозирование итогов, предвосхищение возможных затруднений, алгоритмизацию действий, текущий мониторинг выполнения операций и рефлекссию достигнутых результатов. Психологическим фундаментом развития навыков самоконтроля у детей данного возраста служат разнообразные стимулы, среди которых ключевое место занимает авторитет учителя и стремление соответствовать его ожиданиям, поскольку педагог является для ребенка значимой фигурой [4].

Эффективность процесса формирования самоконтроля при усвоении темы «Время и единицы его измерения» у детей младшего школьного возраста существенно повышается при интеграции в образовательный процесс игровых технологий,

математических сказок, элементов истории науки, экспериментальной деятельности и контекстных текстовых задач. В конечном счёте, это позволяет сформировать у детей указанное регулятивное УУД [3].

### **Список источников и литературы**

1. Актуальные проблемы методики обучения математике в начальных классах / Под ред. М. И. Моро, А. М. Пышкало. – М. : Педагогика, 2022. – 111 с.

2. Бабушкина, И. И. Средства формирования самоконтроля у младших школьников на уроках математики / И. И. Бабушкина // Молодой исследователь. – 2020. – №5. – С. 92–98.

3. Бантова, М. А. Методика преподавания математики в начальных классах / М. А. Бантова. – М. : Просвещение, 2019. – 135 с.

4. Боровская, Д. Н. Формирование навыков самоконтроля у младших школьников в процессе решения задач / Д. Н. Боровская, Л. Ф. Кравцова // Традиции и инновации в педагогике начальной школы : Сборник научных трудов. Посвящается 25-летию ГБОУВО РК КИПУ, Симферополь, 21 марта 2018 года. – Симферополь: Общество с ограниченной ответственностью «Издательство Типография «Ариал», 2018. – С. 46–49.

5. Гальперин, П. Я. Экспериментальное формирование внимания и самоконтроля младших школьников / П. Я. Гальперин. – М. : Издательство Московского университета, 2021. – 140 с.

6. Демидова, Т. Е. Формирование умений самоконтроля у младших школьников на уроках математики / Т. Е. Демидова // Начальная школа плюс. До и После. – 2023. – № 1. – С. 10–11.

7. Лында, А. С. Методика формирования самоконтроля у обучающихся в процессе учебных занятий / А. С. Лында. – М. : Просвещение, 2020. – 80 с.

8. Моро, М. И. Методика обучения математике в 1–3 классах / М. И. Моро. – М. : Инфра-М, 2019. – 95 с.

9. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, утвержден приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 года № 286 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://base.garant.ru/400907193/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/>

10. Часовникова, Т. В. Условия формирования самоконтроля на уроках математики в начальной школе / Т. В. Часовникова // Актуальные проблемы социально-гуманитарного и научно-технического знания. – 2022. – №2. – С. 36–44.

11. Шодиева, М. Ш. Психические особенности развития навыков самоконтроля у младших школьников / М. Ш. Шодиева // Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологии. – 2016. – № 1-1(46). – С. 127–130.

**Polina Sergeevna Yamanova,  
Lyudmila Nikolaevna Yakimenko**

**DEVELOPING SELF-CONTROL IN PRIMARY SCHOOL  
STUDENTS IN MATHEMATICS CLASSES WHEN STUDYING  
THE TOPIC «TIME AND ITS MEASUREMENT»**

This article examines one of the key issues in modern primary education: developing self-control in primary school students during mathematics lessons. This paper substantiates pedagogical tools for developing self-control in primary school students during mathematics lessons on the topic «Time and Its Measurement», and describes the specific features of developing self-control in primary school students during mathematics lessons.

**Keywords:** self-control, control, primary school student, mathematics, self-control techniques.

**ДЛЯ ЗАМЕТОК**

Научное издание

# **Актуальные проблемы теории и практики начального общего образования**

*Материалы Университетского круглого стола  
(Луганск, 15 мая 2026 года)*

Коллектив авторов

Под общей редакцией  
Л. Н. Якименко, В. Г. Божко, О. Ю. Притулы

Подписано в печать 11.06.2026. Бумага офсетная. Гарнитура Times New Roman.  
Печать ризографическая. Формат 60×84/16. Усл. печ. л. 15,81.  
Тираж 100 экз. Изд. № . Заказ № 70.

ФГБОУ ВО «ЛГПУ»  
Издательство ЛГПУ  
ул. Оборонная, 2, г. Луганск, ЛНР, 291011. Т/ф: +7-857-258-03-20  
e-mail: knitaizd@mail.ru