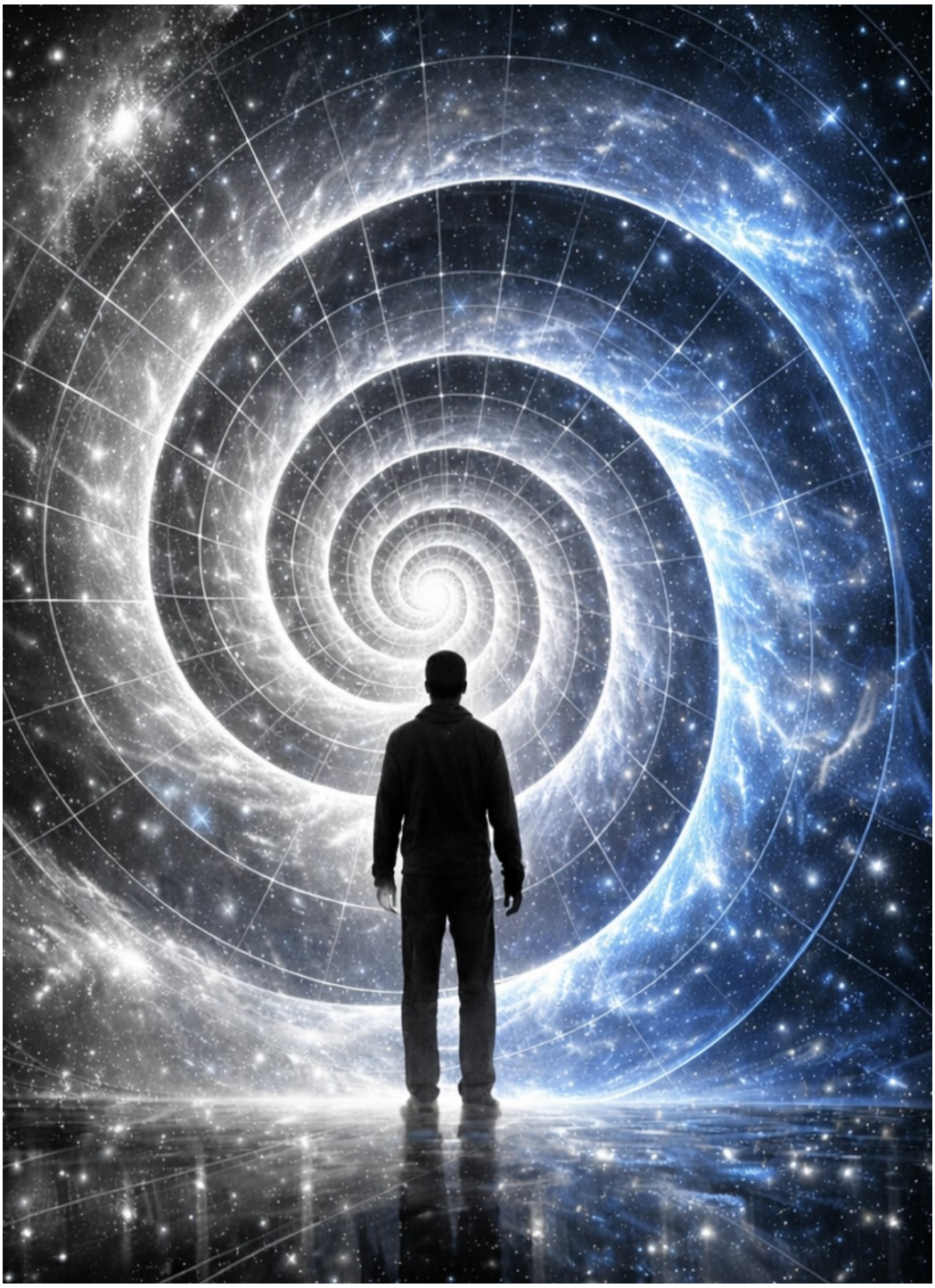
Научный журнал

HOMINUM

ИНСТИТУТ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ МГПУ



№4

2025 год

УДК 008

ОТРАЖЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ В ГОРОДСКОЙ РЕКЛАМЕ ВЕЛИКОБРИТАНИИ (НА ПРИМЕРЕ Г. БРАЙТОН)

Аверина Ю.В.

аспирант

ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет»

Шуйский филиал

г. Шуя

yuly-erm@yandex.ru

Набилкина Л.Н.

доктор культурологии, доцент

заведующий кафедрой иностранных языков и культур

Национальный исследовательский государственный университет

им. Н.И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

г. Арзамас

nabilkina@yandex.ru

Аннотация. *В статье подчеркивается культурологическая значимость рекламы города. Автор рассматривает рекламу г. Брайтон (Великобритания) как способ отражения культурных ценностей и образа жизни жителей. Так, примеры актуальных рекламных текстов отражают события, происходящие в обществе, черты характера, особенности поведения, образа жизни англичан. Автор убежден, что городская реклама является культурологическим феноменом, поскольку способна отражать национально-культурные характеристики социума, в котором она функционирует. Культура играет одну из ключевых ролей в создании подлинного впечатления о месте и является одним из самых подвижных его элементов. Брайтон успешно использует рекламу для*

трансляции своих культурных ценностей, чтобы показать свою индивидуальность. Рекламные щиты с изображением национально-культурной атрибутики подчеркивают самобытность города как культурного центра. Авторы приходят к выводу, что в Брайтоне наружная реклама не столько продвигает товары, сколько формирует визуальную культуру, укрепляя имидж города как центра творчества и туризма.

Ключевые слова: *городская реклама, рекламные тексты, культура, городское пространство, культурные особенности, визуализация, культурный код города.*

REFLECTION OF NATIONAL CULTURE IN URBAN ADVERTISING IN THE UK (USING THE EXAMPLE OF ADVERTISING IN BRIGHTON)

Averina Y.V.

postgraduate student

Shuya branch of the Ivanovo State University

Shuya

yuly-erm@yandex.ru

Nabilkina L.N.

Doctor of Cultural Studies, Associate Professor

Head of the Department of Foreign Languages and Cultures

National Reseach Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod

(Arzamas Branch)

Arzamas

nabilkina@yandex.ru

Abstract. *The article highlights the cultural significance of the city's advertising. The author examines the advertisement of Brighton (the UK) as a way of reflecting the cultural values and lifestyle of the residents. So, examples of relevant advertising texts reflect events taking place in society, traits, habits, behaviors, lifestyle of the British. The author is convinced that urban advertising is a cultural phenomenon, as it is able to reflect the national and cultural characteristics of the society in which it operates.*

Culture plays a key role in creating an authentic impression of a place and is one of its most vibrant elements. Brighton successfully uses advertising to broadcast its cultural values in order to show its personality. Billboards depicting national and cultural attributes emphasize the city's identity as a cultural center. The author comes to the conclusion that outdoor advertising in Brighton does not so much promote goods as it forms a visual culture, strengthening the image of the city as a center of creativity and tourism.

***Keywords**: urban advertising, advertising texts, culture, urban space, cultural features, visualization, cultural code of the city.*

Введение

Города становятся все более актуальными направлениями для туризма из-за их оживленной, полной уникальности и индивидуальности атмосферы. Люди посещают города для деловых поездок, навестить родных и близких, отдохнуть и интересно провести время. В основном, по этой причине они стали жизненно важными объектами маркетинга. Использование брендинга является одним из улучшений, поскольку города должны быть уникальными и привлекательными не только для посетителей, но и торговли.

Организация рекламных кампаний идет параллельно с развитием городов. В этом контексте одним из часто используемых элементов для улучшения городского пространства, привлечения аудитории, модернизации, на которые тратятся большие материальные средства, является культура. Культура включает в себя социальные нормы, традиции, модные тенденции, ремесла, искусство, музыку, гастрономию и другое.

Реклама городов, имеющих уникальные культурные достопримечательности и свои характерные особенности, вбирает в себя эти черты и строится с их учетом. По культурному содержанию визуальной рекламы можно выяснить, чем славен город, а также узнать черты менталитета его жителей.

Примеры рекламы в области культуры служат мощным инструментом для установления контактов с разнообразной аудиторией на более глубоком уровне

и побуждения к действию. Привлекая потребителей через их культурные ценности и идентичность, рекламодатели могут установить значимую связь, которая найдет отклик у их целевого рынка.

Постановка проблемы

В современном глобализированном обществе культурная реклама приобретает все большее значение для привлечения внимания и лояльности потребителей по всему миру. На протяжении многих лет культурная реклама развивалась и адаптировалась с учетом меняющейся демографической ситуации, политической и социальной динамики. Она выросла из появления в рекламе различных медийных лиц до использования культурных нюансов, традиций и обычаев в качестве основы маркетинговых кампаний. Этот сдвиг позволяет рекламодателям по-настоящему взаимодействовать с потребителями, создавая ощущение открытости и понимания.

Определенно, современная городская реклама давно вышла за пределы обычной презентации товаров и услуг. Сегодня она все чаще транслирует культурные ценности, формируя хороший вкус и «насмотренность», поэтому важно рассмотреть рекламу города как феномен культуры.

Цель исследования

На основе анализа текстов современной городской рекламы г. Брайтон (Великобритания) выявить, как культура находит отражение в городском рекламном пространстве, а также влияет на визуализацию культурного кода города.

Результаты исследования

Культура играет одну из ключевых ролей в создании подлинного впечатления о месте и является одним из самых оживленных его элементов. Многие известные города успешно используют свои культурные ценности, чтобы мотивировать людей посещать их (Mashkova, Vinogradova, Kuptsova, Kislitsyna, Kostromina, 2024).

Несомненно, культура обладает огромным потенциалом воздействия на поведение и восприятие жителей и гостей города. Это придает бренду города

эмоциональную ценность. Культурное своеобразие места может вызывать эмоции и создавать воспоминания, которые в сочетании с личным опытом и ожиданиями могут стать мощной движущей силой в поведении потребителей. Города используют все больше культурных мероприятий для повышения своего имиджа, стимулирования городского развития и привлечения посетителей и инвесторов (Gromova, Muglova, Perez, 2017, с. 83).

Брайтон представляет собой достаточно оживленный город в графстве Восточный Сассекс, известный своей яркой музыкальной и культурной жизнью. Это и приморский курорт, известный своей аутентичной архитектурой, отличающейся неповторимым шармом.

Поскольку Брайтон - это один из самых любимых морских курортов жителей Великобритании, местное население и миллионы туристов посещают его пляжи. Так, например, променад до одноименного пляжа Брайтон по обеим сторонам усеян фонарной рекламой с таким содержанием, как «Dirty dancing», «Summer swagger». Очевидно, даже в таком рекламном контенте прослеживается культурная составляющая, а именно любовь жителей к музыке. В Брайтоне работает множество концертных компаний, организующих выступления в местных клубах и заведениях, где играют живую музыку.

Креативность в исполнении рекламных кампаний можно встретить на витринах и рекламах книжных магазинов. Например, рекламная кампания детского книжного магазина «Waterstones» выглядит очень сказочно. На ней можно увидеть достопримечательность Англии - Стоунхендж, который покоряет маленький ребенок. Слоган рекламы гласит, что «Storyland begins with myths» - «Сказки начинаются с мифов». В сказках мы можем все, «and so, it goes to show that art always triumph over brute strength» - «искусство всегда побеждает зло». Чтение - вдохновляющее хобби для большинства населения, читая, мы можем вообразить себе все то, что хотелось бы исполнить в жизни.

Одна из удивительных черт Брайтона - его население. Именно здесь мирно сосуществуют представители различных культур, национальностей, взглядов, поэтому не удивительно, что можно встретить рекламу на русском языке или

английские наименования, переведенные транслитерацией, например, «Детский сад «Buratino», «Melnik law group. Травмы, аварии, personal injury», «Medical care. Dr. Ostrovskaya M.D.». Город славится своей толерантностью, открытостью и разнообразием. Стоит отметить, что в Великобритании все достаточно политкорректны, нейтральны к происходящему, не навязчивы в распространении своего мнения. Ситуация на внешней арене не накладывает свой отпечаток на местных жителей, которые продолжают комфортно сосуществовать с людьми других языковых групп и заниматься своей профессиональной деятельностью.

Достаточно в городе рекламных кампаний футбольных матчей. Этому есть объяснение, город имеет свой профессиональный футбольный клуб «Brighton & Hove Albion». Рекламные кампании визуально выстроены в бело-голубых тонах, именно эти цвета являются символами клуба, безусловно, на каждом билборде присутствуют фотографии игроков команд.

Атмосфера свободы и принятия привлекает в Брайтон людей творческих профессий и тех, кто ценит индивидуальность и независимость. Одним из наиболее интересных событий в городе для любителей искусства является ежегодный Брайтонский фестиваль. На этом мероприятии проводятся музыкальные, театральные и танцевальные представления, а также художественные выставки, в том числе произведения уличного искусства. Обычно фестиваль бывает в мае. В рамках фестиваля организуют выставку молодых творческих художников, рекламный баннер которой размещен на улицах города. Он имеет следующее содержание: «You have power and potential» - «У тебя есть потенциал и возможности». Фраза написана большими буквами на белом фоне, чтобы заострить внимание на том, что рекламная кампания призывает сделать шаг в пространство, где обсуждаются правила искусства в проектном пространстве Lighthouse Project, расположенном в самом центре Брайтона. Выставка является способом представить новое поколение талантов, способных своими культурными творениями стать катализатором социального воздействия на общество. Объединяя богатое наследие Lighthouse с его

дальновидным будущим, выставка подчеркивает голоса молодых начинающих художников и создателей перемен, которые используют свои навыки, чтобы вдохновлять на действия и формировать более справедливое и инклюзивное общество (Симоненко М.А., 2016, с. 39). Лозунг компании «The Chance» - «Шанс», который гласит, что молодые креативщики своим трудом строят лучшее будущее, располагая свои работы не только на выставочной площадке, но и на рекламных щитах Брайтона, доказывая, что искусство может быть одновременно зеркалом и рупором времени, в которое мы живем.

В 2019 году Брайтон был назван самым счастливым городом Великобритании. По данным статистики «CV Library» 86% людей отметили, что ощущают себя счастливыми каждый день. Этот морской курорт стал «Столицей счастья Великобритании», что также находит отражение в рекламе «A life without joy is no life at all» - «Жизнь без радости вовсе не жизнь». Здесь нашли отражение такие черты национального менталитета, как доброта, дружелюбие и гостеприимство (Gromova, Muglova, Perez, 2017, с. 82).

Не без внимания в рекламе остается тема семьи. «Modern family finance is the heart of Brighton» - «Финансы современных семей - это сердце Брайтона». Культура города ставит семью в центр внимания, семьям предоставляются различные финансовые привилегии, кроме того, город является одним из самых безопасных.

Тема погоды демонстрируется на рекламном баннере туристической компании, на котором изображена девушка под зонтом. Хоть город является приморским курортом, не стоит забывать, что это Британские острова, и даже здесь порой идут дожди.

Англичане любят есть на ходу. Самая массовая еда - fish and chips (рыба с картофелем фри). В городе множество ларьков и кафе, где его подают. Любят жители и различные десерты, пирожные, мороженое. Именно эти блюда подают в ресторанах и кафе в «afternoon tea». Поэтому совершенно неудивительно, что повсюду размещены соответствующие рекламные вывески: «Fish and Chips», «Respect your chips».

Также популярное кафе фаст-фуда у англичан это «KFC». В своей кампании «Tower Burger» компания использовала специальные форматы баннеров, чтобы подчеркнуть впечатляющий вкус бургера. Вертикальная реклама была размещена в горизонтальных пространствах, чтобы создать намеренное несоответствие, подчеркивающее, насколько колоссальным был «Tower Burger». Данная рекламная кампания не просто демонстрирует креативность, а ссылается на культурную достопримечательность столицы - Лондонский Тауэр.

Одна из эффективных тактик городской рекламы - ориентация на конкретные места, например, на железнодорожные станции, поезда или же пабы. Так можно охватить большое количество людей, собравшихся в одном месте. Для англичан паб - это не просто место для времяпровождения, это социально-культурная часть жизни. Об этом свидетельствуют рекламные вывески на зданиях: «Tamplin`s ales» - «Эль Тэмплина», «The druids head» - «Глава друидов» (друиды играли важную роль в истории Англии, выступая в качестве учителей, философов, судей, учёных), «Brighton bystander» - «Случайный прохожий». В тексте рекламы также встречается наименование традиционного пива «Эль». На одном из пабов Брайтона вся стена усеяна фотографиями известных музыкантов, что еще раз свидетельствует о любви местных жителей к музыке.

Поскольку Брайтон достаточно оживленный город, все постоянно находятся в движении, традиционная реклама, такая, как рекламные щиты, менее эффективна, поскольку у людей зачастую нет времени останавливаться и читать их. Рекламодатели прибегают к креативным способам привлечения внимания, используя для размещения рекламы уличную «мебель», например, автобусные остановки (Шмелева Т.В., 2018, с. 228). На приведённой в качестве примера рекламной кампании поочерёдно показаны два изображения, на первом девушка, управляющая транспортным средством, внимательно следящая за дорогой, на втором - девушка, которая отвлеклась на мобильный телефон, находясь за рулем. «Mobile distraction. Its not a good look» - «Не отвлекайтесь на мобильный

телефон». Визуализация этой рекламы демонстрирует такую черту характера англичан, как дисциплинированность, противодействуя аварийным ситуациям.

На билбордах также можно встретить рекламу корма для кошек «Nutritec Cat». На забавных баннерах размещены изображения домашних питомцев на тронах из подушек и картонных коробок. Рекламная кампания ссылается на американский сериал «Дом Дракона», а в качестве слогана используется фраза «Long live the kings!» (Да здравствуют короли!). Любовь к животным - черта национального характера англичан. Несмотря на то, что сериал не английского производства, тема регентства близко связана с Великобританией, где форма правления монархия, а во главе стоит монарх.

Очевидно, Брайтон - это город, не похожий ни на один другой, со своей уникальной культурой. Это место, полное художников и креативщиков, свободомыслия, интересных исторических зданий, что является в некоторой степени достаточно странным. Исходя из этого мнения, креативщики агентства «Designate» создали рекламную кампанию для «VisitBrighton» под названием «Welcome to never normal Brighton»-«Брайтон никогда не был нормальным», «Looking for the new normal?», «We don`t do «standard». Идея и создание кампании возникли во времена пандемии коронавируса, а плакаты на билбордах до сих пор транслируются в качестве наружной рекламы города. Реклама призвана увеличить поток туристов, а также вселить чувство гордости за город у местных жителей.

Результаты исследования

Таким образом, Брайтон использует рекламу, чтобы отразить свою индивидуальность. Рекламные щиты с изображением знаменитостей футбола, любимых занятий, еды, искусства, достопримечательностей доминируют на баннерах, подчеркивая самобытность города как культурного центра, влияя на местный образ жизни, тенденции и восприятие успеха.

Реклама формирует культурную самобытность города, актуально вписываясь в городское пространство, влияя на местную жизнь и социальные взаимодействия. Уникальные рекламные стратегии города играют ключевую

роль в том, как выражается и воспринимается его культура. В Брайтоне наружные рекламные щиты не только продвигают товары, но и формируют визуальную культуру, привлекают миллионы туристов, укрепляя имидж города как центра творчества и туризма.

Литература

1. Симоненко, М.А. (2016) *Культурные коды городской вывески. Гуманитарные исследования,* 2016, 3 (59), 38-44.

2. Шмелева, Т.В. (2018) Рекламный модульный текст в медиа: визуальный аспект. *Коммуникативные исследования,* 2018, 3 (17), 226-238.

3. Gromova, E., Muglova, D., Perez, E. (2017) Culture in advertising and advertising in culture: Communication, translation, representation. *Translation as a Part of History of Cultural Space,* 2017, II, 81-92.

4. Mashkova, E., Vinogradova, E., Kuptsova, Y., Kislitsyna, E., Kostromina, T. (2021) *Topical social issues in the context of public advertising discourse, Man, Society, Communication, vol. 108. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences,* 2021, 210-218.

5. Tripathi, V. (2024) What is Outdoor Advertising? Получено с https://www.themediaant.com/blog/outdoor-advertising-examples/

УДК 1
УДК 37

ЦЕННОСТНЫЕ СМЫСЛЫ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПЕДАГОГИКИ ЛЮБЯЩЕГО СЕРДЦА В. А. СУХОМЛИНСКОГО

Андреева Ю. В.

кандидат педагогических наук, доцент

институт исторического, правового и социально-гуманитарного образования

Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы

г. Уфа

andreeva_u_v@insto.ru

Аннотация. *Введение.* Социально-философское осмысление, феноменологическое описание и педагогическая реконструкция идей В.А. Сухомлинского выявили ценностные смыслы и методологические основания пелагогики любящего сердца, ключевыми методами которой являются: «сердечное созерцание» и «радость познания». *Методология исследования*. Классическая немецкая философия И. Канта и неклассическая немецкая философия Б. Паскаля, М. Шелера, И. Ильина. Теория познания И. Канта; феноменология и философия жизни И. Ильина; аксиология воспитания и педагогика радости познания В. А. Сухомлинского. Выявлены скрытые функции познания переходящего в эмоциональное постижение и переживание радости учения во взаимосвязи с проблемами духовно-нравственного воспитания, связанного с формированием чувства прекрасного, чувства долга и чувства собственного достоинства. *Результаты*. 1. Философско-педагогический подход В. А. Сухомлинского схож с подходом философа И. Ильина в части открытия сердечного созерцания как метода познания, которое предворяет обучение. Такой подход близок ценностям христианской морали в соответствии с ценностными принципами истины, добра, дружбы и красоты. Эти принципы

позволяют педагогу разглядеть в человеке Человеческое, раскрыть и понять для себя ценностные смыслы воспитания, обучения и жизни. Через апелляцию к чувству собственного достоинства, через переживание радости учебного труда растущая личность достигает нравственной чистоты. 2. Философско-педагогический подход В. А. Сухомлинского согласуется с философией И. Канта через ценностный смысл золотого правила нравственности, где воспитание, *исходящее от сердца,* всегда будет иметь положительный эмоциональный отклик, если не будет навязан внешними обстоятельствами, а будет продиктован внутренней свободой личности. *Обсуждение*. Одним из ценностных феноменов воспитания и обучения, является внутренняя свобода, которая предполагает развитие ответственности и самостоятельности личности в выборе и достижении учебных результатов своими силами, что тренирует умение вести себя по совести, следуя сердцу, желанию учиться; достигать успеха, а не избегать неудачи. Другим ценностным смыслом и глубинным феноменом воспитания и обучения В.А. Сухомлинского было эмоциональное постижение – познание эмоционального мира других людей, которое находило свое выражение в эмпатии и служило в обучении и воспитании педагогическим методом. *Заключение*. Педагогика любящего сердца В.А. Сухомлинского близка философии И. Канта в сочетании с христианской традиции Б. Паскаля, М. Шеллера, И. А. Ильина с её сердечным созерцанием, обладающим функцией мышления, воли и движения с проявлениями любви и совести. Есть у этого феномена предназначение утешения, в котором выражается чувство упования на Бога и смирения с тем, что нельзя изменить. Такая форма переживания, как сердечное созерцание, по-новому расставляет акценты в философии и педагогике нынешнего времени.

Ключевые слова: педагогика, Сухомлинский, любящее сердце.

VALUE MEANINGS AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS PEDAGOGY OF THE LOVING HEART BY V. A. SUKHOMLINSKY

Andreeva Yu. V.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Institute of Historical, Legal, and Social-Humanitarian Education

Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla

Ufa

andreeva_u_v@insto.ru

Abstract. *Introduction.* The socio-philosophical reflection, phenomenological description, and pedagogical reconstruction of V. A. Sukhomlinsky's ideas revealed the value meanings and methodological foundations of the pedagogy of the loving heart, whose key methods are «heartfelt contemplation» and «joy of knowledge». Research methodology. The classical German philosophy of Immanuel Kant and the non-classical German philosophy of Blaise Pascal, Max Scheler, and Ivan Ilyin. I. Kant's theory of knowledge; I. Ilyin's phenomenology and philosophy of life; V. A. Sukhomlinsky's axiology of education and pedagogy of the joy of knowledge. The article reveals the hidden functions of knowledge that leads to emotional comprehension and the experience of the joy of learning in relation to the problems of spiritual and moral education, which is associated with the formation of a sense of beauty, a sense of duty, and a sense of self-worth. *Results*. 1. V. A. Sukhomlinsky's philosophical and pedagogical approach is similar to the approach of the philosopher I. Ilyin in terms of discovering heartfelt contemplation as a method of cognition that precedes learning. This approach is close to the values of Christian morality, which are based on the principles of truth, goodness, friendship, and beauty. These principles allow educators to recognize the human qualities in their students, to discover and understand the values of education, learning, and life. By appealing to the sense of self-worth and experiencing the joy of learning, the growing individual achieves moral purity. 2. V. A. Sukhomlinsky's philosophical and pedagogical approach is consistent with the philosophy of I. Kant through the value-based meaning of the golden rule of morality, where education that comes from the heart will always have a positive emotional response, provided it is not imposed by external circumstances but is dictated by the individual's inner freedom. *Discussion*. One of the value-based

phenomena of upbringing and education is inner freedom, which involves the development of personal responsibility and independence in choosing and achieving educational results on one's own, which trains the ability to act in accordance with one's conscience, following one's heart and desire to learn; to achieve success rather than avoid failure. Another value-based concept and profound phenomenon of V. A. Sukhomlinsky's upbringing and education was emotional comprehension - the understanding of the emotional world of others, which found its expression in empathy and served as a pedagogical method in education and upbringing. *Conclusion*. The pedagogy of the loving heart of V.A. Sukhomlinsky is close to the philosophy of I. Kant in combination with the Christian tradition of B. Pascal, M. Scheller, and I.A. Ilyin, with its heartfelt contemplation that has the function of thinking, will, and movement with manifestations of love and conscience. This phenomenon has a purpose of consolation, which expresses a sense of trust in God and humility in the face of what cannot be changed. This form of experience, such as heartfelt contemplation, places new emphasis on contemporary philosophy and pedagogy.

***Keywords**:* pedagogy, Sukhomlinsky, loving heart.

Введение. В современную эпоху цифровизации возможности объединения философских традиций с современными образовательными практиками открывают перспективы развития педагогики. В данной статье мы раскрываем ценностные смыслы воспитания и обучения философии сердца (на примере переосмысления опыта теории радости познания и практики сотрудничества В. А. Сухомлинского). Анализ научной литературы показал, что проблема сердечного созерцания занимает устойчивую позицию на аксиологической шкале проблем развития личности, о чём свидетельствуют труды российских исследователей (Хвастуновой, 2008; Хвастуновой, 2005, Богуславского, 2005; Гончарова, 2005; Гончарова, Крылова, 2015). Феномен сердечного созерцания рассматривается в гуманитарной области знаний и обозначает потребность ее изучения на основе междисциплинарного анализа с позиции философии, психологии, религиоведения, педагогики (Емельяновой, 2022).

Методология исследования: социально-философское осмысление, феноменологическое описание и концептуализация, педагогическая реконструкция и авторская интерпретация педагогических идей В.А. Сухомлинского с экстраполяцией на философские труды И. Канта и И. Ильина показали, что ключевыми остаются идеи нравственного наставления и духовного воспитания. Педагогика В. А. Сухомлинского сложилась на основе философии И. Канта, труды которого бережно хранятся до сих пор в музее В.А. Сухомлинского. Философию Канта и педагогику В.А. Сухомлинского объединяют общие ценностные смыслы таких категорий, как: свобода, (само)познание, совесть, долг, счастье, любовь, сердце и человеческий дух. Творческую методологию исследования составляют: гносеология, философия жизни, феноменология и аксиология воспитания (И. Канта, М. Шелера, И. Ильина, В. А. Сухомлинского).

Объект исследования: философия сердца и многообразие её проявлений в практике российского образования. Предмет: определение ценностных смыслов обучения и воспитания и методологических основ педагогики любящего сердца В. А. Сухомлинского (созерцания как феномена познания и радости познания как педагогического метода). Цель статьи: социально-философское осмысление, феноменологическое описание и педагогическая реконструкция (возрождение и восстановление) ценностных смыслов феномена сердца в российской системе обучения и воспитания.

Результаты. На протяжении XX века познание выступало главенствующей силой формирования личности, её воспитания и обучения. К началу XXI века исключительная сосредоточенность на знаниево-ориентированном подходе к развитию личности несет в себе риски бездуховного мышления и бессмысленного эмоционального созерцания, отчасти обусловленных переходом к цифровизации. Бездуховность, скептицизм и презрение к переживаниям способны взрастить скептический рассудок, который, рискует быть ориентированным на разрушение нравственности именно тогда, когда переживания радости учебного труда могли бы активизировать

учебную деятельность детей и их желание учиться.

В связи с вышесказанным, возрастает актуальность педагогики В.А. Сухомлинского, основной ценностной осью которой является категория радости познания (Тихомирова, 2021). Переживания, связанные с учебными достижениями (чувство радости, гордости, собственного достоинства и личностной состоятельности) предопределяют процесс познания и служат ценностной основой обучения. Ключевым инструментом формирования личности в единстве интеллектуального и нравственного воспитания является живое слово учителя, способное убеждать, взывать к чувству совести и собственного достоинства. Слово способно образовать ценностную основу сотрудничеству между семьей и школой. Искусство слова приравнивалось к искусству воспитания, основанного на обращении к сердцу воспитанника. Слово учителя – феномен, воспитывающий смыслы, объединяющий сердца. Сам Сухомлинский, сравнивал слово с музыкальным инструментом: как без скрипки не слышно музыки, так без слова нет педагогики. Сердце - орган смысла; сосредоточие любви, разума и воли.

1. Философско-педагогический подход В.А. Сухомлинского (Андреева, 2023) схож с подходом философа И. Ильина в части открытия сердечного созерцания как метода познания, которое предваряет обучение. Такой подход близок ценностям христианской морали в соответствии с ценностными принципами истины, добра, дружбы и красоты. Эти принципы позволяют педагогу разглядеть в человеке Человеческое, раскрыть и понять для себя ценностные смыслы воспитания, обучения и жизни. Через апелляцию к чувству прекрасного, через переживание радости учебного труда растущая личность достигает нравственной чистоты (Сухомлинский, 1990). Такой подход перекликается с идеями И. Ильина: «Одного рассудка и пустого воображения недостаточно. Надо ***чувствовать сердцем и созерцать из сердца»***[1]. Заслугой

[1]*Ильин И.* Без любви (из письма к сыну) [Электронный ресурс]. URL: https://www.culture.ru/catalog/archiv_ilina/ru/item/book/i-a-ilin-bez-lyubvi-iz-pisma-k-synu (дата обращения: 09.08.2023).

философа является то, что он искал и показал возможный выход из тупика бездуховности с помощью следования голосу сердца, способного созерцать, внимать и различать истину, добро, дружбу и красоту. Согласно подходу Ильина, сердцу свойственна охранная функция ответственности, благодаря которой воля обретает способность возрасти от животного инстинкта к величию духа. Выходом из тупика бездуховности выступает пробуждение нравственной силы сердца, которая придает мотивацию и смыслы развитию нравственных и духовных качеств личности.

2. Философско-педагогический подход В.А. Сухомлинского согласуется с философией И. Канта через ценностный смысл золотого правила нравственности, где воспитание, *исходящее от сердца,* всегда будет иметь положительный эмоциональный отклик, если не будет навязан внешними обстоятельствами, а будет продиктован внутренней свободой личности.

– Внутренняя свобода – ценностный феномен воспитания и обучения, который предполагает развитие ответственности и самостоятельности личности в выборе и достижении учебных результатов своими силами, что тренирует умение вести себя по совести, следуя сердцу, желанию учиться; достигать успеха, а не избегать неудачи.

В. А. Сухомлинский выступил основателем педагогики любящего сердца как новой духовной реальности и показал, что «личность развивается только в духовном мире» (Сухомлинский, 2019, с. 5). Богатое наследие педагога открывает перспективы обретения ценностных смыслов обучения и воспитания.

Свой богатый педагогический опыт, протяжённостью в 33 года, В.А. Сухомлинский описал в книге «Сердце отдаю детям». Здесь он призывал учителей «отдать детям свое сердце» (Сухомлинский, 2019, с. 14), воспитателей – к формированию мировоззрения (Сухомлинский, 2018), учеников – к особому отношению к знаниям (Яковлева, Кучинская, 2022).

3. В педагогике любящего сердца В. А. Сухомлинского прослеживаются идеи Сократа, которые образуют философское содержание его *методики диалога,* послужившей началом сотрудничеству между семьей и школой. Здесь

диалог выступал методом самопознания, самовоспитания ответственности и самостоятельности личности, повышения её академической успеваемости. Диалог как глубинный феномен воспитания и обучения открывал возможности познания одного человека другим.

4. Философии и педагогике сердца В. А. Сухомлинского духовно близок подход Аристотеля, согласно которому мышление начинается с вопроса и удивления (Сухомлинский, 2017). Так, в книге «Как воспитать настоящего человека» В. А. Сухомлинский писал о том, что: «настоящий человек – это дух человеческий, выражающийся в убеждениях и чувствах, воле и стремлениях, в отношении к людям и к себе, в способности любить, видеть в мечте идеал и бороться за него» (Сухомлинский, 1989, с. 19). «Этот дух удивления создает ту утонченность сердца, благодаря которой слово становится мощным средством воспитания» Там, «где царит дух удивления красотой героизма, мужества, верности убеждениям вырастают совестливые люди» (Сухомлинский, 1980, с. 156–157).

Итак, в основе педагогики любящего сердца В.А. Сухомлинского заложены ценностные смыслы и основания философии сердца с этическим содержанием, с постижением тайн мира в их целостности и многогранности, с предчувствием знания, с радостью познания и открытия нового. Это была педагогика, открытая красоте и следующая законам совести чувствительного и восприимчивого сердца.

Еще одним ценностным смыслом и глубинным феноменом воспитания и обучения Сухомлинского было эмоциональное постижение – познание эмоционального мира других людей, которое находило свое выражение в эмпатии и служило в обучении и воспитании педагогическим методом.

Сердечное созерцание предваряло развитие познавательного интереса и служило ценностной основой знаний. Благодаря позитивному отношению учителя к ученику, благодаря позитивному отношению ученика к учебному предмету, благодаря переживаниям знания приобретали ценностный смысл. Основным ценностным смыслом учения становилась радость познания.

Глубинным ценностным смыслом обучения и воспитания выступил не разум, не воля, а чувство (радости познания; собственного достоинства; любви к детям). Чувство зарождалось в возможности его проявления в благодарности.

Обсуждение. Философия сердца зародилась в христианстве и получила своё дальнейшее развитие в Западной традиции как мистическое учение, в рамках которого сердце трактовалось как инструмент познания и орган общения с Богом. Родоначальником философии сердца выступил Блез Паскаль. Согласно его концепции, сила сердца не отвергает силу разума, но обнаруживает неполноту его всесилия. Нельзя недооценивать силу страстей! Кроме того, вера в Бога дана не через рассуждение, а через сердечное чувство. Без сердечного чувства вера становится бесполезной и пустой, а жизнь перестает выступать перед человеком во всей своей полноте. Теолог создал метафизику сердца, которое живет: «сердце живет по своим законам, которые разум не знает. Сердце живет любовью» (Паскаль, 2023, с. 161). М. Шелер, соглашаясь с ним, создал свою концепцию «любящего сердца», согласно которой писал, что «у сердца своя логика и законы ценностного мира: познание невозможно без любви» (Шелер,1994, с. 141). Для М. Шелера характерна критика западной традиции за культуру рассудка и отсутствие культуры сердца. Нельзя не согласиться с тем его утверждением, что эмоциональная жизнь многолика и придает смысл этой жизни, а сам Человек – есть определённый порядок любви.

Концепция «любящего сердца» М. Шелера раскрывает эмоциональную жизнь как логический язык знаков, в который доступен только сердцу, способному «вслушиваться» в человеческое «Я» и тонко чувствовать прекрасное. Сердце раскрывается глубиной и разнообразием чувств; способностью слышать голос совести и внимать ему, доверяя себе. Сердце – воплощение созерцания, переживания и любви, благодаря которым человек приобщается к высшим ценностям.

Впервые термин «созерцание» встречается в философии И. Канта и раскрывается в своём нравственном смысле как акт мышления и как способ получения знаний. Философ признаёт границы человеческого познания [Кант,

2022]. В его философии чувства человека не предполагают способность мыслить, а рассудок – созерцать, поскольку это подвластно только Божественному.

Классику немецкой теории познания И. Канта и традиции русской религиозной философии объединило в себе творчество философа русского зарубежья – И. Ильина (Ильин, 2006), который предостерегал вдумчивого читателя о том, что познание без сердечного созерцания лишено смысла и остается пустым. Современный мир, ориентированный на материальный комфорт и внешний престиж, несет в своей основе безжизненную философию, рассудочное мышление без духовного начала. Поскольку мышление – это только первая ступень человеческого познания, духовное начало в человеке следует развивать. И здесь учителю следует быть максимально внимательным и чутким к чувствам детей, поскольку развитие рассудочного мышления до разумного предполагает развитие переживаний: радости познания; чувства прекрасного и чувства завтрашности, и чувства безопасности, и чувства собственного достоинства.

Иван Ильин (Ильин, 2022) предложил человеку соотносить собственные цели с Божественным замыслом и следовать ему в жизни. Распознать замысел Бога может человек, следуя путём своего *поющего сердца,* а «сердце поет, когда оно любит и находится в согласии с Богом» (Андреева, 2021, с. 5).

Философ полагал, что в сердце можно найти ключевые ответы на вопросы о смысле жизни; духовном служении; о преодолении трудностей.

Сердечное созерцание – метод воспитания и постижения глубинных смыслов религиозной веры, проявляющееся в способности сердца, движимого духовной любовью, «чувствовать»; «проникать в самую сущность вещей».

Люди с особой впечатлительностью духа, способные восторгаться красотой, мужеством и силой духа, а также – результатами своего труда, склонны к сердечному созерцанию. Здесь сердечное созерцание И. Ильин называл «особым духовным состоянием обостренной отзывчивости», эмоциональным откликом на все подлинно прекрасное (в т.ч. – и на

несовершенство мира!).

Итак, сердечное созерцание остается высшей формой постижения реальности; глубинным смыслом воспитания и обучения; феноменом философии И. Ильина. Чувства здесь способны понимать; а сердце – познавать.

Творческая сила и эмоциональная проницательность свойственны сердечному созерцанию.

Трактовка И. Ильина была близка традиции Платона, в философии которого сердечное созерцание – основа предвидения, необходимого в политике, культуре и образовании. Но Ильин расширяет границы и раскрывает возможности сердечного созерцания, которое помогает не только в жизни в целом, но и – в творчестве и любви, *сердце учит человека видеть* внутренним взором предметы в их истинной сущности. Сердце, как камертон, приводит отношения людей к гармонии, позволяя улавливать тонкие смыслы.

Рассудочное мышление помогает человеку понять и выстроить собственную жизнь как дом, а сердечное созерцание наполняет ее «ценностно-эмоционально-побудительным» содержанием. И тогда сама жизнь «прозревает за вуалью внешней реальности» и выступает в своей многогранной полноте и ценностном содержании. Ценностным смыслом и глубинным феноменом жизни становится скрытая *гармония и любовь, которую хранит сердце.*

Сердечное созерцание с его обыденностью и эмпиричностью постигает смыслы в их многообразии без внутреннего единства, а *рассудочное* мышление устанавливает единство без многообразия. Поэтому они не заменяют, а дополняют друг друга до гармоничного целого структурированной и позитивно-наполненной жизни.

Но только сердечное созерцание способно согласованно и гармонично улавливать внутренний смысл всех вещей.

Такой подход к человеку и миру, по словам И. Ильина, «забыт» педагогикой. Метод сердечного созерцания обогащает человека духовно; позволяет обрести смысл жизни, учит сердце руководствоваться ценностными смыслами и радостью познания.

И. Ильин как представитель русской религиозной философии считал идею созерцающего сердца – русской идеей, объяснимой христианским сознанием и чувством любви (к матери, к дому, к Родине, к Богу). Русскую ментальность, выраженную в этических категориях: истины, добра, дружбы, персонифицированных в понятиях: долга, совести, сердца и созерцания, Иван Ильин считал «интуитивно считываемыми» в русском духе всеми другими народами. Русский дух первичен по отношению к западной мысли, как эмоционально-ценностное начало в человеке он воспевается и воспитывается русской культурой и православием, первично превалирует над рационально-волевым формализмом западной культуры: над мыслью, организацией и формой.

Также, как М. Шеллер, И. Ильин видел в сердечном созерцании свою логику: *логику живого смысла.* Смысл сердечного созерцания сохраняет познание мира в целостности, и позволяет видеть предмет в целостности, в совокупности её частей, что сообщает свойственную российской науке, фундаментальность. Русской классической философии также была свойственна фундаментальность, которая исходила из метода сердечного созерцания, на основе которой стало возможным *воспитать* правовое самосознание и нравственные чувства русского народа: любви к Родине, к Богу, к матери и родному дому, чувство прекрасного, совести. И. Ильин писал, что переживание духовно обогащает рассудок и волю: «Бессердечная образованность вне веры, чести и совести создает не культуру, а разврат пошлой цивилизации» (Ильин, 2022, с. 179). Метод сердечного созерцания, соединенный с живой предметностью, послужил гуманистической методологией, философией и аксиологией педагогики любящего сердца В.А. Сухомлинского. В ней живая органика первична по отношению к рассудочной формалистике.

Заключение. Философия сердца В.А. Сухомлинского сложилась из глубинных ценностных смыслов воспитания и обучения, ориентированных на решение проблем человеческого «Я», на жизненное предназначение личности, на её духовное служение миру. Педагогика любящего сердца В.А.

Сухомлинского близка христианской традиции Б. Паскаля, М. Шеллера, И. А. Ильина с её сердечным созерцанием, обладающим функцией мышления, воли и движения с проявлениями любви и совести. Есть у этого феномена предназначение утешения, в котором выражается чувство упования на Бога и смирения с тем, что нельзя изменить. Такая форма переживания, как сердечное созерцание, по-новому расставляет акценты в философии и педагогике нынешнего времени.

Литература

1. Андреева, Ю.В. (2021) Философия воспитания духовно-верного оптимизма в концепции Ивана Ильина. *Архонт*, 2021, 5 (26), 99–106.

2. Андреева, Ю.В. (2023) Педагогическая реновация идеи завтрашней радости в отечественной педагогике XX века. *Инновации в образовании*, 2023, 3, 72–79.

3. Богуславский, М.В. (2005). В.А. Сухомлинский: уроки радости познания. Тверь. Золотая буква.

4. Гончаров, С.З. (2005) Акмеология сердечного созерцания в культуре и его креативные возможности в образовании (по работам И. А. Ильина). *Образование и наука. Известия УрО РАО,* 2005, 5 (35), 78–89.

5. Гончаров, С.З., Крылов, М.А., (2015) Аксиология сердца в культуре (по работам И. А. Ильина). *Культура как вид человеческого бытия и познания:* сб. трудов. Екатеринбург, 13–20.

6. Емельянова, И.Н. (2022) Любовь как категория духовно-нравственного воспитания. *Философия образования*, 22, 119–133.

7. Ильин И.А. (2022) О воспитании и образовании в грядущей России. Значение веры в педагогике. М.: Издательство Тион, группа компаний «Наше завтра».

8. Ильин, И. (2006) Аксиомы религиозного опыта: монография. М.: АСТ.

9. Ильин, И. (2022) Поющее сердце: монография. М.: АСТ.

10. Кант, И. (2022) Критика чистого разума: монография. М.: АСТ.

11. Паскаль, Б. (2023) Мысли. М.: Азбука.

12. Сухомлинский, В.А. (1980) Избранные произведения: в 5 т. 2. Киев: Рад. школа.

13. Сухомлинский, В.А. (1989) Как воспитать настоящего человека. М.: Педагогика.

14. Сухомлинский, В.А. (1990) Как воспитать настоящего человека. М.: Педагогика.

15. Сухомлинский, В.А. (2017) Рождение гражданина. М.: Концептуал.

16. Сухомлинский, В.А. (2018) Письма к сыну. М.: Концептуал.

17. Сухомлинский, В.А. (2019) Сердце отдаю детям. М.: Концептуал.

18. Тихомирова, Е.С. (2021) Взгляд на духовно-нравственное воспитание в современном российском обществе. *Философия образования*. 2021, 21, 3, 164–180.

19. Хвастунова, Ю.В. (2005) Познавательные способности сердца: религиозная традиция и современные интерпретации. Автореф. дис. … канд. филос. наук, Барнаул, Алт. гос. ун-т, 22 с.

20. Хвастунова, Ю.В. (2008) Российская традиция философии сердца и западная теория эмоциональной культуры *Вестник Томского государственного университета,* 2008, 310, 19–26.

21. Шелер, М. (1994) Избранные произведения. М.: Гнозис.

22. Яковлева, И.В., Кучинская, И.А. (2022) Эмоциональное отражение действительности в содержании художественного творчества (ценностно-образовательный аспект). *Философия образования*, 2022, 22, 1, 103–118.

УДК 37.047+159.9.072

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИ ОРИЕНТИРОВАННЫХ ШКОЛЬНИКОВ

Белашина Т. В.

кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии и истории психологии факультета психологии

ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»

г. Новосибирск

tatyanabelashina@mail.ru

Галюк Н. А.

кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии и истории психологии факультета психологии

ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»

г. Новосибирск

galuck.natalya@yandex.ru

Рыжик В. М.

психолог центра практической психологии

ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»

г. Новосибирск

ryzhik.venera@mail.ru

Аннотация. *Проблема дефицита профессиональных педагогических кадров обусловила усиление мер, направленных на повышение престижа педагогической профессии и актуализировала необходимость поиска способов выявления педагогически ориентированных обучающихся на начальных этапах обучения с целью их дальнейшей ориентации на получение профессии педагога.*

Обзор современных исследований, что важным этапом в решении вопроса устранения дефицита педагогических кадров стала актуализация необходимости обеспечения непрерывности образования и качественной профильной подготовки будущих специалистов. Это предполагает разработку эффективных способов выявления педагогически ориентированных школьников, описание их наиболее типичных особенностей и сопровождение в процессе выбора будущей профессиональной траектории. ***Цель****. Выявить психологические особенности личности педагогически ориентированных школьников.* ***Методы и материалы****. В исследовании приняли 64 человека в возрасте 15-17 лет: ЭГ-1 (N=32) – обучающиеся психолого-педагогических классов и ЭГ-2 (N=32) – обучающиеся, посещающие на постоянной основе занятия в Школе подготовки вожатых (без акцента на профиль обучения). Психологические особенности измерены батареей психодиагностических методик, направленных на оценку стремления к развитию и реализации личностного потенциала, направленности, личностной зрелости и структуры темперамента.* ***Результаты****. Практически все исследуемые параметры в большей мере выражены у обучающихся, посещающих на постоянной основе занятия в Школе подготовки вожатых, что обусловлено, прежде всего, их добровольным и целенаправленным выбором, еще на предпрофильном этапе обучения, педагогически ориентированной деятельности.* ***Выводы****. Проведенный сравнительный анализ позволил определить наиболее значимые психологическое характеристики личности обучающихся психолого-педагогических классов, развитие которых в процессе системной психолого-педагогической работы позволит усилить предрасположенность к выбору профессии педагога.*

Ключевые слова: *психологические особенности личности, обучение, склонность к педагогической деятельности, психологический профиль, школьники.*

Финансирование. *Исследование выполнено в рамках реализации государственного задания Министерства Просвещения РФ № 073-03-2025-*

062/2 от 28.04.2025 «Ранняя профориентация обучающихся в классах психолого-педагогической направленности как механизм совершенствования целевого обучения».

PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF PEDAGOGICALLY ORIENTED SCHOOLCHILDREN

Belashina T. V.
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor
Department of General Psychology and History of Psychology
Faculty of Psychology
Novosibirsk State Pedagogical University
Novosibirsk
tatyanabelashina@mail.ru

Galyuk N. A.
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of General Psychology and History of Psychology, Faculty of Psychology
Novosibirsk State Pedagogical University
Novosibirsk
galuck.natalya@yandex.ru

Ryzhik V. M.
Psychologist, Center for Practical Psychology
Novosibirsk State Pedagogical University
Novosibirsk
ryzhik.venera@mail.ru

Abstract. *The shortage of qualified teaching staff has led to intensified measures to enhance the prestige of the teaching profession and highlighted the need to identify educationally oriented students early on for future teacher training. A review of current research indicates that ensuring educational continuity and high-quality specialized*

training for future professionals is a crucial step in addressing the teacher shortage. This involves developing effective methods for identifying educationally oriented schoolchildren, describing their typical characteristics, and guiding them in choosing their future career path. ***Objective.*** *Identify psychological characteristics of pedagogically oriented schoolchildren.* ***Methods and materials.*** *The study involved 64 individuals aged 15-17: Group-1 (N=32) - students of psychological and pedagogical classes, and Group-2 (N=32) - students regularly attending the Counselor Training School (without emphasis on their field of study). Psychological characteristics were measured using a battery of psychodiagnostic methods aimed at assessing the drive for development and realization of personal potential, orientation, personal maturity, and temperament structure.* ***Results.*** *Almost all studied parameters are more pronounced in students regularly attending the Counselor Training School, primarily due to their voluntary and purposeful choice of pedagogically oriented activities, even at the pre-profile training stage.* ***Conclusions.*** *A comparative analysis identified the most significant psychological characteristics of students in psycho-pedagogical classes, the development of which through systematic psycho-pedagogical work will enhance their predisposition to choosing a teaching profession.*

Keywords: *psychological characteristics of personality, training, inclination for pedagogical activity, psychological profile, schoolchildren.*

Funding. *This research was carried out as part of the implementation of the state assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation No. 073-03-2025-062/2, dated April 28, 2025, titled "Early Career Guidance for Students in Psychological and Pedagogical Classes as a Mechanism for Enhancing Targeted Education."*

Введение. Традиционно, проблему педагогической ориентированности рассматривают сквозь призму профессионального самоопределения в подростковом и раннем юношеском возрасте, т.к. будущая профессия является одним ключевых факторов, определяющих индивидуальную траекторию жизненного пути человека. Е.А. Климов рассматривал профессиональное

самоопределение как длительный процесс, сопровождающий человека на протяжении всей его жизни и подчеркивал, что благодаря профессиональному самоопределению, человек получает возможность стать полноценным членом общества и реализовать свои потенциальные возможности (Климов, 2012).

Особую актуальность данный вопрос приобретает в контексте педагогической деятельности, т.к. в настоящее время в системе образования со всей очевидностью проявилась проблема дефицита профессиональных педагогических кадров (Карлина, Данилина, 2023; Серкина, 2025). Это обусловило, с одной стороны, усиление мер, направленных на повышение престижа педагогической профессии, с другой – определило вектор поиска способов выявления педагогической одаренности школьников на начальных этапах обучения с целью их дальнейшей ориентации на получение профессии педагога. Важным этапом в решении вопроса устранения дефицита педагогических кадров стала актуализация необходимости обеспечения непрерывности образования и качественной профильной подготовки будущих специалистов (Волохова, Рыжик, Быкасова, 2023; Митросенко, 2016; Ревякина, 2000).

В 2021 году приказом Министерства просвещения было утверждено решение о создании профильных психолого-педагогических классов (ППК) в образовательных организациях среднего общего и специального уровня образования (Концепция профильных психолого-педагогических классов, 2021). Одной из важных задач открытия специализированных ППК стало выявление педагогически одаренных и ориентированных на педагогическую деятельность школьников, которые после завершения обучения готовы к поступлению в педагогический университет.

Результаты многочисленных исследований подтверждают направляющее мотивационное и ориентационное значение ППК (Айдабулова, 1980; Арифулина, Попова, Смирнова, Летавина, 2018; Митросенко, 2016; Ревякина, 2000; Толмачева, 2015; Tondeur, 2016). Важным компонентом реализации модели профильных ППК является тесное сотрудничество школы и

университета, что создает благоприятные условия для формирования готовности обучающихся к осуществлению организаторской и педагогической деятельности посредством получения базовых знаний в области педагогики и психологии, профессиональных проб и прямого взаимодействия с яркими представителями профессиональной педагогической среды.

Термин «педагогически ориентированные» подростки, используемый в рамках Концепции психолого-педагогических классов, имеет давние корни, заложенные еще в трудах основоположников педагогики. Идея создания проекта «психолого-педагогические классы» принадлежит великому русскому педагогу К.Д. Ушинскому, который в 60-ые годы XIX века открыл подобные классы при Смольном институте благородных девиц (Арифулина, Попова, Смирнова, Летавина, 2018; Бугакова, 2020; Ревякина, 2000) и начиная с этого времени постепенно стала разворачиваться идея целенаправленной подготовки специалистов педагогического профиля.

На неразрывность педагогики и психологии указывал основоположник экспериментальной педагогики А. П. Нечаев, подчеркивая, что педагог должен быть психологически подкован, чтобы воспитать гармонично развитую личность (Арифулина, Попова, Смирнова, Летавина, 2018). Данный тезис наглядно отражает актуальность психологического сопровождения профильных педагогических классов.

Проблема профессиональной педагогической направленности личности широко представлена в работах современных педагогов и психологов. Так, А.С. Фетисов отмечает, что «она (педагогическая направленность) зависит не только от личностных мотивов, внутренних ценностей, установок, жизненного опыта, психофизиологических особенностей, но и от внешних условий» (Фетисов, 2022). Автор приводит результаты эмпирического исследования по определению сформированности мотивации к профессиональной педагогической деятельности и профессиональной готовности у обучающихся психолого-педагогических классов, сравнивая их с контрольной группой обучающихся непрофильных классов. Полученные после завершения обучения испытуемых

результаты показали, что в первой группе возрос интерес и желание изучать предметы психолого-педагогической направленности, а также общая профессиональная готовность, тогда как результаты контрольной группы не изменились.

В.А. Сластенин рассматривал профессиональную педагогическую направленность сквозь призму непрерывной потребности в развитии педагогического мастерства, которое, по сути, направляет обучающегося на путь его становления (Сластенин, 2004). С.Х. Айдабулова, А.П. Копылова исследовали педагогическую ориентацию старшеклассников в рамках профессионального отбора (Айдабулова, Копылова, 1980). Т.И. Тепеницына изучала проблему личности и ее значимых качеств в контексте деятельности будущего педагога. Исследования автора посвящены рассмотрению системы школьной профориентации и профессионального отбора педагогически ориентированных подростков и их последующего обучения педагогической профессии (Тепеницына, 1983).

Е.П. Шастина исследовала социальную активность, как маркер педагогической направленности у старшеклассников, а также необходимость разработки инструментов для ее эффективной диагностики в процессе организации мероприятий по профессиональной ориентации обучающихся в педагогический вуз (Шастина, 1982).

Современная социокультурная ситуация предоставляет для подростков широкие возможности реализации своих индивидуальных особенностей в контексте педагогической деятельности, поэтому рассматривать аспекты проявления педагогической ориентированности (направленности) возможно не только среди обучающихся ППК, но и среди смежных групп. Так, к педагогически ориентированным подросткам мы, также, можем отнести тех, кто осуществил выбор в пользу вожатской деятельности, т.к. это, прежде всего, педагогическая деятельность, осуществляемая в условиях временного детского объединения, а вожатый – человек, который работает с данным коллективом и, по сути, осуществляет деятельность педагога (Владимирова, 2015). Более того, в

настоящее время подготовку вожатых осуществляют специализированные центры на базе профессионального образования и разработаны единые стандарты, которые регламентируют их обязательную психолого-педагогическую грамотность (Назарова, Иванов, 2020). Желание стать вожатым подросток может реализовать уже с 14 лет в форме специализированной подготовки и с 16-лет работать в полевых условиях. Данный аспект также может быть рассмотрен в качестве информативного признака педагогической ориентированности.

Постановка проблемы. Не менее важное значение в исследовании вопроса педагогической ориентированности имеет проявление склонности к педагогической деятельности, под которой мы понимаем комплекс личностных характеристик обучающегося, определяющий его возможности самореализации в педагогической сфере. Вопросу влияния индивидуально-типологических особенностей и черт личности на профессиональную деятельность посвящено достаточное количество работ как отечественных (Ананьев, 2000; Архипочкина, 2015; Кудинов, 2015; Уразаева, Уразаев, Дашина, 2010), так и зарубежных авторов (Buttner, 2015; Berkovick, Eyal, 2021; Arif, 2012; Baudson, Preckel, 2013). На основе анализа описанных в психолого-педагогических исследованиях черт личности педагога, наиболее способствующих успешной реализации профессионально педагогический деятельности, в рамках нашей работы были определены те, которые могут быть измерены у обучающихся на профильном этапе обучения и позволяют составить наиболее полное представление о структуре их педагогический ориентированности.

Одним из важных качеств, раскрывающих стремление человека к наиболее полному проявлению и реализации своего личностного потенциала является самоактуализация. Ряд современных исследований показывают, что наиболее оптимальным периодом проявления данной тенденции является подростковый возраст, что обусловлено переходом мышления на абстрактно-логический уровень, достаточной степенью созревания регуляторных механизмов психики, накопленным и положительно закрепленным предшествующим опытом, и

усложнением мотивационно-потребностной сферы (Юдина, 2015). Так, еще А. Маслоу отмечал, что «подростковый возраст прекрасен идеалистическим взглядом на мир, который позволяет искать свое место в жизни» (Смеян, 2013). Проявление самоактуализации на каждом возрастном этапе имеет свои особенности. Так для раннего подросткового возраста характерна спонтанность и независимость, тогда как для старшего подросткового и юношеского – ориентация на систему сложившихся ценностей, ответственность за последствия своих действий, потребность в уважении и самоуважение (Юдина, 2015). В исследовании О.В. Ляпиной, посвященном определению уровня сформированности качеств, характерных для самоактуализирующейся личности подростка, было определено, что у большинства подростков, принявших участие в исследовании, был выявлен низкий и средний уровень. В результате были сделаны выводы о том, что традиционная система образования не позволяет достигать высокого уровня в стремлении к самоактуализации, что, в дальнейшем, может создать существенные трудности в процессе профессионального самоопределения (Ляпина, 2007). Более того, проблема проявления самоактуализации в профессиональной педагогической деятельности в настоящее время продолжает оставаться крайне актуальной и недостаточно изученной, несмотря на то, что компоненты, отражающие стремление самоактуализации, могут быть очень информативны относительно проявления педагогической ориентированности.

Не менее важное значение в исследовании вопроса педагогической ориентированности школьников имеет направленность личности, как устойчивая система мотивов, которые побуждают действия человека и определяют его жизненную позицию. Это показатель того, к чему человек стремится, что считает значимым, чего избегает и какие ценности лежат в основе его решений. Направленность личности оказывает существенное влияние на принятые человеком решения, выбор профессии и круг общения. В рамках исследования акцент был сделан на трех видах направленности: на себя, на общение, на дело.

Проблема личностной зрелости не имеет на сегодняшний день однозначной трактовки и соотносится с различными уровнями организации личности: от психофизиологического, предполагающего сформированность физиологических предпосылок успешного функционирования личности до социального, проявляющегося в зрелости системы социальной активности человека в различных сферах социальных отношений (Уразаева, Уразаев, Дашина, 2010; Грушева, 2014; Габасов, 2019). А. В. Микляева отмечает, что «зрелость личности» (как и ее противоположность – «инфантильность личности») является не атрибутом самой личности, формирующимся в процессе ее онтогенетического развития, а особым социальным конструктом, выступающим «меркой» для характеристики достигнутого человеком уровня развития в контексте актуальных требований к нему, предъявляемых социально-историческим контекстом его становления» (Микляева, 2017). Компоненты личностной зрелости могут быть рассмотрены как компоненты проявления склонности к педагогической деятельности.

Существенное значение в исследовании вопроса педагогической ориентированности имеет проявления индивидуально-типологических особенностей личности, в частности, свойств темперамента. В работе С.И. Кудинова, С.Р. Айбазовой, К. В. Архипочкиной было установлено, что темпераментальные особенности оказывают влияние на успешность самореализации педагогов. При проведении исследования испытуемые были поделены на три типа в зависимости от проявленных свойств темперамента: пластично-энергичный, ригидно-интровертированный и уравновешенный тип. При помощи регрессионного анализа было установлено, что пластично-энергичный тип характеризуется высокой активностью, стремлением к самоактуализации, гибкостью в установлении межличностных отношений, а также креативным отношением к миру. Кроме того, у данного типа были обнаружены высокие показатели развития когнитивных и поведенческих компонентов, социально-нравственной зрелости и регуляции. У группы ригидно-интровертированного типа достижение самореализации затруднено в

силу наличия социальных и личностных барьеров, преобладает направленность на себя. Результаты данного исследования наглядно показали связь темпераментальных особенностей и самореализации педагогически ориентированной личности (Кудинов, Айбазова, Архипочкина, 2015). Таким образом, особое сочетание свойств темперамента и личностных особенностей создает неповторимую основу для проявления той или иной профессиональной направленности и, в частности, педагогической (Ревякина, 2000).

Цель статьи – выявление психологических особенностей личности педагогически ориентированных школьников.

Методы исследования. В рамках рассматриваемой темы было проведено эмпирической исследование, направление на выявление психологических особенностей личности педагогически ориентированных школьников с последующим составлением психологического портрета педагогически ориентированного школьника.

Базой эмпирического исследования выступили МАОУ г. Новосибирска «Новосибирский городской педагогический лицей им. А.С. Пушкина» и молодежный культурный центр г. Новосибирска «Этаж». Выборку исследования составили 64 человека в возрасте 15-17 лет, которые впоследствии были дифференцированы по критерию «направленность деятельности» на две эмпирические группы: ЭГ-1 (N=32) – обучающиеся психолого-педагогических классов и ЭГ-2 (N=32) – обучающиеся, посещающие на постоянной основе занятия в Школе подготовки вожатых (без акцента на профиль обучения). Данная группа сформирована, прежде всего, потому, что вошедшие в ее состав обучающиеся уже в той или иной мере педагогически ориентированы и активно включены в педагогическую деятельность.

На основе проведенного теоретического анализа и выделенных компонентов педагогической ориентированности были подобраны следующие методики:

1. Опросник диагностики самоактуализации личности (САМОАЛ) Э. Шострома, в адаптации А.В. Лазукина, Н.Ф. Калиной, направленный на

определение уровня стремления к развитию и реализации личностного потенциала и включает ряд параметров: ориентация во времени, ценности, взгляд на природу человека, потребность в познании, стремление к творчеству или креативность, автономность, спонтанность, самопонимание, аутосимпатия, контактность, гибкость в общении. Представленные параметры являются важными структурными компонентами успешности педагогической деятельности, а их проявленность в структуре личности позволяет говорить о склонности к педагогической деятельности.

2. Ориентировочная анкета Б. Басса, в адаптации В.И. Тараненко на определение трех видов направленности – на себя, на общение, на дело. Среди представленных типов направленности с проявлением склонности к педагогической деятельности связаны два – направленность на общение и на дело.

3. Шкала самооценки личностной зрелости А. В. Микляевой позволяет оценить представление о собственной зрелости личности, которая проявляется через ряд компонентов: рефлексивная зрелость, регуляторная зрелость, нравственная зрелость, когнитивная зрелость.

4. Опросник структуры темперамента В. М. Русалова направлен на выявление четырех формально-динамических свойств: эргичность, пластичность, скорость, эмоциональность, которые проявляются в предметной и социальной сферах. «Эргичность» проявляется через выносливость в процессе предметной или коммуникативной деятельности, «пластичность» выражается в гибкости переключения между программами поведения, «скорость» заключается в быстроте психических процессов, «эмоциональность» – чувствительность к расхождению реальных и ожидаемых результатов.

Обработка полученных результатов осуществлялась при помощи методов математико-статистического анализа с использованием программы STATISTICA 10. Тенденции в проявлении исследуемых переменных рассчитаны при помощи средств описательной статистики (оценка центральной тенденции), сравнительный анализ эмпирических групп по исследуемым параметрам

проведен с помощью статистического критерия для двух независимых выборок U-Манна-Уитни.

Результаты исследования. Результаты статистического анализа по параметрам методики «Опросник диагностики самоактуализации личности» Э. Шострома, в адаптации А. В. Лазукина и Н. Ф. Калиной представлены в Таблице 1.

Таблица 1 / Table 1 - Средние значения по параметрам опросника диагностики самоактуализации личности/Mean values of the personality self-actualization diagnostic questionnaire parameters

Параметры / Parameters	**ЭГ-1**		**ЭГ-2**	
	M	**SD**	**M**	**SD**
Стремление к самоактуализации / Self-actualization	57,5	9,9	63,8	10,7
Ориентация во времени / Time orientation	61,2	16,4	70	20,6
Ценности / Values	65,1	13,5	73,7	11,2
Взгляд на природу человека / View of human nature	45	21,2	58,1	18,7
Потребность в познании / Need for cognition	55,6	13,4	60,6	15,8
Креативность / Creativity	58,3	19,4	72,9	13,3
Автономность / Autonomy	56,3	18,4	55,4	14,1
Спонтанность / Spontaneity	55,4	14,1	45,3	20,6
Самопонимание / Self-understanding	54,4	19,6	65,6	17,5
Аутосимпатия / Self-empathy	56,6	14,7	62,1	21,4
Контактность / Sociability	56,2	14,7	56,9	15,1
Гибкость в общении / Interpersonal flexibility	63,1	18,6	62,5	18,8

Полученные результаты показали, что по переменной «Стремление к самоактуализации» в группе обучающихся в психолого-педагогических классов (ЭГ-1) полученное значение находится в диапазоне среднего (M =57,6), также, как и по параметрам «Ориентация во времени» (M=61,3), «Ценности» (M=65,13), «Взгляд на природу человека» (M=45), «Потребность в познании» (M=55,6), «Креативность» (M=58,3), «Автономность» (M=56,3), «Спонтанность» (M=55,4), «Самопонимание» (M=54,4) «Аутосимпатия» (M=56,6), «Контактность» (M=56,3), «Гибкость в общении» (M=63,13). Обращает на себя внимание более низкое значение по переменной «Взгляд на природу человека» (M=45)

относительно других параметров в данной группе. Наиболее высокие значения в данной эмпирической группе по параметру «Ценности» (М=65,13).

В ЭГ-2 наиболее выраженными параметрами оказались «Ценности» (М=73,8) и «Креативность» (М=72,9). По переменным «Стремление к самоактуализации» (М =63,8), «Ориентация во времени» (М= 70), «Взгляд на природу человека» (М=58,13), «Потребность в познании» (М=60,6), «Самопонимание» (М=65,6), «Аутосимпатия» (М=62,06), «Контактность» (М=56,9), «Автономность» (М=55,4), «Спонтанность» (М=45,3), «Гибкость в общении» (М=62,5) обнаружен средний уровень развития. Наиболее низкие значения относительно других переменных были выявлены по параметру «Спонтанность» (М=45,3).

Результаты оценки центральной тенденции по параметрам методики «Ориентировочная анкета Б. Басса», в адаптации В. И. Тараненко представлены в Таблице 2.

Таблица 2 / Table 2 - Средние значения по параметрам методики диагностики направленности личности/Mean values for the personality orientation diagnostic parameters

Параметры / Parameters	**ЭГ-1**		**ЭГ-2**	
	M	**SD**	**M**	**SD**
Направленность на себя / Self-orientation	30,3	8,4	30,3	8,0
Направленность на общение / Communication orientation	29,7	8,6	32,4	6,5
Направленность на дело / Task orientation	29,4	5,5	37,1	5,9

Анализ полученных результатов показал, что наиболее выраженным показателем в ЭГ-1 является «Направленность на себя» (М = 30,3), переменные «Направленность на общение» (М = 29,7) и «Направленность на дело» (М = 29,4) находятся в диапазоне статистической нормы. У испытуемых ЭГ-2 переменная «Направленность на дело» (М = 37,1) существенно преобладает по отношению к переменным «Направленность на общение» (М = 32,4) и «Направленность на себя» (М = 30,3).

Оценка центральной тенденции с расчетом средних значений была произведена также по параметрам методики «Шкала самооценки личностной зрелости» А. В. Микляевой. Полученные результаты представлены в Таблице 3.

Таблица 3 / Table 3 - Средние значения по параметрам методики диагностики личностной зрелости/Mean values for the personal maturity diagnostic methodology parameters

Параметры / Parameters	**ЭГ-1**		**ЭГ-2**	
	M	**SD**	**M**	**SD**
Общая личностная зрелость / General personality maturity	83,6	16,4	84,7	8,6
Рефлексивная зрелость / Reflective maturity	23,3	4,9	22,7	3,4
Регуляторная зрелость / Regulatory maturity	20,1	4,8	21,1	2,8
Нравственная зрелость / Moral maturity	21,0	4,7	20,7	3,6
Когнитивная зрелость / Cognitive maturity	19,2	4,3	20,1	3,3

В результате статистического анализа было обнаружено, что переменная «Общая личностная зрелость» имеет высокий уровень в ЭГ-1 (M = 83,6) и в ЭГ-2 (M = 84,7).

У обучающихся ЭГ-1 по параметру «Рефлексивная зрелость» (M=23,3) наблюдается высокий уровень, тогда как по параметрам «Регуляторная зрелость» (M=20,06), «Нравственная зрелость» (M=21), «Когнитивная зрелость» (M=19,2) обнаружен средний уровень. При этом наименьший результат относительно остальных обнаружен по последнему показателю.

Для обучающихся ЭГ-2 по всем переменным обнаружены значения в диапазоне статистической нормы: «Рефлексивная зрелость» (M=22,8), «Регуляторная зрелость» (M=21,13), «Нравственная зрелость» (M=20,07), «Когнитивная зрелость» (M=20,13). При этом преобладающим является первый показатель, когда наименьший по параметру нравственной личностной зрелости.

Результаты, полученные в ходе статистического анализа по параметрам методики «Опросник структуры темперамента» (Д-ОСТ) В. М. Русалова, представлены в Таблице 4.

Таблица 4 / Table 4 - Средние значения по параметрам методики диагностики структуры темперамента/Mean values for temperament structure diagnostic method parameters

Параметры / Parameters	ЭГ-1		ЭГ-2	
	M	SD	M	SD
Предметная эргичность / Subject ergicity	6,1	2,3	7,5	2,5
Социальная эргичность /Social ergicity	7,0	2,9	9,0	2,0
Предметная пластичность / Subject plasticity	7,7	2,5	8,5	2,5
Социальная пластичность / Social plasticity	5,6	2,9	5,8	1,1
Темп (скорость) / Tempo (speed)	7,6	2,7	8,9	1,8
Социальный темп / Social tempo	8,3	2,4	9,3	2,6
Эмоциональность / Emotionality	5,3	2,9	5,8	2,9
Социальная эмоциональность / Social emotionality	5,6	2,6	5,2	3,1

Согласно полученным результатам было обнаружено, что группа обучающихся психолого-педагогических классов (ЭГ-1) не имеет высоких и низких показателей по переменным структуры темперамента. Средние значения наблюдаются по показателям: «Предметная эргичность» (M=6,1), «Социальная эргичность» (M=7,0), «Предметная пластичность» (M=7,7), «Социальная пластичность» (M=5,6), «Темп (скорость)» (M=7,6), «Социальный темп» (M=8,3), «Эмоциональность» (M=5,3), «Социальная эмоциональность» (M=5,6). Преобладающей по средним показателям является переметр «Социальный темп», тогда как относительно низкие значения обнаружены по переменной «Эмоциональность».

У обучающихся ЭГ-2 высокие значения преобладают по параметрам «Социальная эргичность» (M=9) и «Социальный темп» (M=9,3). Средне выражены параметры «Предметная эргичность» (M=7,5), «Предметная пластичность» (M=8,5), «Социальная пластичность» (M=5,8), «Темп (скорость)» (M=8,9), «Эмоциональность» (M=5,8), «Социальная эмоциональность» (M=5,2), при этом значения последних трех параметров относятся скорее к нижней границе, когда как остальные близки к высоким значениям.

С целью осуществления оценки достоверности различий в уровне выраженности исследуемых признаков у испытуемых двух эмпирических групп и последующего построения психологического профиля осуществлена процедура сравнительного анализа при помощи непараметрического критерия сравнения двух независимых групп U-Манна-Уитни. Полученные результаты представлены в Таблице 5.

Таблица 5 / Table 5 - Результаты сравнительного анализа/Comparative analysis results

Параметры / Parameters	**Средний ранг**		**U-Манна-Уитни**	**p**
	ЭГ-1	**ЭГ-2**		
Стремление к самоактуализации / Self-actualization	27,4	37,6	348	0,03
Ориентация во времени / Time orientation	28,4	37,0	368	0,05
Ценности / Values	26,4	38,6	316	0,008
Взгляд на природу человека / View of human nature	26,6	38,4	322	0,01
Потребность в познании / Need for cognition	27,7	37,2	360	0,03
Креативность / Creativity	25,1	39,9	274	0,001
Спонтанность / Spontaneity	37,6	27,4	674	0,03
Самопонимание / Self-understanding	27,6	37,4	354	0,03
Ориентация на дело / Task orientation	21,5	43,5	160	0,001
Предметная эргичность / Object ergicity	27,7	37,2	360	0,04
Социальная эргичность / Social ergicity	25,8	39,1	300	0,004
Темп (скорость) / Tempo (speed)	27,4	37,6	350	0,03
Рефлексивная зрелость / Reflective maturity	36,4	28,6	626	0,05

Полученные результаты позволяют говорить о том, что обучающиеся ЭГ-1 отличаются от ЭГ-2 по переменным: «Спонтанность» (U=674 при p=0,03), рефлексивная зрелость (U=626 при p=0,05).

Обучающиеся ЭГ-2 отличаются по следующим характеристикам: «Стремление к самоактуализации» (U=348 при p=0,03), «Ориентация во времени» (U=368 при p=0,05), «Ценности» (U=316 при p=0,008), «Взгляд на природу человека» (U=322 при p=0,01), «Потребность в познании» (U=360 при

p=0,03), «Креативность» (U=274 при p=0,001), «Самопонимание» (U=354 при p=0,03), «Ориентация на дело» (U=160 при p=0,001), «Предметная эргичность» (U=360 при p=0,04), «Социальная эргичность» (U=300 при p=0,004), «Темп (скорость)» (U=350 при p=0,03).

Обсуждение результатов. На основе полученных данных были составлены описательные психологические профили педагогически ориентированных обучающихся.

Так, обучающихся ЭГ-1 (психолог-педагогические классы) характеризует ценностное отношение к окружающим, они ориентированы на построение гармоничных отношений, стремятся к конструктивной коммуникации и доброжелательности, что может быть обусловлено существенными изменениями современной социокультурной ситуации и направленным вектором движения педагогической системы в сторону поддержания и развития гуманистических ценностей. При этом они ориентированы на себя, удовлетворение собственных потребностей и в широком спектре жизненных ситуаций предпочитают, прежде всего, собственное благополучие и комфорт. Способны адекватно оценивать себя, а также свои действия и их последствия, склонны к спонтанному поведению, предпочитают свободу, естественность, легкость без чрезмерных усилий в достижении результата деятельности.

Умеренно в структуре психологического профиля представлены характеристики рефлексивности – способность к управлению своим поведением, принятию самостоятельных решений и ответственность за их последствия, способность продуктивно использовать собственный жизненный опыт для решения актуальных задач. Присутствует недостаток гибкости в общении, ориентации на людей и стремления вкладываться в реализацию совместных задач.

Также, умеренно представлена потребность в умственном и физическом труде, часто преждевременно теряют увлеченность деятельностью и общением. Темпераментные свойства, необходимые для реализации деятельности, развиты в достаточной степени, но присутствует вязкость, что может обусловливать

возникновение трудностей в различных формах социального взаимодействия. Проявляется сниженная чувствительность к неудачам как в предметной деятельности, так и в общении, иногда граничащая с самоуверенностью, что может быть ситуативно демонстрационной формой поведения.

Выделенные характеристики являются первостепенными мишенями, на которые необходимо обратить внимание при организации работы с обучающимися психолого-педагогических классов с целью усиления их педагогической ориентированности и, в последующем, осуществлении выбора педагогической профессии.

Психологический профиль обучающихся ЭГ-2, согласно полученным результатам, характеризуется способностью быть в моменте «здесь и сейчас», проживать ситуацию и учитывать полученный в ней жизненный опыт, ценностным отношением к жизни, стремлением к устойчивым и конструктивным межличностным отношениям. У обучающихся выражена потребность в получении новой информации и нового опыта, стремление к творческой самореализации, они достаточно чувствительны и сензитивны как в отношении своих желаний и потребностей, так и других людей. Проявляют предрасположенность к взаимно полезным и удовлетворительным контактам с другими людьми. В целом, данную группу обучающихся можно охарактеризовать как ориентированных на взаимодействие с окружающими и способных к поддержанию доброжелательных отношений, социальных контактов, проявляющих стремление к лидерству, общительность, что представляется важными компонентами педагогической ориентированности.

Для ЭГ-2 также характерно проявление потребности в освоении предметного мира, стремление к интенсивной умственной деятельности, высокая скорость выполнения операций при осуществлении предметной деятельности, высокий уровень психической активности при выполнении конкретных задач.

Заключение. В условиях развития современной системы образования вопрос подготовки профессиональных педагогических кадров крайне актуален.

Это обусловливает потребность в своевременном выявлении тех обучающихся, которые достаточно рано обнаруживают педагогические склонности и потенциально могут в будущем осуществить выбор в пользу педагогической профессии. Однако, одной из ключевых проблем является определение тех параметров, которые в наибольшей степени могут указывать на наличие предрасположенности к педагогической деятельности. В рамках данной работы представлен фрагмент исследования, направленного на апробацию модели ранней профориентации, а именно, выявление и описание психологических характеристик обучающихся, совокупность которых позволяет рассматривать их как потенциально готовых к реализации педагогической деятельности.

Описанные этап исследования был проведен на выборке, которую составили 64 человека – обучающиеся психолого-педагогических классов и посещающие на постоянной основе занятия в Школе подготовки вожатых. При помощи методов психологической диагностики была осуществлена оценка стремления к развитию и реализации личностного потенциала, направленности, личностной зрелости и структуры темперамента как важных компонентов комплексного феномена «склонность к педагогической деятельности». При помощи методов математико-статистического анализа были установлены достоверные различия в исследуемых признаках у двух групп педагогически ориентированных школьников.

Так, показано, что практически все исследуемые параметры в большей мере выражены у обучающихся, посещающих на постоянной основе занятия в Школе подготовки вожатых, что обусловлено, прежде всего, их добровольным и целенаправленным выбором, еще на предпрофильном этапе обучения, педагогически ориентированной деятельности. Проведенный сравнительный анализ позволил определить наиболее значимые психологическое характеристики личности обучающихся психолого-педагогических классов, развитие которых в процессе системной психолого-педагогической работы позволит усилить предрасположенность к выбору профессии педагога.

За рамками представленной работы остался вопрос о характере проявления психологических особенностей личности обучающихся профильных классов иной направленности, например, инженерной, естественно-научной, гуманитарной и др. с последующим построением их психологического профиля и выделением наиболее значимых характеристик. Также, представляется важным расширение спектра исследуемых параметров, составляющих психологические особенности личности. Решение обозначенных вопросов, а также ряда других, является перспективной дальнейших исследований.

Литература

1. Айдабулова, С.Х. (1980). Опыт изучения педагогической направленности старшеклассников в целях профотбора. Формирование личности учителя в системе учебно-воспитательного процесса в педагогическом институте: метод. рекомендации. М.: МГПИ, 150-152.

2. Ананьев, Б.Г. (2000). Психологическая структура личности и ее становление в процессе индивидуального развития человека. Психология личности в трудах отечественных психологов. СПб: Питер, 48-55.

3. Арифулина, Р. У., Попова, Л. А., Смирнова, М. О., Летавина, В. Е. (2018). История развития психолого-педагогических классов в России. *Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки,* 2018, 4(46), 75-79.

4. Архипочкина, К.В. (2015). Взаимосвязь свойств темперамента и самореализации личности: автореф. дис. канд. психол. наук. М., 24.

5. Бугакова, Е.В. (2020). Исторический опыт организации педагогических классов в отечественной школе (на примере Оренбуржья). *Самарский научный вестник,* 2020, Т.9, 1(30), 234-240.

6. Владимирова, Т. Н., Лесконог, Н. Ю. (2017). К вопросу о подготовке вожатых в рамках проекта «Всероссийская школа вожатых». *Мир образования – образование в мире,* 2017, 2(*66),* 106-109.

7. Волохова, В.И., Рыжик, В.М., Быкасова, А.В. (2023). Психологические принципы и педагогические подходы к реализации модели психолого-педагогических классов. *Педагогический вестник,* 2023, 27, 27-30.

8. Габасов, Р.Р. (2019). Самоактуализация подростков. *Студенческий научный форум.* Оренбургский государственный университет. URL: https://scienceforum.ru/2019/article/2018016504

9. Грушева, О.А. (2014). Теории темперамента. *Научные исследования и разработки молодых ученых, 1.* URL: https://cyberleninka.ru/article/n/teorii-temperamenta

10. Карлина, А.А., Данилина, А.В. (2023). Кадровые проблемы в системе общего образования. *Вестник международного института рынка,* 2023, 2, 104-109.

11. Климов, Е.А., (2012). Психология профессионального самоопределения. М.: Феникс.

12. Концепция профильных психолого-педагогических классов (2021). Москва.

13. Кудинов, С.И., Айбазова С.Р., Архипочкина К.В. (2015). Темпераментальные предпосылки самореализации личности. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика*, 2015, 1, 18-25.

14. Ляпина, О.В. (2007). Самоактуализация подростков: теоретико-эмпирическое исследование. *Электронный научно-педагогический журнал.* URL: http://www.emissia.org/offline/2007/1162.htm

15. Микляева, А.В. (2017). Шкала самооценки личностной зрелости: Опыт разработки и апробации. *Современные исследования социальных проблем,* 2017, Том 8, 2, 52–68.

16. Митросенко, С.В., Колокольникова, З.У., Лобанова, О.Б., Басалаева, Н.В., Казакова, Т.В. (2016). Педагогический класс: новое прочтение традиционной формы ориентации на выбор педагогической профессии. *Проблемы современного педагогического образования*, 2016, 51-3, 204-211.

17. Назарова, А. С., Иванов, Д. В. (2020). Формирование психологической готовности вожатого к работе в детском оздоровительном лагере. *Бюллетень науки и практики, 3.* URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-psihologicheskoy-gotovnosti-vozhatogo-k-rabote-v-detskom-ozdorovitelnom-lagere

18. Педагогика профессионального образования: Учеб. Пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. (2004). М.: Издательский центр «Академия», 368.

19. Ревякина, В.И. (2000). Педагогические классы: опыт прошлого и современная практика. *Педагогика,* 2000, 5, 59-64.

20. Серкина, Ю.О. (2025). Кадровый дефицит в образовательных организациях: понятие, причины и последствия. *Вестник науки,* 2025, 4(85), Том 4, 493-498.

21. Смеян, Т.С. (2013). К вопросу о самоактуализации личности. *Наука и современность, 3.* URL: https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-samoaktualizatsii-lichnosti

22. Тепеницына, Т.И., Копылова, А.П. (1983). О некоторых особенностях профотбора и профориентации школьников с педагогической направленностью. Психологические проблемы повышения эффективности и качества труда, Часть 1, М.: Наука, 199–201.

23. Толмачева, О.А. (2015). Проблема личностной зрелости и самоактуализации. Гуманистический взгляд. *Психология и Психотехника,* 2015, 6, 602-610.

24. Уразаева, Ф.Х., Уразаев, К.Ф., Дашкина, А.А. (2010). Психофизиологические и психологические свойства личности и их учет в профориентационной работе со старшеклассниками. *Известия Самарского научного центра РАН, 3-2.* URL: https://cyberleninka.ru/article/n/psihofiziologicheskie-i-psihologicheskie-svoystva-lichnosti-i-ih-uchet-v-proforientatsionnoy-rabote-so-starsheklassnikami

25. Фетисов, А.С. (2022). Психолого-педагогические классы как элемент системы непрерывного профессионально-педагогического образования. *Гуманитарные исследования. Педагогика и психология,* 2022, 12, 89-95.

26. Шастина, Е.П. (1982). Диагностика социальной активности выпускников школ в процессе педагогической ориентации и отборе в педвуз. *Формирование личности учителя в системе учебно-воспитательного процесса в педагогическом вузе.* Петрозаводск: КГПИ, 98-100.

27. Юдина, С.Д. (2015). Особенности развития самоактуализации в подростковом возрасте. *Медицина Кыргызстана, 2.* URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-razvitiya-samoaktualizatsii-v-podrostkovom-vozraste

28. Arif, M. I., Rashid, A., Tahira, S. S., & Akhter, M. (2012). Personality and teaching: an investigation into prospective teachers' personality. *International Journal of Humanities and Social Science,* 2012, 2(17), 161–171.

29. Baudson, T. G., & Preckel, F. (2013). Teachers' implicit personality theories about the gifted: An experimental approach. *School psychology quarterly,* 2013, 28(1), 37–46.

30. Berkovich, I., & Eyal, O. (2021). Teachers' Big Five personality traits, emotion regulation patterns, and moods: mediation and prototype analyses. *Research Papers in Education,* 2021, 36(3), 332–354.

31. Buttner, S., Pijl, S. J., Bijstra, J., & van den Bosch, E. (2015). Personality traits of expert teachers of students with behavioural problems: a review and classification of the literature. *The Australian educational researcher,* 2015, 42(4), 461–481.

32. Tondeur, J., van Braak, J., Siddiq, F., & Scherer, R. (2016). Time for a new approach to prepare future teachers for educational technology use: Its meaning and measurement. *Computers & Education,* 2016, 94, 134–150.

УДК 37

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ПОДКАСТИНГА НА МАТЕРИАЛЕ ЛИТЕРАТУРЫ О ВОЙНЕ

Боровская Е. Р.

кандидат филологических наук,

доцент департамента методики обучения

институт педагогики и психологии образования

ГАОУ ВО МГПУ «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

BorovskayaE@mgpu.ru

Ушакова К. В.

магистрант

институт педагогики и психологии образования

ГАОУ ВО МГПУ «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

ushakowa.kristinochka@yandex.ru

Аннотация. *В современном образовательном процессе, ориентированном в том числе на развитие коммуникативных компетенций, все большее значение приобретают интерактивные методы обучения. Одним из перспективных и актуальных направлений на сегодняшний день является использование подкастинга, особенно при обсуждении сложных и эмоционально насыщенных тем, таких как русская военная литература. Данная статья посвящена изучению возможностей подкастинга в совершенствовании диалогической речи обучающихся при анализе произведений, посвященных военной тематике. В работе дается определение ключевым понятиям: подкаст, подкастинг,*

образовательный подкастинг и диалогическая речь. Анализируется, как создание и обсуждение подкастов, посвященных произведениям русской военной литературы, способствует развитию навыков ведения диалога, умения слушать и понимать собеседника, а также выражать собственные мысли в четкой и структурированной форме. Подчеркивается важность предварительной подготовки к записи подкаста, включающей в себя изучение текста произведения, составление плана обсуждения и формулирование вопросов, стимулирующих диалог. Приводятся примеры возможных сценариев подкастов, направленных на стимулирование диалога и активное участие обучающихся в обсуждении литературных произведений на военную тематику, а также приведены примеры самих произведений, которые педагоги могут порекомендовать школьникам к прочтению (и, возможно, дальнейшей работе по записи подкаста). В заключении статьи подчеркивается, что использование подкастинга в образовательном процессе позволяет не только повысить интерес к изучению русской военной литературы, но и значительно улучшить навыки диалогической речи обучающихся, подготовив их к успешной коммуникации в различных сферах жизни.

***Ключевые слова**: подкаст, подкастинг, диалогическая речь, развитие речи, военная литература.*

IMPROVING STUDENTS' DIALOGIC SPEECH THROUGH PODCASTING WHEN DISCUSSING RUSSIAN MILITARY LITERATURE

Borovskaya E. R.

Candidate of Philological Sciences,

Associate Professor of the Department of Teaching Methods

Institute of Pedagogy and Psychology of Education

Moscow City University

Moscow

BorovskayaE@mgpu.ru

Ushakova K. V.

master's student
Institute of Pedagogy and Psychology of Education
Moscow City University
Moscow
ushakowa.kristinochka@yandex.ru

Abstract. *Interactive teaching methods are becoming increasingly important in the modern educational process, which is focused, among other things, on the development of communicative competencies. One of the promising and relevant directions today is the use of podcasting, especially when discussing complex and emotionally intense topics such as Russian military literature. This article is devoted to the study of the possibilities of podcasting in improving the dialogical speech of students when analyzing works on military subjects. The paper defines the key concepts: podcast, podcasting, educational podcasting and dialogic speech. The article analyzes how the creation and discussion of podcasts dedicated to the works of Russian military literature contributes to the development of dialogue skills, the ability to listen and understand the interlocutor, as well as express their own thoughts in a clear and structured form. The importance of preliminary preparation for recording a podcast is emphasized, which includes studying the text of the work, drawing up a discussion plan and formulating questions that stimulate dialogue. Examples of possible podcast scenarios aimed at stimulating dialogue and active participation of students in discussing literary works on military subjects are given, as well as examples of the works themselves that teachers can recommend to students for reading (and, possibly, further work on recording the podcast). The article concludes by emphasizing that the use of podcasting in the educational process allows not only to increase interest in the study of Russian military literature, but also to significantly improve students' dialogic speech skills, preparing them for successful communication in various spheres of life.*

Keywords: *podcast, podcasting, dialogic speech, speech development, military literature.*

Введение

Развитие диалогической речи обучающихся является одной из значимых задач, стоящих перед педагогами. Так, Примерные образовательные программы, Федеральные государственные образовательные стандарты и учебно-методические комплекты выдвигают данную задачу на всех уровнях образования.

В «Новом словаре методических терминов и понятий» можно встретить следующее определение диалогической речи: это «форма речи, при которой происходит непосредственный обмен высказываниями между двумя или несколькими лицами» (Азимов, Щукин, 2009, с. 60). К ключевым характеристикам диалогической речи относят:

– спонтанность (т.е. речь заранее не готовится, как правило, она возникает в общении между людьми);

– реактивность (слушающий определенным образом реагирует на речь собеседника, его высказывание зависит от предыдущего);

– эмоциональность;

– неполнота (неполные предложения – особенность разговорной речи).

Диалог – это форма коммуникации, характеризующаяся динамичным чередованием ролей говорящего и слушающего между участниками. Общение между собеседниками развивается через серию речевых актов, таких как вопросы, ответы, возражения и пояснения, – причем каждое новое высказывание строится на основе предыдущего и общей ситуации.

Развитая диалогическая речь является необходимой составляющей для успешной коммуникации и существования в современном мире. Через диалог человек познает мир, изучает новую информацию и делится личным опытом, что помогает ему развиваться и расти как в профессии, так и в жизни; межличностные отношения с другими людьми становятся крепче, поскольку человек способен оказывать поддержку и сочувствие, продвигать собственные идеи и т. д.

Подкасты являются актуальным форматом знакомства с новой информацией. Многие современные школьники смотрят или прослушивают записанные серии подкастов по разным направлениям. Именно поэтому мы считаем, что запись собственных может быть интересным форматом, который может включить педагог в работу со школьниками. Именно практика говорения является одним из ключевых средств, развивающих диалогическую речь, поэтому подкастинг может быть не только интересным, но и эффективным средством.

В последние годы в школах все больший упор делается на развитие чувства патриотизма у обучающихся: введены «Разговоры о важном», проходит торжественное поднятие флага и пение гимна и пр. Кроме того, текущий год является юбилейным в связи с празднованием восьмидесятилетия Победы в Великой Отечественной войне, поэтому мы рассмотрим возможности подкастинга с точки зрения обсуждения темы при чтении русской военной литературы.

Постановка проблемы

Развитие диалогической речи обучающихся является необходимой задачей системы образования, которая, в соответствии с нормативными документами, должна реализовываться на всех учебных дисциплинах. Однако анализ учебно-методических комплектов, беседа с действующими педагогами и практика работы показали, что не всегда этому уделяется должное внимание. В учебниках «Школы России», по нашему мнению, представлено недостаточное количество заданий, направленных на развитие диалогической речи школьников.

Также стоит отметить и значимость формирования ИКТ-компетенции у обучающихся, однако, заданий, совершенствующих ее, в учебниках и вовсе не представлено. Мы предлагаем педагогам самостоятельно совершенствовать у ребят умения пользования информационно-коммуникационными технологиями, в данном случае путем записи собственных подкастов.

Цель исследования

Цель данного исследования – определить возможности самостоятельной

записи подкастов школьниками для совершенствования их диалогической речи в контексте обсуждения русской военной литературы.

Результаты исследования

В обучении используются подкасты различных типов: подготовленные преподавателем, созданные самими учащимися или найденные в сторонних источниках (Арбузов, 2015).

В настоящее время, несмотря на актуальность и высокий интерес к подкастам, в научной литературе отсутствует общепринятое определение термина «подкастинг», а также не представлена единая и полная система классификации данного явления. Впервые термин зафиксирован в 2004 году в средствах массовой информации и образован путем слияния слов «iPod» и «broadcasting». Подкастинг можно определить как процесс создания и распространения аудио- или видеоконтента, предназначенного для прослушивания на специализированных интернет-платформах. Под «подкастом» понимается результат данной деятельности, представляющий собой серию (выпуски) аудио- или видеозаписей, как правило, объединенных общей тематикой и публикуемых с определенной периодичностью.

Образовательный подкастинг – это создание подкастов, несущее в себе образовательную цель. Он может применяться для различных задач:

- предоставление лекционного материала в альтернативном формате;
- организация дискуссий и дебатов,
- проведение интервью с экспертами,
- создание аудио-экскурсий и виртуальных туров,
- развитие языковых навыков, в том числе диалогической речи.

Для развития диалогической речи школьников ученикам целесообразно предложить самостоятельно записывать подкасты, создавая тексты и непосредственно практикуя практику говорения. Отметим следующие преимущества подкастинга, указывающие на возможность совершенствования навыков диалогической речи:

1. Во время записи подкаста школьники общаются друг с другом, отвечают

на вопросы и задают собственные. Это помогает улучшить способности к общению и также развить навыки слушания других людей.

2. Подкастинг способствует развитию словарного запаса и повышению уровня владения грамматикой, поскольку сам подкаст – это медиапродукт, к которому необходимо предъявлять определенные требования качества речи говорящего. Педагогу важно учить школьников тому, что при записи подкастов важно использовать соответствующие конспекту разговора лексику, верно выстраивать предложения.

3. Подкастинг помогает развивать навыки публичных выступлений: во время диалога говорящего слушают другие люди (как соведущий подкаста, так и потенциальные слушатели), поэтому необходимо правильно формулировать собственные идеи и мысли. Важно научиться говорить четко и ясно, избегая ошибок в произношении.

Создание подкаста предполагает определенные этапы работы. Подготовка подкастов следующая:

1. Разработка концепции: тема подкаста, возможные рубрики и ведущие.

2. Выбор формата: аудио- или видеоподкаст.

3. Техническая подготовка: важно подобрать оборудование для записи, определиться с необходимостью обработки и монтажа, а также выбрать аудиоредактор. Для видеоподкастов потребуется подготовить съемочную площадку.

4. Выбор платформы для размещения: существует множество платформ для публикации подкастов.

5. Создание обложки: важно учитывать требования к обложкам конкретной платформы, на которой будет выложен подкаст.

6. Подготовка сценария: рекомендуется полностью прописывать текст, чтобы минимизировать ошибки во время записи.

7. Запись и обработка.

8. Публикация: размещение готового материала.

Заметим, что на этом работа по подкастингу не заканчивается. Необходимо

провести рефлексию того, насколько успешен получившийся продукт: опросить участников, проанализировать материал с точки зрения фактологической точности и грамотности преподнесения материала.

Внедрение подкастинга в практику преподавания может значительно обогатить образовательный процесс и подготовить обучающихся к успешной коммуникации в современном мире. Однако важно помнить, что подкастинг – это не замена традиционным методам обучения, а дополнение к ним.

Этапы работы над записью подкастов можно соотнести с этапами работы над развитием диалогической речи. Так, совершенствование диалогической речи проходит этапы: 1) этап планирования диалогической речи; 2) этап говорения или основной этап; 3) этап рефлексии или оценочный этап (Bilbrough, 2007).

Мы убеждены, что подкастинг может адаптироваться под любой возраст, интерес, любой предмет, поскольку это достаточно свободная форма, располагающая к диалогу на любую тему. Актуальным является патриотическое воспитание школьников. Воспитание молодого поколения – ключевая задача для России. Речь идет о формировании глубокой связи с Родиной, уважении к ее истории и культуре, пробуждении искренней любви к стране и ее народу, а также готовности служить Отечеству. Эта задача стоит перед государством, образовательными учреждениями, общественными организациями и семьями.

Патриотическое воспитание всегда играло важную роль в нашей стране, однако, оно переживало не только периоды подъема, но и упадка. Сегодня в системе образования и во всей стране в целом мы прослеживаем увеличение интереса не просто к патриотическому, а к военно-патриотическому воспитанию: в школах курс ОБЖ переименовали в «Основы безопасности и защиты Родины», появились внеурочные занятия «Разговоры о важном», каждую неделю дети поют гимн нашей страны и поднимают флаг России, реализуются проекты «Движение первых», «Орлята России» и многое другое.

Наивысший подъем патриотизма в нашей стране пришелся на годы Великой Отечественной войны и период восстановления после нее, и важную роль в воспитании чувства патриотизма играет знакомство с русской военной

литературой. Она уникальна тем, что раскрывает понятие войны через чувства, которые испытывают люди, находящиеся на поле битвы.

Читая подобные произведения, мы осознаем, что это не просто истории, а отражение реальных событий и трудностей, которые пережил наш народ. Эта литература дает силы противостоять любым вызовам времени, формирует гражданскую идентичность, нравственное восприятие мира, способствует военно-патриотическому воспитанию подрастающего поколения.

Обучающимся всех ступеней образования важно знакомиться с военной литературой, обсуждать сюжеты произведений, поступки героев, вербализировать чувства, которые они вызывают, вспоминать истории героев как своего народа в целом, так и собственной семьи. Подкасты дают возможности такого обсуждения.

Русская военная литература затрагивает сложные вопросы войны, мира, героизма, предательства, жестокости и человечности. Прежде всего мы говорим о произведениях «лейтенантской прозы», некоторым писателям которой в этом году исполняется 100 лет, а также о произведениях детской литературы: рассказы Сергея Алексеева, произведения Валентина Катаева о войне. Обсуждение этих произведений требует от обучающихся умения выражать свои мысли, аргументировать свою позицию, слушать и понимать собеседника. Подкастинг может способствовать развитию этих навыков:

1. Чтение литературного произведения. Перед записью подкаста обучающиеся должны познакомиться с произведением, провести анализ, постараться сформулировать свои мысли и аргументы и выписать их на листок.

2. Работа над созданием подкаста совместно с другими обучающимися. Так, школьники учатся сотрудничать, распределять роли, слушать и учитывать мнение друг друга.

3. Формат подкаста позволяет обучающимся выражать свои мысли более свободно и непринужденно, чем на традиционном уроке (например, в рамках подкаста модно услышать разговорную лексику, активное обсуждение эмоций, вызванных той или иной темой и т.д.).

4. В процессе записи подкаста обучающиеся учатся внимательно слушать своих собеседников, понимать их точку зрения и реагировать на их высказывания.

5. После записи подкаста обучающиеся могут прослушать его и проанализировать ошибки, оценить собственную речь, провести рефлексию по записанному материалу.

Работу по записи обучающимися подкастов, связанных с анализом произведений, относящихся к войне, необходимо проводить на разных этапах обучения: как в начальной, так и средней школе.

Рассмотрим, какую работу можно проводить с более старшими обучающимися во внеурочной деятельности

1. В ряду размышлений о войне разумно обратиться к особому соотношению документа и вымысла в произведениях Л.Н. Толстого, к постановке вопроса о роли человека в истории, о роли народа в войне. Это будет своеобразной подготовкой к разговору о Великой Отечественной войне, поскольку Толстой показывает Отечественную войну 1812 года на фоне событий, связанных с наполеоновскими войнами (события романа захватывают события задолго до 1812 года и простираются гораздо дальше). Например, возможна дискуссия о программном романе Л.Н. Толстого «Война и мир». Обучающиеся могут записать подкаст, в котором обсуждают различные аспекты романа: причины войны 1812 года, образы главных героев, философские идеи Толстого. Здесь школьники могут поделиться тем, какие герои им ближе и почему, как война повлияла на персонажей и т.д.

2. Анализ стихотворения К. Симонова «Жди меня». Обучающиеся могут записать подкаст, в котором они анализируют стихотворение и обсуждают, какие чувства оно вызывает, почему стихотворение стало таким популярным во время войны.

3. Запись отрывков из произведений, разыгрывание диалогов героев (например, по произведению Б. Васильева «А зори здесь тихие…». Так, школьники в большей степени поймут чувства героев. После подобной работы

можно записать подкаст, моделирующий диалог ведущего в героями повести, где «персонажи-школьники» делятся мыслями о войне.

4. Интервью с ветераном войны. Обучающиеся могут записать подкаст, в котором берут интервью у ветерана войны, у рожденных во время войны «детей войны» или послевоенного времени, поскольку они лучше знают историю, рассказанную собственными родителями. С ветеранами можно обсудить военную литературу, чтобы сопоставить рассказанное на страницах с той реальностью, которую действительно пережил собеседник.

5. Сравнительный анализ двух произведений на военную тематику. Обучающиеся сравнивают, как изображается война в разных произведениях. В подкасте они обсуждают, что общего в изображении войны, чем образы могут отличаться, как они влияют на восприятие читателем и какие чувства вызывают.

6. Обсуждение экранизации литературного произведения. Обучающиеся смотрят фильм по произведению русской военной литературы и записывают подкаст, в котором обсуждают достоинства и возможные недостатки интерпретации литературного произведения, сравнивают киноверсию с оригинальным текстом.

В начальной школе можно проделать похожую работу, однако произведения для анализа и обсуждения следует выбирать иные. С. Алексеев «Сто рассказов о войне», «Богатырские фамилии», Е. Верейская «Три девочки», В. Дубровин «Мальчишки в сорок первом», Е. Ильина «Четвертая высота», В. Осеева «Васек Трубачев и его товарищи», серия «Пионеры-герои» (Ю. Корольков «Леня Голиков», В. Морозов «Марат Казей», Е. Суворина «Витя Коробков», Г. Набатов «Зина Портнова», Г. Наджафов «Валя Котик»), В. Катаев «Сын полка» и другие.

Заключение.

Использование подкастов в изучении русской военной литературы – это нестандартный и интересный подход, который позволяет школьникам значительно улучшить навыки диалогической речи. Этот инструмент создает живую и вовлекающую образовательную среду, где учащиеся могут активно

обмениваться мнениями, отстаивать свою точку зрения и совершенствовать навыки общения.

Подкастинг способствует развитию умения вести диалог с разными людьми, слушать и воспринимать информацию, а также аргументировать собственную позицию по тому или иному вопросу. Внедрение подкастинга в образовательный процесс делает его более насыщенным, работает на результат, а также помогает обучающимся подготовиться к успешному общению в современном обществе.

Внедрение подкастинга в практику преподавания русской литературы, особенно при изучении военной тематики, может разнообразить образовательный процесс и подготовить обучающихся к успешной коммуникации в современном мире, развивая навыки диалогического общения.

Литература

1. Азимов, Э.Г. Щукин, А.Н. (2009) Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР.

2. Аннакулова, У.А. (2023) Роль компьютерных технологий на уроке литературы: научная статья. Научная электронная библиотека «КиберЛенинка». Получено с: https://cyberleninka.ru/article/n/rol-kompyuternyh-tehnologiy-na-uroke-literatury.

3. Арбузов, С.С. (2015) Технологии подкастинга как средство активизации учебной деятельности студентов при обучении компьютерным сетям. *Педагогическое образование в России*, 2015, 7, 30-35.

4. Боровская, Е.Р. (2024) Историческая книга в формировании гражданской идентичности младших школьников. *Начальное филологическое образование и подготовка учителя: формирование гражданской идентичности. Материалы Международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов, студентов*. М., 262-266.

5. Боровская, Е.Р. (2024) Киноуроки в начальной школе. *Начальная школа*, 2024, 1, 30-33.

6. Десяева, Н.Д., Никишова, С.А. (2012) Текстовый подход к обучению диалогу на уроках русского языка как основа формирования коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников: научная статья. Научная электронная библиотека «КиберЛенинка». Получено с: https://cyberleninka.ru/article/n/tekstovyy-podhod-k-obucheniyu-dialogu-na-urokah-russkogo-yazyka-kak-osnova-formirovaniya-kommunikativnyh-universalnyh-uchebnyh-deystviy.

7. Илесалиева, Л.М. Нуркелдиева, Д.А. (2023) Теоретические основы развития связной диалогической речи у детей младшего школьного возраста: научная статья. Научная электронная библиотека «КиберЛенинка». Получено с: https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-osnovy-razvitiya-svyaznoy-dialogicheskoy-rechi-u-detey-mladshego-shkolnogo-vozrasta.

8. Казанцева, М.С. Латоркина, Н.А. (2022) Подкастинг как инструмент бренд-интеграции для взаимодействия с аудиторией: научная статья. Научная электронная библиотека «КиберЛенинка». Получено с: https://cyberleninka.ru/article/n/podkasting-kak-instrument-brend-integratsii-dlya-vzaimodeystviya-s-auditoriey.

9. Колышкина, Т.Б., Шустина, И.В. (2024) Подкаст как особая разновидность медиатекста. *Экономика и управление: теория и практика: VII-ая национальная научно-практическая конференция научно-педагогических и практических работников с международным участием, посвященная 105-летию Финансового университета*, Ярославль, 253-259.

10. Пышненко, А.А. (2024) Обучение диалогической речи студентов с помощью аутентичных подкастов на занятиях по русскому языку как иностранному: научная статья. Научная электронная библиотека «КиберЛенинка». – 2024. – Получено с: https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-dialogicheskoy-rechi-studentov-s-pomoschyu-autentichnyh-podkastov-na-zanyatiyah-po-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu.

11. Сайпуллаева, М.Ш. (2023) Неформальное обучение в системе современного формального образования. *Современное образование: новые*

требования, новые возможности и новая ответственность: сборник статей региональной научно-практической конференции, Буйнакск, Махачкала: ООО "Издательство АЛЕФ", 119-123.

12. Bilbrough, Nick (2027) Dialogue activities. Exploring Spoken Interaction in the language class. Cambridge University Press.

УДК 371.3

ТЕХНОЛОГИЯ EDUSCRUM КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ ОСНОВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО

Голикова А.И.

кандидат педагогических наук,

доцент департамента методики обучения

институт педагогики и психологии образования

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

golikovaai@mgpu.ru

Аннотация. *В данной статье представлены основные компетенции будущего и отмечена важность их развития на разных ступенях образования. Также в работе рассмотрены недостатки традиционной проектной деятельности и проблемного обучения в аспекте развития компетенций группы «4К» и подняты вопросы о необходимости поиска новых путей организации процесса обучения в рамках поставленных задач. Таким образом, в ходе исследования была представлена и критически осмыслена технология EduScrum как универсального инструмента совершенствования классической проектной деятельности.*

Ключевые слова: *4К компетенции, проектное обучение, EduScrum, инструменты обучения.*

EDUSCRUM TECHNOLOGY AS A PEDAGOGICAL TOOL FOR DEVELOPING CORE COMPETENCIES OF THE FUTURE

Golikova A.I.

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor of the Department of Teaching Methods
Institute of Pedagogy and Psychology of Education
Moscow City University
Moscow
golikovaai@mgpu.ru

Abstract. *This article examines the core competencies of the future and highlights the importance of their development at different levels of education. The paper also examines the disadvantages of traditional project activities and problem-based learning in terms of developing the competencies of the « 4K»- group and raises questions about the need to find new ways of the learning process organization within the framework of the tasks set. Thus, in the course of the research, EduScrum technology was presented and critically interpreted as a universal teaching tool for classical project activities improvement.*

Keywords: *4K skills, project-based learning, EduScrum, teaching tools.*

Введение

В условиях постоянно развивающегося общества и технологий, меняются и запросы работодателей к потенциальным сотрудникам. Перед системой образования встает вопрос: «Кого и как учить, если объем вводных данных и общих требований к кандидатам постоянно меняется?» На сегодняшний день в связи с развитием возможностей искусственного интеллекта (ИИ) все более очевидной становится важность развития, так называемых, мягких навыков (soft skills), «универсальных социальных и волевых компетенций» (Сотков, 2023, с.68), способствующих повышению конкурентоспособности не только в сравнении с другими кандидатами, но и в сравнении с разными вариантами ИИ, способными в будущем заменить человека. «Учет этих факторов предполагает введение новых технологий и инструментов обучения наряду с традиционными» (Голикова, 2024, с.46).

Всемирный экономический форум 2016 года в Давосе можно по праву

считать отправной точкой для мировой системы образования, где и были представлены наиболее важные компетенции будущего, так называемые компетенции группы «4К», включающие в себя коммуникацию, кооперацию, критическое мышление и креативность. Именно их развитие легло в основу современных ФГОСов всех ступеней российского образования.

Постановка проблемы

Несмотря на отмеченную важность развития мягких навыков будущего, наряду с базовыми навыками необходимыми для той или иной профессиональной деятельности в системе образования на сегодняшний день нет универсальных форм и методов формирования «4К»-компетенций, а, следовательно, и критериев оценки уровня их сформированности, что становится своего рода вызовом для преподавателей. При этом стоит отметить, что и условия развития этих компетенций на разных ступенях образования тоже разные. Так, если в сфере начального и среднего образования многие современные учебники уже включают в себя задания на развитие тех или иных компетенций, то в сфере высшего образования в принципе не по всем учебным предметам есть учебники. В то время как учителя некоторых школ могут полагаться на помощь методистов, которые могут давать рекомендации по организации уроков в аспекте развития каких-то определенных компетенций, преподаватели вузов в большинстве своем опираются исключительно на свой педагогический опыт и мастерство, а сами занятия строятся путем опоры на разные источники информации, в том числе и научные труды.

Наиболее распространенными способами формирования компетенций группы «4К» является использование методических приемов, направленных на развитие каких-то отдельных компетенций. Так, обучающимся может быть предложена парная или групповая работа для развития навыков коммуникации, а одним из вариантов заданий на развитие критического мышления – сравнение материалов статей. Помимо этого, в сфере образования широко используется проектная деятельность (project-based learning) и проблемное обучение (problem-

based learning).

Несмотря на некоторое, на первый взгляд, сходство, в них существует ряд существенных различий. Так, проблемное обучение больше ориентировано на процесс поиска решения какого-то вопроса, в том время как при втором подходе более важным является ориентация на результат, т.е. продукт деятельности (Селевко, 2019, с. 218, с. 228). В проблемном обучении значительная часть образовательного процесса переходит к инициативе обучающихся, где часто используются такие методы как беседы и дискуссии, в то время как в проектной деятельности существенная роль в организации и управлении процессом отдается преподавателю, а основными методическими приемами являются эксперименты, опыты, анализ (Носова, 2023). Таким образом, с точки зрения развития компетенций будущего проектное обучение представляется чуть более перспективным, однако в то же время не очень совершенным подходом, т.к. его организация предполагает достаточно жесткое регулирование преподавателем.

Несмотря на то, что метод проектов широко применяется на разных ступенях образования, далеко не все педагоги готовы обращаться к нему из-за ряда недостатков:

1. Подготовка к проектной деятельности требует большого количества времени от преподавателя, равно как и мониторинг работы групп и их консультирование.
2. Сам по себе процесс управления проектной деятельностью достаточно сложный и не все преподаватели предпочитают такой формат работы.
3. Довольно часто в работу вовлечены не все члены группы, а при оценке результатов групповой работы не уточняется степень участия в нем каждого члена группы.
4. Критерии оценивания работы не всегда прозрачны и понятны самим обучающимся.
5. Не все варианты проектной деятельности дают возможность развития креативных компетенций обучающихся.

6. Часто проектная деятельность охватывает только небольшой объем учебного материала.

Вопросы исследования

Перечисленный ряд трудностей приводит к следующим вопросам методического поиска: Есть ли такие формы или инструменты проектной деятельности, позволяющие свободно развивать «4К»-компетенци? Возможно ли при этом охватывать большие объемы информации? Позволит ли такой вариант организации проектной деятельности снизить активность преподавателя, передав, таким образом, б*о*льшую степень инициативы обучающимся? Позволит ли это вовлечь всех членов группы в процесс обучения?

Цель исследования

На основании данных вопросов нами была поставлена цель рассмотреть педагогическую технологию EduScrum в качестве инструмента проектного обучения, а также изучить возможность ее применения на разных этапах образования.

Методы исследования

Теоретическими методами исследования послужило изучение и анализ имеющейся научной базы, посвященной описанию технологии EduScrum (например, Никитина, Назарова, 2019; Полушко, 2018) и опыта ее внедрения в образовательный процесс.

Результаты исследования

EduScrum берет свое начало из IT-сферы, где для эффективного управления проектами используется методика Scrum, в основе которой лежит опора на шаблон с набором базовых элементов и правил командной работы над продуктом. В 2011 г. голландским учителем Вилли Венандсом такой подход к созданию продукта был адаптирован специально для сферы образования и получил название EduScrum (сокращенно от Educational Scrum), а предлагаемый шаблон стал называться EduScrum-доской (рис.1). Первоначально В. Венандс применял данную технологию на своих уроках естественнонаучного профиля

(физика, биология, химия), но затем она нашла отклик в сердцах многих коллег другого профиля и постепенно стала приобретать известность в других странах, в том числе и России.

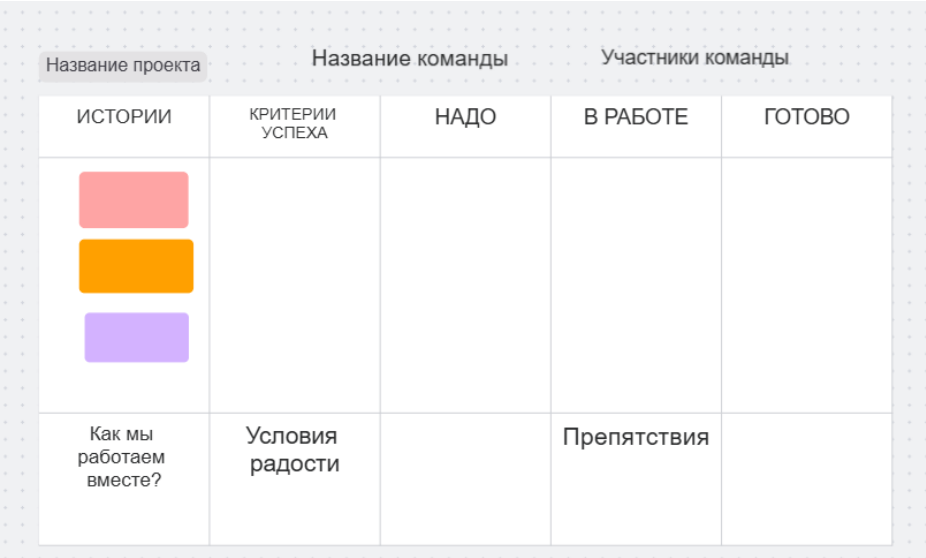


Рисунок 1 –Шаблон EduScrum-доски

Сама методика строится на принципе эмпиризма, то есть на получении обучающимися собственного образовательного опыта. При этом процесс получения опыта представляет собой некую цикличность (итеративность), когда при переходе от одного этапа необходимо повторить и обработать знания, полученные на предыдущем этапе. Таким образом, путем «нанизывания» ранее полученных знаний на новые обеспечивается их постепенное приращивание, что в терминологии EduScrum называется инкрементальностью.

Сам процесс работы в рамках предложенной методики состоит из нескольких крупных этапов: подготовительный, основной и завершающий.

На первом этапе определяются цели и задачи (которые в терминологии технологии называются *«истории»*), что преимущественно является зоной ответственности преподавателя. Поскольку технология EduScrum является инструментом прежде всего проектной деятельности, то результатом любого проекта должен быть какой-то продукт. С целью вовлечения учащихся в дальнейшую работу каждая задача трансформируется в некоторую *«легенду»,* обеспечивающую тематическую связь между целью и конечным продуктом. Так, если бы целью серии уроков по литературе было знакомство детей с творчеством

Л.Н. Толстого и выявление его характерных черт, то в качестве продукта преподаватель мог бы выбрать создание мини-фильма «По следам рассказов Л.Н. Толстого». При этом в качестве основной легенды могла бы быть взята идея о том, что учащиеся – это съемочная группа, участвующая в конкурсе на лучший литературный фильм в честь юбилея Л.Н. Толстого.

Также на этом этапе происходит деление на команды, которое в свою очередь может быть реализовано несколькими способами:

- на усмотрение учителя;
- по личным предпочтениям обучающихся;
- случайный выбор;
- выбор «скрам-мастера».

С точки зрения терминологии технологии EduScrum «скрам-мастер», это своего рода капитан команды, который несет ответственность за работу своей команды. При таком подходе обучающимся может быть предложено заполнить анкеты, в которых они бы отметили, какие черты, по их мнению, являются у них самыми сильными или отметить над формированием каких характеристик им бы особенно хотелось поработать (например, аккуратный, творческий, позитивный, ответственный, слушающий и т.д.). В случае работы над будущим фильмом, анкета могла бы выглядеть так:

-режиссер
-сценарист
-оператор
- звукорежиссер
-декоратор.

Такой вариант распределения по группам, позволил бы, с одной стороны, сделать состав команды более равномерным, а с другой стороны – способствовал бы раскрытию потенциала всех членов команды.

После распределения на группы, обучающимся предстоит заполнить EduScrum-доски, которые чаще всего представляет собой плакаты, где необходимо указать название проекта, а также название и состав команды. Такой

вид деятельности в начале работы над проектом уже способствует более успешному командообразованию, что отличает ее от классического распределения по группам, где обычно этот компонент пропускается.

Еще одним не очень типичным для классической проектной деятельности является определение правил совместной работы (definition of doing) на подготовительном этапе. Члены команды сразу договариваются о том, как они будут работать (например, обязательно выполнять все подзадачи к каждому занятию, каждый член команды выполняет задание самостоятельно, а потом ответы сравниваются и т.д.). Еще одним заранее обговоренным в команде пунктом является определение критериев того, как команде нравится работать (definition of fun), примером таких правил может быть «не кричать друг на друга», или «обязательно хвалить друг друга во время работы», или «приносить на занятия что-то вкусное», что в свою очередь имеет также благополучное влияние на поднятие командного духа. Сам факт наличия определенных правил позволяет регулировать ход работы в команде в случае отклонения от него кем-либо из участников. Важным фактором является и то, что это не навязанные преподавателем правила, а осознанный выбор команды, т.к. это то, что было обговорено каждым из членов команды перед началом работы.

Также, на данном этапе происходит еще один важный организационный момент: крупная цель обучения подразделяется на мелкие задачи («истории»), и что, особенно важно, определяются критерии выполнения той или иной задачи (или, так называемые, «критерии успеха»), т.е. у обучающихся появляется четкое понимание того, что должно быть выполнено для перехода к следующей задаче (рис.2).

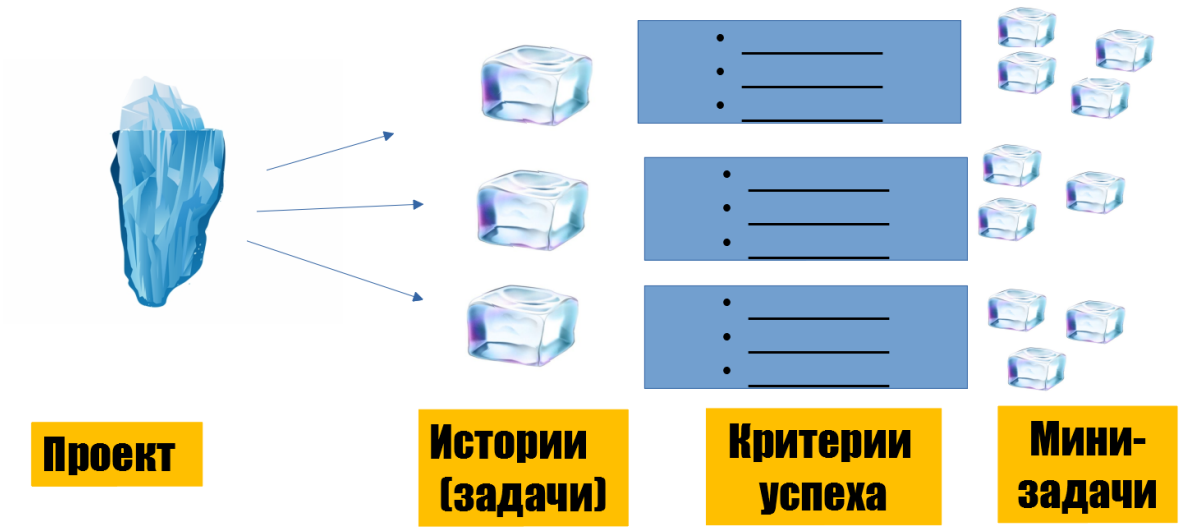


Рисунок 2 – Схема разделения основной цели на задачи и подзадачи в рамках EduScrum

Например, если представить в качестве основной цели получение навыка рассказа о семье на иностранном языке, то такая цель может быть разбита на следующие задачи («истории»):

-изучить лексику, связанную с семьей;

-прочитать образцы текстов с рассказами о семье;

-составить собственный рассказ о семье по аналогии.

Каждая из задач («историй») должна иметь еще и четкие критерии выполнения, что в рамках предложенной технологии могло бы выглядеть следующим образом:

- прочитать образцы 5 текстов о семье из учебника и быть готовым ответить на вопросы по ним;

- записать в словарик минимум 15 слов со словами о семье и знать минимум 10 из них;

- уметь рассказать о семье по аналогии с прочитанными текстами.

Также каждая крупная задача делится на мелкие подзадачи («мини-задачи»), при этом в зависимости от возраста обучающихся и их уровня владения языком это может быть выполнено как самим учителем, так и обучающимися.

Например, для второй задачи подзадачи могут выглядеть так: «Прочитать тексты о семье на страницах 15-16 в учебнике», «ответить на вопросы после

текста в тетради», «задать друг другу вопросы из учебника». Сами эти подзадачи обычно пишутся на листах с липкой стороной и в зависимости от степени их готовности перемещаются учениками на EduScrum-доске по следующим колонкам:

«Надо» – здесь находятся все предстоящие подзадачи;

«В работе» – здесь обучающиеся отражают те подзадачи, над которыми работают в данный момент;

«Готово» – сюда помещаются те, подзадачи, которые считаются выполненными.

На **основном этапе** происходит непосредственная работа в командах. При этом важной особенностью работы в команде в рамках этой технологии является некоторая свобода выбора последовательности действий обучающихся. Так, в случае с изучение лексики по теме «Семья» обучающиеся могут сначала прочитать один текст, потом записать слова в словарик, потом приступить к следующему или сперва прочитать все тексты и только потом записать слова. Тем не менее, обучающиеся не оказываются предоставленными сами себе, и каждый этап, завершение каждой «истории», контролируется преподавателем. Благодаря активной работе с EduScrum-доской сам процесс работы обучающихся становится наглядным, а потому и менее стрессовым для обучающихся. Так, если преподаватель видит, что одна из задач была перемещена обучающимися в колонку «Готово», он может подойти и проверить это в соответствии с установленными «критериями успеха». Если результаты кого-то из членов группы не соответствуют заявленным критериям, например, видно, что он не может ответить на вопросы по прочитанным текстам, то преподаватель или сами обучающиеся переносят незасчитанную задачу из колонки «Готово» в колонку «В работе». Таким образом, у команды появляется мотивация помочь члену своей команды, чтобы они могли продвинуться вперед, что в свою очередь является элементом взаимообучения (или широко известного в зарубежной практике peer-to-peer teaching) (Селевко, 2019).

Сам же преподаватель в рамках данного подхода выполняет несколько ролей. В первую очередь, это роль организатора-фасилитора на начальном этапе, роль эксперта и консультанта в момент работы обучающихся над проектом, а также роль проверяющего.

Завершающий этап включает в себя представление проектов и рефлексию, при этом с учетом принципа цикличности это реализуется на двух уровнях: на микро- и на макро- (рис.3).



Рисунок 3 – макро- и микроуровни завершающего этапа организации проектной деятельности в рамках EduScrum

На микроуровне это происходит следующим образом: после завершения каждой из задач («историй») обучающимся предстоит продемонстрировать результат ее выполнения преподавателю, а затем постараться самостоятельно оценить эффективность выбранных способов решения тех или иных задач (мини-ретроспектива) и подумать о том, что бы им хотелось / они могли бы исправить в дальнейшей работе, например, «работать сообща» или «лучше сначала перепроверить друг друга, а только потом звать преподавателя» (саморефлексия). Поскольку работа в формате EduScrum может включать в себя как работу над короткими, так и над продолжительными проектами, то в случае

с долгими проектами каждое занятие может начинаться с небольшой «летучки», где обучающимся предстоит повторить/обобщить уже проделанную работу, определиться над чем им предстоит работать на занятии и по завершении задачи («истории») снова прибегнуть к описанной ранее ретроспективе и рефлексии.

Ретроспектива и рефлексия на макроуровне представляют собой демонстрацию финального продукта, обратную связь и выводы о самом процессе работы в той или иной команде.

Заключение

Анализ публикаций в электронной библиотеке E-library показал, что в российской образовательной практике такой подход используется на разных ступенях образования от дошкольного до высшего образования. Основная доля работ (более 85%), посвященных данной технологии, была написана в течение последних пяти лет, что свидетельствует о том, что для российских исследователей эта технология является довольно новой. При этом чуть больше 60% работ посвящены применению EduScrum в вузе, а значительная часть оставшихся работ посвящена описанию опыта применения данной технологии в рамках уроков по иностранному языку, русскому языку и литературе, информатике, а также в качестве инструмента межпредметного взаимодействия.

Таким образом, можно прийти к выводу о том, что данная технология имеет большой потенциал для применения на всех уровнях образования, т.к. отлично включает в себя развитие гибких навыков будущего, что соответствует требованиям ФГОС. Более того, стоит отметить универсальность использования EduScrum для работы как с большим, так и с маленьким по объему материалом.

Формат работы обеспечивает не только коммуникацию внутри команды, а именно командное взаимодействие, т.е. коллаборацию, учит коллективной ответственности и взаимопомощи, чего так часто не хватает в традиционной проектной работе. Все это оказывает положительное влияние на уровень вовлеченности обучающихся в процесс обучения, а также обеспечивает работу всех членов команды. Сам процесс работы над проектом и его этапы позволяют

обращаться к разным формам критического мышления, в том числе и рефлексии, что в свою очередь позволяет снизить активное участие преподавателя, передав его обучающимся. А использование EduScrum-доски позволяет сделать организацию проектной работы более структурированной, прозрачной и понятной, как самим ученикам, так и преподавателям. Помимо этого, «продуктовый» подход к организации процесса позволяет не только оперировать полученными знаниями, но и раскрытию своего творческого потенциала, что важно в аспекте развития креативного мышления.

Литература

1. Голикова, А.И. (2024) Использование технологии «буктрейлер» на занятиях по русскому языку как иностранному. *В сб.: Современный взгляд на обучение РКИ: нейроаспекты. Материалы научно-практической конференции.* Москва, 45-49.

2. Никитина, Г.А., Назарова Р.З. (2019) Scrum-технологии как инструмент реализации современных требований к образовательным результатам. *В сб: Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации. Материалы докладов XI-ой Всероссийской конференции, посвященной 110-летию СГУ имени Н.Г. Чернышевского.* Саратов: Издательство "Саратовский источник", 204-214.

3. Носова, В.И. (2023) Проектное обучение: плюсы и минусы. *Молодой ученый,* 2023, 49 (496), 192-193. Получено с https://moluch.ru/archive/496/108737/

4. Полушкин, Д.П. (2018) EduScrum как средство формирования 4К компетенций обучающихся. *Синергия Наук,* 2018, 30, 1899-1904.

5. Селевко, Г.К. (2019) Энциклопедия образовательных технологий. Москва: Изд-во НИИ Школьные технологии, т. 1, 818

6. Сотков, В. А., Веретенникова О.А. (2023) Формирование у детей hard skils безопасного поведения на дороге во внеурочной деятельности. *Hominum,* 3(11), 65-74.

УДК 37

ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В СОВРЕМЕННОЙ КОММУНИКАЦИОННОЙ СРЕДЕ

Десяева Н.Д.

доктор педагогических наук,

профессор департамента методики обучения

институт педагогики и психологии образования

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

481795@mail.ru

Аннотация. *Данная статья посвящена проблеме разработки технологии развития коммуникативных навыков будущих педагогов в условиях современного информационно-коммуникационного пространства с использованием искусственного интеллекта. В работе представлено обоснование концептуальной модели интеграции в образовательную среду искусственного интеллекта как особого субъекта профессиональной педагогической коммуникации, способного генерировать профессионально значимые тексты и выступать коммуникативным тренажером. Анализируются условия использования искусственного интеллекта для развития общекогнитивной и профессиональной ИИ-компетенции педагога, лингвистических и коммуникативно-речевых навыков, а также для формирования новых рефлексивных и этико-компетентностных установок. Ключевые компоненты модели включают а) дифференциацию коммуникативных задач и конфигурацию речевой деятельности во взаимодействии с искусственным интеллектом, б) использование*

искусственного интеллекта как коммуникативного тренажера и средства анализа речевого поведения педагога, в) систему образовательных результатов: лингвистическую, информационную, психологическую готовность к взаимодействию с искусственным интеллектом, а также общую ИИ-компетентность. Выделенные автором коммуникативные роли ИИ являются ключевым фактором реализации конкретных коммуникативных сценариев, позволяющих корригировать поведенческие паттерны будущего учителя.

***Ключевые слова**: технология развития коммуникативных навыков будущих педагогов, информационно-коммуникационное образовательное пространство, искусственный интеллект, цифровой коммуникативный тренажер, конфигурация речевой деятельности во взаимодействии с искусственным интеллектом.*

TECHNOLOGY FOR DEVELOPING COMMUNICATION SKILLS IN FUTURE TEACHERS USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN THE MODERN COMMUNICATION ENVIRONMENT

Desyaeva N.D.

Doctor of Pedagogical Sciences,

Professor of the Department of Teaching Methods

Institute of Pedagogy and Psychology of Education

Moscow City University

Moscow

481795@mail.ru

***Annotation.** This article is devoted to the problem of developing a technology for developing the communicative skills of future teachers in the modern information and communication space using artificial intelligence. The paper presents a conceptual model of integrating AI as a special subject of professional pedagogical communication, capable of generating professionally significant texts and acting as a communicative simulator, into the educational environment. The conditions for using artificial intelligence to develop the general cognitive and professional AI*

competencies of a teacher, linguistic and communicative-speech skills, as well as to form new reflexive and ethical-competence attitudes, are analyzed. The key components of the model include a) the differentiation of communicative tasks and the configuration of speech activity in interaction with AI, b) the use of AI as a communicative simulator and a means of analyzing the teacher's speech behavior, and c) a system of educational outcomes: linguistic, informational, and psychological readiness for interaction with AI, as well as general AI competence. The author's identified communicative roles of AI are a key factor in implementing specific communicative scenarios that allow for the correction of future teachers' behavioral patterns

***Keywords**: technology for developing the communicative skills of future teachers, information and communication educational space, artificial intelligence, digital communicative simulator, configuration of speech activity in interaction with artificial intelligence.*

Введение

Коммуникативные навыки педагога являются важнейшим компонентом профессиональной коммуникативной компетенции, обеспечивающим решение профессиональных задач в условиях контактного или дистантного речевого общения. Их характер и развитие обусловлены объективными и субъективными обстоятельствами: а) особенностями родного языка, б) социально-культурными традициями, в) особенностями коммуникационной среды, г) уровнем профессиональной коммуникативной культуры (Коротков, 2025; Лебедева, 2023; Царапкина, 2024). Очевидны стабильность первых двух условий и вариативность структуры профессиональной коммуникационной среды, представляющей собой совокупность условий профессионального общения.

В современном мире коммуникационная среда характеризуется цифровизацией, гибридными форматами взаимодействия и ростом роли искусственного интеллекта (далее ИИ). Очевидно, что данные обстоятельства влияют на перечисленные выше условия. Традиционная педагогическая

коммуникация, понимаемая как целенаправленное взаимодействие участников образовательного процесса, направленное на достижение учебно-воспитательных целей, обретает в цифровую эпоху новые формы, возможности и одновременно новые риски. Система компьютерных инструментов, решающих задачи уровня человеческих возможностей, перестает быть просто вспомогательным средством, становится субъектом коммуникативного пространства, способным генерировать контент, анализировать ход коммуникации и персонализировать общение (Гребенкина, 2025, с.36). Все это способствует изменению характера профессиональной педагогической коммуникации и делает очевидным тот факт, что развитие коммуникативных навыков будущего педагога должно осуществляться с учетом всех видов цифрового взаимодействия. В статье представлены результаты теоретического обоснования технологии, направленной на решение данной задачи.

Цель исследования

Цель данного исследования – выявить концептуальные положения технологичного подхода к развитию профессиональных коммуникативных навыков будущего педагога в условиях взаимодействия с искусственным интеллектом как особым субъектом и средством коммуникации.

Результаты исследования

Технология развития у будущих педагогов коммуникативных навыков с использованием ИИ в современной коммуникационной среде направлена на освоение студентами учебных действий, обеспечивающих эффективность их участия в коммуникации с другими субъектами: учениками, их родителями, коллегами, представителями социума. Взаимодействие педагога с искусственным интеллектом при этом включает как вспомогательные действия, обеспечивающие осуществление традиционной коммуникативной деятельности в новых условиях, так и принципиально новые единицы педагогической речевой деятельности.

Анализ научных источников (Абакумова, 2023; Захарова, 2022; Коротков, 2025; Сео, 2021) показывает, что взаимодействие педагога с искусственным

интеллектом осуществляется в двух основных направлениях. Прежде всего учитель использует ИИ как генератор профессионально значимых текстов. При этом пользователю необходимо владеть особыми коммуникативными действиями: формулировать в условиях неопределенного информационного поля задачи, 1) отражающие цель и результаты коммуникативной деятельности, 2) определяющие ограничения задаваемой коммуникации, 3) акцентирующие внимание на ключевых смыслах и функциях будущего речевого произведения. Еще одно поле коммуникативного взаимодействия педагога с ИИ – использование последнего как особого средства коммуникативного развития школьников (собеседника с заранее заданными свойствами, позициями, поведением в процессе учебной коммуникации).

Анализ практики использования ИИ в педагогической коммуникации показывает, что в современных условиях изменяются некоторые компоненты коммуникационной среды: 1) коммуникативные задачи (появляется дополнительная задача эффективного взаимодействия с цифровыми интеллектуальными системами), 2) структура профессиональных концептов коммуникации - **ментальных образований, включающих существенные признаки профессионально значимого предмета или явления и связанные с ним ассоциации (в систему актуальных для педагога концептов внедряются цифровые обучающие среды),** 3) социально-культурный контекст, неотъемлемым компонентом которого становится искусственный интеллект, 4) система актуальных в профессиональной среде средств обмена информацией (как вербальных – речевых жанров, так и организационно-технологических - форм, каналов и сервисов коммуникации). В технологии развития коммуникативных навыков педагога с использованием искусственного интеллекта (далее – ТРКН) необходимо учитывать, что данные компоненты актуальны при обращении ко все функциям ИИ в образовании: а) коммуникативного субъекта, способного собирать информацию по теме общения и интерпретировать ее, генерировать те или иные действия заданного речевого поведения реальных участников педагогической коммуникации

(педагогов, учеников, родителей, бизнес-партнеров, представителей социума), б) наиболее мобильного информационного ресурса, в) генератора социально-культурного контекста, в том числе – социально-культурных событий (экскурсий, культурных мероприятий и под.).

Очевидно, что технологичная организация процесса развития у будущих педагогов коммуникативных навыков с использованием ИИ влияют на следующие образовательные результаты: 1) лингвистическую компетентность педагога (владение навыками использования русского языка в соответствии с требованиями языковых норм и коммуникативных качеств речи актуально для точной и правильной формулировки задач, для овладения «промпт-инжинирингом»); 2)информационную компетентность педагога (владение навыками получения информации из текстовых и нетекстовых источников, преобразования и применения информации в целях решения профессиональных задач актуально для систематизации задач и последовательности их предъявления); 3)психологическую готовность к использованию ИИ (актуальна для повышения лояльности педагога к ИИ, которая выражается в готовности перенести фокус внимания при взаимодействии с ИИ с риска потери профессиональной идентичности на инструментальный потенциал ИИ, который позволяет повысить эффективность решения рутинных и аналитических задач); 4) общую ИИ-компетентность педагога (владение информацией о возможностях конкретного ИИ-инструмента для решения конкретной задачи, понимание принципов работы базовых моделей и готовность соотносить их с задачами педагогической коммуникации, умение критически оценивать генерируемый ИИ контент, необходимое для прогноза и выделения ошибок ИИ, распознавания ложной информации, коррекции неточностей в промпте); 5) рефлексивные способности (позволяют анализировать собственные коммуникативные действия и получаемые от ИИ решения как составляющие профессионального диалога, корректировать стратегию взаимодействия с ИИ для получения эффективного результата).

Перечисленные выше результаты – итог межпредметного системного

подхода к развитию у будущих педагогов коммуникативных навыков с использованием ИИ в современной коммуникационной среде. Они отражают и психологические, и педагогические, и лингвистические аспекты коммуникативного поведения будущего учителя. Однако для получения этих результатов необходимо дифференцировать коммуникативные навыки с учетом образовательных областей. Представим результат подобной дифференциации для образовательной области «Филология».

Поскольку профессиональная коммуникативно-речевая компетенция будущего педагога включает когнитивный, деятельностный и ценностно-мотивационный компоненты, к коммуникативно-речевым навыкам будущего учителя следует отнести *готовность распознавать ИИ-компоненты коммуникативной ситуации, характеризовать коммуникативную ситуацию, выбирать языковые средства в соответствии с коммуникативной ситуацией, с нормами и стратегиями профессионального общения, пользоваться научно-учебным стилем речи в целях решения профессиональных задач, выстраивать диалог с различными субъектами образовательного процесса (ученики, родители, коллеги и др.) на основе принципов открытости и толерантности.* В условиях использования ИИ данный перечень навыков (с учетом названных выше образовательных результатов) необходимо дополнить готовностью а) формулировать задачи (конкретные высказывания) обеспечивающие генерацию ИИ рабочих материалов для текстов профессиональной коммуникации (при этом, например, необходимо научить студента использовать в высказывании название стиля, жара, коммуникативного назначения, адресата требуемого текста, формулировать ограничения в объеме, лексиконе требуемого текста), б) формулировать реплики для развития диалога с ИИ на основе полученных ответов, в) создавать высказывания, позволяющие выступать «посредником» между обучающимся и ИИ в процессе реальной коммуникации, в) формулировать высказывания, определяющие коммуникативную роль генератора текста как особого субъекта образовательной коммуникации. Очевидно, что без осуществления перечисленных профессиональных

коммуникативных действий невозможно овладение базовыми коммуникативными навыками в условиях использования ИИ и получение соответствующего образовательного результата, позволяющего: а) участвовать в диалоге с дополненной реальностью, б) осуществлять действия «промпт-инжиниринг», в) критически оценивать контент, генерируемый ИИ, г) осуществлять рефлексивный анализ собственных коммуникативных действий. Совокупность перечисленных навыков представлена в предлагаемой технологии как компонент содержания обучения студентов.

Применение технологии развития коммуникативных навыков педагога с использованием искусственного интеллекта в образовательном процессе в высшей школе возможно в разных формах: в самостоятельной работе студента, на практических занятиях, в проектной деятельности, на педагогической практике. При этом студенту предлагаются задания репродуктивного, аналитического и проектного типов, каждое из которых имеет коммуникативный аспект. При формулировке заданий необходимо не только предлагать студенту определенную цель деятельности (или создавать условия для самостоятельной формулировки подобной цели), но и закладывать в задание определенные коммуникативные роли искусственного интеллекта. Как показывают наблюдения, именно коммуникативная роль цифровых интеллектуальных систем обеспечивает прогнозируемое коммуникативное поведение обучающегося. Остановимся на характеристике наиболее функциональных коммуникативных ролей ИИ:

1. **Роль виртуального ученика, генерирующего** реплики в педагогическом диалоге в соответствии с особенностями естественной коммуникации. Эта роль позволяет создать профессиональную коммуникационную безрисковую среду развития коммуникативных навыков-реакций а) на уточняющие вопросы в учебном диалоге, б) на нестандартные вопросы, д) провокационные высказывания, г) на проявления эмоций со стороны учеников. Коммуникативные реакции - это вариативные объяснения, дидактические повторы, детализация заданий/побуждений, проблемные

вопросы, вопросы «сократовской беседы», учебное резюмирование, различного рода оценки хода коммуникации, результатов коммуникации, коммуникативного поведения учащихся.

Использование ИИ позволяет варьировать уровень сложности коммуникации, адаптировать уровень сложности коммуникативной ситуации под конкретного студента. Например, для студента с низким уровнем коммуникативных навыков симулятор может генерировать речь более предсказуемых и спокойных «виртуальных учеников», постепенно усложняя модель их поведения по мере прогресса обучающегося. Это реализует принцип **адаптивного обучения,** который считается одним из самых эффективных (Ceo, 2021).

2. Роль родителя. ИИ используется как тренажер коммуникации с родителями в разных типах коммуникативных ситуаций (конфликта, сотрудничества, вовлечения в деятельность и под.).

3. Роль коллеги/коллег, в т.ч. роль эксперта. ИИ позволяет отработать навыки коммуникации в профессиональной среде в ситуациях педсовета, заседания методического объединения, презентации педагогического проекта и под.

4. Роль ассистента, дающего мгновенную обратную связь и анализ ответа студента при решении кейса, выполнения задания, участия в разного рода коммуникативных событиях (дискуссиях, профессиональных праздниках и под.). При этом анализ коммуникативных действий может осуществляться по заданным параметрам. Особую значимость приобретает эта роль в ходе педагогической практики. Технологии компьютерного зрения и обработки естественного языка могут анализировать записи реальных или смоделированных уроков, проводимых студентом. ИИ-ассистент может предоставлять автоматизированную обратную связь по таким параметрам, как тональность речи, наличие слов-паразитов, невербальные сигналы (поза, жесты), время, отведенное на речь учителя и на ответы учеников, частота высказываний тех или иных жанров (например, использования открытых и закрытых вопросов).

Это обеспечивает глубину анализа, недоступную при традиционном наблюдении методиста.

5. Роль голосового тренера. Поскольку голос – один из важнейших инструментов педагога, учителю важно уметь контролировать тон, тембр, при условии затруднений – дыхание и дикцию. Специализированные голосовые помощники, ориентированные на образование, могут использоваться для отработки конкретных коммуникативных техник, например, постановки вопросов или формулировки инструкций. Студент получает возможность тренироваться в любое время, получая мгновенную оценку уместности, понятности и точности своих формулировок.

6. Роль персонального наставника. В отличие от традиционной модели, где методист наблюдает за ограниченным числом уроков, ИИ дает обратную связь на основе цифрового следа всей педагогической практики студента. Он выступает не в роли контролера, а в роли персонального аналитика и фасилитатора профессионального роста. Его работа строится на непрерывном сборе и контекстуальном анализе гетерогенных данных. К ним отнесем следующие:

1) Текстовые данные (например, планы-конспекты уроков, календарно-тематическое планирование, дидактические материалы, созданные студентом и под.). Алгоритм может оценить их на соответствие методическим требованиям, внутреннюю логику, разнообразие используемых форм работы, возрастную адекватность.

2) Динамические вербальные данные (например, транскрипты уроков, полученные с помощью речевых Recognition-сервисов). ИИ может анализировать: соотношение монологической и диалогической речи, типологию задаваемых вопросов (репродуктивные/продуктивные), частоту использования поддерживающих и мотивирующих высказываний, лексическое разнообразие речи и под.

3) Динамические невербальные данные на основе анализа видеозаписей (перемещение по классу, контакт глазами, работа с доской, жестикуляция и

под.).

4) Данные об обратной связи от обучающихся.

На основе анализа этих данных система формирует не просто констатирующий отчет, а персонализированный пакет рекомендаций. Этот пакет может включать целевые коммуникативные стратегии, точечные методические ресурсы, проактивные предупреждения, динамическую «карта профессионального роста».

Рассмотрим этапы применения ТРНК с учетом целесообразной динамики овладения студентом профессиональными коммуникативными навыками.

На первом этапе применения ТРКН целесообразно использование ИИ в функции наиболее мобильного информационного ресурса. Это позволяет отработать коммуникативно-аналитические навыки, направленные на преодоление информационных рисков (отражение в генерируемых ИИ текстах иллюзий, появление ложных данных): навыки экспертизы продукта деятельности ИИ с точки зрения его коммуникативной значимости, коррекции промптов, отбора ресурсов для загрузки в чат. Этот этап позволяет развивать общую ИИ-компетенцию.

На втором этапе целесообразно обратиться к функции ИИ как генератора социально-культурного контекста, в том числе – социально-культурных событий (экскурсий, культурных мероприятий и под.). Это позволит повысить лояльность будущих педагогов к ИИ, так как обеспечивает их погружение в дополненную реальность. На этом же этапе целесообразно использовать ИИ в качестве собеседника в той или иной социально-коммуникативной роли.

На третьем этапе ИИ используется в качестве особого субъекта коммуникации, способного генерировать те или иные действия заданного речевого поведения реальных участников педагогической коммуникации (педагогов, учеников, родителей, бизнес-партнеров, представителей социума). ТРКН предполагает использование его в качестве **интеллектуального коммуникативного тренажера с** неограниченным количеством поведенческих сценариев, задающего коммуникативное поведение будущего учителя с

помощью описания и/или моделирования коммуникативной ситуации, в которой ИИ выполняет разнообразные коммуникативные роли. Исследования показывают, что такой формат позволяет будущему педагогу безопасно (без риска) отработать стрессовые ситуации, проанализировать свои ошибки и выработать устойчивые поведенческие паттерны.

Заключение

Проведенное исследование показывает, что ТРКН способствует развитию коммуникативных навыков будущего учителя на основе погружения обучающегося в виртуальную профессиональную коммуникационную среду, характеризующуюся а) возможностью представления всех типов коммуникативных ситуаций по параметрам глобальных коммуникативных задач и субъектов коммуникации (обучение/воспитание/ воздействие/трансляция опыта/ трансформация реальности), б) отсутствием профессиональных рисков, в) возможностью многократного моделирования коммуникативных ситуаций того или иного типа, г) интерактивностью (студент может менять задачи для ИИ в зависимости от ситуации и /или от степени своего участия в ней), д) неограниченной пролонгированностью (перед ИИ может быть поставлена задача анализа и мгновенной обратной связи по результатам анализа коммуникативного поведения студента в реальных коммуникативных ситуациях). Вместе с тем существует риск, что ИИ, обученный на определенных данных, будет предлагать шаблонные модели коммуникации с субъектами образовательного процесса, не учитывающие специфику образования, заданную современными нормативными документами (например, межкультурного или инклюзивного взаимодействия). В данном аспекте коммуникативный результат взаимодействия с ИИ должен постоянно подвергаться экспертизе.

Таким образом, новые компоненты коммуникационной среды могут обеспечить:

1. **Высокую степень персонализации** траектории развития коммуникативных навыков каждого студента.

2. **Безопасность и вариативность** отработки навыков за счет моделирования бесконечного множества коммуникативных сценариев с помощью ИИ.

3. **Глубину обратной связи** на основе автоматизированного анализа коммуникативного поведения.

4. **Формирование рефлексивной привычки** благодаря постоянному взаимодействию с интеллектуальной системой, побуждающей к осмыслению своих действий.

Литература

1. Абакумова, И.В. (2023) Цифровая дидактика и развитие коммуникативной компетентности педагога в условиях цифровой трансформации образования. *Педагогика*, 2023, 5, 45–55.

2. Гребенкина, Н.Л. (2025) Формирование ИИ-грамотности у студентов педагогических направлений подготовки. *Информатика и образование*, 2025, 2, 34–42.

3. Дмитриев, Д.А. (2023) Использование чат-ботов на основе искусственного интеллекта для развития навыков педагогического общения. *Современные проблемы науки и образования*, 2023, 6, 145–158.

4. Захарова, И.Г. Коммуникативная компетентность учителя в контексте цифровизации: структурный анализ. *Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика*, 2022, 4, 23–35.

5. Коротков, А.М. (2025) Искусственный интеллект в подготовке педагогов: от инструментария к методологии. *Педагогика*, 2025, 1, 28–39.

6. Лебедева, М.Б. (2023) Проектная деятельность будущих педагогов с использованием ИИ-инструментов для анализа образовательной коммуникации. *Информатика и образование*, 2023, 8, 71–80.

7. Минаков, А.И. (2024) Структура компетенции педагога в области искусственного интеллекта для решения образовательных задач. *Мир науки, культуры, образования*, 2024, 4 (107), 321–324.

8. Прохорьева, О.Н. Возможности использования искусственного интеллекта в педагогической коммуникации.

9. Сео, К. (2021) Влияние искусственного интеллекта на взаимодействие учащихся и преподавателей в онлайн-обучении. *Международный журнал образовательных технологий в сфере высшего образования*, 2021, Т. 18, 54.

10. Царапкина, Ю.М. (2024) Применение искусственного интеллекта в профессионально-педагогической деятельности как основа саморазвития педагога. *Мир науки. Педагогика и психология*, 2024, Т. 12, 3.

УДК 372.881.161.1

ВНЕДРЕНИЕ КУЛЬТУРНОГО КОМПОНЕНТА В ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ НА ОСНОВЕ ЛЕКСИКИ, ОТРАЖАЮЩЕЙ ОСОБЕННОСТИ ГОРОДСКОЙ СРЕДЫ И ТРАНСПОРТА

Зайцева А.Г.

старший преподаватель кафедры РКИ

ФГБОУ ВО «РГУ им. А.Н. Косыгина»

г. Москва

alexandra_zaytseva1@mail.ru

Аннотация. *В статье рассматривается актуальная проблема интеграции культурного компонента в процесс обучения русскому языку как иностранному на начальных и средних этапах. Исследование обосновывает необходимость включения культурологического аспекта в преподавание лексики по теме «Город и транспорт», подчеркивая, что эффективное овладение языком невозможно без понимания национально-специфических реалий, отражающих повседневную жизнь и социокультурные нормы российской городской среды. В статье выделены основные лексико-семантические группы, характеризующие городскую инфраструктуру и транспортные реалии, обладающие культурно-маркированным значением и отражающие специфику русской языковой картины мира.*

Проанализированы трудности восприятия данной лексики иностранными студентами, обусловленные лингвокультурными и прагматическими расхождениями, что затрудняет глубокое понимание и использование слов в соответствующих коммуникативных ситуациях. В работе предложены методические рекомендации и практические задания, направленные на формирование лингвокультурологической компетенции, а также модель

работы с учебным материалом, включающая визуальные, текстовые и игровые формы, способствующие переходу от номинативного значения слов к их прагматико-культурной интерпретации.

Проведенный педагогический эксперимент подтвердил высокую эффективность внедрения культурного компонента в процесс обучения лексике по теме «Город и транспорт», что положительно сказалось на развитии коммуникативных навыков и межкультурного понимания студентов. Практическая значимость исследования заключается в разработке комплексных методических подходов, способствующих формированию у обучающихся полноценной языковой и культурной компетенции, необходимой для успешной интеграции в русскоязычную среду. В заключение обозначены перспективы дальнейших исследований, включая расширение тематики культурных реалий и совершенствование дидактических средств в преподавании русского языка как иностранного.

Ключевые слова: *русский язык как иностранный, культурный компонент, лексика города и транспорта, межкультурная компетенция, методика обучения, лингвокультурологическая компетенция.*

INTEGRATING THE CULTURAL COMPONENT INTO TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE BASED ON VOCABULARY REFLECTING FEATURES OF URBAN EBVIRONMENT AND TRANSPORTATION

Zaytseva A.G.

Senior lecturer of the Department of Russian Language as a Foreign

The Kosygin State University of Russia

Moscow

alexandra_zaytseva1@mail.ru

Abstract. *This article addresses the relevant issue of integrating the cultural component into the process of teaching Russian as a foreign language at the beginner and intermediate levels. The study substantiates the necessity of incorporating the cultural aspect into the instruction of vocabulary on the theme "City and Transport",*

emphasizing that effective language acquisition is impossible without understanding the nationally specific realities that reflect everyday life and sociocultural norms of the Russian urban environment. The article identifies key lexico-semantic groups characterizing urban infrastructure and transport realities, which carry culturally marked meanings and reflect the specificity of the Russian linguistic worldview.

The difficulties faced by foreign students in perceiving this vocabulary, caused by linguistic-cultural and pragmatic divergences, are analyzed, highlighting challenges in achieving deep comprehension and appropriate usage in communicative contexts. Methodological recommendations and practical exercises aimed at developing linguistic and cultural competence are proposed, along with a model for working with educational materials that incorporates visual, textual, and interactive forms facilitating the transition from the nominative meaning of words to their pragmatic and cultural interpretation.

The conducted pedagogical experiment confirmed the high effectiveness of integrating the cultural component into vocabulary teaching on the topic "City and Transport", positively impacting the development of students' communicative skills and intercultural understanding. The practical significance of the study lies in the development of comprehensive methodological approaches that contribute to forming a complete linguistic and cultural competence necessary for successful integration into the Russian-speaking environment. The conclusion outlines prospects for further research, including the expansion of cultural reality topics and the improvement of didactic tools in teaching Russian as a foreign language.

Keywords: *Russian as a foreign language, cultural component, city and transport vocabulary, intercultural competence, teaching methodology, linguistic and cultural competence.*

Введение

Актуальность исследования. В условиях культурного обмена, академической мобильности и международного сотрудничества растет число иностранных студентов, изучающих русский язык. Он становится не только

средством общения, но и инструментом интеграции в профессиональную, академическую и бытовую среду. Эффективное овладение языком требует не только знания лексики и грамматики, но и понимания культурных реалий.

Тематика городской среды и транспорта является одной из ключевых на начальных этапах обучения, поскольку отражает повседневный опыт студентов: перемещение по городу, взаимодействие с жителями, восприятие инфраструктурных объектов. Однако связанная с этим лексика часто насыщена культурной спецификой – реалиями, стилистикой, речевыми нормами.

Тем не менее, в преподавании русского языка как иностранного культурный контекст часто сводится к фоновым примечаниям или игнорируется, особенно при работе с базовой лексикой. Это затрудняет живое общение, снижает мотивацию и может вызывать чувство отчужденности у студентов.

В современных методических исследованиях подчеркивается необходимость формирования лингвокультурологической компетенции, особенно в контексте обучения русскому языку как иностранному (Глушкова, 2020; Владимирова, 2024; Дейкина, Янченко, 2021). Однако вопрос о внедрении культурного компонента именно через лексику, отражающую повседневную городскую жизнь и транспорт, пока остается недостаточно разработанным. Между тем, именно эта тема может служить эффективной основой для приобщения студентов к русской культуре, понимания менталитета, повседневных норм и моделей поведения.

Таким образом, актуальность настоящего исследования определяется необходимостью поиска эффективных путей интеграции культурного компонента в обучение русскому языку как иностранному через работу с лексикой по теме «Город и транспорт», а также потребностью в разработке соответствующих методических решений, направленных на формирование у иностранных студентов навыков межкультурной коммуникации на начальных и средних этапах обучения.

Постановка проблемы

Современное обучение русскому языку как иностранному невозможно без

учета культурной составляющей, которая становится неотъемлемым элементом процесса формирования коммуникативной и межкультурной компетенции. В условиях глобализации, активного миграционного обмена и растущего интереса к изучению русского языка среди иностранных студентов особую актуальность приобретает интеграция культурологических знаний в обучение языку, особенно на начальных и средних этапах, когда формируются базовые представления о русской языковой картине мира. Современные государственные проекты показывают, что городская среда и ее визуальные и символические аспекты являются предметом современных исследований культуры. Это подтверждает, что изучение города не только как физического пространства, но и как культурного символа актуально (Подшивалов, 2024).

Одна из наиболее емких и насыщенных с культурологической точки зрения тем – это город и транспорт. Лексика, относящаяся к этой тематике, содержит большое количество реалий, характерных именно для российской действительности: *маршрутка, подъезд, коммуналка, жилмассив, панельный дом, многоэтажка, девятиэтажка, пятиэтажка, пробка, электричка, вокзал, переход, кольцевая, очередь* и многие другие. Эти слова и выражения часто не имеют прямых эквивалентов в других языках, либо отличаются по семантике, стилистике, прагматике или частоте употребления. Кроме того, они несут в себе определенные культурные коннотации, которые не всегда очевидны для инофонов, но критически важны для успешной коммуникации в русскоязычной среде.

Между тем, в традиционном обучении русскому языку как иностранному такие лексические единицы зачастую преподносятся либо в отрыве от культурного контекста, либо сводятся к прямому переводу и краткому описанию. В результате студенты могут овладеть номинативной функцией слова, но не улавливают его социальную, ситуативную и культурную окраску. Например, слово *маршрутка* как вид транспорта отличается от автобуса не только по типу, но и по правилам поведения, коммуникативным стратегиям (обращения к водителю, форма оплаты и т. д.), что требует дополнительного

культурного комментария. Современные исследования показывают, что восприятие архитектурных видов во многом зависит от культурного контекста, и в случае его отсутствии это значительно обедняет понимание (Аванесов, 2024).

Таким образом, возникает **проблема**: как обеспечить такое включение культурного компонента в обучение лексике на тему «Город и транспорт», которое бы способствовало не только запоминанию слов, но и глубокому пониманию их роли в русской культуре и повседневной жизни. Без решения данной проблемы обучение русскому языку будет носить фрагментарный, формальный характер, не формируя у обучающихся полноценной картины языковой и культурной реальности. Следовательно, необходимо разработать такие методические подходы и задания, которые бы позволили эффективно интегрировать культурный компонент в процесс овладения лексикой по теме «Город и транспорт», особенно на уровнях А2–В1, где студенты уже готовы к восприятию элементарных социокультурных различий и национально-маркированной лексики.

Вопросы исследования

Данное исследование направлено на поиск эффективных путей внедрения культурного компонента в обучение русскому языку как иностранному на основе лексики по теме «Город и транспорт». Основное внимание уделяется роли культуры в формировании коммуникативной и межкультурной компетенции на уровнях А2-В1, а также определению культурологических аспектов, способствующих более глубокому усвоению языка.

Анализируются лексические единицы, обладающие высоким лингвокультурным потенциалом, отражающие особенности российской действительности и вызывающие трудности у инофонов из-за отсутствия прямых эквивалентов в других языках. Отдельно рассматриваются методические подходы к работе с такой лексикой, включая формы интеграции культурного контекста, адаптацию учебных материалов и создание упражнений.

Особое внимание уделяется трудностям восприятия и употребления культурно маркированной лексики, а также способам их преодоления с

помощью лингвокультурологических комментариев и поэтапного обучения – от первичного знакомства с лексикой до ее активного использования в речи.

Таким образом, исследование охватывает теоретические, методические и практические аспекты включения культурного компонента в процесс обучения русскому языку как иностранному на материале городской и транспортной тематики.

Цель исследования: определить и обосновать методические подходы к внедрению культурного компонента в процесс обучения русскому языку как иностранному на основе лексики, отражающей особенности городской среды и транспортной системы, с целью формирования лингвокультурологической компетенции у иностранных студентов.

Задачи исследования:

1. Обосновать необходимость внедрения культурного компонента в процесс обучения русскому языку как иностранному на начальном и среднем этапах, исходя из современных подходов к иноязычному образованию и межкультурной коммуникации.

2. Выделить лексико-семантические группы слов и выражений, относящихся к теме город и транспорт, обладающих культурно-маркированным значением и отражающих специфику русской языковой картины мира.

3. Охарактеризовать культурологический потенциал лексики, связанной с городской инфраструктурой, особенностями повседневной жизни и транспортными реалиями в России, например, *маршрутка, пробка, коммуналка, переход, очередь, район, вокзал* и др.

4. Проанализировать трудности восприятия инофонами данной лексики, включая потенциальные случаи лингвокультурных и прагматических расхождений, например, разница в восприятии слова *маршрутка* или *электричка* в разных культурах.

5. Разработать методические рекомендации и практические задания, направленные на формирование у иностранных студентов

лингвокультурологической компетенции на основе лексики по теме город и транспорт.

6. Предложить модель работы с учебным материалом, включающую визуальные, текстовые и игровые формы, способствующие усвоению культурно значимой лексики и обеспечивающие переход от номинативного значения слов к их прагматико-культурной интерпретации.

7. Провести экспериментальную проверку предложенных методических разработок в группах студентов и оценить эффективность внедрения культурного компонента в обучение на основе выбранной лексики.

Методы исследования

В исследовании применялся комплекс методов для всестороннего анализа и решения задач. Теоретическая часть базировалась на анализе и обобщении научной литературы, что позволило выявить современные подходы к интеграции культурного компонента в обучение русскому языку как иностранному. Лексико-семантический анализ использовался для выделения и систематизации лексики по теме «Город и транспорт» с культурно-маркированным значением.

Для выявления трудностей восприятия лексики иностранными студентами применялся сравнительный метод на основе лингвокультурологических данных. В практической части использовался педагогический эксперимент с внедрением методических рекомендаций и заданий. Эффективность оценивалась через наблюдение, анкетирование и анализ учебных результатов.

Таким образом, сочетание теоретических и эмпирических методов обеспечило комплексный подход и позволило сформулировать обоснованные рекомендации по включению культурного компонента в обучение русскому языку как иностранному.

Результаты исследования

Современное преподавание русского языка как иностранного все чаще ориентируется на интеграцию языкового и культурного образования. Это связано с тем, что язык не существует вне культуры: он отражает ментальность носителей, их повседневные практики, нормы поведения, ценности и

мировоззрение. В этой связи культурологический компонент в обучении становится неотъемлемой частью процесса формирования как языковой, так и межкультурной коммуникативной компетенции. Особенно важно учитывать данный аспект на начальных и средних этапах обучения (уровни А2-В1), когда у студентов формируются базовые представления о русской языковой и культурной картине мира.

В современных исследованиях подчеркивается, что уже на ранних стадиях изучения языка необходимо не просто передавать лексико-грамматические знания, но и формировать у студентов представление о культурных реалиях, лежащих в основе языковых единиц (Старинина, 2021). В других исследованиях, посвященных формированию межкультурной компетенции, отмечается, что эффективное обучение возможно только в условиях включения студентов в аутентичные культурные контексты через тексты, визуальные материалы и проектную деятельность (Никифорова, 2022; Стукалова, Юдушкина, 2023; Спивакова, 2021). Это позволяет не только расширить словарный запас, но и глубже понять значения слов и выражений в их социокультурной среде.

Актуальность культурного компонента подтверждается и рядом других работ, в которых подчеркивается важность формирования у обучающихся способности к интерпретации национально-специфических реалий. В условиях многообразной и быстрой по темпам современной межкультурной коммуникации одних лишь языковых знаний недостаточно для успешного взаимодействия. Студентам необходимо осваивать не только грамматику и лексику, но и особенности повседневной жизни, речевого этикета, поведенческих норм в русскоязычной среде (Чжан, 2024; Самчик, 2019; Тарчимаева, 2022).

Подобные выводы находят подтверждение и в других исследованиях, по результатам которых утверждается, что студенты, получающие знания о культурном контексте, демонстрируют более высокий уровень коммуникативной успешности и быстрее адаптируются к условиям русскоязычной среды (Федотова, Миллер, 2018; Пугачев, Будильцева,

Варламова, 2018). Особенно это заметно в ситуациях повседневного общения – при пользовании транспортом, обращении в учреждения, взаимодействии с жителями города, – где знание культурных реалий критически важно.

В последние годы в научной литературе все более активно обсуждается необходимость интеграции культурного компонента на самых ранних этапах изучения русского языка как иностранного. Так, некоторые исследования акцентируют внимание на значимости включения элементов культуры уже на базовом уровне обучения и подчеркивают, что культурный аспект не должен ограничиваться лишь традиционно воспринимаемыми темами, связанными с национальными праздниками, кухней или искусством. Вместо этого следует уделять должное внимание и бытовой лексике, отражающей повседневную жизнь и социально-культурные реалии, такие как транспортные средства и городская инфраструктура. Такой подход способствует формированию у обучающихся более комплексного и аутентичного представления о языковой картине мира, что значительно повышает качество межкультурной коммуникации и способствует успешной адаптации в русскоязычной среде (Владимирова, 2024).

Современные исследования в области методики преподавания русского языка как иностранного свидетельствуют о том, что усвоение лексики вне культурного контекста нередко носит поверхностный характер. В таких случаях обучающимся затруднительно определить прагматические особенности употребления слов: в каких ситуациях, с какими коннотациями и эмоциональными оттенками они используются. В некоторых работах подчеркивается, что одним из ключевых направлений развития методики русского языка как иностранного становится усиление внимания к коммуникативному и культурному компонентам (Дейкина, Янченко, 2021). Это отражает актуальные тенденции в сфере преподавания иностранных языков и подчеркивает необходимость дальнейших исследований, направленных на интеграцию социокультурных элементов в процесс обучения, особенно на начальных и средних этапах.

По результатам исследований последних лет тематика «Город» представляет собой важный элемент русской языковой картины мира, обладающий высоким методическим и культурологическим потенциалом (Глушкова, 2020). Исследование показывает, что данная тема структурируется на основе устойчивых фреймов, отражающих представления обучающихся о российской городской реальности. Это подтверждает значимость включения данной лексико-тематической группы в учебный процесс русского языка как иностранного. Однако, несмотря на признание ее методической ценности, в практике преподавания данная тематика зачастую не получает достаточной проработки в аспекте стилистических, прагматических и культурных нюансов, что ограничивает возможности формирования у студентов полноценной лингвокультурной компетенции.

Одним из важных аргументов в пользу внедрения культурного компонента является тот факт, что незнание или искажение социокультурного содержания языковых единиц может привести к ошибкам, недопониманию и даже коммуникативным сбоям. Например, такие слова, как *маршрутка, коммуналка, подъезд* или *очередь*, несут в себе культурную специфику, которую невозможно передать лишь через перевод или словарное определение. Только знакомство с культурным контекстом позволяет иностранному студенту не просто узнать значение слова, но и понять, как и когда оно употребляется, с какими эмоциями и оценками связано.

Следует также отметить, что включение культурного компонента повышает мотивацию студентов. Занятия, насыщенные социокультурной информацией, вызывают больший интерес, способствуют вовлеченности и формируют положительное отношение к языку и культуре изучаемой страны. Это особенно важно на этапе, когда закладываются основы речевого поведения и формируются установки на дальнейшее изучение языка. Наконец, использование культурного материала соответствует современным методическим требованиям, отраженным в государственных и международных образовательных стандартах. Актуальные методики обучения русскому языку

как иностранному включают краеведческий подход, использование аутентичных материалов, визуальных и игровых форм, которые позволяют студентам глубже понять реалии русской жизни и активнее включаться в учебный процесс.

Таким образом, обобщение современных подходов и результатов эмпирических исследований позволяет сделать вывод о высокой значимости культурного компонента на начальных и средних этапах обучения русскому языку как иностранному. Включение таких элементов в учебный процесс способствует более полному и осознанному овладению языком, формированию межкультурной компетенции и успешной адаптации студентов в русскоязычной среде.

Лексика, связанная с тематикой «Город и транспорт», занимает особое место в системе обучения русскому языку как иностранному благодаря своей высокой частотности в повседневной коммуникации и значительному лингвокультурному потенциалу. Эта область словарного запаса отражает не только специфику городской среды, но и ментальные, поведенческие и историко-культурные особенности русскоязычного общества. Употребление таких единиц, как правило, сопровождается определенными социокультурными импликациями, что делает их важным инструментом формирования межкультурной компетенции у инофонов.

Выделяются несколько основных лексико-семантических групп, в рамках которых концентрируются культурно-маркированные единицы. Первая группа – названия видов городского жилья и элементов жилищной инфраструктуры, таких как *панельный дом, пятиэтажка, девятиэтажка, хрущевка, сталинка, коммуналка, жилмассив, ТСЖ, подъезд*. Эти слова несут в себе не только номинативную информацию, но и соотносятся с историческим развитием советской и постсоветской архитектуры, особенностями городского быта и формами социальной организации.

Вторая группа – лексика, обозначающая транспортные средства и особенности транспортной системы, включая такие реалии, как *маршрутка, электричка, метро, кольцевая линия, пробка, автобус, трамвай, пересадка,*

конечная. Многие из этих единиц имеют ярко выраженный прагматико-культурный характер: например, *маршрутка* как вид транспорта предполагает определенные поведенческие сценарии и речевые формулы, которые требуют отдельного освоения иностранными студентами.

Третью группу составляют термины, связанные с городской топонимикой и навигацией, такие как *микрорайон, окраина, центр, вокзал, остановка, переход, платформа*. Эти слова не только помогают описывать пространство, но и служат средствами ориентации в специфической российской городской логике, которая нередко отличается от привычной модели в странах обучающихся.

Следующая значимая группа – лексика, отражающая элементы повседневной городской жизни и социальных практик, например, *очередь, дворник, домофон, сквер, двор, лавочка, ремонт, управляющая компания (УК)*. Эти единицы содержат в себе информацию о специфических чертах городской культуры, включая бытовые привычки, формы соседского взаимодействия и городской этикет.

Наконец, можно выделить лексические единицы, описывающие эмоциональное и ценностное восприятие городской среды, такие как *суета, шум, толпа, загазованность, серость, безликий район*. Эти слова, часто встречающиеся в оценочных высказываниях о городе, раскрывают отношение носителей языка к окружающему пространству и могут существенно отличаться от того, как воспринимается городская среда в других культурах.

Таким образом, лексика на тему «Город и транспорт» охватывает не только утилитарные обозначения объектов и явлений, но и широкий спектр социокультурных реалий. Работа с такими лексико-семантическими группами требует методически продуманного подхода, направленного на осознание обучающимися не только значений слов, но и тех культурных концептов, которые стоят за ними.

Лексика, связанная с городской инфраструктурой, транспортом и повседневной жизнью, отражает культурную специфику русскоязычной среды.

Такие слова, как *маршрутка, пробка, переход, коммуналка, очередь* и др., выходят за рамки номинативного значения и несут важную культурологическую нагрузку, связанную с образом жизни, менталитетом и историческим опытом.

Для инофонов такие лексемы часто трудны для понимания без знания социального контекста: *маршрутка* обозначает не только транспорт, но и особенности городского взаимодействия; *пробка* и *переход* отражают реалии мегаполиса; *коммуналка* и *очередь* – элементы советского и постсоветского быта. Топонимы вроде *панелька* или *вокзал* формируют представление о городской среде как о социокультурном пространстве.

Без учета этих аспектов восприятие лексики остается поверхностным. Включение таких единиц в обучение русскому языку как иностранному с культурным комментарием способствует развитию лингвокультурной компетенции и повышает эффективность межкультурной коммуникации.

Лексика, связанная с городской инфраструктурой и транспортом, представляет для инофонов определенную сложность не только на уровне лексико-грамматических форм, но и в культурной интерпретации. Такие слова, как *маршрутка, электричка, панельный дом, коммуналка, очередь* и др., несут в себе устойчивые культурные и прагматические значения, которые зачастую выходят за пределы словарной дефиниции.

Например, *маршрутка* – это не просто транспортное средство, а форма социального взаимодействия с определенными правилами поведения, отсутствием расписания, тесным пространством и стихийной организацией. В культурах с более регламентированной транспортной системой подобный опыт может быть непонятен. Слово *электричка* также несет богатый культурный контекст, связанный с образом пригородных поездок, дачного сезона, бытовых стереотипов, не имеющий прямых аналогов в других языках. Дополнительные трудности вызывает лексика типа *коммуналка* или *очередь*, отражающая историко-социальные реалии советского и постсоветского времени. Инофоны, не имеющие соответствующего культурного фона, воспринимают такие слова буквально, теряя важные ассоциативные и прагматические значения.

Таким образом, главная проблема заключается в том, что без контекстуализации и культурного комментария усвоение подобной лексики остается поверхностным. Это требует от преподавателя системной работы по включению лингвокультурного компонента: через визуальные материалы, пояснения, сравнения с родной культурой студентов и ситуативные практики, моделирующие реальные коммуникативные ситуации.

Разработка методических рекомендаций и практических заданий, направленных на формирование у иностранных студентов лингвокультурологической компетенции по теме «Город и транспорт», требует комплексного подхода, сочетающего языковое и культурное обучение. Основываясь на современных принципах коммуникативной методики и культуроориентированного образования, можно выделить несколько ключевых направлений, которые следует учитывать при организации учебного процесса на уровнях A2–B1.

Прежде всего, особое внимание должно уделяться включению культурного контекста при введении и закреплении новой лексики. Это означает, что освоение слов и выражений, связанных с городской инфраструктурой и транспортом, таких как *маршрутка, очередь, пробка, пятиэтажка, вокзал* и др., должно сопровождаться комментариями, раскрывающими социокультурную специфику обозначаемых ими реалий. Такие слова часто несут в себе культурную и прагматическую нагрузку, отражая особенности российской повседневной жизни, поведенческие нормы и даже историко-социальные коннотации. Поэтому простое заучивание их эквивалентов на других языках не обеспечивает адекватного понимания.

Вторым методическим приоритетом становится использование аутентичных материалов, демонстрирующих функционирование изучаемой лексики в реальных речевых ситуациях. Это могут быть фрагменты видео с городскими сценами, фотографии, схемы метрополитена, объявления на остановках, тексты из блогов и форумов, отражающие особенности русскоязычной городской коммуникации. Такие материалы позволяют

студентам не только услышать и увидеть, как употребляются слова в естественной среде, но и научиться интерпретировать культурные сигналы, связанные с ними.

Важно также стимулировать студентов к проведению межкультурных сопоставлений: предлагается сравнивать реалии и поведение, отраженные в лексике, с аналогичными явлениями в их родной культуре. Это способствует развитию межкультурной осведомленности, формированию рефлексии и пониманию различий в повседневных практиках. Например, анализ таких понятий, как *маршрутка* или *коммуналка*, может вызвать у студентов дискуссию о транспорте, жилищных условиях и нормах социального взаимодействия в России по сравнению с их родной страной.

Одним из эффективных инструментов формирования лингвокультурной компетенции являются ситуативно-ролевые задания. Они позволяют моделировать типичные городские ситуации (поездка на общественном транспорте, объяснение маршрута, взаимодействие с незнакомыми людьми в очереди и т. д.), требующие употребления специфической лексики с учетом социокультурных норм. Кроме того, игровые форматы, визуальные задания и работа с картами города или маршрутами общественного транспорта способствуют лучшему усвоению материала и вовлечению студентов в процесс обучения.

Не менее важным является и включение творческих заданий и мини-проектов, в рамках которых студенты могут применять изученную лексику в письменных и устных высказываниях, демонстрируя понимание ее значений и культурной окраски. Это могут быть, например, сравнение типичного района в России и в родной стране, написание рассказа «Мой день в русском городе» или создание визуального коллажа с пояснениями на русском языке.

Таким образом, интеграция лингвокультурного компонента в обучение лексике по теме «Город и транспорт» требует опоры на аутентичные источники, межкультурный анализ, ситуативные практики и проектную деятельность. Комплексное применение данных подходов позволяет не только расширить

словарный запас обучающихся, но и сформировать у них более глубокое понимание русской городской реальности и ее языкового отражения.

В процессе обучения русскому языку как иностранному на уровнях A2-B1 особое значение приобретает формирование у обучающихся способности воспринимать и интерпретировать культурно маркированную лексику не только на уровне номинации, но и с учетом ее социокультурного и прагматического содержания. Для достижения этой цели представляется целесообразным использовать комплексную модель работы с лексическим материалом, основанную на сочетании визуальных, текстовых и игровых форм. Такая модель способствует переходу от поверхностного запоминания слов к осознанному овладению лингвокультурными значениями, а также активизирует языковую и межкультурную рефлексию у студентов.

Первоначальный этап включает мотивационную и вводную часть, в рамках которой учащимся предлагается ознакомиться с визуальными материалами, отражающими элементы городской инфраструктуры и транспортной системы России. Иллюстрации, фотографии, схемы и видеоролики, демонстрирующие такие реалии, как *маршрутка, вокзал, панельный дом, очередь на остановке*, становятся основой для обсуждения и культурного сопоставления. Подобная визуализация позволяет не только ввести новую лексику, но и актуализировать культурные ассоциации, способствуя развитию интереса к теме.

На следующем этапе происходит первичное усвоение лексических единиц, сгруппированных по тематическому и лексико-семантическому принципу. Особое внимание уделяется отбору слов и выражений, которые обладают культурной спецификой и отражают национально-специфические элементы русской языковой картины мира. Работа с текстами и диалогами, содержащими такие слова, как *коммуналка, переход, пробка, маршрутка* и *девятиэтажка*, сопровождается пояснениями, контекстуализацией и социокультурными комментариями, позволяющими понять употребление данных единиц в конкретных жизненных ситуациях.

Ключевым этапом модели является формирование прагматико-культурной

интерпретации лексики, которое достигается путем включения обучающихся в коммуникативные практики, моделирующие реальные речевые ситуации. Использование ролевых игр, симуляций, тематических обсуждений и сравнительных анализов позволяет студентам осваивать не только языковую форму, но и поведенческие модели, принятые в русскоязычной среде. Например, инсценировка диалога в маршрутке или ситуация обращения к прохожему с просьбой о помощи в навигации по городу позволяет выявить речевые нормы, стратегии речевого этикета и особенности речевого этикета.

Дополнительным инструментом закрепления изученного материала служат игровые и проектные формы деятельности. Творческие задания, такие как составление путеводителя по российскому городу, написание эссе о типичном дне в мегаполисе или разработка квеста по теме «Город и транспорт», стимулируют самостоятельную работу студентов с лексическим и культурным материалом, способствуют углублению понимания и закреплению слов в долговременной памяти. При этом внимание акцентируется не только на лексическом значении слов, но и на тех социокультурных и эмоциональных ассоциациях, которые они вызывают у носителей языка.

Таким образом, предложенная модель обеспечивает комплексный подход к обучению культурно маркированной лексике, сочетая когнитивные, коммуникативные и культурологические аспекты. Она ориентирована на развитие у иностранных студентов лингвокультурологической компетенции и способствует формированию способности к успешной межкультурной коммуникации в русскоязычной среде.

С целью оценки эффективности разработанных методических рекомендаций по интеграции культурного компонента в обучение лексике по теме «Город и транспорт» был проведен педагогический эксперимент, включающий констатирующий, формирующий и контрольный этапы. В эксперименте приняли участие две группы иностранных студентов (по 12 человек) уровня А2-В1, обучающихся на подготовительном отделении университета. Первая группа (экспериментальная) занималась по учебным

материалам, дополненным визуальными, текстовыми и игровыми заданиями, направленными на развитие лингвокультурологической компетенции. Вторая группа (контрольная) обучалась по традиционной программе без акцента на культурно-маркированную лексику и ее прагматическое использование.

Формирующий этап включал серию занятий (8 академических часов), на которых студенты экспериментальной группы: анализировали культурно значимую лексику в контексте реальных жизненных ситуаций; работали с аутентичными текстами, фотографиями и видеосюжетами, иллюстрирующими реалии городской жизни в России; выполняли интерактивные задания, направленные на интерпретацию культурных коннотаций лексических единиц; обсуждали речевые модели, принятые в русскоязычной городской среде (например, поведение пассажиров в маршрутке или очереди). Контрольный этап предусматривал тестирование и анкетирование студентов обеих групп. Оценивались: уровень запоминания и правильного употребления культурно-маркированной лексики; способность интерпретировать социокультурный контекст слов; уровень коммуникативной уверенности при моделировании городских ситуаций.

Результаты эксперимента показали, что студенты экспериментальной группы продемонстрировали более высокий уровень лексической осведомленности, лучше справлялись с прагматическими задачами и проявляли большую активность в речевых ситуациях. В частности, 83% студентов экспериментальной группы успешно идентифицировали стилистические и культурные особенности слов (против 46% в контрольной), а также правильно использовали их в диалогах и ролевых играх. Таким образом, проведенный эксперимент подтвердил эффективность внедрения культурного компонента в обучение русскому языку как иностранному на основе темы «Город и транспорт». Полученные результаты позволяют рекомендовать описанный подход для более широкого применения в практике преподавания русского языка как иностранного на уровнях А2-В1.

Заключение

В ходе исследования была обоснована необходимость включения культурного компонента в процесс обучения русскому языку как иностранному на начальных и средних этапах, что соответствует современным подходам к иноязычному образованию и межкультурной коммуникации. Были выделены и проанализированы лексико-семантические группы лексики по теме «Город и транспорт», обладающие культурно-маркированным значением и отражающие специфику русской языковой картины мира. Рассмотрены особенности культурологического потенциала таких единиц, как *маршрутка, пробка, коммуналка* и др., а также выявлены основные трудности восприятия данной лексики иностранными студентами, связанные с лингвокультурными и прагматическими расхождениями. На основе анализа была разработана методика, включающая визуальные, текстовые и игровые формы работы, способствующая формированию лингвокультурологической компетенции и глубокому пониманию культурного контекста лексики. Экспериментальная проверка предложенных методических разработок показала их эффективность в повышении качества усвоения культурно значимой лексики и улучшении коммуникативных навыков студентов на уровнях А2-В1.

Практическая значимость исследования заключается в возможности применения разработанных рекомендаций в преподавании русского языка как иностранного для формирования у обучающихся целостного представления о языковой и культурной реальности. В дальнейшем целесообразно продолжить исследования, расширяя тематический и лексический охват, а также изучать влияние культурного компонента на развитие других аспектов языковой компетенции, включая устную речь и письменное общение.

Литература

1. Аванесов, С.С. (2024) Городской вид как культурная ценность. *Urbis et orbis. Микроистория и семиотика города*, 2024, 4(1), 5-22.

2. Владимирова, Т.Е. (2024) Лингвокультурологическая концепция «Книги о русском языке и культуре». *Лингвокультурологические чтения: Сборник статей Международной научно-практической конференции, проведенной в рамках I Международного лингвокультурологического форума «Лингвокультурология и коммуникативная реальность XXI века: новые вызовы – новое осмысление»*. М., 123-125.

3. Глушкова, Т.С. (2020) Лингводидактический потенциал концепта «Город» в обучении русскому языку как иностранному. *Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования*, 2020, (4), 104-108.

4. Дейкина, А.Д., Янченко, В.Д. (2021) Приоритеты в новых научных исследованиях по методике преподавания русского языка. *Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика*, 2021, 10(5), 26-31.

5. Никифорова, И.Н. (2022) Позитивные и негативные тенденции использования цифровых технологий при обучении иностранному языку. *Наука и школа*, 2022, (6), 232-240.

6. Подшивалов, Г.А. (Руководитель). (2024-наст. вр.). *Культурный код города: визуальный аспект (проект РНФ № 24-18-20075).* Российский научный фонд. https://rscf.ru/project/24-18-20075/

7. Пугачев, И.А., Будильцева, М.Б., Варламова, И.Ю. (2018) Адаптация иностранных учащихся к условиям обучения в российском вузе: комплексный подход. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность*, 2018, 15(2), 225-235.

8. Самчик, Н. Н. (2019) Развитие социокультурной компетенции при обучении русскому языку как иностранному. *Карельский научный журнал*, 2019, 8(3), 57-59.

9. Спивакова, Е.М. (2021) Мультимедийность как инструмент повышения эффективности дистанционного обучения РКИ на начальном этапе.

Вестник Приамурского государственного университета им. Шолом-Алейхема, 2021, (2), 94-103.

10. Старинина, О.В. (2021) Методика межъязыкового трансфера как условие формирования билингвальной личности на начальном этапе обучения. *Мир науки, культуры, образования*, 2021, (3), 112-113.

11. Стукалова, О.В., Юдушкина, О.В. (2023) Цифровой образовательный контент в обучении РКИ (психолого-педагогический аспект). *Вестник Университета имени О. Е. Кутафина (МГЮА)*, 2023, (11), 85-93.

12. Тарчимаева, Л.Ц. (2022) Содержательные компоненты урока русского языка как иностранного в контексте межкультурного образования. *Современное педагогическое образование*, 2022, (6), 119-122.

13. Федотова, Н.Л., Миллер, Л.В. (2018) Особенности адаптации иностранных студентов к русской лингвокультурной и образовательной среде. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания*, 2018, 16(2), 191-206.

14. Чжан, Я. (2024) Формирование у студентов межкультурной осведомленности при обучении русскому языку как иностранному. *Московский педагогический журнал*, 2024, (1), 115-124.

УДК 379.835

ДОСТУПНОСТЬ ЛЕТНЕГО ОРГАНИЗОВАННОГО ОТДЫХА ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ И СРЕДНИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ В МОСКОВСКОЙ ГУБЕРНИИ В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XX В.

Килячина А. И.

аспирант

институт педагогики и психологии образования

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

kilyachinaai927@mgpu.ru

Аннотация. *В предлагаемой статье будут рассмотрены основные формы организации летних детских колоний для организованного отдыха и досуга обучающихся в конце XIX – начале XX века в России на примере Московской губернии. Показано, что основные подходы к организации летних колоний были творческим обобщением знакомства с европейским опытом создания подобных учреждений. Обоснована доступность летнего отдыха в этих колониях для детей обоего пола всех сословий и социальных групп.*

Ключевые слова: *история образования, Московская губерния, летние колонии, доступность образования, организованный отдых детей.*

AVAILABILITY OF SUMMER ORGANIZED LEISURE FOR STUDENTS OF PRIMARY AND SECONDARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN THE MOSCOW PROVINCE AT THE END OF THE 19TH AND THE BEGINNING OF THE 20TH CENTURY

Kilyachina A. I.

Postgraduate Student

Institute of Pedagogy and Educational Psychology

Moscow City University

Moscow

kilyachinaai927@mgpu.ru

Abstract. *The proposed article will examine the main forms of organizing summer children's colonies for organized leisure and recreation of students in the late 19th and early 20th centuries in Russia, using the example of the Moscow Province. It is shown that the main approaches to organizing summer colonies were a creative generalization of the European experience of creating such institutions. The article substantiates the availability of summer holidays in these colonies for children of both sexes from all classes and social groups.*

Keywords: *history of education, Moscow province, summer colonies, accessibility of education, organized recreation for children.*

Введение и постановка проблемы

В наши дни становится актуальной проблема отсутствия у многих родителей возможностей для осуществления организованного летнего отдыха своих детей. Прежде всего, речь идет о занятости в летнее время и невозможности выехать куда-либо вместе со своими детьми, а также о высокой стоимости летнего организованного отдыха даже в средней полосе России. В этой связи обычно апеллируют к доступности для всех детей пионерских лагерей в советский период. Однако в целях рассмотрения вопроса доступности летнего организованного отдыха для детей представляется важным ознакомление с опытом организации в 1880-х – 1917 гг. городских досуговых площадок, детских летних колоний, создававшихся за городом, пользовавшихся высокой популярностью у учащихся и их родителей, и доступных, фактически, для каждого учащегося ребенка. Нередко в эти колонии посылались учащиеся со слабым здоровьем, где им оказывалась и лечебная помощь. Результаты успешных действий летних детских колоний конца XIX – начала XX в. при должном осмыслении смогут быть полезны современным педагогам,

организаторам образования при проектировании программ и форм летнего детского организованного отдыха и досуга.

Цель исследования

В данной статье будут рассмотрены основные подходы к организации летних рекреационных учреждений для учащихся в России на примере детских летних колоний Московской губернии.

Материалы исследования

По данной проблеме можно выделить несколько групп источников:

1. Нормативные документы, регламентировавшие управление и деятельность детских летних колоний различных типов – Уставы, регламенты, официальные отчеты руководителей колоний.
2. Медицинские отчеты врачей колоний московской городской управы, содержащие сведения об образовательной деятельности и о состоянии здоровья больных детей.
3. Исследования, посвященные истории рассматриваемого вопроса, проведенные врачами и педагогами в начале XX века.
4. Работы педагогов-практиков и организаторов детских летних колоний (Зеленецкого А.М., Красновского А.А., Лепского Е.М. и др.).

Анализ разноплановых источников позволил выделить ряд периодов в становлении и развитии учреждений для детского летнего организованного отдыха:

1. 1876–1881 гг. Появление первых, как правило, частных учреждений летнего детского организованного отдыха и досуга.
2. 1882–1908 гг. Расширение организационных форм и условий работы летних колоний, переход большинства из них под государственное или городское управление.
3. 1909–1918 гг. Рост доступности детских летних колоний для различных категорий детей, что проявилось в их переходе к бесплатности и открытости для различных социальных групп. После февраля 1917 года –

серьезная трансформация работы этих учреждений вследствие революционных событий в России.

Результаты исследования

Историография вопросов доступности летних колоний для учащихся крайне скудна. Есть лишь несколько работ, вышедших до революции, посвященных организации и работе детских летних колоний, в которых указывалось на широкие возможности всех учащихся провести при желании летнее время за городом в специально организованных государством или городскими властями колониях или летних дачах. В статье А.А. Красновского уделяется внимание одной из главных причин появления колоний – слабое здоровье и постоянное времяпровождения детей на «душных улицах» летом в городе. А.А. Красновский отмечает беспокойство врачей, учителей и педагогов по поводу этой проблемы. Но главный посыл этой статьи – обратить внимание общества, родителей на проблему организации летнего детского отдыха и способствовать их участию в продвижении детских летних колоний (Красновский, 1913). Статья доктора Е.М. Лепского в том же журнале является кратким системным анализом колоний трех городов – Варшавы, Москвы и Казани лишь за один 1913 год. Е.М. Лепский приходит к выводам о влиянии летнего организованного отдыха на образовательное и психическое развитие ребенка (Лепский, 1913). В настоящее время в рамках изучаемой проблемы можно указать на несколько небольших статей К.В. Ладченко, посвященных истории зарубежного опыта организации летнего отдыха учащихся и путей использования этого опыта в Российской империи (Ладченко, 2018).

Изучение организации и основных направлений деятельности детских летних колоний сможет помочь в осмыслении проблемы доступности внешкольного образования и организованного отдыха в летнее время учащихся в России в конце XIX – начале XX века. При этом отдельного самостоятельного изучения заслуживает вопрос доступности летнего организованного отдыха для учащихся, представлявших все сословия и социальные группы. Под доступностью летнего организованного отдыха будем понимать предоставление

родителям учащихся возможности бесплатно направлять своих детей, независимо от пола и социального происхождения, в специально созданные учреждения – колонии, обеспечивавшие отдых, присмотр и организованный досуг в летний период.

Процесс становления детских летних колоний в России происходил с учетом опыта швейцарской системы летнего отдыха, возникшей в середине XIX века, поэтому при наименовании различных форм организации работы колоний использовались термины, как из отечественной, так и зарубежной практики (Рыжов, 2013). Для обозначения изучаемого явления практически наравне использовались термины «**лагеря», «летние дачи»**, «колонии», причем последний являлся обобщающим для различных по своей организации и направленности учреждений на всей территории Российской Империи. А термин «лагерь» для обозначения мест летнего отдыха и досуга был более популярен в Англии (camps) и Италии (campines). Активное заимствование данного термина из зарубежной педагогической практики будет более характерно для постсоветского периода (Рыжов, 2012).

С середины XIX века в европейских странах начинает формироваться практика организации внешкольного летнего отдыха учащихся. В первой половине XIX века в России некоторые учащиеся гимназий и частных пансионов летом выезжали на так называемые дачи – отдельные усадьбы, где проводили свой досуг. Изначально эти дачи организовывались только для детей дворянского сословия, а с 1850-х гг. стали создаваться первые летние колонии для организации летнего отдыха всех учащихся (Майзель, 1916, с. 3). В 1872 году Великой Княгиней Екатериной Михайловной открывается «Приют для выздоравливающих детей» в Ораниенбауме, созданный для детей с определенными проблемами со здоровьем (Зеленецкий, 1908, с. 13). В эти же годы появляются и другие – специальные лечебные, морские или лесные колонии, а также санатории. Отличие их было в том, что помимо поддержки со стороны государства и частных обществ этими колониями занимались и контролировали их деятельность губернские отделы народного здравия. В такие

колонии ребенок попадал только после медицинского осмотра и, как показывала практика, там были дети с очень серьезными заболеваниями – скрофулезом, малокровием, туберкулезом, золотухой, и поэтому нуждались в серьезном лечении без посещения учебных заведений (Материалы по устройству…, 1920, с. 7). Уходом за этими детьми и их психологической поддержкой постоянно занимались врачи и сестры милосердия. Учителя проводили только наглядные занятия по природоведению, математике и словесности. Во многих отчетах о работе таких колоний обязательно приводятся сведения, которые отражают состояние здоровья детей «до и после» лечения в колонии. Во всех подобных колониях была очень хорошо налажена система питания, которая направлялась и контролировалась врачами. Причем рацион питания ребенка и занятия с педагогами могли быть индивидуальными. Это говорит о том, что забота и необходимость улучшения состояния здоровья детей в колониях стояла на первом месте. В это же время – с 1880-х гг. – организовывались колонии для глухонемых и умственно-отсталых детей.

Особенностью организации летнего отдыха или лечения учащихся в России было сочетание различных зарубежных и отечественных моделей. Этому способствовали международные выставки, проводившиеся с 1890-х гг., на которых каждая из колоний представляла свой опыт и результаты деятельности в виде официальных отчетов и брошюр. Лучшие из колоний получали медали выставки. Так в 1900 году московское педагогическое общество «Кружок летних колоний для учащихся в московских городских училищах» участвовала во Всемирной выставке в Париже в отделе городских школ и получила большую серебряную медаль (Летние колонии…, 1912, с. 105-106). Таким образом, руководители летних колоний Московской губернии были хорошо знакомы с международным опытом организации летнего отдыха и досуга учащихся и активно его использовали в своей деятельности. В частности, можно выделить следующие формы летних колоний, которые были организованы в начале XX века в Московской губернии:

▪ так называемые смешанные колонии, которые организовывались и финансировались преимущественно государством (Зеленецкий, 1908, с. 18). Размещались в отдельных зданиях. Основными целями выступали оздоровление учащихся, педагогическая поддержка, помощь в решении социальных проблем, организация досуга;

▪ колонии с разделением учащихся по полу и возрастным группам: для младших и старших девочек и мальчиков. Такие колонии иногда именовались «коттеджами»;

▪ лечебные колонии, колонии-санатории, осуществлявшие прием детей на основе медицинского осмотра, проведенного врачами в учебных заведениях или смешанных колониях, а также по прошению от родителей. Лечебные колонии разделялись на лесные и морские;

▪ колонии для умственно–отсталых детей нередко являлись переведенными в более благоприятные загородные условия школами для этой категории детей, и в них работали специально подготовленные педагоги и воспитатели;

▪ сельскохозяйственные колонии, как практика размещения городских детей в специально подобранные крестьянские хозяйства, в целях активного отдыха, приобщения к труду и обучения сельскохозяйственным работам;

▪ семейные колонии предполагали распределение детей (вместе не более 12) из малообеспеченных семей в дворянские имения, где они проживали, отдыхали и проходили образовательную программу (Летние колонии…, 1912, с. 51-52, 59, 207; Михайлов, 1896, с. 6; Отчет о деятельности…, 1909, с. 16; Отчет о деятельности…, 1911, с. 2, 6; Сведения о летних…, 1904, с. 11; Сведения об устройстве…, 1895, с. 5).

К 1920 году был обобщен опыт летних колоний Российской империи и подготовлена работа «Материалы по устройству летних школьных колоний», в которой рассмотрены важнейшие требования к организации отдыха, лечения и педагогической поддержки учащихся в летних колониях (Михайлов, 1896). Эта работа во многом дополняет издававшуюся на протяжении ряда лет «Записку для руководства заведующим летними школьными детскими колониями» (1906-

1911) о требованиях к направлению учащихся в тот или иной тип летних колоний (Михайлов, 1896, с. 7). Например, в колонии «для малоподвижных» с особыми лечебными ресурсами и особенностями режима, направлялись дети с параличами, нуждающиеся в сложных перевязках и пр. В колонии «для слабых» с постоянным медицинским надзором (периодические посещения врача, постоянное присутствие лица среднего медицинского персонала) направлялись учащиеся при подозрении на серьезные заболевания, такие как туберкулез. Некоторые лечебные колонии для московских школьников располагались на черноморском побережье (Ялта, Евпатория) и именовались «морскими» (Михайлов, 1896, с. 8).

Помимо записки для руководства летних колоний, существовал еще «Устав летних колоний для учащихся в Московских городских училищах» (Устав кружка…, 1913, с. 16). В нем были прописаны организационные аспекты самого сообщества летних колоний, цели, средства их организации. Этот устав важен именно потому, что он принят специально для московских училищ и описывает организационные основания летних колоний, полуколоний, санаториев, условия отправки детей в санатории других обществ, на морские купания, загородные прогулки, экскурсии, игры на чистом воздухе. В первые дни пребывания в колонии дети не подвергались никаким физико-терапевтическим процедурам для того, чтобы адаптироваться к новым условиям.

Учебная деятельность изначально не входила в программы летнего отдыха учащихся в колониях, однако с начала XX века руководители колоний стали выступать за повторение учебного материала школьной программы и расширение кругозора через познавательные мероприятия и экскурсии (Летние колонии…, 1912, с. 96, 237). С этой целью выпускались рекомендации методического характера для воспитателей, в которых предлагалось при организации практических занятий учитывать особенности местности расположения колонии, индивидуальные особенности детей. Целями таких занятий выступало ознакомление детей с окружающим миром, природой, историческими событиями, организация подвижных игр и пр. Учебная

деятельность предполагала занятия по природоведению, математике, словесности. Обязательным условием была наглядность и занимательность преподавания, отличающие занятия в колониях от школьных занятий. Это существенным образом способствовало повышению образованности и общей культуры обучающихся, которые в интересной и занимательной форме повторяли летом учебную программу (Рыжов, 2014). Природоведение проходило в форме бесед, а каждому колонисту поручалось наблюдение за каким–либо животным, насекомым или птицей, запись результатов своих наблюдений. Учебная деятельность по математике также проводилась наглядно: колонистам объяснялись методы расчета площади дома, огорода, пруда, с объяснением, где и как это может им пригодиться в жизни. Помимо природоведения и математики воспитатели вместе с детьми читали классические произведения, проводили беседы по прочитанному. Результатом таких бесед нередко служили театральные постановки, которые выступали своеобразным праздником для детей. Также в течение работы колонии часто проводились экскурсии по историческим местам Московской и соседних губерний. Стоит отметить, что «Московское общество борьбы с детской смертностью» специально организовывало в Москве площадки для подвижных игр детей. Такие площадки размещались в жилых районах, имели ограждение с белыми флажками со словами «Физическое воспитание». Одним из организаторов этих площадок выступал Б.Е. Евдокимов (Летние колонии…, 1912, с. 26). Подобный творческий подход к организации летнего отдыха обучающихся содействовал развитию их когнитивных способностей, воспитанию гражданственности и эстетических качеств и при должном осмыслении может быть использован при организации воспитательной работы и городских лагерей в современных условиях (Развитие метапредметных…, 2024).

В целом, детские летние колонии Московской губернии, согласно отчету за 1910 год, приняли: за июнь 3005 детей, за июль – 3510 детей, за август – 4550 детей, за первую половину сентября – 2890 детей. Всего – 13955 детей обоего пола, представлявших разные социальные группы (Отчет о деятельности…,

1911, с. 5). Приведенные данные свидетельствуют о заинтересованности родителей в созданных московскими властями формах организации летнего отдыха и досуга детей. Важно учитывать, что формирование целостной системы организованного летнего отдыха находилось на начальном этапе. Приведенные статистические сведения отражают, прежде всего, встречные инициативы: с одной стороны — готовность семей доверять своих детей новым учреждениям, а с другой — стремление властей предоставить населению такую возможность. Таким образом, в Московской губернии уже в начале XX века сложилась доступная для семей, представлявших различные сословия, практика направления своих детей в летние колонии для организованного отдыха, которая получила поддержку государства, и одобрение родителей и детей.

Заключение

Таким образом, в организации детских летних колоний Московской губернии можно выделить ряд характерных черт доступности этих учреждений для учащихся, представлявших различные группы населения.

1. Реализация организованного отдыха и досуга в летнее время в городах и за пределами города для учащихся повышенных начальных и средних учебных заведений, для детей с признаками умственной отсталости и тяжелыми заболеваниями. Для всех категорий детей были созданы комфортные условия для проживания, организовывались загородные экскурсии и подвижные игры с учетом их физических возможностей.

2. Расширению доступности летних колоний для всех детей, независимо от их социального положения и материального достатка, способствовала поддержка государством и принятие с 1900 года финансирования их деятельности городским управлением и различными общественными организациями.

3. Расширению социальных границ доступности организованного отдыха, знакомства с бытом и жизнью других сословий и способствовала практика направления на летний отдых учащихся, принадлежавшим к разным сословиям, как на загородные дачи дворянских семей, так и в крестьянские

хозяйства. Таким образом, дети дворян и представителей городских сословий знакомились с крестьянской жизнью, а малообеспеченные дети попадали в атмосферу жизни в дворянской усадьбе. Весьма интересно, что такая социально-культурная практика использовалась в Российской империи еще в конце XVIII века (Рыжов. Образование…, 2010).

4. Учащимся в летнее время был доступен не только организованный отдых и досуг на природе, но и повторение учебного материала по природоведению, математике, словесности в доступной и наглядной форме, а также практическое знакомство с географией и историей родного края.

5. Педагогическую деятельность в летних колониях осуществляли выпускники учительских семинарий и институтов, выпускницы педагогических классов гимназий, многие из которых приобретали многолетний педагогический опыт в подобных условиях (Рыжов. Проблемы…, 2010). В дальнейшем, уже в советский период, на основе опыта летних детских колоний были организованы пионерские лагеря, вожатыми в которых были и воспитанники дореволюционных летних колоний.

6. Важное значение имела доступность широких медицинских услуг для всех категорий детей в них нуждающихся: от постоянного медицинского сопровождения здоровых детей на протяжении всего лета до серьезного лечения в условиях подмосковных санаторных или лечебных черноморских колоний, куда направляли и московских учащихся.

В целом, изучение опыта учреждений для летнего организованного отдыха учащихся будет полезно организаторам и педагогам аналогичных учреждений в современной России.

Литература

1. Зеленецкий, А.М. (1908) О заграничных и русских летних школьных колониях. СПб.: Типография И.В. Леонтьева.

2. Красновский, А.А. (1913) Педагогическое значение летних колоний для учащихся. Казань: Типо-лит. Импр. ун-та.

3. Ладченко, К.В. (2018) Зарубежный опыт организации летних детских колоний во второй половине XIX - начале XX века. *Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика*, 2018, 2, 212-216.

4. Ладченко, К.В. (2018) Сравнительная характеристика внешкольных педагогических систем летних детских колоний и бойскаутов. *Проблемы современного образования*, 2018, 2, 164-172.

5. Лепский, Е.М. (1913) О летних колониях для школьников. Казань: Типо-лит. Импр. ун-та.

6. Летние колонии для московских школьников за двадцатипятилетие 1888 – 1912. (1912) М., Типография В.И. Воронова.

7. Майзель, И.Е. (1916) Летние школьные колонии. М.: Тип. т-ва И.Н. Кушнерев и К.

8. Материалы по устройству летних школьных колоний. (1920) М., «Издание народного комиссариата здравоохранения».

9. Михайлов, Н.Ф. (1896) Устройство летних вакационных колоний и их влияние на детей. М., «Типо-литография В. Рихтер».

10. Отчет о деятельности Исполнительной Комиссии по организации городских школьных летних детских колоний за 1908 год. (1909) М.: «Городская типография».

11. Отчет о деятельности исполнительной комиссии по устройству городских школьных летних детских колоний за 1910 год. (1911) М., «Городская типография».

12. Савенков, А.И., Львова, А.С., Любченко, О.А. и др. (2024) Развитие метапредметных компетенций и когнитивных способностей обучающихся в рамках воспитательной работы в школе. Москва: Издательство «Перо».

13. Рыжов, А. Н. (2014) Вопросы грамотности и уровня образованности населения Российской империи в 1897-1917 гг. *Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология*, 2014, 3(29), 71-85.

14. Рыжов, А.Н. (2013) Генезис педагогических терминов в России (XI – начало XXI вв.). Дис… доктора педагогических наук, Москва, 455 с.

15. Рыжов, А.Н. (2010) Образование детей крепостных в России во второй половине XVIII в. *Вопросы образования,* 2010, 2, 238-263.

16. Рыжов, А.Н. (2010) Проблемы генезиса ведущих педагогических понятий в условиях становления и развития научно-педагогической теории в России XIX-XX вв. *Наука и школа*, 2010, 6, 134-142.

17. Рыжов, А.Н. (2012) Современные проблемы в области педагогической терминологии и подходы к их решению. *Наука и школа,* 2012, 5, 20-24.

18. Сведения о летних колониях московских городских начальных училищ. (1904) М., «Товарищество типографии А.И. Мамонтова».

19. Сведения об устройстве летних колоний для учащихся в московских городских начальных училищах. (1895) М., т-во тип. А.И. Мамонтова.

20. Устав кружка летних колоний для учащихся в Московских городских училищах. (1903) М., т-во тип. А.И. Мамонтова.

УДК 001.5

МЕТАКОГНИТИВНЫЕ И ЛИЧНОСТНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ЭФФЕКТИВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ НАУКОЁМКОГО СЕКТОРА

Котельникова А.В.

доктор психологических наук, доцент,

профессор кафедры педагогики и медицинской психологии

Института психолого-социальной работы

ФГАОУ ВО «Первый Московский государственный медицинский университет имени И.М. Сеченова»

г. Москва

kotelnikova_a_v@staff.sechenov.ru

Шалина О.С.

кандидат психологических наук,

доцент кафедры педагогики и медицинской психологии

Института психолого-социальной работы

ФГАОУ ВО «Первый Московский государственный медицинский университет имени И.М. Сеченова»

г. Москва

shalina_o_s_1@staff.sechenov.ru

Лосев М.В.

директор

ООО «Медико-биологический Союз»

г. Новосибирск

lossev@mbu.ru

Аннотация. *В статье представлен вариант операционализации*

концепта метакогнитивных компонентов эффективной профессиональной деятельности специалистов кластера наукоёмких отраслей, а также валидизирована соответствующая психодиагностическая модель. В основу исследования положен практический опыт организатора ГК «Медико-биологический союз» Лосева М.В. и его эмпирическая классификация сотрудников по критерию эффективности. Операционализация критериев эффективности проведена через психологические параметры когнитивных стилей, личностных особенностей, уровня морально-нравственных суждений и общих показателей мышления и интеллекта.

Психологическое обследование сотрудников отдела инновационных разработок позволило определить значимые для эффективной профессиональной деятельности показатели: аналитико-синтетическое мышлении и гибкость когнитивного стиля. Кроме того, были выявлены метакогнитивные и личностные предикторы эффективной профессиональной деятельности специалистов наукоёмкого производства – выраженность интроверсии и высокий, постконвенциональный, уровень морально-нравственных суждений.

Ключевые слова: *метакогнитивные компоненты, личностные особенности, эффективная профессиональная деятельность, инновационные технологии.*

METACOGNITIVE AND PERSONAL COMPONENTS OF EFFECTIVE PROFESSIONAL ACTIVITY OF KNOWLEDGE-INTENSIVE SECTOR SPECIALISTS

Kotelnikova A.V.

Doctor of Psychology, Associate Professor,

Professor of the Department of Pedagogy and Medical Psychology

I.M. Sechenov First Moscow State Medical University (Sechenov University)

Moscow

kotelnikova_a_v@staff.sechenov.ru

Shalina O.S.

associated professor of the Department of Pedagogy and Medical Psychology, I.M. Sechenov First Moscow State Medical University (Sechenov University)

Moscow

shalina_o_s_1@staff.sechenov.ru

Losev M.V.

Director

Medico-Biological Union LLC

Novosibirsk

lossev@mbu.ru

Abstract. *The article presents a variant of operationalization of the concept of metacognitive components of effective professional activity of specialists in a cluster of high-tech industries, as well as validates the corresponding psychodiagnostic model. The research is based on the practical experience of the organizer of the Medical and Biological Union Group of Companies, M.V. Losev, and his empirical classification of employees according to the criterion of effectiveness. The operationalization of performance criteria is carried out through the psychological parameters of cognitive styles, personality traits, the level of moral judgments and general indicators of thinking and intelligence. A psychological examination of the staff of the innovation development department made it possible to identify indicators that are significant for effective professional activity: analytical and synthetic thinking and flexibility of cognitive style. In addition, metacognitive and personal predictors of the effective professional activity of knowledge–intensive production specialists were identified - the severity of introversion and a high, post-conventional, level of moral judgments.*

Keywords: *metacognitive components, personality traits, effective professional activity, innovative technologies.*

Введение

Современный круг профессий наукоёмких отраслей крайне разнообразен, и компетенции специалистов во многом определяются не только

профессиограммами и профстандартами, но и реальным запросом лидеров наукоёмкого сектора экономики и условиями работы. К наукоёмким относятся проекты разработки и внедрения в производство передовых, инновационных, немассовых результатов научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ (НИОКР) команды высоко квалифицированных специалистов. В начале XXI века наиболее активно наукоёмкие технологии развиваются в сфере освоения космоса, телекоммуникаций, автоматизированных систем диспетчерского управления, биомедицинских технологий.

У руководителей наукоемкого сектора появилась потребности в диагностике творческих способностей, креативности соискателей, их коммуникативных навыков, коммуникабельности, стрессоустойчивости, стеничности, перфекционизма и т.п. Особенно сложен запрос на выявление предикторов высокой эффективности разработчиков наукоёмких продуктов и технологий через анализ их психологических особенностей. Индустрия готова инвестировать средства в поддержку и развитие системы высшего профессионального образования через гранты, целевые места в вузах, специальные программы магистратуры. И продуктивность таких инвестиций во многом определяется системой отбора соискателей и абитуриентов, которые, пройдя обучение, смогут реализовать свой творческий потенциал и, соответственно, отсев соискателей и абитуриентов, которые даже при высоком уровне академической подготовки не смогут реализовать задачи наукоёмкой индустрии. Такой запрос на психологическое исследование эффективности специалиста и разработку инструментария отбора прежде всего связан с уникальным сочетанием условий работы. Работа в наукоёмкой отрасли требует от каждого члена команды новых, инновационных решений в комплексе с мощной академической подготовкой, знаниями и кругозором; умения общаться в команде людей харизматичных, ярких, зачастую – с конфликтными сочетаниями выраженных акцентуаций на фоне высокого интеллекта; развитости дивергентного мышления и критичности и т.д.

Постановка проблемы

Решение задачи по разработке критериев отбора перспективных сотрудников и абитуриентов возможно только при интеграции опыта организаторов, управляющих наукоёмкими компаниями, и профессиональных психологов, компетентных в научно-исследовательской деятельности, в единстве опыта и запроса практики и научно-психологической методологии.

Важнейшим моментом решения этой задачи является разработка и операционализация концепта «метакогнитивные навыки». Известно, что когнитивный потенциал соискателей и абитуриентов может быть оценён с помощью академического рейтинга, профессионального резюме и широко распространённых психодиагностических методик. Личностные предикторы операционализируются через многообразные разработанные в психологии определения характеристик личностной сферы и личностных качеств. Но метакогнитивные навыки, или компетенции, остаются относительно новым полем для психологических изысканий. Согласно современным представлениям, метакогнитивные навыки (иначе – «метакогнитивные компетенции», «метапознание», «метакогниции») – это способность осознавать и регулировать собственное познание, мышление (Югова, Павлова, 2024). Впервые понятие метакогниции было сформулировано в конце 1970-х американским психологом Дж. Флайвеллом и определено через осознание себя как субъекта познавательной деятельности. Количество публикаций по данной теме относительно невелико, и авторы разрабатывают этот концепт в узком преломлении через сферу учебной деятельности – например, исследуются меткогнитивные навыки обучающихся вузов (Югова, Павлова, 2024, Гусева, Сылка, Денисова, 2022), учащихся школ (Кицель, 2023). Общепризнанного подхода к операционализации метакогнитивных навыков не разработано (Литвинов, Иволина, 2013), хотя уже существует ряд опросников, направленных на оценку метакогнитивных навыков, например, опросник метакогнитивной включенности в деятельность (Г. Шроу, Р. Деннисон, адаптация А.В. Карпова, 1994), шкала самооценки метакогнитивного поведения (Д. Лакоста, адаптация А.

В. Карпова, 1998). В целом же, различные авторы используют косвенные показатели для диагностики метакогнитивной сферы, в частности – показатели эмоциональной дифференцированности и когнитивной регуляции эмоций (Гусева, Сылка, Денисова, 2022). Здесь представляется важным отметить тенденцию объединения когнитивного компонента с эмоциональным, преломления понятия метакогниций сквозь призму эмоциональной сферы, что продолжает логику Л.С. Выготского о единстве аффекта и интеллекта.

Корпус популярных психологических текстов, напротив, достаточно объёмно представляет прикладные аспекты метакогниций, предлагает множество рекомендаций по развитию метакогнитивных навыков. Основной акцент делается на техниках осознанности и рефлексивности, позволяющих останавливать собственную познавательную деятельность «в моменте» и обращаться к ней с мета-позиции, как наблюдатель.

На данный момент достоверных, научно обоснованных сведений специфике метакогниций как компонента профессиональной эффективности специалистов практически не существует. Это определяет актуальность обращения к опыту и эмпирическим обобщениям специалистов наукоёмких отраслей, в чьём поле деятельности пребывают высококвалифицированные кадры, с высочайшим интеллектуальным потенциалом, но при этом кажущаяся логичность ориентации на когнитивные, интеллектуальные показатели не позволяет собрать эффективный коллектив, развивать инновационные идеи, реализовывать в практике технологии, не имеющие аналогов.

Настоящее исследование проводилось по заказу организатора группы компаний (ГК) «Медико-биологический союз» Лосева М.В. ГК «Медико-биологический союз» является ярким представителем кластера наукоёмкой индустрии. Структура ГК включает в себя полный цикл создания наукоемких продуктов: поиск решения, инженеринг продуктов и технологий, организация производства и вывод продукции на рынок. В компании работают специалисты разных профилей, между которыми выстроена производственная коммуникация. Летом 2023 года было проведено комплексное психологическое обследование

ключевых сотрудников компании из различных отделов, прежде всего – из отдела инновационных разработок.

Эмпирическое исследование предварялось этапом операционализации конструктов, предложенных заказчиком в качестве значимых личностных и профессиональных качеств, например, «склонность к переживанию состояния потока», «перфекционизм», мотивация и «коридор сознания», поведение в ситуации неопределённости, умение структурировать информацию и др. На этом этапе был проанализирован многогранный опыт руководителя наукоёмким производством в плане отбора сотрудников, мотивирования коллектива, реализации и внедрения в практику разработок и предложены варианты операционализации этих концептов. Эмпирическая классификация сотрудников по типу профессиональной деятельности, предложенная М.В. Лосевым по опыту многолетнего руководства научно-производственным коллективом, была обсуждены с психологами (О.С. Шалина и А.В. Котельникова), имеющими значительный опыт научно-исследовательской работы, а их особенности операционализированы через психологические показатели личностных особенностей (в частности – экстраверсия / интроверсия), стиля мышления, когнитивного стиля и т.д. Показатель «тип профессиональной деятельности» не характеризует конкретного человека со стороны профессиональной специализации, но позволяет описать его индивидуальных стиль профессиональной активности, вне зависимости от профессии, должности, стажа работы и специальности. В рамках этого показателя выделяются группы «креативные», «инженеры», «линейные сотрудники», при этом, все сотрудники условно делятся руководителем на успешных, эффективных, и малоэффективных, неуспешных. Таким образом, классификация специалиста проводится по двум основаниям: 1) отнесённость к высоко эффективным или малоэффективным, 2) отнесённость к определённому типу реализации профессиональной деятельности.

Результатом предварительного этапа операционализации стала разработка диагностической батареи, состоящей из стандартных, модифицированных и

авторских проб и методик, позволяющая измерить, оценить тип профессиональной деятельности по параметрам:

- Уровень развития аналитико-синтетического мышления
- Уровень развития пространственного мышления и способности оперировать двумерными образами
- Когнитивный стиль (комплексный показатель)
- Интроверсия как индивидуально-типическая характеристика
- Косвенные показатели уровня морального развития

Все респонденты получили обратную связь с описанием результатов психологического обследования.

Цель настоящего исследования – выявление метакогнитивных и личностных предикторов эффективной профессиональной деятельности специалистов наукоёмкого производства, которые могут быть использованы как маркёры при отборе молодых специалистов или абитуриентов целевых программ высшего профессионального образования. В рамках общей цели определяется задача верификации диагностической модели, позволяющей по ряду психологических показателей определять отнесённость сотрудника или абитуриента к определённой группе специалистов, его потенциальную эффективность.

Характеристики выборки. В исследовании приняли участие 20 ключевых сотрудников компании. Из анализа данных по этическим соображениям исключены результаты обследования руководителя компании. Таким образом, представлены результаты по 19 сотрудникам компании (12 женщин и 7 мужчин, в возрасте от 23 до 44 лет). Все сотрудники с высшим профильным образованием в области биоинженерии, фармакологии, экономики и менеджмента. Все сотрудники прошли скрининговое нейропсихологическое обследование в индивидуальном очном формате, что позволило зафиксировать отсутствие когнитивных дефицитов. Показатели памяти оценивались с помощью стандартных нейропсихологических методик: запоминание двух рядов из трёх слов, запоминание шести слов по порядку. Показатели внимания и мышления

оценивались с помощью стандартных методик: корректурная проба, отсчитывание по Крепелину (семёрками от ста), конфликтная проба. Также оценивался динамический праксис как компонент и фактор продуктивности мышления, показатель переключаемости, навыка выработки программ и алгоритмов: проба на динамический праксис, графическая проба на динамический праксис (Глозман, 2019, Балашова, Ковязина, 2020, Рубинштейн, 2007). Все респонденты продемонстрировали результаты, соответствующие нормативным. По классификации руководителя и администрации компании, каждый сотрудник был охарактеризован с точки зрения его профессиональной эффективности и отнесённости к определённому типу реализации профессиональной деятельности. 11 сотрудников были определены руководством как высоко эффективные, 8 – как неэффективные.

Дизайн исследования. К задачам исследования относились как методические разработки (диагностического инструментария, позволяющего выявлять маркёры эффективности в научно-исследовательской работе и наукоёмких разработках), так и диагностические заключения (классификация сотрудников по показателям эффективности профессиональной деятельности и прогнозирование индивидуальных траекторий их профессионального развития). Поэтому дизайн исследования предполагал универсальный протокол с последующей кластеризацией данных. Результаты кластеризации соотносились с распределением всех сотрудникам по группам в соответствии с эмпирической классификацией, предложенной руководителем компании. Таким образом, были соотнесены практический опыт руководителя успешного наукоёмкого производства с результатами группировки по психологическим показателям.

Материалы и методы. Разработанная психодиагностическая батарея предполагала порядка 3-4 часов работы с каждым испытуемым. Все методики проводились во фронтальном формате, все респонденты работали с индивидуальными пакетами бланков в общем зале (в переговорной. Проведена контактная работа на бумажных бланках, очно, без компьютерных методик и средств удалённого доступа. Перечень методик, их краткое описание и

диагностическая направленность в Таблице 1.

Таблица 1 - Методики и параметры психологического обследования

№	*Методики, пробы*	*Параметры диагностики*
Психодиагностический блок 1: Диагностика когнитивной сферы		
1	Тест структуры интеллекта Р. Амтхауэра: субтесты 2, 3, 4, 6, 7	Субтест 2 (исключение слов), 3 (аналогии), 4 (обобщение) относятся к комплексу вербальных субтестов, диагностирующих общую способность оперировать словами как сигналами и символами (далее – Амтхауэр-2, Амтхауэр-3, Амтхауэр-4). Субтест 6 (числовые ряды) относится к комплексу метрических субтестов, диагностирующих способности в области практической математики и программирования (далее – Амтхауэр-6). Субтест 7 (пространственное воображение) относится к комплексу конструктивных субтестов, диагностирующих конструктивные (пространственные) способности теоретического и практического плана (далее – Амтхауэр-7).
2	Диагностика когнитивных стилей: Проба «Ассоциации»	Гибкость / Ригидность познавательного контроля
Психодиагностический блок 2: Диагностика личностных особенностей		
3	Индивидуально-типологический опросник (ИТО)	Личностные особенности, характеристики эмоциональной сферы и мотивационной направленности: экстраверсия / интроверсия, спонтанность / сензитивность, агрессивность / тревожность, ригидность / лабильность.
4	Методика морального интервью Л. Колберга	Уровни нравственного развития – доконвенциональный, конвенциональный и постконвенциональный

Краткая характеристика параметров диагностики:

Аналитико-синтетическое мышление - способность выделять общие признаки и свойства предметов или понятий, сравнивать их, переходить от наглядно-действенных форм сравнения к сравнению отвлечённому. Данный показатель оценивается с помощью субтестов 2, 3, 4, 6 теста структуры интеллекта Р. Амтхауэра (Ясюкова, 2002).

Пространственное мышление в данном случае диагностируется достаточно узко – как способность мысленно оперировать двумерными объектами. Данный показатель тесно связан с уровнем развития аналитико-синтетического мышления и диагностируется с помощью субтеста 7 теста структуры интеллекта Р. Амтхауэра (Ясюкова, 2002).

Когнитивные стили характеризуют индивидуальные различия между людьми в способах познания окружающего мира. Ригидность / гибкость когнитивного стиля характеризует степень субъективной трудности в смене способов переработки информации. Ригидный стиль свидетельствует о трудностях в переключении с одного вида деятельности на другой, тогда как гибкий – об относительной легкости такого перехода, высокой степени автоматизации способов переработки информации. Данные параметры когнитивного стиля диагностируются с помощью методики свободных ассоциаций (Холодная, 2018).

Индивидуально-типологические особенности характеризуют эмоциональную сферу личности и мотивационную направленность. Они диагностировались с помощью опросника ИТО и подразумевали ряд показателей, по каждому из которых начисляются баллы: экстраверсия, интроверсия, спонтанность, сензитивность, агрессивность, тревожность, ригидность, лабильность (Собчик, 2003).

Косвенные показатели уровня морально-нравственного развития – отношение к справедливости, социальным нормам, нравственным законам, демонстрируемые респондентами в обсуждении модельной ситуации. Выделяются три уровня морально-нравственного развития – доконвенциональный, конвенциональный, постконвенциональный. В данном исследовании уровень морально-нравственных суждений респондентов относительно профессионально значимой конфликтной ситуации представляется важным показателем метакогнитивного аспекта профессиональной деятельности. Как отмечалось выше, общепринятого принципа операционализации метакогнитивных функций не существует, наиболее общее определение понимает метакогниции как способность осознавать себя познающим субъектом, а в современных исследованиях прослеживается тенденция соотнесения этой сферы с эмоциональными показателями. Поэтому суждение на тему конфликтной ситуации, адекватной профессиональному опыту респондентов, представляется рабочей моделью

операционализации концепта «метакогниции». В этом суждении проецируются логическое рассуждение, профессиональный и личный опыт, эмоциональное отношение к значимой ситуации, а также гуманистические и этические принципы специалиста. Диагностика проводится с помощью методики морального интервью Л. Колберга. В данном исследовании респондентам предлагалась «дилемма Хайнца» (Анцыферова, 1999).

Процедура психологической диагностики включала методики разной степени стандартизированности (стандартизированные, модифицированные и авторские, пилотные), различных форм (бланковые, пробы, опросники, задания), разного формата (в группе и индивидуально). В групповом формате проводились методики, выполнение которого не требует протоколирования психологом и постоянной обратной связи. Группа участников приглашалась в переговорную комнату, на экране демонстрировался стимульный материал, психолог пояснял инструкции и контролировал заполнение участниками индивидуальных бланков. В индивидуальном формате проводились нейропсихологические пробы и методики, предполагающие контакт психолога с респондентом.

В результате был получен массив разнообразных данных, позволяющий проводить комплексный и разносторонний анализ как индивидуальных особенностей сотрудников, так и общих тенденций.

Результаты и их обсуждение

Работа производилась в три этапа: задачей *первого этапа* был поиск диагностических предикторов эффективности профессиональной деятельности специалистов, решающих различные задачи в рамках наукоемкого производства («линейный» (n=6), «инженер» (n=9), «креативный» (n=4)); *на втором* – осуществлялась проверка значимости различий между выделенными группами.

Анализ значимости различий в уровне выраженности исследуемых показателей между группами эффективных (n=11) и неэффективных сотрудников (n=8) по критерию Манна-Уитни и критерию Фишера выявил достоверные различия в показателях пространственного мышления, по данным Амтхауер-7 (p=0,04), и в характеристиках когнитивного стиля – гибкий – средне-

гибкий – ригидный ($p \leq 0,05$ по критерию Фишера – при попарном сравнении). Привлечение данных описательной статистики позволило заключить, что для эффективных сотрудников характерны следующая количественная выраженность анализируемых параметров: высокий (110 и более баллов) показатель интеллекта, по данным Амтхауэр-7, гибкий либо средне-гибкий когнитивный стиль.

Применительно к предложенной классификации «линейный», «инженер», «креативный» эффективность распределилась следующим образом: в группе «линейных» (n=6) было 6 человек (100,0%) неэффективных сотрудников, в группе «инженеров» (n=9) – 1 человек (11,1%), в группе «креативных» (n=4) – 1 человек (25,0%). Описанный результат является эмпирическим подтверждением высокой актуальности и практической значимости научного обоснования методических разработок диагностического инструментария для отбора молодых специалистов или абитуриентов целевых программ высшего профессионального образования для дальнейшей работы в наукоемких отраслях. В каждой профессиональной отрасли могут быть реализованы разнообразные личностные и профессиональные качества, однако понятие индивидуального стиля деятельности, по Е.А. Климову, раскрывается через комплекс свойств, благоприятствующих или противодействующих успеху, а также компенсаторных и свойств, связанных с максимальным использованием положительных приспособительных возможностей (Толочек, 2000). К коллективу наукоёмкого производства, где к рутинным задачам относится генерация новых идей, концептов и технологий, предъявляются особые требования. Линейные, исполнительские и операторские задачи как бы вынесены в другие сегменты производства, а «ядром» эффективной деятельности становятся определённые, выявленные в ходе исследования, свойства. Причём, эти же характеристики присущи администраторам наукоёмкого коллектива, не участвующим напрямую в разработке технологий, но организующих его работу.

Проверка значимости различий в выраженности когнитивных и

личностных характеристик сопоставляемых групп «линейный», «инженер», «креативный» производилась с использованием критерия Крускала-Уоллиса. Результаты анализа представлены в таблице №1.

Таблица №1 – Когнитивные и личностные характеристики сотрудников в группах

Анализируемые характеристики	M±SD (баллы)			H (2, N=19)	p
	«линейные» (n=6)	«инженеры» (n=9)	«креативные» (n=4)		
когнитивные					
Амтхауер-2	98,3±8,2	110,0±8,3	112,5±2,9	7,8	0,02*
Амтхауер-3	95,8±20,1	115,6±12,6	115,0±9,1	4,9	0,09
Амтхауер-4	129,2±29,7	152,8±16,4	141,3±40,1	1,8	0,41
Амтхауер-6	98,3±25,6	103,3±21,3	105,0±21,2	0,1	0,98
Амтхауер-7	93,3±15,7	118,9±8,2	113,8±11,1	9,2	0,01**
личностные					
экстраверсия	4,5±1,9	6,2±2,4	4,3±3,2	3,9	0,20
интроверсия	6,8±1,2	3,9±2,0	7,0±1,8	8,3	0,02*
спонтанность	5,2±1,3	5,9±2,0	5,3±1,3	1,1	0,57
агрессивность	4,3±1,2	4,4±1,7	4,8±1,9	0,58	0,75
ригидность	5,3±1,4	6,0±1,5	5,8±2,2	0,61	0,74
сензитивность	6,5±1,4	4,6±2,3	4,8±2,4	3,2	0,20
тревожность	5,5±1,5	3,8±2,3	5,0±1,4	3,3	0,19
лабильность	6,3±1,5	4,7±1,8	5,8±0,5	3,6	0,16

Примечание: здесь и далее знаком «*» отмечены уровни статистической достоверности критерия Крускала-Уоллиса, значимые на уровне $p \leq 0,05$, «**» - на уровне $p \leq 0,01$.

Как следует из данных, представленных в таблице №1, достоверные различия между группами обнаружены в как в когнитивных характеристиках (Амтхауер-2: общая способность оперировать словами и символами, Амтхауер-7: пространственное мышление), так и в личностных особенностях обследованных респондентов (интроверсия, по данным опросника ИТО). Дальнейшее попарное сравнение обозначенных параметров с использованием критерия Манна-Уитни позволило выявить, что в случае когнитивных характеристик основной вклад в выявленные различия вносят респонденты, отнесенные к группе «линейные», имеющие достоверно более низкий показатель по субтестам 2 и 7 теста структуры интеллекта:

— $U_{\text{линейные - инженеры}}=8,0$, $p=0,03$*; $U_{\text{линейные - креативные}}=1,0$, $p=0,02$*; $U_{\text{креативные - инженеры}}=4,5$, $p=0,05$* - при сопоставлении по Амтхауер-2;

— $U_{\text{линейные - инженеры}}$=3,0, p=0,003**; $U_{\text{линейные - креативные}}$=3,0, p=0,07; $U_{\text{креативные - инженеры}}$=13,0, p=0,50 - при сопоставлении по Амтхауер-7.

Применительно к личностным характеристикам основной вклад в обнаруженные различия вносит группа «инженеры», имеющие более низкий уровень интроверсии, по данным методики ИТО:

— $U_{\text{линейные - инженеры}}$=5,5, p=0,01*; $U_{\text{линейные - креативные}}$=11,0, p=0,91; $U_{\text{креативные - инженеры}}$=13,0, p=0,50.

Представленность преобладающего когнитивного стиля обследованных респондентов исследовалась путем анализа частоты встречаемости респондентов с гибким, средне-гибким и ригидным стилем в группах. Результаты приведены в таблице №2.

Таблица №2 – Особенности когнитивного стиля сотрудников в группах

группы	**частота встречаемости когнитивного стиля, абс. (%)**		
	гибкий	средне-гибкий	ригидный
«линейные» (n=6)	2 (33,3%)	1 (16,7%)	3 (50,0%)
«инженеры» (n=9)	7 (77,8%)	2 (22,2%)	0 (0,0%)
«креативные» (n=4)	0 (0,0%)	3 (75,0%)	1 (25,0%)

Как следует из данных таблицы №2, в группе «линейных» преобладающим является негибкий когнитивный стиль, встречающийся в 50,0% случаев; для сотрудников из группы «инженеры», напротив, характерен гибкий когнитивный стиль (подавляющее большинство случаев – 77,8% при полном отсутствии ригидного когнитивного стиля); для респондентов, составляющих группу «креативные» характерен средне-гибкий когнитивный стиль (75,0% случаев).

Результаты исследования метакогнитивного компонента профессиональной деятельности специалистов из различных групп представлены в таблице №3.

Таблица №3 – Уровни морально-нравственных суждений сотрудников в группах

группы	**частота встречаемости уровней морально-нравственных суждений, абс (%)**	
	доконвенциональный, конвенциональный	постконвенциональный
«линейные» (n=6)	5 (83,3%)	1 (17,7%)

«инженеры» (n=9)	6 (66,7%)	3 (33,3%)
«креативные» (n=4)	0 (0,0%)	4 (100,0%)

Как видно из данных, представленных в таблице №3, для группы «креативных» характерны морально-нравственные суждения на постконвенциональном, наиболее высоком, уровне (обнаруживается в 100,0% случаев), что, по критерию Фишера, статистически достоверно отличает респондентов данной группы от группы «линейных» (p=0,02*) и «инженеров» (p=0,05*), при этом группы «линейных» и «инженеров» по анализируемому показателю достоверно не различаются между собой (p=0,46).

Таким образом, описанные выше результаты позволяют заключить, что диагностическими маркерами/предикторами отнесённости к *группе «инженеры»* могут служить следующие характеристики:

— Высокий IQ - по данным субтеста 2 (105 и более баллов) и субтеста 7 (110 и более баллов) теста структуры интеллекта Амтхауэра;

— Гибкий когнитивный стиль;

— Невысокий (менее 6 баллов, по ИТО) уровень интроверсии.

К группе «линейные»:

— Невысокий IQ – по данным субтеста 2 (менее 105 баллов) и субтеста 7 (менее 110 баллов) теста структуры интеллекта Амтхауэра;

— Негибкий когнитивный стиль;

— Высокий (6 и более баллов по ИТО) уровень интроверсии.

К группе «креативные»:

— Высокий IQ по данным субтеста 2 (105 и более баллов) и субтеста 7 (110 и более баллов) теста структуры интеллекта Амтхауэра;

— Средне-гибкий когнитивный стиль;

— Высокий (6 и более баллов по ИТО) уровень интроверсии;

— Постконвенциональный уровень морально-нравственных суждений при решении дилемм Колберга.

Графическая иллюстрация описанного результата приведена на рисунке 1.

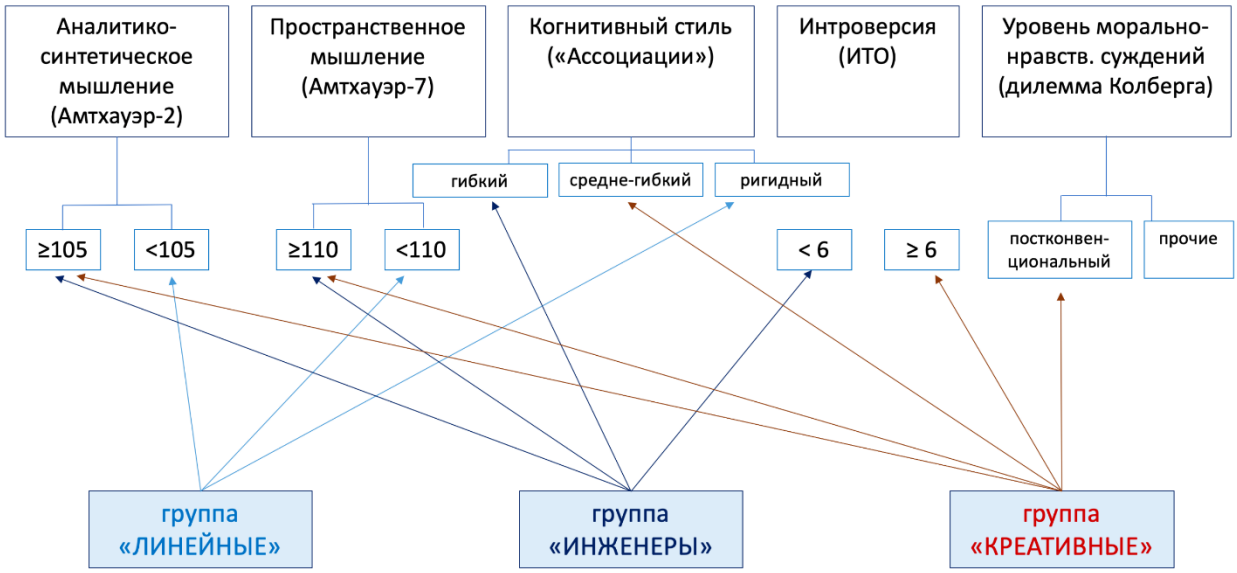


Рисунок 1 - Характеристика специалистов из групп «линейные», «инженеры», «креативные» (диагностическая модель по эмпирической классификации М.В. Лосева)

Заключение

В ходе проведённого исследования на базе ГК «Медико-биологических союз» были выявлены психологические особенности наиболее эффективных сотрудников, отличающих их от сотрудников, выполняющих рутинную работу или не проявляющих выдающегося профессионализма в сфере наукоёмкого производства. К этим особенностям относятся:

- Высокие показатели аналитико-синтетического мышления и, в особенности, пространственного мышления и способности оперировать двумерными образами.
- Гибкий или средне-гибкий когнитивный стиль.

Эти психологические особенности условно можно назвать маркёрами успешности специалиста в данной отрасли и считать предикторами будущей профессиональной эффективности среди научной молодежи.

Кроме того, были выявлены метакогнитивные и личностные предикторы эффективной профессиональной деятельности специалистов наукоёмкого производства – выраженность интроверсии и высокий, постконвенциональный, уровень морально-нравственных суждений.

В рамках исследования была верифицирована диагностическая модель,

отвечающая эмпирической классификации руководителя производства. Так, были определены ключевые характеристики специалистов, относящихся к группам «линейные», «инженеры», «креативные». Значимые различия между группами обнаружены как в когнитивных характеристиках (общая способность оперировать словами и символами, пространственное мышление), так и в личностных особенностях обследованных респондентов (интроверсия, уровень морально-нравственных суждений). Важно отметить, что практически все неэффективные в рамках наукоёмкого производства сотрудники классифицировались руководителем как «линейные». То есть в «научном ядре» производства фактически нет эффективных рядовых специалистов. Члены этого специфического коллектива относятся к группам «инженеры» и «креативные» и являются не только академически грамотными и владеющими в полной мере профессиональными навыками (эти характеристики фиксируются на этапе собеседований при трудоустройстве), но и обладающими характерными личностными особенностями – склонностью к интроверсии и высоким уровнем морально-нравственных суждений. Настоящая верифицированная диагностической модель позволяет прогнозировать отнесённость сотрудника (или потенциального абитуриента целевой образовательной программы) к определённой группе специалистов и его потенциальную эффективность.

Безусловно, полученные данные могут лишь предварительно экстраполироваться на все сегменты наукоёмких производств. К ограничениям исследования относятся, прежде всего, малочисленность выборки и её отнесённость к конкретной группе компаний, которая, как и любой коллектив, является особой экосистемой с уникальным профессиональным микроклиматом. Однако сам факт сопоставления богатейшего практического опыта управления наукоёмким коллективом с результатами научно-психологического исследования и верификация научными данными эмпирической классификации сотрудников задаёт интересную и значимую перспективу дальнейших исследований в этой области.

Литература

1. Анцыферова, Л.И. (1999) Связь морального сознания с нравственным поведением человека (по материалам исследований Лоуренса Колберга и его школы). *Психологический журнал,* 1999, 20(3), 5-17.
2. Балашова, Е.Ю., Ковязина, М.С. (2020) Нейропсихологическая диагностика. Классические стимульные материалы. М: Генезис.
3. Глозман, Ж.М. (2019) Нейропсихологическое обследование. Институт общегуманитарных исследований.
4. Гусева, Ю.В., Сылка, Н.В., Денисова Е.Г. (2022). Метакогнитивные навыки и выраженность учебного стресса современных студентов в связи с особенностями их эмоциональной сферы. *Северо-кавказский психологический вестник,* 2022, 20(3), 17–31.
5. Кинцель, А.Е. (2023) Обучение метакогнитивным навыкам и методы оценки их сформированности в связи с академической успешностью. *Социально-гуманитарные исследования и технологии,* 2023, 3(44), 79-85.
6. Литвинов, А.В., Иволина, Т.В. (2013) Метакогниция: Понятие, структура, связь с интеллектуальными и когнитивными способностями (по материалам зарубежных исследований). *Современная зарубежная психология,* 2013, 3, с. 59-70.
7. Собчик, Л.И. (2003) Диагностика индивидуально - типологических свойств и межличностных отношений. Практическое руководство. СПб.: Речь.
8. Толочек, В.А. (2000) Стили профессиональной деятельности. М.
9. Холодная, М.А. (2018) Когнитивные стили. Юрайт.
10. Югова, М.А., Павлова, С.В. (2024) Развитие метакогнитивных навыков у студентов юридических вузов. *Российское право: образование, практика, наука,* 2024, 3, 94–103.
11. Ясюкова, Л.А. (2002) Тест структуры интеллекта Р. Амтхауэра (IST). Методическое руководство. СПб, ГП «Иматон».

УДК 372.862

ИССЛЕДОВАНИЕ УСТОЙЧИВОСТИ ДЕТСКИХ ИНЖЕНЕРНЫХ ПРОЕКТОВ: РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ

Кочурина Т.С.

кандидат педагогических наук, доцент департамента педагогики

институт педагогики и психологии образования

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

KochurinaTS@mgpu.ru

Аннотация. *В статье осуществлено теоретическое переосмысление и конкретно-научное методологическое упорядочивание представлений об устойчивости детских инженерных проектов. Опираясь на ретроспективный анализ от авиамодельных конструкций 1920–1950-х гг. до программируемых устройств LOGO, робототехнических платформ и гибридных цифрово-материальных решений автор выявляет, как трансформировались формы проявления устойчивости, следуя за усложняющейся природой детского инженерного опыта. Введено авторское определение устойчивости детского инженерного проекта как интегративного свойства проектного результата инженерной направленности, операционализированного через систему пяти критериев, задающих основание для научно обоснованной диагностики структурной, функциональной, смысловой, репродуктивно-процессуальной и адаптивной устойчивости детских инженерных решений. Обосновано, что применение данных критериев позволяет выявить скрытую архитектонику детских инженерных проектов различных исторических периодов, реконструировать их устойчивость как динамическую характеристику и тем*

самым преодолеть методологическую разрозненность существующих исследований. Обосновано, что предложенный понятийный аппарат задаёт основу для разработки диагностических инструментов, совершенствования программ ранней инженерной подготовки и проектирования педагогического сопровождения в условиях современной материально-цифровой образовательной среды. Работа вносит значимый вклад в теоретическое обоснование и конкретно-научное методологическое обеспечение педагогики детской инженерно-проектной деятельности.

Ключевые слова: *детская инженерная деятельность, детский инженерный проект, устойчивость детского инженерного проекта, STEM-образование, проектная деятельность дошкольников и младших школьников, инженерное мышление детей.*

RESEARCH ON THE STABILITY OF CHILDREN'S ENGINEERING PROJECTS: A RETROSPECTIVE ANALYSIS

Kochurina T.S.

Candidate of Pedagogical Sciences Associate Professor of the Department of Pedagogy

Institute of Pedagogy and Psychology of Education

Moscow City University,

Moscow

KochurinaTS@mgpu.ru

Abstract. *The article provides a theoretical reinterpretation and a field-specific methodological systematization of the concept of stability in children's engineering projects. Drawing on a retrospective analysis that spans from aircraft model designs of the 1920s–1950s to LOGO programmable devices, robotic platforms and hybrid digital-material solutions, the author reveals how forms of stability have transformed in line with the increasing complexity of children's engineering experience. The paper introduces an original definition of the stability of a children's engineering project as an integrative property of an engineering-oriented project outcome, operationalised*

through a system of five criteria that provide a basis for scientifically grounded diagnostics of the structure, functionality, semantic integrity, reproducibility and adaptive potential of children's engineering solutions. It is argued that applying these criteria makes it possible to identify the hidden architectonics of children's engineering projects from different historical periods, reconstruct their stability as a dynamic characteristic and thereby overcome the methodological fragmentation of existing research. It is further argued that the proposed conceptual framework forms a foundation for the development of diagnostic tools, the improvement of early engineering education programmes and the design of pedagogical support within contemporary material-digital educational environments. The study makes a significant contribution to the formation of the theoretical and methodological basis of the pedagogy of children's engineering and design activities.

Keywords: *children's engineering activity; children's engineering project; stability of children's engineering project; STEM education; project activity of preschool and primary school children; children's engineering thinking.*

Введение. Ранняя инженерная подготовка детей выступает сегодня стратегическим приоритетом образовательных систем разных стран мира, о чём свидетельствуют британская программа Design & Technology, ориентированная на формирование у младших школьников инженерного замысла и технологической грамотности; финская образовательная модель Phenomenon-Based Learning, предусматривающая обязательное включение инженерно-проектных практик в междисциплинарные модули обучения детей младшего школьного возраста; сингапурская программа STEM Applied Learning Programme, направленная на раннее формирование инженерно-аналитических компетенций младших школьников; южнокорейская инициатива STEAM Korea, системно поддерживающая инженерное творчество в условиях школьных технологических лабораторий, доступных, в том числе, детям младшего возраста; немецкая национальная образовательная инициатива Little Scientists Foundation (Stiftung Kinder forschen, ранее Stiftung «Haus der kleinen Forscher»),

нацеленная на развитие STEM-компетенций детей с дошкольного возраста и формирование устойчивого отношения к инженерно-технологическому познанию.

В отечественной системе образования институционализация ранней инженерной подготовки проявляется в масштабируемой системе детских технопарков «Кванториум», полифункциональных центров «IT-куб» и расширяющемся континууме программ дополнительного образования научно-технической направленности, которые, выступая элементами единой технообразовательной инфраструктуры, обеспечивают дошкольникам и младшим школьникам доступ к инженерно-цифровой аккультурации.

Обозначенные решения не являются следствием спонтанной, стихийной практики. Данный стратегический вектор закреплен в нормативно-правовом поле, представленном Федеральным проектом «Успех каждого ребёнка» (национальный проект «Образование»), Федеральным проектом «Цифровая образовательная среда», Стратегией научно-технологического развития Российской Федерации, положениями Государственной программы «Развитие образования». Эти документы прямо эксплицируют необходимость формирования у детей ранних предпосылок инженерного, технологического и проектного мышления, а также устанавливают императив создания современной высокотехнологичной образовательной среды, обеспечивающей доступ к моделированию, прототипированию, традиционному и цифровому конструированию и инженерно-проектным практикам.

Однако, несмотря на четкий, нормативно заданный вектор инженерно-ориентированной подготовки детей, научная рефлексия данного направления демонстрирует заметную неоднородность: интенсивность внедрения инженерно-ориентированных образовательных практик существенно опережает степень их теоретико-методологической проработанности. Это обостряет необходимость анализа разработанности исследуемой проблемы в трудах отечественных и зарубежных ученых, вскрывающих методологические лакуны, концептуальные ограничения, реальные проблемы практической деятельности

педагогов, включенных в процесс ранней инженерной подготовки дошкольников и младших школьников.

Ряд современных исследований позволяет заключить, что устойчивость детских инженерных проектов тесно связана с качеством формирования конструкторских умений детей. Ранее на основе анализа научной литературы мы отмечали, что «конструкторские умения дошкольников – это освоенные способы выполнения конструктивных, технико-технологических, творческих, художественных и эстетических действий, направленных на создание детьми дошкольного возраста моделей реальных или воображаемых объектов» (Кочурина, 2023, с. 25) и именно эти умения обеспечивают «внутреннюю прочность и относительную устойчивость» проектного результата ребёнка.

Из этого следует, что устойчивость инженерного решения в детском возрасте не сводится лишь к технической корректности модели реального или воображаемого объекта. Она опирается на способность ребёнка удерживать конструкторский замысел, соблюдать логику и последовательность реализации технических действий.

Схожей точкой зрения обладают и другие современные исследователи. Т.В. Волосовец, В.А. Маркова и С.А. Аверин подчёркивают, что содержательная устойчивость детского инженерного проекта формируется тогда, когда ребёнок последовательно переходит от первоначального замысла к структурно выстроенной и функционально оправданной модели, опираясь на действия анализа, моделирования и преобразования конструктивных решений (Волосовец, Маркова, Аверин, 2019). Иной аспект затрагивают Г.В. Глушкова и О.А. Поваляев подчеркивая, что устойчивость инженерных конструкций и цифровых прототипов определяется не только уровнем сформированности конструкторских умений детей, но и характеристиками используемой цифровой среды и возможностями её инструментов (Поваляев и др., 2020).

Изучение проблемы устойчивости детских инженерных проектов отражается и в результатах исследований ученых, рассматривающих инженерную деятельность детей в контексте проектирования, моделирования и

работы с технологическими средами. Так, З. Б. Рязанова подчёркивает, что устойчивость результата детской технической деятельности проявляется тогда, когда ребёнок способен удерживать предметный, технический и алгоритмический уровни работы с моделью, обеспечивая её завершённость, воспроизводимость и возможность трансформации (Рязанова и др., 2020). Фактически автор говорит о внутренней согласованности проектных действий ребёнка, приводящих к отсутствию разрывов между замыслом, исполнением и итоговым техническим решением.

В зарубежных исследованиях также подчёркивается мысль о том, что устойчивость в детской инженерной проектной деятельности не фиксированное свойство, а её динамическая характеристика. В этом русле показательно исследование Z.S. Gold, J. Elicker и B.A. Beaulieu, рассматривающих инженерную деятельность дошкольников в формате конструирования из блоков как повторяющийся цикл проб, оценки и перестройки решения. Авторы подчёркивают, что ребёнок, выявляя неустойчивость собственной конструкции, способен целенаправленно её изменять: «дети могут построить замок, решить, что замок разбалансирован и может упасть, а затем сложить блоки вокруг основания замка, чтобы повысить устойчивость» (Gold, Elicker, & Beaulieu, 2020, p. 26). Тем самым устойчивость детской инженерной конструкции фактически трактуется как динамический результат последовательных циклов усложнения и корректировки проектного решения в ответ на меняющиеся условия.

Ключевое методологическое значение для осмысления феномена устойчивости приобретает позиция О.В. Катуржевской, рассматривающей устойчивое развитие сложной педагогической системы как процесс, обеспечивающий её целостность и функциональную определённость в условиях внутренних и внешних изменений (Катуржевская, 2022). В нашем исследовании позиция ученого используется не для прямого переноса дефиниции устойчивого развития, а как методологический ориентир, позволяющий интерпретировать устойчивость детского инженерного проекта как динамическое, а не статическое свойство.

Цель исследования состоит в теоретическом обосновании и введении в научный оборот понятия «устойчивость детского инженерного проекта», разработке критериев оценки устойчивости проектного результата и ретроспективном анализе детских инженерных проектов дошкольников и младших школьников XX–XXI вв. с позиций выделенных критериев.

Комплексный анализ научной литературы позволяет заключить, что в современной педагогической науке устойчивость детских инженерных проектов рассматривается как свойство отдельных моделей реальных или воображаемых объектов и как динамическая характеристика инженерно-проектной деятельности ребёнка.

Несмотря на расширяющееся количество исследований в области организации, реализации, сущности детской инженерно-проектной деятельности, в анализируемых отечественных и зарубежных исследованиях не обнаружено общепринятого употребления понятия «устойчивость детского инженерного проекта». В имеющихся работах встречаются разрозненные методологические ракурсы осмысления устойчивости в контексте детской инженерно-проектной деятельности. Рассмотрим их.

Конструктивно-функциональная устойчивость детского инженерного решения. Данный ракурс убедительно опирается на образовательную программу *«Engineering is Elementary»* авторов C.M. Cunningham, C.P. Lachapelle (Cunningham & Lachapelle, 2014), предусматривающей систематический анализ работоспособности детских инженерных моделей реальных или воображаемых объектов в условиях полевых испытаний, направленных на решение регулярно изменяющихся конструктивно-технических, технико-технологических и конструкторских задач. Конструктивно-функциональная устойчивость инженерных решений также представлена в работах T. Reuter и M. Leuchter (Reuter & Leuchter, 2022), где представлены результаты развития представлений детей дошкольного возраста о механической устойчивости и работоспособности моделей в серии проб и оптимизаций.

Циклическая устойчивость детского инженерного проекта. Циклическая устойчивость детского инженерного проекта определяется тем, что ребёнок способен многократно возвращаться к ранее созданной модели реального или воображаемого объекта, уточнять её параметры, корректировать конструкторские решения, тем самым приводя проект к конструктивно и логически завершённому виду. Ученый J.L. Kolodner трактует инженерно-проектную деятельность как повторяющуюся последовательность фаз: от первичного замысла к анализу результатов испытаний и дальнейшему проектному перераспределению решений (Kolodner, 2002).

В отечественной педагогике данный методологический ракурс находит отражение в трудах Т.В. Волосовец, В.А. Марковой и С.А. Аверина, которые рассматривают «доконструирование» и «переконструирование» как обязательные конструкторские задачи, обеспечивающие движение от первоначальной идеи инженерного проекта к её функционально выстроенному исполнению (Волосовец, Маркова, Аверин, 2019). Схожую мысль выдвигают О.А. Поваляев и Г.В. Глушкова, подчеркивающие важность повторных конструкторских проб и операционального возвращения к предыдущим этапам при работе с технологическими средами, где проект развивается через серию уточняющих действий (Поваляев и др., 2020).

Устойчивость инженерно-проектного действия ребёнка при возникновении ошибки. Рассматривается как способность ребёнка к проектному уточнению, направленному на устранение ошибки на всех этапах осуществления инженерного проекта. Данный ракурс концептуально обоснован трудами Н.Е. Вераксы, подчёркивающего, что ребёнок действует методом проб и ошибок, исследуя ситуацию и находя способ устранить возникшее несоответствие между первоначальным замыслом и полученным результатом (Веракса, 2008). В этом русле А.Г. Асмолов отмечает продуктивный характер ситуации затруднения, которая способствует разработке более совершенного способа действия и поиску нового решения (Асмолов, 2015). Важно, что устранение технических нарушений требует от ребёнка умения диагностировать источник сбоя,

соотносить его с общей логикой проекта и выполнять действия по восстановлению. Дополняют данный методологический ракурс работы А.А. Есалиева и коллег, считающих, что способность ребёнка возвращаться к техническому решению, выявлять в нём ошибки и вносить корректировки в модель в соответствии с планируемым результатом является важным индикатором сформированности технического мышления и развивающегося инженерного способа действия (Yessaliyev et al., 2025).

Осмысление устойчивости в контексте детской инженерно-проектной деятельности в представленных методологических ракурсах позволяет не только пересмотреть феномен детского инженерного проектирования с позиции целостности и динамичности, но и выявить критически важную методологическую коллизию: инженерно-проектная деятельность детей дошкольного и младшего школьного возраста обладает специфическими особенностями, которые не укладываются в существующие определения устойчивости ни в инженерной, ни в психолого-педагогической парадигмах. Понятие устойчивости соотносится либо с физическими характеристиками модели реального или воображаемого объекта, либо с особенностями технических решений, либо с долговечностью образовательного проекта, либо с устойчивостью образовательной среды.

Таким образом, становятся очевидными два ключевых факта. Во-первых, детская инженерно-проектная деятельность обладает собственной внутренней логикой и структурой, что отличает ее от инженерной деятельности взрослых и обусловлено спецификой формирования конструкторских умений детей, когнитивной незрелостью, иной типологией ошибок, вариативностью проектного замысла. Во-вторых, устойчивость детского инженерного проекта выступает не производным, а специфическим интегративным свойством проектного результата, представленного совокупностью инженерно-технических, когнитивных, операциональных, средовых и педагогических параметров.

Эта комбинация признаков не описана в существующих определениях устойчивости, что создает теоретический дефицит и методологическую неопределенность применительно к детским инженерным проектам. Именно поэтому введение специального научного понятия «устойчивость детского инженерного проекта» является теоретически обоснованным и методологически оправданным шагом: оно уточняет предмет анализа, задает границы его изучения, открывает возможность разработки методологического инструментария – критериев и способов анализа, релевантных детскому уровню инженерно-проектной деятельности.

Результаты исследования. С учётом выявленной методологической необходимости сформулируем авторское определение рассматриваемого понятия.

Устойчивость детского инженерного проекта – это интегративное свойство проектного результата инженерной направленности, выражающееся в сохранении его структурной, функциональной и смысловой целостности в условиях вносимых ребёнком уточнений, устранения ошибок, изменения технологий и материалов, а также при повторном воспроизведении проектных действий. Устойчивость характеризует степень внутренней согласованности, воспроизводимости и конструктивной непротиворечивости созданной модели с учетом индивидуальных, возрастных, интеллектуальных особенностей детей, а также ресурсов образовательной среды.

Для ретроспективного анализа детских инженерных проектов определим критерии, в соответствии с которыми станет возможным выявление и измерение их устойчивости. Выделение таких критериев обеспечит методологическую конкретизацию понятия и позволит провести четкую, прозрачную оценку устойчивости в эмпирических образцах.

Определение критериев устойчивости обусловлено внутренней структурой введённого понятия. Поскольку устойчивость рассматривается как интегративное свойство проектного результата инженерной направленности, включающее сохранение его структурной, функциональной и смысловой

целостности, воспроизводимости и конструктивной непротиворечивости при изменениях, именно эти компоненты понятия задают основу для критеризации. Каждый критерий отражает отдельный аспект указанного свойства, обеспечивая его методологически корректное применение в анализе детских инженерных проектов.

Первый критерий – структурная устойчивость проектного результата.

Критерий структурной устойчивости детского инженерного проекта соотносится с достижением запланированного проектного результата (конструкции, алгоритма, инженерного решения) при вносимых ребёнком изменениях. О структурной устойчивости можно говорить тогда, когда при уточнениях, добавлении или замене структурных компонентов проекта не разрушается его опорный каркас, отсутствуют внутренние противоречия между его частями, а возможные нарушения носят незначительный локальный характер, не требующий разработки новой структуры проекта. При оценке детских инженерных проектов структурная устойчивость всегда соотносится с возрастными возможностями дошкольников и младших школьников, а не со «взрослыми» инженерными стандартами.

Второй критерий – функциональная устойчивость проектного результата. Критерий функциональной устойчивости ориентирован на оценку сохранности проектного результата: выполняются ли заложенные функции (движение, удержание нагрузки, подача сигнала, реализация алгоритма, выполнение технологического действия и т. п.) после возможных корректировок ребенком. Если проектный результат остаётся работоспособным, функциональным, правомерно говорить о присущей проекту функциональной устойчивости.

Третий критерий – смысловая устойчивость проектного результата.

Критерий смысловой устойчивости позволяет оценить, сохраняет ли детский инженерный проект исходный проектный замысел и назначение при изменении его формы, структуры или условий реализации.

Четвёртый критерий – репродуктивно-процессуальная устойчивость инженерного проекта. Данный критерий устойчивости соотносится с возможностью повторного выполнения детского инженерного проекта как самим автором, так и другими детьми на основе образца, схемы, чертежа, макета, модели, алгоритма, кода или устного описания. Репродуктивно-процессуальную устойчивость можно констатировать тогда, когда после временной паузы и/или частичного разрушения конструкции или изменения некоторых внешних условий проектный результат может быть воссоздан без принципиальных искажений, а последовательность инженерно-проектных действий останется в целом неизменной, при этом количество критических ошибок сведено к минимуму. Для ретроспективного анализа детских инженерных проектов данный критерий важен, так как позволяет выявлять такие проекты, которые могут быть воспроизводимыми, а не разовыми продуктами.

Пятый критерий – адаптивная устойчивость проектного результата. Критерий адаптивной устойчивости задаёт рамку оценки того, как именно детский инженерный проект выдерживает целенаправленное усложнение требований: изменение масштаба, ужесточение ограничений, модификацию условий эксплуатации сконструированных моделей, ввод дополнительных функций, переход к более сложному алгоритму работы. Именно этот критерий позволяет фиксировать наличие у инженерных проектов дошкольников и младших школьников «запаса развития»: возможности не только быть выполненным один раз, но и служить основой для дальнейшего усложнения, расширения и масштабирования детского инженерного опыта.

Обратимся к ретроспективному анализу детских инженерных проектов. Представленные кейсы не претендуют на полноту охвата, они отобраны как репрезентативные примеры разных эпох и типов детских инженерных проектов, что позволяет выявить эволюцию устойчивости в рамках предложенных критериев.

Существенно, что ретроспективный анализ следует осуществлять, начиная с изучения материалов 1920-1930-х годов прошлого столетия. Именно этот

исторический этап связан с техническим и авиамодельным движением, в рамках которого дети включались в реальные инженерные задачи. Архивно-документальные и историографические исследования «маленькой авиации» показывают, что дети 8-12 лет конструировали и испытывали летающие модели планёров и самолётов по чертежам из сборников для станций юных техников; эти проекты включали полный цикл: от расчёта и сборки до испытаний и модернизации конструкции (Ульянова, Фишева, 2023). Именно в это время зародилась логика инженерного проекта как последовательности конструкторских, технологических и испытательных действий, ориентированных на достижение реального технического результата – устойчивого полёта модели.

В 1950-1960-е годы в СССР линия детского инженерного проектирования смещается в сторону доступных массовых технических моделей. Исследования советской индустрии игрушек и технической игрушки фиксируют появление специализированных наборов и конструкторов для сборки моделей техники (самолётов, кораблей, механизмов), а также изданий серии для юных конструкторов, выпускавшихся под эгидой ДОСААФ и снабжённых чертежами и технологическими рекомендациями, рассчитанными на детскую аудиторию (Коровникова, 2023; Озерова, 2024; Государственная публичная электронная библиотека России, n.d.). Одновременно детская пресса («Пионерская правда», «Юный техник», «Мурзилка») публикует детализированные инструкции по изготовлению действующих моделей самолётов, кораблей, мостов, простейших машин, предполагающих выполнение ребёнком полноценного инженерного проекта, а не просто декоративного изделия (Иванова, 2011). Таким образом, в послевоенный период формируется течение детских инженерных проектов, опирающихся на стандартизированные комплекты деталей и типовые задачи (мост, подъёмный кран, самолёт, автомобиль), направленных на достижение технической работоспособности.

Параллельно за рубежом на стыке 1960-1970-х годов появляется принципиально иной тип детского инженерного проекта, направленного на

конструирование программируемых моделей. Исследования С. Паперта и его коллег демонстрируют, что программирование движения черепахи LOGO и управление её траекторией рассматривались как инженерный проект ребёнка, включающий проектирование алгоритма, отладку, диагностику ошибок и модификацию решения (Solomon & Papert, 1976; Papert, 1980). Здесь инженерный результат направлен не только на достижение физической траектории движения модели на основе запрограммированного алгоритма управления, но и на устойчивость проекта начинает соотноситься с воспроизводимостью алгоритмических действий и возможностью неоднократной перенастройки решения без разрушения его логики.

С конца 1980-х – начала 1990-х годов в международной практике детского инженерного образования выделяется линия робототехнических проектов на основе конструкторов LEGO Technic и позднее LEGO Mindstorms. Педагогические исследования подчёркивают, что дети младшего возраста создавали автономные конструкции мобильных роботов, сортировочные устройства, автоматизированные модели подъёмных механизмов, и проходили полный цикл инженерного проектирования: от постановки задачи и выбора конструкции до программирования и тестирования (Resnick & Silverman, 2005). В этих проектах инженерный результат уже двуедин (материальная модель и управляющая программа), что принципиально усложняет понимание устойчивости, акцент смещается к структурно-функциональной согласованности аппаратной и программной частей модели.

В 2000-е годы в США и ряде других стран институционализируется модель инженерного проектирования для детей младшего школьного возраста в рамках систематических учебных курсов. Наиболее репрезентативна в этом отношении программа Engineering is Elementary, в которой обучающиеся начальной школы реализовывали инженерные проекты «Дизайн парашюта», «Конструирование ветровой установки», «Проектирование устойчивого моста», выполняя последовательные циклы планирования, конструирования, испытаний и улучшения (Cunningham & Lachapelle, 2014).

Для нас принципиально важно, что эти проекты адресованы именно младшим школьникам и целенаправленно строятся как инженерные, а не как общие исследовательские или творческие задания, в них задаются конкретные инженерные критерии успешности (прочность, дальность, устойчивость, энергоэффективность) и вводятся элементы инженерного анализа.

В исследованиях раннего детства 2010-х годов фиксируется появление инженерных проектов уже у дошкольников. В работах A. Malone показывается, как дети 4–5 лет проектируют и конструируют устойчивые башни, мосты, водопропускные конструкции, фильтры для очистки воды, действуя в логике упрощённого, но всё же инженерного цикла: постановка задачи, выбор материала, пробное конструирование, испытания, доработка (Malone at al., 2018). Здесь инженерный проект ребёнка дошкольника приобретает статус самостоятельной единицы нашего ретроспективного анализа, а не продукта сюжетно-ролевой игры или идейного экспериментирования.

В российской практике последних десятилетий детские инженерные проекты дошкольников и младших школьников получают развернутое описание в работах, посвящённых LEGO-конструированию и техническому моделированию. Методические и исследовательские материалы фиксируют проекты «Мост заданной ширины для пешеходов и транспорта», «Подъёмный кран», «Механизм с передачей движения», выполняемые детьми 5–10 лет с ориентацией на устойчивость конструкции и её работоспособность (Иванчик, 2020). В этих проектах результатом становится не только материальная модель, но и освоенные ребёнком способы конструирования опорных узлов, распределения нагрузки, выбора материала.

Особый интерес представляет линия дошкольных и младших школьных проектов по моделированию реальных инфраструктурных объектов. Так, в проекте «Парк Дружбы» воспитанник детского сада создал макет парка, включающего модели беседки, песочницы, авиа-трека, постов администрации и охраны парка, спортивных сооружений и представил его на Чемпионате «START

КИТ: конструируем, инструктируем, технологизируем» (Minobrokrasnodar, 2024; START KIT, n.d.)

Интересны проектные решения цифровой инженерии в сфере робототехники и умных устройств. Показателен проект «За безопасные дороги будущего», реализованный семилетними учащимися студии робототехники из Саратова. Дети создавали макет дороги с «умными» светофорами, напечатанными на 3D-принтере, и беспилотными автомобилями, способными воспринимать сигналы светофора и других машин (пострелиз VI Всероссийской конференции «Юные техники и изобретатели», 2019). В данном случае инженерный проект младших школьников объединял механическую, электронную и программную составляющие и нацелен на моделирование сложной городской транспортной системы.

К инженерным проектам младших школьников нового поколения можно отнести и индивидуальные разработки устройств, появляющиеся в рамках конкурсов детских изобретений. Например, «робот-санитайзер» – автоматизированное устройство бесконтактной обработки рук. Это результат инженерного проекта, направленного на снижение риска заражения при пандемии в логике «от конструкторского замысла, до конструирования, программирования и испытаний прототипа» (Крылова, 2021).

Наконец, в современных российских дошкольных учреждениях фиксируются STEAM-проекты типа «Строим мост», где дети младшей группы в течение нескольких дней создают устойчивые мостовые конструкции, экспериментируя с различными типами опор, пролётов, материалов и одновременно осваивая базовые инженерные представления о равновесии, устойчивости и распределении нагрузки (Далгатова, 2025). В таких проектах инженерный результат основывается на решении развивающих игровых задач, но при этом сохраняет статус целенаправленного конструкторско-инженерного решения.

Представленные детские инженерные проекты охватывают различные аспекты конструирования и позволяют оценить степень их устойчивости в

соответствии с разработанными нами критериями (структурная, функциональная, смысловая, репродуктивно-процессуальная, адаптивная устойчивость проектного результата).

Для ранних советских авиамодельных проектов структурная устойчивость проектного результата задаётся самой логикой требований к летающей модели: сохранение геометрии крыла, расположения центра тяжести, жёсткости основных узлов при многократных доработках были обязательными условиями того, чтобы модель держалась в воздухе. Описания детских полигонных испытаний и серии попыток «доводки» моделей позволяют реконструировать высокую структурную устойчивость при одновременной уязвимости к материальным дефектам и качеству самостоятельного исполнения (Ульянова, Фишева, 2023). Функциональная устойчивость измерялась четко: конструкция либо поднималась в воздух, подтверждая инженерную состоятельность решения, либо, не выдерживая расчётных параметров, обнажала слабые места проекта. При этом смысловая устойчивость (осознание ребёнком того, «что делает» его конструкция и зачем она нужна) опиралась на мощный идеологический и культурный контекст авиации как символа прогресса довоенного периода, что фиксируется в воспоминаниях и публицистике того времени. Репродуктивно-процессуальная устойчивость оказывалась уязвимой: далеко не каждый ребёнок мог повторить удачную конструкцию, сталкиваясь и с дефицитом материалов, и с вариативностью качества сборки. Адаптивная устойчивость таких проектов была умеренной: при возрастании требований к дальности или высоте полёта модель зачастую требовала практически полной реконструкции, что затрудняло ее воспроизведение и массовое распространение.

В проекте программируемой черепахи LOGO структурная устойчивость связана с особенностями алгоритма. Для того чтобы проект оставался логически непротиворечивым, последовательность команд, циклов, условий должна сохраняться при внесении уточнений и устранении ошибок (Papert, 1980). Функциональная устойчивость проявляется в способности черепахи многократно воспроизводить заданную физическую траекторию после

исправления конструкторских и программных ошибок. Смысловая устойчивость опирается на понимание ребёнком соответствия между определением физической траектории и текстом программного алгоритма передвижения черепахи. Репродуктивно-процессуальная устойчивость заключается в том, что дети могут записать, сохранить и воспроизвести программный алгоритм, обменяться им с другими конструкторами, что делает проект более устойчивым. Адаптивная устойчивость также высока: усложнение задания (от простых фигур к спиралям и повторяющимся траекториям) не ломает проект, а лишь требует от ребёнка точнее пересобрать алгоритм.

Робототехнические проекты на LEGO Mindstorms демонстрируют более сложный профиль устойчивости. Структурная устойчивость поддерживается механизмом робота за счёт модульности и стандартизации деталей; конструкция выдерживает многочисленные пересборки и доработки, сохраняя базовый каркас. Функциональная устойчивость здесь принципиально зависит от согласованности механики и программного обеспечения, что подтверждают исследования образовательной робототехники (Resnick & Silverman, 2005). При этом смысловая устойчивость невысокая: не все дети младшего школьного возраста одинаково четко понимают, как именно алгоритм связан с движением робота, хотя формально могут воспроизводить необходимые действия. Репродуктивно-процессуальная устойчивость вариативна. Она высока в групповых проектах, где дети в состоянии воссоздать робота по инструкциям, однако в индивидуальных проектах снижается из-за высокой зависимости от педагога и сложности программного кода. Адаптивная устойчивость таких проектов, как правило, высока: ввод новых датчиков, изменение задачи (например, добавление линии, препятствий) реализуется через донастройку существующей конструкции.

Проекты программы Engineering is Elementary представляют собой, по сути, «эталонные» примеры для анализа устойчивости детских инженерных проектов в начальной школе. Описание модулей программы показывает, что в нее включена сознательная оценка детьми структурной устойчивости (например,

при разработке мостов с заданной нагрузкой или ветровых установок, не разрушающихся при усилении воздушного потока) и функциональной устойчивости (повторяемость работы парашюта или ветроколеса в серии испытаний). Когда же модель перестаёт быть просто изделием и рассматривается детьми в ракурсе решения реальной проектной задачи, возрастает смысловая устойчивость. Репродуктивно-процессуальная устойчивость обеспечивается наличием чётко прописанного цикла Engineering Design Process, который дети могут воспроизводить от проекта к проекту, а адаптивная устойчивость обеспечивается переработкой проекта под актуальные требования, ее маркером становится способность ребенка пересобрать конструкцию, не потеряв инженерного ядра.

В дошкольных STEAM-проектах ситуация иная. Структурная устойчивость выражена слабо ввиду того, что этапы проекта предполагают конструирование башен и мостов, которые выстраиваются путем многократных попыток и реконструкции ввиду ограниченной точности действий детей 4–5 лет и использования преимущественно типовых блочных конструкторских средств (Malone at al., 2018). Функциональная устойчивость фиксируется с помощью наличия простых показателей: башня стоит, мост держит игрушку – этого достаточно. Репродуктивно-процессуальная устойчивость ограничена: ребёнок воспроизводит проект скорее на уровне образа («высокая башня», «мост через реку»), чем на уровне точной последовательности действий. Адаптивная устойчивость проявляется в способности ребёнка усложнять собственную задачу (построить выше, сделать шире, добавить «дорогу» и т. п.) без полного отказа от исходного замысла.

Российские LEGO-проекты мостов и механизмов демонстрируют более высокий уровень структурной и функциональной устойчивости по сравнению с предыдущими проектами дошкольников. В заданиях типа «мост определённой ширины для пешеходов и транспорта» конструктивный каркас и условия эксплуатации явным образом задаются педагогом, а ребёнок должен добиться такого проектного результата, который выдерживает многократные испытания и

изменения нагрузки (Матосян, 2020). Смысловая устойчивость в данных проектах связана с пониманием социальной функции объекта (мост как средство соединения берегов, обеспечения движения). Репродуктивно-процессуальная устойчивость колеблется: одни дети уверенно восстанавливают конструкцию, опираясь на структурную логику, другие приблизительно повторяют образец, теряя важные инженерные узлы. Адаптивная устойчивость достигается через введение дополнительных требований (увеличение пролёта, изменение «рельефа» и т. п.).

Проект «Парк Дружбы» демонстрирует опыт решения инженерной задачи для старших дошкольников, связанной с разработкой ландшафтных инженерных решений. Структурная устойчивость макета проверяется не только с позиции прочности соединений, но и через соотнесение с реальными условиями местности (строения парка), что усиливает функциональную и смысловую устойчивость: дети понимают: именно их инженерное решение может способствовать обогащению парка при реальном воплощении макета. Репродуктивно-процессуальная устойчивость ограничена рамками идеи проекта, однако сам подход допускает повторение и масштабирование. Адаптивная устойчивость проявляется в возможности модифицировать проект под другие условия (другие объекты парка, инфраструктура; конструкторские средства) без утраты базовой логики проектного решения.

Цифровые проекты «За безопасные дороги будущего» и «Робот-санитайзер» позволяют увидеть, как устойчивость детского инженерного проекта начинает зависеть от сочетания материальных и программных компонентов.

Проект «За безопасные дороги будущего» включал создание семилетними детьми сложного макета, где согласованность работы «умных» светофоров и беспилотных машин обеспечивала функциональную устойчивость: сбой в одном элементе мог нарушить работу всей системы, а структурная устойчивость поддерживалась за счёт использования модульных конструкторов и 3D-печати, смысловая – через явно осознаваемую детьми проблему дорожной безопасности.

Репродуктивно-процессуальная устойчивость прочно связана с наличием документации. Без схем система быстро «рассыпается», а при наличии описаний её можно восстановить. Адаптивная устойчивость особенно велика: добавление новых дорожных ситуаций, датчиков, режимов работы светофоров, что возможно без полной реконструкции модели.

В проекте «Робот-санитайзер» устойчивость детского инженерного проекта проверяется практическими пробами: устройство должно стабильно работать в условиях медицинского учреждения, обеспечивая бесконтактную обработку рук большого количества пользователей. Структурная устойчивость связана с надёжностью корпуса и крепления датчиков, функциональная – с воспроизводимостью дозированной подачи антисептика, смысловая – с очевидной для ребёнка и взрослых санитарной функцией. Репродуктивно-процессуальная устойчивость, судя по описанию, пока невысока (проект уникален, требует сложной сборки), но потенциально может быть повышена при создании схем и инструкций. Адаптивная устойчивость высока: проект допускает масштабирование (использование в разных учреждениях), изменение выбора конструкторских средств (например, типа датчиков), не утрачивая базовой инженерной логики.

Ретроспективный анализ значимых детских инженерных проектов дошкольников и младших школьников показал, что реальные проявления устойчивости присутствовали всегда, однако их характер радикально менялся. В ранних и классических инженерных проектах (авиамодели, технические наборы 1920-х-1950-х гг.) преимущественно выражены структурная и функциональная устойчивость, при относительно слабой репродуктивно-процессуальной и адаптивной составляющей. Позднее, начиная с 1960-х-1980-х гг., с расширением спектра материалов, усложнением конструкторских задач и появлением первых программируемых конструкторов, устойчивость детских инженерных проектов приобретает комплексный характер. Возрастает роль смысловой устойчивости, так как дети учатся удерживать проектное назначение при переконструировании моделей, усиливается репродуктивно-процессуальная устойчивость за счёт

распространения доступных схем, инструкций и технологических наборов, формируется адаптивная устойчивость, позволяющая проекту «развиваться» при изменении требований, введении новых функций или переходе в цифровой формат. В проектах 1990-х-2020-х гг., основанных на робототехнике, цифровом моделировании и гибридных материально-цифровых практиках, устойчивость приобретает многослойный характер. Структурная и функциональная компоненты дополняются операциональной гибкостью, возможностью многократного пересобирания и интеграцией алгоритмических решений, вследствие чего проявления устойчивости становятся комплексными и технологически опосредованными.

Осуществлённый ретроспективный анализ подтверждает методологическую обоснованность введённого понятия устойчивости детских инженерных проектов и предложенных критериев, позволяющих непротиворечиво описывать и выявлять их зоны устойчивости и уязвимости. Существенно, что разработанные критерии применимы как к классическим детским инженерным проектам первой половины XX века, так и к современным, включающим нестандартные цифровые решения.

Заключение. Ранняя инженерная подготовка детей в мировом и отечественном образовательном поле уже институционально закреплена, однако её теоретическое сопровождение остаётся асимметричным, поскольку темпы интеграции инженерно-ориентированных практик в образование существенно опережают их понятийно-методологическое осмысление. Осуществленный анализ показал, что устойчивость детских инженерных проектов долгое время осмыслялась лишь фрагментарно (как прочность конструкции, повторяемость действия, стабильность среды или долговечность образовательного проекта), что не позволяло выделять детский инженерный проект в качестве специфического объекта научного анализа.

Введённое в работе понятие «устойчивость детского инженерного проекта» и разработанная система критериев устойчивости проектного результата (структурной, функциональной, смысловой, репродуктивно-процессуальной и

адаптивной) продемонстрировали свою методологическую продуктивность при ретроспективном рассмотрении реальных детских инженерных проектов.

Показано, что проявления устойчивости в детских инженерных проектах, формировавшихся в логике классических материальных моделей и отражавших преимущественное доминирование их структурной и функциональной составляющих, эволюционируют к многослойным конфигурациям устойчивости в робототехнических, алгоритмических и гибридных материально-цифровых решениях, усложняющихся по мере интеграции программных компонентов и расширения инженерно-проектных возможностей детей. Так, усложнение и многослойность проявлений устойчивости, выявленные в ходе ретроспективного анализа и напрямую связанные с технологическим и содержательным расширением детских инженерных проектов, позволили определить её как интегративное свойство проектного результата инженерной направленности, обусловленное совокупностью содержательно-конструкторских, когнитивных, операциональных и средовых параметров.

Перспективы дальнейших исследований видятся в разработке диагностических средств оценки устойчивости детских инженерных проектов, в изучении влияния материально-цифровых сред и их возможностей, в разработке методик педагогического сопровождения, целенаправленно поддерживающих устойчивость детских инженерных решений.

Таким образом, проведённое исследование устраняет дефицит в осмыслении феномена устойчивости детских инженерных проектов и создаёт теоретическое основание и конкретно-научный методологический инструментарий для их научно обоснованного анализа.

Литература

1. Асмолов, А.Г. (2015) Психология человеческой индивидуальности. Москва: Смысл.

2. Библиотека юного конструктора. (n.d.) Государственная публичная электронная библиотека России. Получено с

:https://publ.lib.ru/ARCHIVES/B/%27%27Biblioteka_yunogo_konstruktora%27%27_%28seriya_izd.DOSAAF%29/_BYuK.html

3. Веракса, Н.Е. (2011) Психологические механизмы развития дошкольника. М.: Мозаика-Синтез.

4. Волосовец, Т.В., Маркова, В.А., & Аверин, С.А. (2019) STEM-образование детей дошкольного и младшего школьного возраста (2-е изд.). М.: БИНОМ. Лаборатория знаний.

5. Иванова, Л.В. (2011) Детское техническое творчество в СССР: особенности развития и формы популяризации. *Вестник культуры и искусства*, 2011, 3, 115-120.

6. Иванчик, Н.В. (2020) LEGO-конструирование в образовательном процессе дошкольной организации. М.: Сфера.

7. Катуржевская, О.В. (2022) Научно-методологическое обоснование концепции устойчивого развития систем менеджмента качества высшего образования. *Управление образованием: теория и практика*, 2022, 12(4), 65-69.

8. Коровникова, Н.А. (2023) Наследие советской игровой культуры. *Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки*, 2023, 5 (873), 160-167.

9. Кочурина, Т.С. (2023) Подготовка будущих педагогов к формированию конструкторских умений дошкольников. Дис... канд. Пед. наук. Армавир: Армавирский государственный педагогический университет.

10. Крылова, Е. (2021) В Кирове юный изобретатель собрал робот-санитайзер. *ГТРК «Вятка»*. Получено с: https://www.gtrk-vyatka.ru/vesti/education/57185-v-kirove-junyj-izobretatel-sobral-robot-sanitajzer.html

11. Матосян, Т.В. (2020) Рекомендации для воспитателей ДОУ по ЛЕГО-конструированию и его применению в образовательном процессе. *Молодой учёный*, 2020, 3(293), 440-442.

12. Миноброкраснодар (2024) *В Армавирском государственном педагогическом университете состоялся Чемпионат «START КИТ:*

конструируем, инструктируем, технологизируем». Министерство образования Краснодарского края. Получено с: https://minobr.krasnodar.ru/news/common/s/common/e/366980

13. Озерова, О.В. (2024). Особенности советской технической игрушки как содержательный компонент обучения будущих дизайнеров в этой области. *Традиционное прикладное искусство и образование*, 2024, 50(3), 203-220.

14. Организация конференции «Юные техники и изобретатели». (2019, 28 июня). *Пострелиз VI Всероссийской конференции*. Юные-техники.рф. Получено с: https://xn----itbbmalqd7b5a5d8a.xn--p1ai/novosti/

15. Поваляев, О.А., Глушкова, Г.В., Иванова, Н.А., Сарафанова, Е.В., Мусиенко, С.И. (2020). НАУСТИМ — цифровая интерактивная среда: Парциальная образовательная программа для детей от 5 до 11 лет. Де'Либри.

16. Рязанова, З.Б., Сорокин, С.С., Солин, С.В. (2020). Применение образовательной робототехники в обучении детей с раннего возраста. *Современные проблемы науки и образования*, 2020, (3), 22.

17. Ульянова, С.Б., & Фишева, А.А. (2023). «Маленькая авиация»: детское техническое творчество в СССР в 1920-е гг. *Вестник Костромского государственного университета*, 2023, 29(2), 36-42.

18. Dalgatova, D.E. (2025). STEAM-podkhod v mladshei gruppe: Stroim most iz kubikov i fantazii. *Vospitatel detskogo sada*. Получено с :https://www.vospitatelds.ru/categories/7/articles/18263

19. Gold, Z.S., Elicker, J., & Beaulieu, B.A. (2020). Learning engineering through block play: STEM in preschool. *Young Children*, 2020, 75(2), 24-29.

20. Kolodner, J.L. (2002). Facilitating the learning of design practices. In P. Bell, R. Stevens, T. Satwicz (Eds.), Keeping learning complex. Lawrence Erlbaum Associates.

21. Malone, K.L., Tiarani, V., et al. (2018). Engineering design challenges in early childhood education: Effects on student cognition and interest. *European Journal of STEM Education*, 2018, 3(3), Article 11.

22. Papert, S. (1980). Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas. Basic Books.

23. Cunningham, C.M., & Lachapelle, C.P. (2014). Engineering in elementary schools. In J. Strobel, S. Purzer, & M. Cardella (Eds.), Engineering in pre-college settings: Synthesizing research, policy, and practices (pp. 61-88). Purdue University Press. Получено с: https://www.jstor.org/stable/j.ctt6wq7bh.9

24. Reuter, T., & Leuchter, M. (2022). Examining kindergarten children's testing and optimising in the context of a gear engineering task. *European Journal of STEM Education*, 2022, 7(1), 04.

25. Resnick, M., & Silverman, B. (2005). Some reflections on designing construction kits for kids. In Proceedings of the Interaction Design and Children Conference (IDC '05) (pp. 117-122). New York, NY: ACM Press.

26. START KIT. (n.d.). START КИТ: конструируем, инструктируем, технологизируем. Получено с: https://startkitt.tilda.ws/

27. Yessaliyev, A.A., Totikova, G.A., Medetbekova, N.N., & Zhiyasheva, Z.Sh. (2025). A STEAM-based pedagogical model for developing technical thinking in primary school students. *International Journal of Innovative Research and Scientific Studies*, 2025, 8(7), 393-404.

УДК 316.6

ПРОБЛЕМНОЕ ПОЛЕ ПРОФИЛАКТИКИ ТРАВЛИ В ШКОЛАХ, ОБУЧАЮЩИХ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ С МИГРАНТСКОЙ ИСТОРИЕЙ

Кошенова М.И.

кандидат психологических наук, доцент,

заведующий кафедры социальной психологии и виктимологии

ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»

г. Новосибирск

koshenova.m.i@gmail.com

Клепикова Н.М.

кандидат психологических наук,

доцент кафедры социальной психологии и виктимологии

ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»

г. Новосибирск

nataliaklepikova@ya.ru

Белобрыкина О.А.

кандидат психологических наук, доцент,

доцент кафедры социальной психологии и виктимологии

ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»

г. Новосибирск

olga.belobrykina@gmail.com

Аннотация. *Статья посвящена выявлению «болевых точек» организации профилактики травли в образовательных учреждениях, обучающих детей и подростков с мигрантской историей, в том числе в школах с преобладающей численностью детей мигрантов. Обсуждаются трудности диагностики детей-инофонов, сложности оказания им психологической помощи, специфика*

буллинг-процессов в школах с разной численностью детей мигрантов и школьников «принимающей стороны». Представлены эмпирические данные (пилотажное исследование), позволяющие обсудить специфику буллинг-процессов в среднем звене школьного обучения (6-9 классы) в контексте мигрантской истории. Анализируются причины трудностей управления рисками, ограничения ресурсов в реализации профилактических программ, рассматриваются вопросы снижения рисков и повышения факторов защищенности наиболее уязвимых групп.

Ключевые слова: *травля в школе, подростки, многонациональные классы, школьники из числа мигрантов, профилактика и исправление.*

Финансирование. *Работа выполнена в рамках ГЗ № 073-03-2025-062/6 по теме «Профилактика травли (буллинга) в образовательных учреждениях, обучающих большое количество детей-мигрантов».*

PROBLEMATIC AREA OF BULLYING PREVENTION IN SCHOOLS TEACHING CHILDREN AND ADOLESCENTS WITH A MIGRANT BACKGROUND

M.I. Koshenova

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,

Head of the Department of Social Psychology and Victimology

FGBOU VO "Novosibirsk State Pedagogical University"

Novosibirsk

koshenova.m.i@gmail.com

N. Klepikova

Candidate of Psychological Sciences,

Associate Professor, Department of Social Psychology and Victimology

FGBOU VO "Novosibirsk State Pedagogical University"

Novosibirsk

nataliaklepikova@ya.ru

O.A. Belobrykina

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,

Associate Professor, Department of Social Psychology and Victimology
FGBOU VO "Novosibirsk State Pedagogical University"
Novosibirsk
belobr@mail.ru

Abstract. *The article is devoted to identifying the "pain points" of organizing the prevention of bullying in educational institutions that educate children and adolescents with a migrant background, including schools with a predominant number of migrant children. The authors consider the difficulties of diagnosing non-native speaker learners, the difficulties of providing them with psychological assistance, the specifics of bullying processes in schools with a different number of migrant children and schoolchildren of the "receiving party". Empirical data (pilot study) are presented to discuss the specifics of bullying processes in the middle level of school education (grades 6-9) in the context of migrant background. There analyzed the reasons for the difficulties of risk control, resource limitations in the implementation of preventive programs, considered issues of risk reduction and increasing the security factors of the most vulnerable groups.*

Keywords: *school bullying, adolescents, multinational classes, schoolchildren with a migrant background, prevention and correction.*

Funding. *The work was carried out within the framework of GZ No. 073-03-2025-062/6 on the topic "Prevention of bullying in educational institutions that teach a large number of migrant children."*

Школьная травля (буллинг), - достаточно изученный и описанный феномен, не только остается не решенной проблемой, но и имеет свою мифологию, пагубно сказывающуюся на педагогической практике.

Существует иллюзия, что буллинг - это прерогатива средних классов школы, но на самом деле мы сталкиваемся с жесткими формами преследования и унижения уже в начальных классах. Справедливости ради отметим, что младшие школьники чаще реализуют травлю под покровительством педагога, и он же может этот процесс достаточно эффективно остановить.

В классическом определении буллинга обязательный компонент – систематическое унижение. Но в нашей практике консультирования были студенты 22 и 24 лет, которые столкнувшись с единственным эпизодом травли в средних классах школы, всё ещё тяжело из этого выбирались уже в более зрелом возрасте.

Один из наиболее распространенных мифов -миф о том, что жертва – это неуверенный, беспомощный, с низкой самооценкой, т.е. специфическим набором личностных качеств, ребенок. Часто эти выявляемые в эмпирических исследованиях характеристики становятся уже следствием травли. Мировой опыт исследования буллинга показывает, что жертвой травли может стать любой человек, с любым набором личностных характеристик. Учитывая тот факт, что любая группа, будь то школьный класс или студенческая группа, офис компании или кафедра вуза, имеет своего аутсайдера, который выполняет свою «экологическую» функцию, в ситуации многоуровневой трансляции моделей агрессивного поведения, аутсайдер легко превращается в жертву жёсткой травли. Вероятно, «живучесть» данного мифа обусловлена тем, что убежденность учителя в том, что «жертва, потому и становится жертвой, что этого заслуживает», позволяет педагогу снять с себя ответственность за деструктивные процессы.

Этнический аспект буллинг-процессов – это, скорее, не «история с искажениями», а всё ещё «зазеркалье», требующее пристального изучения для выстраивания более эффективных программ профилактики.

Одним из существенных ограничителей в изучении проблемы школьной травли в контексте межэтнических отношений является миф о том, что «мигрантов уже значительно меньше/мигрантов скоро совсем не будет». Но миграционные процессы являются несомненным атрибутом современного мира, и Россия не является исключением. Очевидный рост количества детей и подростков иностранных граждан и уже российских, но с мигрантской историей (своей или родителей) приводит к неуклонному росту числа многонациональных классов и школ, в том числе с преобладанием школьников-инофонов, (г.г.

Екатеринбург, Котельники, Новосибирск, Челябинск и др.), особенно в регионах с максимально «доброжелательной политикой» в отношении трудовых мигрантов (Новосибирская область является одним из таких регионов).

Второй фактор, препятствующий изучению межэтнического аспекта школьной травли, связан с отрицанием наличия специфики (особенностей) буллинг-процессов в многонациональных группах. В то же время существует значительное количество зарубежных исследований с эмпирическим данными, освещающих именно этнический и расовый аспект проблемы (Armitage, 2021; Maynard et al., 2016 и др.), тогда как в отечественной науке представлено незначительное число таких работ, особенно в контексте обучения детей мигрантов (Андронникова, Кошенова, 2025). Анализ публикаций научной электронной библиотеки eLIBRARY.RU за последние 5 лет (2021-2025) показывает, что исследований, представляющих конкретные эмпирические данные, очевидно недостаточно. Использованные в качестве ключевых слова «дети мигрантов+буллинг» (и вариации), «дети мигрантов + травля» (и вариации) позволяет отметить повышенный интерес к данной теме – 286 статей, но только 10 из них содержат реальные эмпирические данные, позволяющие делать обоснованные, а не умозрительные выводы о сути школьной травли в многонациональных школах.

Закономерно, что и рекомендации по организации профилактической работы в многонациональной среде, как правило, не учитывают содержательную специфику организации профилактической работы в школах, обучающих большое количество детей мигрантов.

Отметим, на первый взгляд очевидные, но не учитываемые в полном объеме проблемы, требующие особого внимания.

1.*Отсутствие объективных данных, позволяющих целенаправленно управлять рисками*. Органы управления образованием имеют сведения о численности школьников-иностранных гражданах, но часто не обладают объективной информацией об обучающихся, имеющих статус российского гражданства, но не владеющих (или крайне слабо владеющих) русским языком.

Это определяется и сложившейся системой отчетности, и динамикой изменения места проживания прибывающих-убывающих мигрантов, и изменением статуса гражданства.

Так, например, в одной из школ г.Новосибирска несовершеннолетние обучающиеся иностранные граждане составляют 33 % от общей численности, тогда как учащиеся с миграционной историей (на настоящий момент уже граждане РФ) дополнительно представляют 48,6% от всех обучающихся. Очевидно, что миграционная нагрузка в данной школе значительно выше официальной статистики.

2. *Языковой барьер* остается одной из ключевых проблем. Фильтр на знание русского языка (языка обучения и воспитания в образовательном пространстве, которым владеют педагоги) при приеме в школу применим только по отношению к детям, не являющимися гражданами РФ. Языковой барьер является серьезной проблемой и для выявления школьной травли при помощи диагностики, и для оказания психологической помощи участникам буллинг-процессов.

3. *Трудности выявления буллинга:*

Очевидно, что буллинг является одной из наиболее закрытых тем для исследователей (Белобрыкина, 2025). Так, в деаномизированном исследовании, проведенном в 2023-2024 году в рамках совместного проекта НГПУ и НИУ ВШЭ «Зеркальные лаборатории» в 14 школах г. Новосибирска исследование (Д. Александров, А. Андронникова, М. Кошенова и др.), направленном на выявление факторов социально-психологической адаптации детей-мигрантов (4137 учащихся 5-9 классов 14 школ), было выявлено, что процент жертв буллинга среди детей-инофонов и детей с родным русским в целом по выборке не отличался: доля детей, считающих себя жертвой буллинга, составила от 5 до 12%; доля агрессоров – от 2 до 12%.

При этом анализ полученных данных позволяет утверждать, что при деаномизированном исследовании школьники активно включают «эффект фасада» (или ретуширование реальности»), что обусловлено прямыми

посланиями учителей и родителей детей мигрантов на трансляцию только «правильных», «хороших» ответов. Так, при декларируемом позитивном отношении к школе и учителям в «Неоконченных предложениях» встречаются ответы:

«Очень добрые учителя, очень добрые, но бывают злые»

В одной и той же анкете:

«У нас в школе…весело и дружно»,

«Ученики разных национальностей… должны дружить, но они ссорятся»

В одной и той же анкете:

«Если в классе кого-то обижают…у нас таких нет»

«Я бы хотел, чтобы мои одноклассники…дружили нормально и не били друг друга».

Тем не менее, важно отметить, что даже в деаномизированном исследовании, процент детей, которые сообщили, что они проявляли агрессию по отношению к одноклассникам, выше среди инофонов, чем среди детей с родным русским; хотя эта разница статистически незначима. Как минимум, в 3 школах численность детей-инофонов, признающих свое агрессивное поведение по отношению к одноклассникам, в 2 раза больше, чем русскоязычных сверстников. Такая картина вполне согласуется с данными В. С. Собкина и М. М. Смысловой (2014 г.), полученными в русскоязычных школах Риги.

Языковой барьер также ограничивает возможности диагностики (дети-инофоны не всегда понимают смысл вопросов и утверждений, что может ставить под сомнение получаемые диагностические данные, и определяет необходимость уточнения данных); но и родным письменным дети также не владеют (перевод диагностического материала на родной язык школьника-мигранта ситуацию ни в коей мере не улучшает).

Кроме того, языковой барьер определяет и то, что *учитель зачастую не имеет возможности оценить вербальные угрозы*, оскорбления, обсуждение деструктивных планов и пр., а, следовательно, существуют ограничения выявления буллинга первичным звеном профилактики.

Опрашиваются только присутствующие; соответственно, «выпавшие из системы», не посещающие уроки, в том числе по причине буллинга, не опрашиваются, и потому достаточно часто педагоги-исследователи представляют «благостную картину» о всеобщей дружбе и миролюбии.

4. *Буллинг-процессы имеют свои особенности, при включении в них детей с мигрантской историей,* которые необходимо учитывать при выстраивании профилактических программ:

В нашем пилотажном исследовании 2025 года (433 школьников, 61 из школ с преобладающим числом детей-мигрантов, основной инструмент исследования – «Неоконченные предложения», модифицированные в соответствии с целью исследования; критерий Фишера и хи-квадрат) было выявлено, что дети с мигрантской историей значительно реже, чем их русскоязычные сверстники, оценивают атмосферу в классе положительно ($\varphi=2{,}635$ при $p<0{,}01$), чаще явно или косвенно сообщают о травле или ненависти друг к другу ($\varphi=2{,}935$ при $p<0{,}01$), что позволяет предположить, что их агрессия может носить «защитный характер». Но еще более важным для организации профилактической работы является тот факт, что дети-мигранты, независимо от их численности в школьном пространстве (преобладают или представлены в меньшинстве), по сравнению с подростками «принимающей стороны», реже готовы встать на защиту жертвы ($\varphi=3{,}507$ при $p<0{,}01$), не видят оснований для того, чтобы не дружить с активными булли ($\varphi=2{,}526$ при $p<0{,}01$).

Отметим также, что данное исследование показало, что в том случае, если школьники-подростки представлены в меньшинстве (независимо от того, являются ли они меньшинством «принимающей стороны» или меньшинством с мигрантской историей») испытывают своеобразную «социальную робость», которая выражается в том, что сами они не берут на себя инициативу в установлении дружеских контактов, они готовы общаться с теми, кто им дружбу предложил (независимо от личных качеств и реального отношения). Мы полагаем, что данный факт является аргументом в пользу выбора для программ превенции школьной травли психологических игр или тренинговых занятий,

позволяющих прежде всего предъявить свое «Я» одноклассникам, выстроить новые интеракции, и на основе этого учиться эффективно разрешать конфликты и противостоять буллингу.

5. *Трудности в оказании психологической помощи школьникам с мигрантской историей*. Помимо уже отмеченного языкового барьера, препятствующего диагностике и полноценной консультативной помощи, необходимо отметить, что педагог-психолог часто не знает культурных и конфессиональных ограничений и табу. В силу этих же причин часто не может включить в работу родителей школьника.

Предлагаемые многими специалистами в качестве альтернативы языковому консультативному взаимодействию арт-методы часто не вызывают отклика, особенно у мальчиков-подростков, а другими инструментами, позволяющими работать с содержанием без высокой вербальной нагрузки (например, позаимствованными из NLP или КПТ), педагоги-психологи, как правило, не владеют (что, естественно, так как обычно учебные планы подготовки специалистов таких подходов не предусматривают).

6. *Игнорирование проблем жертв травли из числа коренного населения* в классах с преобладающим числом детей-мигрантов. Буллинг-процессы в отношении представителей национального большинства в школах с преобладанием детей из числа меньшинств имеют свою специфику, обусловленную тем, что «школьник-мишень травли» в этом случае подвергается более интенсивному преследованию (Собкин, Смыслова, 2014). С нашей точки зрения, это не является универсальным законом, но является наиболее вероятным сценарием, что связано с механизмом компенсации. Тем не менее, учеников-подростков с низкой успеваемостью или проблемным поведением, иногда определяют («ссылают») в классы с явным преобладанием школьников с мигрантской историей, что не является педагогической мерой и, соответственно, недопустимо к применению в педагогической практике. В то же время необходимо понимать, что в некоторых случаях такое распределение является единственно возможным (в силу компактного проживания мигрантов и диаспор

в определенных районах), и в этом случае необходимо обеспечивать особое внимание школьникам из числа детей «принимающей стороны».

7. Ограниченные ресурсы в реализации профилактических программ. Профилактическая программа для обеспечения своей эффективности требует участия всех субъектов образовательного пространства. В многонациональных школах, и тем более в школах с преобладающим числом детей с мигрантской историей, полноценное участие всех субъектов – архисложная задача в силу целого ряда обстоятельств.

Учителю часто не хватает компетенций для работы с детьми других национальностей и конфессий, но именно от отношения педагогов к обучающимся с миграционной историей во многом зависит эффективность превенции буллинга (Лаврентьева, 2025).

Отсутствие готовности специалистов к работе в интерактивном формате по обучению конструктивному разрешению конфликтов и превенции школьной травли секвестирует профилактическую работу до отработанного «знакомства с национальными блюдами и (или) костюмами», что, безусловно, позволяет что-то новое и полезное узнать о школьниках других национальностей, возможно, их родителях, но не научает взаимодействовать в трудных ситуациях.

Анализ эффективности уже реализованных программ профилактики буллинга, представленных в публикациях последних лет (Андронникова, Кошенова, 2025), показывает, что важным ресурсом в предупреждении и преодолении школьной травли является возможность привлечения родителей. В данном случае сложно, а иногда и фактически невозможно опираться на помощь родителей, в том числе в силу языкового барьера и (или) культурных традиций.

Существуют очевидные трудности с просоциальной внешкольной реализацией подростков с мигрантской историей (табу на спорт, занятия танцами для девочек; недоступность платной внеурочной деятельности и пр.) ограничивают социальные контакты «кругом своих», не позволяют в полной мере продемонстрировать свои таланты сверстникам не только «ingroups», но и «outgroups», что давало бы им дополнительную привлекательность в глазах

одноклассников.

Таким образом, анализ «болевых точек» организации профилактики травли в образовательных учреждениях, обучающих детей и подростков с мигрантской историей, в том числе в школах с преобладающей численностью детей мигрантов, позволяет сделать выводы не только о том, что этническое и культурное разнообразие увеличивает риски виктимизации в классе, реализации школьной травли, но и о том, что вопросы профилактики и коррекции деструктивных процессов требуют понимания содержательных характеристик буллинг-процессов в специфических условиях.

Решение вопросов, связанных с школьной травлей, не должно и не может быть ответственностью только педагогов-психологов и социальных педагогов, или службы медиации, необходимо включение всех субъектов образовательного пространства для сохранения психологического здоровья каждого.

Информирование педагогов, родителей, детей - необходимая, но недостаточная мера профилактической работы; принципиально важным является формирование социальной компетентности взрослых и детей.

Очевидная необратимость миграционных процессов в современном мире требует особого внимания управленческих структур сферы образования к исследованию проблемы профилактики и преодоления буллинга в многонациональных образовательных учреждениях, обеспечению формирования необходимых компетенций специалистов сопровождения.

Литература

1. Андронникова, О.О., Кошенова, М.И. (2025) Виктимизация в образовательном пространстве школы: обзор зарубежных исследований. *Социально-гуманитарные знания,* 2025. 10, 437-447

2. Андронникова, О.О., Кошенова, М.И. (2025) Школа как территория виктимизации: теоретический абрис проблемы (по материалам научных публикаций). *Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология*, 2025, Т. 10, 2(38), 115-137.

3. Белобрыкина, О.А. (2025) Дистинктивно-компетентностный принцип в диагностике буллинг-процессов (травли) в социальном взаимодействии (на примере сферы образования). *Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология*, 2025, Т. 10, 3(39), 188-220.

4. Лаврентьева, З.И. (2025) Отношение учителей к обучающимся с миграционной историей как фактор превенции буллинга в образовательной организации. *Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств*, 2025, 3(72), 269-278.

5. Собкин, В.С., Смыслова, М.М. Буллинг в стенах школы: влияние социокультурного контекста (по материалам кросскультурного исследования). *Социальная психология и общество*, 2014, Т.5, 2, 71-86.

6. Armitage R. Bullying in children: impact on child health // *BMJ paediatrics open*, 2021, V.5, Is.1.

7. Bardach, L., Yanagida, T., Gradinger, P., & Strohmeier, D. (2022). Understanding for Which Students and Classes a Socio-Ecological Aggression Prevention Program Works Best: Testing Individual Student and Class Level Moderators. *Journal of youth and adolescence*, 51(2), 225–243.

8. Maynard B.R., Vaughn M.G., Salas-Wright C.P., Vaughn S. Bullying Victimization Among School-Aged Immigrant Youth in the United States. *The Journal of adolescent health: official publication of the Society for Adolescent Medicine*, 2016, V. 58, Is.3, 337-344.

УДК 378.1:004.7

РЕСУРСЫ ПЛАТФОРМЫ CORPGPT В СОЗДАНИИ БОТА ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ «УЧЕБНЫЙ АНАЛИТИК»

Курьян С.М.

основатель АО «Нейросети»

АО «Нейросети»

г. Москва

neiroseti@mail.ru

Петрушкевич М.А.

генеральный директор

АО «Нейросети»

г. Москва

neiroseti@aoneiro.com

Селиванова Е.А.

кандидат психологических наук, доцент

научный консультант

АО «Нейросети»

г. Москва

e.selivanova@aoneiro.com

Попков А.С.

промпт-инженер

АО «Нейросети»

г. Москва

a.popkov@aoneiro.com

Аннотация. *В публикации раскрываются возможности бескодовой*

платформы с искусственным интеллектом CorpGPT для оптимизации образовательного процесса. Актуализируется проблема внедрения современных технологий в образовательный процесс основной и высшей школы. Описывается целесообразность создания системы «Учебный Аналитик», направленной на поддержку педагогов и обучающихся. Проводится обзор научных работ, адресованных проблематике применения искусственного интеллекта в образовании. Постулируется недооценка использования потенциала отечественных технологий с ИИ в оптимизации образовательного процесса. Цель исследования состоит в описании ресурсов платформы CorpGPT для создания бота интеллектуальной системы «Учебный Аналитик», выявлении его потенциала для оптимизации образовательной деятельности. Методологическая основа исследования базируется на системном подходе.

Дает краткая характеристика отечественной платформы CorpGPT, показываются ее возможности для разработки ботов с искусственным интеллектом. Описываются задачи поэтапной разработки и тестирования интеллектуальной системы «Учебный Аналитик», бота, отражающего ее ключевые назначение. Показывается функциональный потенциал бота для педагогов и обучающихся, связанный с ***анализом лекционного контента, выделения ключевых понятий, созданием тестов, генерацией конспектов и пр.*** *Дается оценка эффективности бота на основе скорости и качества анализа лекционного контента.*

Представленные в статье положения могут быть полезны для развития теоретических представлений о применении технологий с искусственным интеллектом в основном и высшем образовании. Практическая значимость описанных решений состоит в возможности их использования с целью повышения эффективности образовательного процесса для педагогов и обучающихся, прежде всего преподавателей и студентов.

Ключевые слова: *платформа CorpGPT, интеллектуальная система, педагоги, студенты, «Учебный Аналитик», искусственный интеллект, нейросети.*

CORPGPT PLATFORM RESOURCES IN CREATING THE BOT OF THE INTELLIGENT SYSTEM «EDUCATIONAL ANALYST»

Kuryan S.M.

founder of JSC "Neuroseti"

"Neuroseti"

Moscow

neiroseti@mail.ru

Petrushkevich M.A.

general director

JSC "Neuroseti"

Moscow

neiroseti@aoneiro.com

Selivanova E.A.

candidate of psychological sciences, associate professor

scientific consultant

JSC "Neuroseti"

Moscow

e.selivanova@aoneiro.com

Popkov A.S.

industrial engineer

JSC "Neuroseti"

Moscow

a.popkov@aoneiro.com

Abstract. *The publication reveals the capabilities of the CorpGPT codeless platform with artificial intelligence for optimizing the educational process. The problem of introducing modern technologies into the educational process of basic and higher education is updated. The feasibility of creating the "Educational Analyst" system aimed at supporting teachers and students is described. A review of scientific*

papers addressed to the problem of using artificial intelligence in education is conducted. An underestimation of the use of the potential of domestic technologies with AI in optimizing the educational process is postulated. The purpose of the study is to describe the resources of the CorpGPT platform for creating a bot of the intelligent system "Educational Analyst", identifying its potential for optimizing educational activities. The methodological basis of the study is based on a systems approach.

Provides a brief description of the domestic CorpGPT platform, showing its capabilities for developing bots with artificial intelligence. The tasks of the step-by-step development and testing of the intelligent system "Educational Analyst", a bot reflecting its key purpose are described. The functional potential of the bot for teachers and students is shown, related to the analysis of lecture content, highlighting key concepts, creating tests, generating notes, etc. The effectiveness of the bot is assessed based on the speed and quality of the analysis of lecture content. The provisions presented in the article can be useful for developing theoretical ideas about the use of artificial intelligence technologies in basic and higher education. The practical significance of the described solutions lies in the possibility of using them to improve the efficiency of the educational process for teachers and students, primarily teachers and students.

***Keywords**: CorpGPT platform, intelligent system, teachers, students, "Educational Analyst», artificial intelligence, neural networks.*

Введение. Применение технологий искусственного интеллекта выступает важным условием инновационного развития современной системы образования. Педагогические работники разных уровней образования находятся не только на этапе теоретического осмысления, но и практического освоения возможностей искусственного интеллекта (ИИ) в оптимизации образовательных практик. Однако исследования показывают, что большей компетентностью в области технологий ИИ обладают педагоги вузов, нежели школьные учителя. Педагоги общеобразовательных организаций высказывают недоверие данным инновациям, не видят значительных перспектив в повышении собственной

продуктивности. Более того, консультации, семинары и фокус-группы, проводимые для педагогов основного общего образования, показывают выраженное недоверие школьных учителей технологиям искусственного интеллекта. Педагогами высказываются опасения по снижению креативности, самостоятельности мышления, ответственности обучающихся. Также школьные учителя утверждают, что их собственная профессиональная практика значительном образом не может оптимизироваться за счет внедрения данных инноваций.

При этом в Национальной стратегии развития искусственного интеллекта в РФ, утверждённой президентом еще в 2019 году и обновленной в декабре 2024 года, ставится задача активного развития и внедрения данной технологии в различные сегменты, в том числе образование и науку. Утверждается необходимость повышения уровня доверия населения к искусственному интеллекту на 80 % к 2030 году. Совершенно очевидно, что такое доверие формируется, прежде всего у специалистов, отвечающих за образование подрастающего поколения.

В последние годы появляется все больше публикаций, которые описывают перспективы и риски применения ИИ в образовательных практиках. Утверждается, что в период пандемии ИИ занял «почётное» место среди цифровых технологий и активно меняет образование, делая его адаптированным персонализированным, автоматизированным, интеллектуализированным (Свердлова, Орлова, 2024). Утверждается, что «ИИ создает условия для самостоятельной проектной и учебно-исследовательской деятельности, делает учащихся активными участниками учебно-познавательного процесса» (Левченко, Садыкова, Меренкова, 2024). Специалисты испытывают опасения в связи с тем, что «чрезмерное использование ИИ в образовании может уменьшить роль учителя и снизить важность человеческого взаимодействия» (Галагузова, Перекальский, 2024).

Авторы подчеркивают, что технологии с ИИ используются, преимущественно, на уроках информатики и математики, где школьники

исследуют работу и функции чат-ботов. Отмечается, что знакомство обучающихся с чат-ботами позволяет им почувствовать себя «частью современного привилегированного сообщества ИТ-специалистов, разрабатывающих интеллектуальные продукты» (Богданова, Федорова, 2022). Специалисты описывают практики проведения олимпиад по искусственному интеллекту, указывая их перспективность в профориентационной работе (Рыжова, Трубина, Королева, Филимонова, 2023). Искусственный интеллект рассматривается как объект изучения, средство повышения эффективности обучения. При этом констатируется недостаточная готовность учителей информатики к проведению уроков, раскрывающие тему искусственного интеллекта (Роберт, 2023). Хотя перспективы применения ИИ достаточно широки, технологии могут не только оптимизировать образовательный процесс с помощью интеллектуальных агентов (Курьян, Петрушкевич, 2025), но и поддержать педагогов в период стресса (Курьян, Петрушкевич, Селиванова, 2025),

Итак, научный анализ показывает, что на сегодняшний день достаточно активно проводятся научные дискуссии на тему перспектив и рисков применения ИИ в системе образования. Отмечается, что он позволяет оптимизировать работу педагога основного и высшего образования, сделать обучающий процесс более интересным, быстрым и мобильным, а главное отвечающим современным вызовам.

Постановка проблемы. Большинство технологий, представленных в научных работах и применяемых для оптимизации педагогической деятельности, разработаны зарубежными компаниями. Соответственно, нет гарантии их безопасности для российских образовательных организаций. При этом российские разработки ограничиваются деятельностью нескольких компаний, которые дают неполный доступ к своим технологиям. Однако есть активно развивающиеся IT-компании, разрабатывающие инновационные технологии с искусственным интеллектом, обладающие потенциалом для образования и бизнеса. Раскроем практику применения одной из технологий,

разработанной IT-компанией АО «Нейросети», – платформы с искусственным интеллектом CorpGPT. Она выступила основанием для разработки проекта системы «Учебный Аналитик», а именно бота, применяемого для анализа лекций, персонализации учебного процесса и повышения вовлеченности обучающихся.

Вопросы исследования. Рассмотрим, какие возможности дает платформа CorpGPT для системы образования? Каким образом педагоги (учителя, преподаватели) могут использовать ресурсы пилотного бота интеллектуальной системы «Учебный Аналитик»?

Цель исследования. Описать ресурсы платформы CorpGPT в создании бота интеллектуальной системы «Учебный Аналитик», выявить его потенциал для оптимизации образовательной деятельности.

Методы исследования. В исследовании применялись следующие методы: теоретический (анализ и обобщение научных исследований) и эмпирический (тестирование системы «Учебный Аналитик»). Методологическая основа исследования базируется на системном подходе, который позволяет рассматривать образовательный процесс как интегрированную систему, в которой взаимодействуют преподаватели, обучающиеся, образовательный контент и ИИ-технологии.

Результаты исследования. Платформа CorpGPT представляет собой передовое решение в области создания интеллектуальных систем управления знаниями в организациях, где центральное место занимает использование технологий искусственного интеллекта. В рамках данной платформы реализованы функции, которые позволяют эффективно управлять большими объемами данных, создавать автоматизированные процессы и интегрировать решения на основе машинного обучения и обработки естественного языка. Платформа предлагает широкие возможности для разработки ИИ-ботов, которые могут быть использованы для выполнения различных задач в организации, таких как обработка запросов, генерация контента, автоматизация работы с документами, обучение сотрудников и многие другие.

Архитектура и особенности платформы CorpGPT включают в себя несколько ключевых компонентов, таких как языковые модели, поддержка NLP и ML, а также мощный визуальный интерфейс для настройки и создания ИИ-ботов. Для выполнения задач, связанных с генерацией текста, анализа данных и автоматизации процессов CorpGPT использует собственные модели, а также поддерживает интеграцию с внешними облачными сервисами, такими как OpenAI, Anthropic, Google и другие. В частности, на платформе можно использовать модели MultiCreator Long, MultiCreator Pro и MultiCreator Lite, которые позволяют создавать решения, способные работать с большими объемами данных и генерировать контент высокого качества.

Одним из ключевых преимуществ платформы CorpGPT является интуитивно понятный визуальный интерфейс для создания и настройки ИИ-ботов, который не требует от пользователей углубленных технических знаний. Поэтому педагоги могут создавать своих ботов на данной платформе или пользоваться уже готовыми разработками.

Гипотеза исследования предполагает, что внедрение интеллектуальной системы «Учебный Аналитик», функционирующей на основе технологий искусственного интеллекта, способной существенно улучшить образовательный процесс. В частности, утверждается, что использование системы приведет к повышению успеваемости студентов на 20–30% и сокращению времени, затрачиваемого преподавателями на подготовку учебных материалов, на 25%. Это предположение базируется на идее, что автоматизация анализа лекционного контента и персонализация образовательных траекторий могут оптимизировать как процесс обучения, так и преподавательскую деятельность. Гипотеза вытекает из анализа текущих вызовов в образовании, таких как недостаточная индивидуализация обучения и высокая нагрузка на преподавателей, а также из потенциала ИИ как инструмента для их преодоления.

Для реализации цели исследования — создания интеллектуальной системы «Учебный Аналитик» — определены следующие задачи, которые опираются на теоретические основы и методологические подходы:

1. Разработка алгоритмов анализа данных лекционного контента с использованием методов обработки естественного языка и машинного обучения.

2. Проектирование архитектуры бота для MVP, включающей модули обработки данных, базы знаний и системы рекомендаций.

3. Оценка эффективности бота на основе скорости и качества анализа лекционного контента.

4. Анализ вопросов конфиденциальности данных и прозрачности алгоритмов в соответствии с законодательством в области образования.

Платформа CorpGPT выбрана как инструмент реализации благодаря поддержке NLP, ML и интеграции с внешними данными, что упрощает разработку и обеспечивает безопасность данных — ключевой аспект для образовательных технологий.

Исследование успешно решило все поставленные задачи, что позволило реализовать задуманный функционал бота, который может стать основой для платформы «Учебный Аналитик».

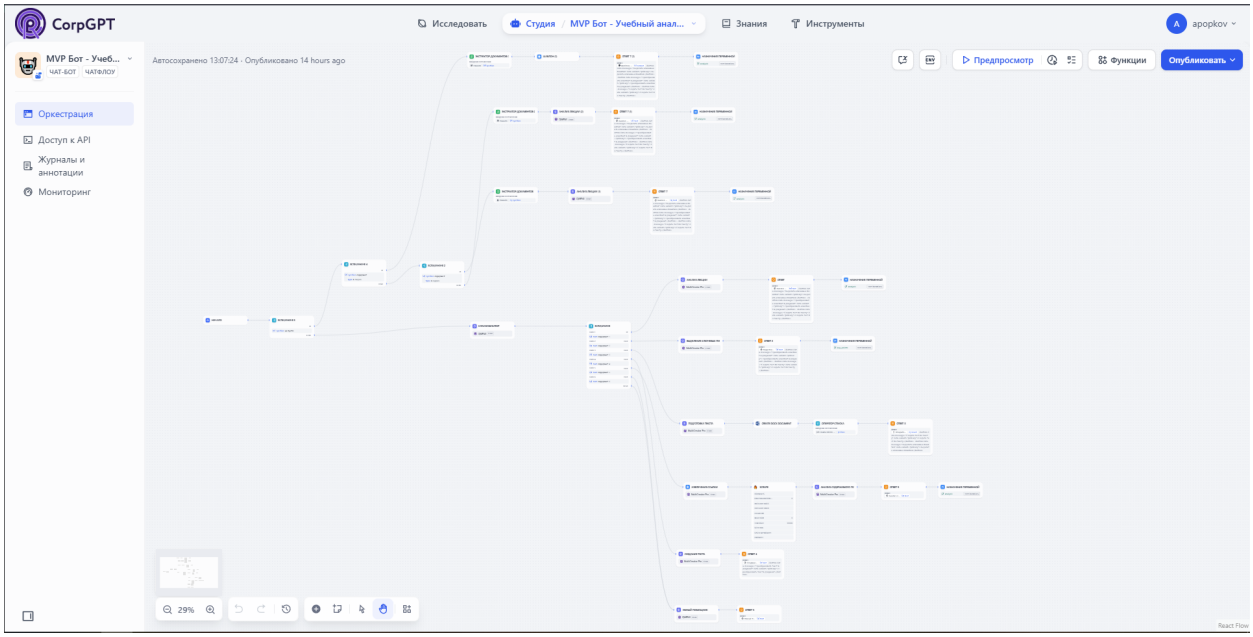


Рисунок 1 - Полноценная архитектура готового MVP бота

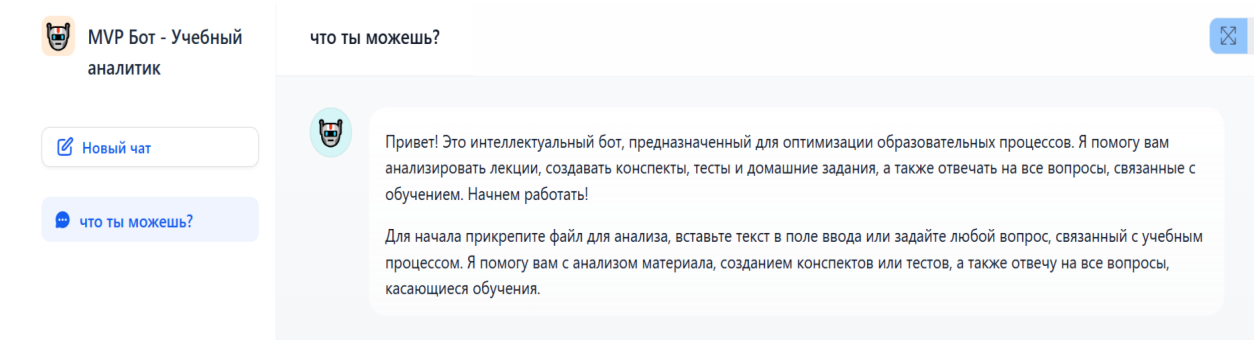


Рисунок 2 - Визуальное отображение бота

Ниже представлено подробное описание выполнения каждой задачи:

1. **В рамках проекта были созданы алгоритмы на основе методов обработки NLP и ML, интегрированные в бота на платформе CorpGPT. Для анализа лекционного контента применялись подходы тематического моделирования, позволяющие выявлять основные темы лекций, извлечения сущностей для выделения ключевых понятий и анализа тональности текста для оценки эмоциональной окраски материала. Эти алгоритмы, реализованные через узел «LLM», обеспечивают автоматическое создание аннотированных учебных материалов, структурированных резюме и тестов, что упрощает обработку образовательного контента. Функциональность подтверждена успешной реализацией анализа текстовых, аудио- и веб-материалов, а также генерацией документов в форматах DOCX и PDF для студентов и преподавателей.**

2. **Архитектура бота разработана как модульная система на платформе CorpGPT, включающая обработку данных, базу знаний и систему рекомендаций. Модуль обработки данных, реализованный через узлы «Экстрактор документов» и «Scrape», обеспечивает анализ текстовых, аудио- и веб-материалов. База знаний формируется с использованием узла «Назначение переменной», сохраняющего результаты анализа в память диалога для повторного использования. Система рекомендаций, основанная на узле «LLM», генерирует персонализированные предложения, такие как адаптированные конспекты и задания. Интеграция компонентов**

через визуальный интерфейс CorpGPT гарантирует надежность и масштабируемость решения, делая бота универсальным инструментом для образовательных задач.

3. **Методы адаптации учебных материалов основаны на анализе взаимодействия студентов с контентом, их предпочтений и образовательных потребностей. Бот использует узел «LLM» для классификации запросов и анализа поведения пользователей, собирая данные через память диалога. На основе этой информации генерируются персонализированные рекомендации, включая индивидуальные задания, адаптированные конспекты и тесты, что повышает релевантность материалов. Дополнительно, функции голосового ввода («Speech-to-Text») и загрузки файлов обеспечивают гибкость взаимодействия, позволяя адаптировать процесс обучения к индивидуальным сценариям использования студентов и преподавателей.**

4. **Были установлены методики оценки эффективности бота, включающие измерение точности анализа лекционного контента (например, корректность извлечения ключевых понятий), уровня вовлеченности студентов (на основе их активности и обратной связи) и влияния на успеваемость (сравнение результатов до и после внедрения). Тестирование на реальных данных подтвердило, что система соответствует заявленным требованиям и демонстрирует высокую производительность.**

5. **Проведен детальный анализ вопросов конфиденциальности данных, прозрачности работы алгоритмов и соблюдения законодательства в сфере образования. Были рассмотрены риски, связанные с обработкой персональных данных студентов и преподавателей, а также обеспечена прозрачность алгоритмов через документирование их работы. Использование платформы CorpGPT с встроенными механизмами защиты данных позволило гарантировать соответствие правовым нормам и требованиям безопасности.**

Бот на базе CorpGPT, который может стать основой для платформы

«Учебный Аналитик», обладает значительным практическим значением для современной образовательной системы. Его внедрение позволяет повысить успеваемость студентов за счет персонализированного подхода к обучению, основанного на анализе их образовательных потребностей и предпочтений. Тестирование показало, что студенты, использующие сгенерированные ботом конспекты и тесты, демонстрируют улучшение академических результатов, что согласуется с целевым показателем гипотезы (рост на 20–30%). Кроме того, автоматизация подготовки учебных материалов сокращает временные затраты преподавателей, освобождая их для более творческих и стратегических задач, таких как разработка новых методик или индивидуальная работа со студентами.

Преимущества использования ИИ заключаются в создании адаптивного и персонализированного образовательного контента. Бот способен адаптировать лекционный материал под уровень знаний студентов, предлагать индивидуальные задания и обеспечивать мгновенную обратную связь. Это не только повышает вовлеченность студентов, но и способствует более глубокому усвоению материала. Практическая ценность проекта подкреплена его экономической доступностью: бесплатный тариф CorpGPT позволяет использовать бот даже в условиях ограниченного финансирования, что делает его перспективным инструментом для образовательных учреждений различного уровня.

Заключение. Бот на базе платформы CorpGPT, которая может стать основой для системы «Учебный Аналитик», представляет собой инновационное решение, обладающее значительным потенциалом для трансформации образовательной системы. Его способность повышать эффективность обучения через персонализацию и автоматизацию делает его востребованным инструментом в условиях цифровизации образования. Рекомендуется внедрение бота в образовательные учреждения для оптимизации учебного процесса, повышения качества образования и сокращения нагрузки на преподавателей. Пилотные проекты и обучение пользователей станут ключевыми шагами для преодоления барьеров внедрения и демонстрации практической ценности системы.

Перспективы расширения и масштабирования проекта на более широкий рынок образовательных технологий подтверждаются его уникальными преимуществами: доступностью, гибкостью и высоким качеством анализа. Дальнейшее развитие бота, включая поддержку многоязычия и усложнение функционала, позволит ему занять лидирующую позицию среди решений на базе ИИ. Таким образом, «Учебный Аналитик» вносит значительный вклад в модернизацию образования, отвечая вызовам XXI века и открывая новые возможности для персонализированного и эффективного обучения.

Литература

1. Богданова, А.Н., Федорова, Г.А. (2022). Чат-боты как компонент содержания обучения основам искусственного интеллекта в школе. *Информатика в школе*, 2022, 2, 39-45.

2. Галагузова, Ю.Н., Перекальский, И.Н. (2024). Искусственный интеллект на уроках информатики: вызовы и реальность. *Педагогическое образование в России*, 2024, 4, 112-118.

3. Курьян, С.М., Петрушкевич, М.А. (2025). Возможности интеллектуальных агентов платформы CorpGPT для оптимизации образовательных практик, *HOMINUM.* 2025, 2.

4. Курьян, С. М., Петрушкевич, М. А., Селиванова, Е. А. (2025) Поддержка ментального здоровья через искусственный интеллект: как ИИ-агенты могут поддержать в период стресса, *Наука в жизни человека*. 2025, 1, 130-142.

5. Левченко, И.В., Садыкова, А.Р., Меренкова, П.А. (2024). Модель вариативного обучения учащихся основной школы в области искусственного интеллекта. *Информатика и образование*, 2024, 39 (2), 16-24.

6. Роберт, И.В. (2023). Искусственный интеллект в образовании: объект изучения в курсе информатики; средство повышения эффективности обучения. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*, 2023, 6 (179), 4-10.

7. Рыжова, Н.И., Трубина, И.И., Королева, Н.Ю., Филимонова, Е.В. (2023). Современные школьники выбирают искусственный интеллект как направление для будущих профессий, *Информатика в школе*. 2023, 5, 5-13.

8. Свердлова, Н.А., Орлова, Е.С. (2024). Анализ возможностей искусственного интеллекта применительно к обучению в школе. *Международный научно-исследовательский журнал*, 2024, 1 (139), 58-64.

УДК 372.881.111.1

СПЕЦИФИКА И МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В КОЛЛЕДЖЕ ПРЕДСТАВИТЕЛЯМ ЦИФРОВОГО ПОКОЛЕНИЯ

Лазакович Ю.Ю.

кандидат психологических наук

Северо-кавказский филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования "Белгородский государственный технологический университет им. В.Г. Шухова"

г. Минеральные Воды

lazacoach@rambler.ru

Аннотация. *Статья посвящена анализу сложностей преподавания иностранного языка, в частности английского, студентам средне профессионального образования. Автора интересует причины низкого уровня знаний у преобладающего большинства абитуриентов. В ходе исследования скомпилирован характерологический портрет средне успевающего студента. Обоснован тот факт, что наибольшую роль на успеваемость оказывает недостаточная развитость когнитивных, волевых, эмоциональных способностей учащихся как следствие влияния тотальной цифровизации всех сфер деятельности. Учитывая невозможность изъятия цифровых носителей из жизнедеятельности подрастающего поколения, автор призывает использовать технологические девайсы и ресурсы дозированно, а также пересмотреть последовательность их применения в обучении, делая в первую очередь акцент на методиках, способствующих развитию аналитического мышления, навыков самостоятельной работы. Представлены апробированные методики работы в данном направлении.*

Ключевые слова: *методика обучения, восприятие, внимание, воображение, память, мышление, поиск решения проблем, речь и коммуникация.*

THE SPECIFICS AND METHODS OF TEACHING ENGLISH IN COLLEGES TO REPRESENTATIVES OF THE DIGITAL GENERATION

Lazakovich Y.Y.

Candidate of Psychological Science

North Caucasus branch of the Federal state

budget educational institution of higher education

"Belgorod state technological University named after V. G. Shukhov"

Mineralnye Vody

lazacoach@rambler.ru

Abstract. *The article is devoted to the analysis of the difficulties of teaching a foreign language, in particular English, to students of secondary vocational education. The author is interested in the reasons for the low level of knowledge among the overwhelming majority of applicants. In the course of the research, a characterological portrait of an average student has been compiled. The author substantiates the fact that the greatest role on academic performance is played by the lack of cognitive, volitional, and emotional abilities of students as a result of the influence of total digitalization of all fields of activity. Given the impossibility of removing digital media from the lives of the younger generation, the author calls for using technological devices and resources in a dosed manner, as well as reviewing the sequence of their use in education, focusing primarily on methods that promote the development of analytical thinking and independent work skills. The proven methods of work in this area are presented.*

Keywords: *teaching methods, perception, attention, imagination, memory, thinking, problem solving, speech and communication.*

Введение

Все без исключения специалисты, работающие в сфере среднего профессионального образования по обучению иностранного языка, английского в частности, признают тот факт, что сталкиваются с разноуровневыми сложностями. Анализ публикаций коллег по цеху, позволяет эксплицировать причины, препятствующие эффективному преподаванию, следующим образом:

- Низкий уровень владения родного государственного языка и общей культуры, проявляющийся в узком кругозоре, недостаточной начитанности (Сысевич, 2018);
- Разделение студентов по уровню владения иностранным языком на три группы: сильные, средние и слабые (причем слабых на порядок больше) (Сысевич, 2018; Федотова, 2022; Заерко, 2019; Красникова, 2024; Кузнецова, 2024);
- Блокировка речевой активности вследствие неуверенности в своих силах (Жайруллин, Жрамова, Ипатова, 2024; Заерко, 2019), что говорит о недостатке практического опыта в заучивании аутентичных текстов, диалогов, эссе собственного сочинения;
- Особенности развития и формирования метальных, физических, волевых и эмоциональных способностей, присущие раннему юношескому возрасту (Жайруллин, Жрамова, Ипатова, 2024), проявляющиеся в неустойчивости психики, перепадах настроения, снижении когнитивной активности, латеральному или бурному протесту «всем и вся», как необходимый этап становления личности;
- Хромающая учебная дисциплина (Жайруллин, Жрамова, Ипатова, 2024), как следствие «снятия школьных оков»;
- Отсутствие как таковой или наличие низкого уровня внутренней мотивации к изучению иностранного языка, рассматриваемого как

второстепенная дисциплина по сравнению с профильными предметами (Сысевич, 2018; Федотова, 2022; Заерко, 2019);

- Отсутствие способности к длительной концентрации внимания на фоне постоянной отвлекаемости и занятости делами, не имеющими отношения к учебе (Сысевич, 2018; Жайруллин, Жрамова, Ипатова, 2024)
- Недостаточное количество аудиторных часов, отведенных в Федеральном государственном образовательном стандарте для данной дисциплины (Сысевич, 2018; (Жайруллин, Жрамова, Ипатова, 2024; Заерко, 2019);
- Недостаток не просто профессиональных преподавателей, но и дефицит специалистов, активно занимающихся саморазвитием и осваивающих новые нестандартные технологии и методики обучения, в том числе и IT. Здесь же следует отметить, что данная педагогическая трудность в свою очередь, порождена отсутствием обратной связи (эмоционального отклика) со стороны студентов (Жайруллин, Жрамова, Ипатова, 2024; Коршунова, 2024);
- Нехватка дидактических и технических средств: начиная с отсутствия универсального (базового) учебного пособия по общегуманитарному циклу, а также наличия острой, «сиюминутной», потребности разработки пособия «под ключ» с учетом профиля обучаемых, и заканчивая отсутствием технического обеспечения для демонстрации аудио и видео-материалов (Жайруллин, Жрамова, Ипатова, 2024; Заерко, 2019; Красникова, 2024).

Как видно, первые семь причин из описанных выше порождены недостаточной сформированностью психодинамических свойств индивидуальности: когнитивных (*восприятие, внимание, воображение, память, мышление, поиск решения проблем, речь и коммуникация*), волевых и эмоциональных.

Преподаватель уровня СПО сталкиваясь с существенными пробелами в знаниях студентов, вынужден выстраивать свою деятельность таким образом, чтобы она не только носила «компенсаторный» характер, но также еще и выступала как внешняя мотивация для активизации внутренней у студентов

(Сысевич, 2018; Федотова, 2022).

Анализ методов и приемов работы педагогов колледжей позволяет выделить два основных направления: использование **онлайн ресурсов** и внедрение **интерактивных приемов**. К онлайн ресурсам относятся: обучающие компьютерные игры, электронные учебные пособия, online тесты и программы проверки грамматических ошибок, виртуальные учебные платформы, online ассоциации, переписка с иностранными друзьями. Среди интерактивных приемов можно выделить следующие: составление и проведение диалогов, ролевые и дидактические игры, презентации и эссе, проектная технология, кейс технология, ситуативный анализ, квиз-технология, мозговой штурм, квесты, модерация, работа в парах студентов разных уровней и темпераментов, внеурочное чтение аутентичных книг на английском языке.

Всем вышеописанным методикам присущ общий признак: для их реализации от преподавателя требуются колоссальные временные и умственные затраты, а на выходе мы получаем мотивационную и обучающую деятельность для подготовленной аудитории (группы «сильных» и отчасти «средних»), а для неподготовленной аудитории («слабых») деятельность носит не продуктивный, не эффективный, а скорее развлекательный характер.

Постановка проблемы

Учитывая, что процентное соотношение студентов со уровнем знания ниже среднего могут варьироваться в диапазоне 50-80%, перед педагогом остро встают два вопроса:

1. Почему с каждым годом количество абитуриентов с низким уровнем знаний (в том числе и английского языка) неуклонно растет?
2. Какие методические приемы следует внедрять, чтобы устранить пробелы в знаниях, сформировать когнитивный базис, «как фундамент», чтобы уже на его основе «выкладывать кирпичи» – использовать в обучении разнообразные ресурсы сети Интернет и интерактивные техники?

Актуальность ответов на поставленные вопросы определяется также тем, что подобная педагогическая деятельность ведет прямиком к

профессиональному выгоранию, потому что педагог неосознанно становится заложником «Эффекта Конкорда», при котором человек продолжает инвестировать время, силы в нерабочий проект, поскольку ему жалко потраченных усилий и стыдно признаться, что он не работает и затраты невозвратны (Милованова, 2025).

Вопросы исследования

Чтобы ответить на поставленные вопросы, прежде всего нужно познакомиться с собирательным портретом современного студента, отражающим типичные характеристики и поступки в познавательной деятельности, далее попытаться найти причины, объясняющие полученный феномен, а уж потом искать решения.

Цель исследования

Целью исследования является поиск причин, объясняющих низкий уровень знаний абитуриентов СПО, и эффективных способов, техник обучения, способствующих не только коррекции имеющегося багажа знаний учащихся, но также активации их внутренней мотивации, положительного отношения к изучаемому предмету.

Методы исследования

Основными методами исследования выступили сбор и систематизация данных по изучаемому вопросу, анализ, синтез, наблюдение, устный опрос студентов, индивидуальный подход к учащимся, эмпирическая апробация разработанных приемов и методик.

Результаты исследования

Говоря о собирательном портрете обучающегося более всего подходит выражение «комплексная аномалия», проявляющаяся на занятиях по английскому языку в следующих поведенческих примерах. Начнем с главного: современные учащиеся категорически отвергают работу с бумажными носителями. Вопреки четкой инструкции: «Распечатать текст, перевести его, выписав незнакомые слова в словарь с транскрипцией и переводом», варианты «обходных» решений потрясают воображение:

1. Все материалы сосредоточены в телефоне: и заданный текст, и его перевод, причем автоматический. Достаточно двигать пальцем влево-вправо по экрану, чтобы перескакивать с одного варианта, на другой.

2. Текст в телефоне, незнакомые слова с транскрипцией или транслитерацией прямо в тексте между словами. Такой же вариант может быть распечатан.

3. Текст в телефоне, под ним незнакомые слова с транскрипцией внутри файла.

4. Текст в телефоне, выписанные слова с транскрипцией в бумажном словаре.

5. Текст в телефоне, выписанные слова с транскрипцией в приложении «Телеграмм».

6. Текст распечатан, незнакомые слова на полях с транскрипцией.

7. Учитывая, что текст был переведен нейросетью за студентов, они предлагают дробить задание: «Я сегодня прочитаю, а на следующем занятии переведу».

8. Зная, что я пресекаю попытки читать мне «псевдоперевод», умудряются целиком заучивать на русском языке отрывки «белой прозы». На мою просьбу перевести вот это словосочетание или устойчивый оборот, соответственно, теряются.

9. Не знают организационную структуру бумажных словарей.

10. Не пользуются качественными, хорошо зарекомендовавшими себя, электронными словарями, предпочитая быстрый переводчик онлайн от google и yandex.

11. Не имеют понятия о различиях в произношении между американским и британским английскими языками.

12. Не знают знаков транскрипции. Отрицая ее как таковую, прибегают к прослушиванию слов из интернета. Однако, не имея развитого навыка аудирования, выдают то, что хотят слышать.

13. Будучи продвинутыми геймерами, обладают американским

произношением, поскольку большинство игр разработано в США. Вдобавок используют сленговые игровые слова, а также язык английских аббревиатур.

14. Все без исключения испытывают муки при заучивании эссе на английском языке наизусть, причем собственного сочинения.

Сталкиваясь с феноменом способности заучить на русском языке автоматический перевод как «белый стих», хотя именно эта форма заучивания считается самой трудной, и не способности заучить эссе на английском языке, я неизменно задавалась вопросом: «Почему?» Почему учащиеся из года в год стремятся сначала прочитать текст на иностранном языке полностью, а через определенный промежуток перевести на русский язык? Данному явлению я присвоила метафору: «Раздевалка, через дорогу – баня». Почему не желают переводить материал пословно, поэлементно, вникая в красоту языка? Почему автоматически переведенный текст не учат, а зубрят, прибегая к оперативной памяти? Почему задание выучить эссе наизусть вызывает такую бурю протеста?

В поисках ответов мною совместно со студентами была написала и опубликована целая серия статей. Так, были раскрыты преимущества индуктивного метода обучения (практического подхода, при котором ответственность и активная часть работы по усвоению лексического и грамматического материалов лежит на плечах студента) по сравнению с дедуктическим (теоретическим, где учащийся выступает в пассивной роли) (Лазакович, 2024, 2 (18), 265-267). Проанализированы виды запоминания и благоприятные условия/этапы для их применения, выделяя особенно мнемоническое и аналитическое способы запоминания в противовес механическому заучиванию (Лазакович, Лопатина, 2024, 2 (18), 261-264). Поднят вопрос о том, что студенты колледжей и вузов не обладают навыками заучивания текстов наизусть при обучении английского языка в силу внедренной тестовой системы подготовки к сдаче ГИА и ЕГЭ, а также преимущества лексического подхода в обучении, при котором основы грамматики изучаются через лексику (в частности путем усвоения устойчивых сочетаний слов (chunks), а не наоборот: лексика через грамматические опросники (Лазакович, Ершов, Сметанин, 2024, 2

(18), 258-260). Описано поэтапное обучение технике осмысленного заучивания материалов с практическими апробированными примерами (Лазакович, 2024, 2 (18), 255-257). Представлен обзор эффективных мнемотехник с учетом ведущего типа памяти и специфики системы восприятия новой информации учащегося, из которых студенты могут создать свой собственный арсенал «замоминалок» (Лазакович, 2024, 2 (18), 271-274). Проведены обзор и анализ классификаций видов чтения отечественных и зарубежных авторов, в ходе которого стало понятно, что в средне профессиональном образовании России актуальны четыре основных вида чтения, определяемые целевой установкой (классификация С.К. Фоломкиной): поискового, просмотрового, ознакомительного и изучающего (Лазакович, 2024, 2 (18), 268-270). В последующей серии публикаций представлен синтез вышеописанной классификации с технологией продуктивного чтения Н.Н. Светловской, с разработкой сводных таблиц примерных заданий по каждому их четырех видов чтения для трех этапов: предтекстового, текстового и послетекстового (Лазакович, 2025, 1 (19), 267-271; Лазакович, 2025, 1 (19), 272-276; Лазакович, Сметанин, 2025, 1 (19), 263-266; Лазакович, Ершов, 2025, 1 (19), 252-257; Лазакович, Сметанин, 2025, 1 (19), 258-262).

Разработанные, с учетом всех наработок и схем, задания по различным темам были апробированы на занятиях по английскому языку. Практика показала следующее: те студенты, которые поэтапно выполняли задания, существенно повысили уровень знаний, в области работы со словарем, формулирования вопросов и ответов, снятия трудностей при помощи составления словаря трудных слов, формулирования перефраза и(или) пересказа текста, написания эссе. Более того, выполнив все предшествующие задания, они настолько осваивались в новой лексике, что составить и выучить эссе наизусть уже не представляло им большого труда. В то же время, другие обучающиеся, которые выполняли задания выборочно, руководствуясь степенью легкости или краткости заданий, по-прежнему испытывали трудности при работе с сочинением и его заучивании.

С одной стороны, эмпирический опыт выдал «работающую» методику разработки эффективных заданий обучения аналитического чтения, при условии поэтапного, последовательного выполнения заданий. С другой стороны, отсутствие положительного результата у студентов, порхающих от задания к заданию, побудили меня обратиться в область междисциплинарных исследований.

Решив поискать ответ в данной области открыла для себя обзорную статью Е.А. Авдеевой, О.А. Корниловой (Авдеева, Корнилова, 2022), которая пролила свет на интересующий меня вопрос. Так, мои опасения насчет снижения когнитивных способностей современной молодежи не просто подтвердились, для меня открылась ужасающая правда: инновационная цифровизация образования приводит к стремительной утрате растущим поколением познавательных функций и появлению такого понятия как «цифровое поколение». Вплоть до того, что в Южной Корее, как одной из первой страны в мире, внедрившей повсеместно цифровые технологии, появился термин цифровое слабоумие (Меньшиков, Перевезенцев, 2017).

Дело в том, что, когда зрелый состоявшийся читатель находится в поиске необходимой информации, он применяет сначала поисковое чтение, далее просмотровое, затем ознакомительное и, наконец, изучающее. Последние два вида требуют особой концентрации внимания, причем весьма продолжительной. Поисковое и просмотровое виды чтения предназначены для того, чтобы отсеивать нужное от ненужного и возвращаться к первоисточнику или же искать схожий или альтернативный вариант. В этом суть герменевтического круга (Шпитцер, 2014). В случае же с подрастающим поколением, которые не владеют этими четырьмя типами чтения, поиск нужной информации осуществляется путем перехода с ссылки на ссылку (surfing), то есть навигация по горизонтали. Отсутствие возврата к первоисточнику и погружения в информацию на определенный промежуток времени, нивелирует вертикальный поиск информации, нарушая таким образом герменевтический круг. Добавим к этому процессу всплывающие рекламные баннеры, иную постороннюю, но

интересную информацию («А почему бы и не отдохнуть?»), и от потока внимания не осталось и следа.

Более того, стремительный поиск необходимой информации с помощью скоростного интернета дает «информационное вознаграждение», которое не просто закрепляется на поведенческом уровне, но и порождает неадекватную самооценку: поверхностные знания из Сети воспринимаются как свои собственные. Более того, полученные таким образом обрывочно-лоскутные знания без участия процессов мышления (синтеза, анализа, противопоставления, сравнения, от частного к общему и наоборот) воспринимаются как истинные знания. Таким образом, процесс познания и обучения заменяется процессом поиска (Авдеева, Корнилова, 2022). В качестве примера проиллюстрирую реальный случай из практики хотя и по другому предмету. Но, описывая генеральную проблему молодежи, любые проявления негативного влияния цифровизации должны настораживать. Так, по предмету «Основы профессиональной деятельности» будущим строителям было предложено выбрать страну, которая их привлекает, и описать в индивидуально-домашнем задании историю строительства зданий и сооружений от древних времен по настоящий день, раскрыв архитектурную специфику конкретного государства. Каково же было мое удивление, что многие учащиеся не смогли озвучить свои сообщения без каждодословного подглядывания в материал и тем более ответить на вопросы: «Чем отличаются здания данной страны в древние века от средневековых? В чем уникальность архитектуры именно этой страны?». Когда же я взглянула на содержание таких работ, то увидела, что материал представлен в виде опорных предложений по историческим этапам. Иными словами, стиль «шпаргалки» воспринимается как достаточный уровень для оформления и представления результата индивидуальной аналитической работы. Возвращаясь к сложностям преподавания английского языка, отмечу, что наибольшую трудность у архитекторов, строителей и специалистов IT, вызывают тема «Страноведение различных стран» с исторически сложившимися названиями городов, соборов, памятников архитектуры, морей, океанов, парков, гербов и

т.д., потому что ни один студент, не поинтересовался, а что именно стоит за этим названием. Ведь в рамках отведенных часов страноведческий материал дается кратко, обзорно, а для полноценного ответа необходимо расширить кругозор по изучаемой стране.

Постоянные переключения с объекта на объект приводят к отвлекаемости как норме и порождению феномена «хронической многозадачности» (Авдеева, Корнилова, (2022). Так, на просьбу выключить и убрать наушники неизменно получаю ответ: «Мне музыка помогает заниматься». В то же всем известно, что многозадачность тождественна отсутствию результата. В итоге, мы имеем дело с “легко отвлекаемым поколением”, не способным сосредоточиться, сконцентрироваться (Авдеева, Корнилова, (2022).

Помимо внимания страдает и еще один когнитивный процесс – память. В силу доступности материала, который легко воспроизвести в любой момент при помощи поисковых систем Google или Yandex, необходимость в запоминании отпадает. Кроме того, нарушаются и социальные взаимоотношения между учащимися. Находясь продолжительное время в виртуальной реальности, они теряют связь с реальным миром, что, как ни покажется это странным, влияет на познавательный процесс. Наверняка, многим педагогам приходилось неоднократно участвовать в следующем диалоге:

- Почему вы сегодня не готовы?

- У меня нет материалов. Меня не было, когда вы давали темы.

- Почему вы не попросили однокурсников?

- Я с ними не общаюсь (в реальности, а в играх под неузнаваемым «ником» вполне вероятно встречаются).

И последняя, но не меньшая по значимости мысль авторов Е.А. Авдеевой, О.А. Корниловой (Авдеева, Корнилова, 2022), подтверждающая мои опасения и научные изыскания, о том, что наибольшую трудность у учащихся вызывает написание эссе. Причины кроются не в том, что поколение «нечитабельное», а в силу неразвитых способностей перехода от простого к сложному (а не от простого к простому), синтеза, анализа,

избирательного поискового восприятия, продолжительной концентрации внимания, быстрой переключаемости и отвлекаемости, неразвитости волевых качеств, студентам просто сложно понять смысл прочитанного текста, а, соответственно, и задания учителя. А вопрос о самостоятельной работе студентов в данном контексте несвоевременен.

Учитывая тот факт, мы не можем полностью изолировать молодое поколение от электронной техники (Сутормина, 2024), как педагог я горячо поддерживаю мысль Е.А. Авдеевой, О.А. Корниловой о том, что: «Единственная возможность излечения от воздействия ЦЭС (цифровой электронной среды) – это “дозированное” использование гаджетов…» (Авдеева, Корнилова, 2022, 48), с учетом поиска и разработок методических техник, способствующих формированию аналитического мышления путем развития всех необходимых познавательных процессов. При подборе таких приемов я бы руководствовалась словами Макса Фрая: «Ты даже представить себе не можешь, на что способен человек, который наконец-то понял, что у него нет другого выхода» (Батырев, 67).

Апробированные методики работы

Эссе. Я солидарна Т.В. Красниковой (Красникова, 2024) в том, что на этапе знакомства с новыми студентами, их особенностями и одновременно диагностики их уровня знаний лучше всего предложить составить небольшие высказывания и себе и своей внешности, семье, друзьях, увлечениях, о прошедших и планируемых путешествиях, отношении к временам года. Все обозначенные темы входят в цикл общеобразовательной дисциплины «Иностранный язык».

Прежде чем давать задание выучить составленное наизусть эссе, я его тщательно проверяю совместно со студентом. Горький опыт показал, что, написать сочинение сначала на русском языке, потом перевести с помощью онлайн переводчика учащиеся могут, а вот прочитать его без ошибок в произношении, да еще и перевести снова на русский язык, может далеко не каждый. И вот с этого момента и начинается самая главная работа.

Первым делом я исправляю и поясняю грамматические и лексические

ошибки, сделанные студентами. Как вы уже поняли работа ведется исключительно индивидуально. Она хоть и кропотливая, но дает очень важный положительный эффект: студент осознает, что ответственность за понимание каждого слова лежит на нем и он должен знать: как правильно произносится слово и что оно означает, а также как меняется его значение в зависимости от устойчивого выражения (коллокации) или контекста в целом. И только после проверки разрешаю учить материал, во имя избегания эффекта «заученных ошибок», которые невозможно скорректировать.

Сообщение собственного сочинения имеет четкую структуру: 1. Вступление с сообщением ФИ, наименования учебного заведения, номера курса, названия направления подготовки. 2. Объем текста не менее 20 лексических единиц. 3. Заключение.

Зачастую именно вторая часть задания вызывает следующую трудность: «Я не знаю, что еще написать», особенно по теме: «Как я провел летние/зимние каникулы». После наводящих вопросом выясняется, что все время играл в компьютерные игры. Тогда я предлагаю описать название игры, ее сюжет, основных персонажей, любимого героя, его способности и преимущества. А в случае если не нравится тот или иной сезон предлагаю детально описать негативные стороны. Главное, чтобы научились высказывать свою мысль.

Транскрипция. Для нивелирования пробелов в знании знаков транскрипции мною разработана раздаточная таблица с транслитерацией звуков на русском, которая в нескольких экземплярах всегда лежит на столе учителя. Дается установка распечатать и вклеить ее в тетрадь по английскому языку потому, что в дальнейшем, я требую выписывать все незнакомые слова с транскрипцией и переводом в собственный словарь.

Каждый раздел начинается с лексического материала в виде таблицы со специфическими словами для определенной темы. Поскольку перевод этих слов уже представлен, перед студентами ставится задача: «Правильно прочитать». На данном этапе работы «убиваются сразу два зайца»: первый – экстренный курс по освоению (вспоминанию) транскрипционных знаков,

второй – знакомство с хорошо зарекомендовавшим себя электронным англо-русским и русско-английским словарем «WooordHunt».

Словари.

Преимущество данного словаря состоит в том, что выдает транскрипцию на американском и британском английском языках, голосовое произношение слова, значение слова в различных частях речи и словосочетаниях, примеры использования в предложениях, а также имеет ограничения на количество слов на перевод (не более четырех), что препятствует использованию его как онлайн переводчик целых отрывков текста.

В кабинете английского языка есть также два экземпляра печатного словаря В.К. Мюллера, работа с которыми применяется в виде наказания с особо ленивыми студентами («Мистер Мюллер, в помощь!», «Ты, я и мистер Мюллер!»). Если студент вышел отвечать и задает вопрос: «Как это читается/переводится?», неизменно слышит ответ: «Вооордхант в помощь!». И на первых порах я жду, когда он найдет это слово в словаре, выпишет и прочтет. Такой подход отнимает много времени, но очень себя оправдывает. Во-первых, студент осознает, что его собираются учить учиться самостоятельно, а не делать за него его работу и подсказывать ему. Во-вторых, так проверяются знания транскрипции, умения подобрать эквивалент перевода с учетом контекста, также формируется и развивается навык работы с печатным словарем, в случае, если вдруг Сеть перестала ловить «легкую жизнь». «Пытка» бумажным словарем быстро приводит к пониманию, что лучше выписать слова из электронного словаря.

В том случае, если количество неправильно прочтенных слов превышает пяти, я перехожу к другой тактике: внимательно слушаю весь текст, подчеркиваю каждое неверное слово карандашом (если текст распечатан) или прошу выписать это слово сразу в словарь (если текст в телефоне) и отправляю на доработку.

Глаголы.

Полностью согласна с М.В. Сысевич в том, что учащиеся испытывают

трудности с выбором нужной видовременной формы глагола для конкретного грамматического времени (Сысевич,2018). Ликвидацию этого пробела я начинаю с заучивания (не)правильных глаголах в трех видах с помощью карточек. В дальнейшей работе для отработки Past Simple Tense, Past Perfect Tense, рекомендую сайт English-verbs, где представлены практически все глаголы с указанием их категории.

Транслитерация.

Звуковое написание произношения английских слов русскими буквами разрешатся до момента освоения знаков транскрипции, а наиболее слабым ученикам – более продолжительное время.

Грамматика.

По мере выявления пробелов в грамматической системе английского языка отсылаю студентов к соответствующим разделам на сайте Begin-english.ru, где они самостоятельно изучают теоретическую часть, а потом выполняют тренировочные тесты. Пояснения и коррекция осуществляется на основе списка скринов (фото экрана телефона), показывающих количество ошибок и динамику успеваемости.

Лексика.

Как было описан выше, задания ко всем разделам разделены на предтекстовые, текстовые, послетекстовые. Как показывает практический опыт после выполнения инструкций по типу: «Посмотрите на заголовок и скажите, о чем этот текст?», «Прочитайте и переведите текст», «Найдите определение …», «Найдите в тексте слова …», «Сравните …», «Составьте схему текста», «Найдите картинки к каждому абзацу и подпишите их», «Перефразируйте текст своими словами», «Составьте план», «Задайте вопросы», «Ответьте на вопросы», «Выскажите свое мнение», к моменту последнего задания «Составьте и расскажите сообщение по данной теме» лексика усвоена студентами на столько, что для них уже не составляет труда финальное задание.

Диалоги.

В тех разделах, где содержание материала позволяет разыграть

межличностную коммуникацию в виде визита в магазин, бюро экскурсий, интервью и т.д., дается задание: «Составьте диалог по образцу и разыграйте в паре». Такие задания выступают как первый этап подготовки к ролевой игре по заданной теме.

Работа в парах.

Как правило после первой же темы становится понятно кто в группе студентов обладает знаниями на высоком уровне. Таких студентов я привлекаю к предварительной работе по подготовке к ответу педагогу (корректировке текста, прослушивания произношения, проверке текста наизусть), а в случаях проверки карточек с глаголами – доверяю их оценкам.

Подготовка к проекту.

Индивидуальная работа со студентами, позволяет выявить их сферы предпочтения, которые в последствии ложатся в основу совместных с преподавателем проектом по написанию научных статей, на пример: «Сравнительный анализ компьютерных игр по сюжетной линии», «Специфика жаргона игр в зависимости от тематики и назначения», «Общение в сети онлайн на языке английских аббревиатур», «Жаргонизмы IT-специалистов» и т.д.

Разделяю мнение авторов О.Н. Федотовой (Федотова, 2022) и О.А. Кузнецовой (Кузнецова, 2024) по вопросу индивидуального подхода к каждому учащемуся как наиболее потенциальному и целесообразному направлению обучения.

Все апробированные приемы выступают не только для компенсаторной работы над пробелами в знаниях обучающихся, но также ложатся в основу формирования базиса для дальнейшего применения обучающих онлайн платформ с аудио и видеорядами, а также проведения различных интерактивных мероприятий.

И безусловным является тот факт, что вышеописанных приемов недостаточно, и необходима систематическая работа по разработке эффективных методических техник по научению аналитическому подходу к обучению представителей цифрового поколения.

Заключение

Преподаватели иностранных языков средне профессионального образования сталкиваются с рядом трудностей в обучении. Однако, преобладающее большинство сложностей связанны с недостаточно развитым уровнем мыслительных способностей учащихся как представителей цифрового поколения. Как показывают зарубежные и отечественные исследования цифровой прогресс, охвативший все сферы общества, включая образование, особенно после внедрения дистанционного обучения в связи с ковид пандемией, отрицательно сказался на всех ментальных процессах подрастающего поколения, таких как: память, мышление, воображение, внимание. Стремительное сокращение объема памяти, быстрая переключаемость с одной деятельности на другую, высокая отвлекаемость, отсутствие концентрации внимания, восприятие компиляции поверхностных знаний за истинное обучение приводит к тому, что студентам сложно понять содержание задания, а, соответственно и выполнить, у них нет навыка кропотливого труда, а значит и низкий уровень силы воли, в знаниях наблюдаются существенные пробелы. Как следствие, деятельность педагогов уровня СПО носит возмещающий и корректирующий характер. Не умаляя достоинства обучающих мультимедийных ресурсов и диалогово-активных техник, считаем, что они вторичны по отношению к методикам, призванным формировать и развивать аналитические способности учащихся. Перед педагогами всех уровней образования стоит задача разработать приемы и методы, по принципу герменевтического круга, при котором поиск необходимой информации движется вертикально, вглубь, а не горизонтально, поверхностно, от ссылки к ссылке.

Литература

1. Авдеева, Е.А., Корнилова, О.А., (2022) Влияние цифровой электронной среды на когнитивные функции школьников и студентов. *Журнал «Кардиоваскулярная терапия и профилактика»*, 2022, 21(S3):3331, 43-50.

2. Батырев, М.В., (2014) 45 татуировок менеджера. Правила российского руководителя. М.: ООО «Манн, Иванов и Фербер».

3. Жайруллин, Р.Д., Жрамова, Ю.Н., Ипатова, И.С. (2024) Особенности обучения английскому языку студентов колледжа. *Журнал «Проблемы современного педагогического образования»*, 2024, 85-4, 335-338.

4. Заерко, Т.А. (2019) Преподавание дисциплины «Иностранный язык» при реализации ФГОС СПО. Проблемы и инновации. *Всероссийский педагогический журнал «Современный урок».* Получено с https://www.1urok.ru/categories/2/articles/18376

5. Коршунова, Н.Е. (2024) Метод проектов как способ мотивации познавательной деятельности обучающихся к изучению иностранного языка. *Электронный сборник «Особенности преподавания иностранного языка профессиональной направленности в СПО (из опыта работы преподавателей ПОО РБ)»*. Получено с https://copp-rb.ru/wp-content/uploads/2025/01/Сборник-Особенности-преподавания-иностранного-языка-в-СПО-2024.pdf

6. Красникова, Т.В. (2024) Особенности преподавания иностранного языка в колледже культуры. *Электронный сборник «Особенности преподавания иностранного языка профессиональной направленности в СПО (из опыта работы преподавателей ПОО РБ)»*. Получено с https://copp-rb.ru/wp-content/uploads/2025/01/Сборник-Особенности-преподавания-иностранного-языка-в-СПО-2024.pdf

7. Кузнецова, О.А. (2024) Дифференцированный подход в обучении английскому языку в колледже. *Электронный сборник «Особенности преподавания иностранного языка профессиональной направленности в СПО (из опыта работы преподавателей ПОО РБ)»*. Получено с https://copp-rb.ru/wp-content/uploads/2025/01/Сборник-Особенности-преподавания-иностранного-языка-в-СПО-2024.pdf

8. Лазакович, Ю.Ю. (2024) Осмысленное запоминание английских диалогов и текстов: эмпирический опыт педагога. *Университетская Наука. University Science. «Наука, технологии и образование: традиции и инновации»:*

Журнал по материалам XXIX международной научно-практической конференции, 2024, 2 (18), 255-257.

9. Лазакович, Ю.Ю. (2024) (Не)механическое заучивание английского текста: зачем и как? *Университетская Наука. University Science. «Наука, технологии и образование: традиции и инновации»: Журнал по материалам XXIX международной научно-практической конференции*, 2024, 2 (18), 271-274.

10. Лазакович, Ю.Ю. (2024) Теоретический обзор видов чтения в обучении английскому языку. *Университетская Наука. University Science. «Наука, технологии и образование: традиции и инновации»: Журнал по материалам XXIX международной научно-практической конференции*, 2024, 2 (18), 268-270.

11. Лазакович, Ю.Ю., Аветисов, А.В., Пелевин, С.Л. (2024) Актуальность индуктивного метода обучения иностранному языку в колледже и вузе. *Университетская Наука. University Science. «Наука, технологии и образование: традиции и инновации»: Журнал по материалам XXIX международной научно-практической конференции*, 2024, 2 (18), 265-267.

12. Лазакович, Ю.Ю., Ершов, Д.В., Сметанин, Н.Д. (2024) К вопросу о целесообразности заучивания текстов при обучении английскому языку. *Университетская Наука. University Science. «Наука, технологии и образование: традиции и инновации»: Журнал по материалам XXIX международной научно-практической конференции*, 2024, 2 (18), 258-260.

13. Лазакович, Ю.Ю., Лопатина, Е.И. (2024) Активизация различных видов запоминания при обучении английскому языку. *Университетская Наука. University Science. «Наука, технологии и образование: традиции и инновации»: Журнал по материалам XXIX международной научно-практической конференции*, 2024, 2 (18), 261-264.

14. Лазакович, Ю.Ю. (2025) Предтекстовый этап обучения четырем видам чтения на занятиях по английскому языку. *Университетская Наука. University Science. «Наука, технологии и образование: традиции и инновации»: Журнал по материалам XXIX международной научно-практической конференции*, 2025, 1 (19), 267-271.

15. Лазакович, Ю.Ю. (2025) Текстовый этап обучения четырем видам чтения на занятиях по английскому языку. *Университетская Наука. University Science. «Наука, технологии и образование: традиции и инновации»: Журнал по материалам XXIX международной научно-практической конференции*, 2025, 1 (19), 272-276.

16. Лазакович, Ю.Ю., Ершов, Д.В. (2025) Поэтапное обучение ознакомительному виду чтения на занятиях по английскому языку. *Университетская Наука. University Science. «Наука, технологии и образование: традиции и инновации»: Журнал по материалам XXIX международной научно-практической конференции*, 2025, 1 (19), 252-257.

17. Лазакович, Ю.Ю., Сметанин, Н.Д. (2025) Послетекстовый этап обучения четырем видам чтения на занятиях по английскому языку. *Университетская Наука. University Science. «Наука, технологии и образование: традиции и инновации»: Журнал по материалам XXIX международной научно-практической конференции*, 2025, 1 (19), 263-266.

18. Лазакович, Ю.Ю., Сметанин, Н.Д. (2025) Поэтапное обучение изучающему виду чтения на занятиях по английскому языку. *Университетская Наука. University Science. «Наука, технологии и образование: традиции и инновации»: Журнал по материалам XXIX международной научно-практической конференции*, 2025, 1 (19), 258-262.

19. Милованова, А. (2025) Эффект Конкорда или почему мы терпим то, что нам не нравится. *Сайт психологов B17.ru* Получено с https://www.b17.ru/article/610043/

20. Меньшиков, В.М., Перевезенцев, С.В. (2017) Русская школа в XXI веке: стратегия развития российского образования в эпоху тотальной глобализации: коллективная монография. М.: Принт.

21. Сутормина, Н.В. (2024) Особенности цифровой компетентности школьников и студентов и специфика использования ими сети Интернет в учебных целях. *Международный электронный научный журнал «Перспективы науки и образования»*, 2024, 1 (67), 640-658.

22. Сысевич, М.В. (2018) Проблемы обучения английскому языку в колледже. *Образовательная социальная сеть nsportal.ru* Получено с https://nsportal.ru/npo-spo/obrazovanie-i-pedagogika/library/2018/06/06/statya-problemy-obucheniya-angliyskomu-yazyku-v

23. Федотова, О.Н. (2022) Проблемы обучения иностранному языку в системе СПО. *Журнал "1 сентября"*, 2023, 1(14), 308-311.

24. Шпитцер, М. (2014) Антимозг: цифровые технологии и мозг. Пер. с немецкого А.Г. Гришина. Москва: АСТ.

УДК 373.3.016: 811.161.1

РЕСУРС ВНЕУРОЧНЫХ ЗАНЯТИЙ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ ПО УСВОЕНИЮ ФОНЕТИЧЕСКОЙ ПРАВИЛЬНОСТИ РУССКОЙ РЕЧИ У ИНОФОНОВ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Лукьянова Н.Н.

кандидат филологических наук,

доцент кафедры теории и методики начального образования

институт педагогики и психологии

ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет»

г. Барнаул

n.n.lukjanov@mail.ru

Аннотация: *В статье рассматриваются особенности организации работы по усвоению фонетической правильности русской речи у детей-инофонов в условиях начальной школы на внеурочных занятиях. В современной России существует потребность в преодолении трудностей усвоения фонетики русского языка детьми, для которых язык не является родным. Внеурочные занятия позволяют компенсировать недостаток времени на уроках русского языка, где ограниченные часы не всегда позволяют углубленно работать над фонетическими аспектами языка, особенно это важно для детей из иноязычной речевой среды. На примере рассмотрения организации работы с инофонами автор представляет комплексный подход по корректированию фонетической правильности русской речи у учащихся-инорфонов таджикской национальности.*

На основе контрастивного анализа фонетических систем русского и таджикского языков раскрываются типичные трудности, с которыми сталкиваются учащиеся при освоении орфоэпической и акцентологической

норм русского языка. Представлены методы и упражнения, направленные на развитие фонематического слуха, произносительных навыков, на правильное восприятие и произношение пар твердых и мягких согласных, гласных звуков и аффрикат. Описывается роль регулярных внеурочных занятий, игровых форм и взаимодействия с носителями языка для успешной языковой адаптации и формирования осознанного контроля произносительных норм. Практические результаты подтверждают эффективность комплексного подхода к коррекции фонетических ошибок и устранению акцента у детей-инофонов.

Ключевые слова: *фонетическая правильность, ребенок – инофон, орфоэпическая норма, акцентологическая норма, коммуникативная компетенция, начальная школа, социальная адаптация, педагогические методы.*

A RESOURCE FOR EXTRACURRICULAR ACTIVITIES IN ORGANIZING WORK ON THE ACQUISITION OF PHONETIC CORRECTNESS OF RUSSIAN SPEECH BY NON-NATIVE SPEAKERS IN ELEMENTARY SCHOOL

Lukyanova N.N.

Candidate of Philological Sciences,

Associate Professor of the Department of Theory and Methodology of Primary Education

Institute of Pedagogy and Psychology

Altai State Pedagogical University

Barnaul

n.n.lukjanov@mail.ru

Abstract*. The article discusses the features of organizing work on mastering the phonetic correctness of Russian speech by children who are non-native speakers in the context of extracurricular activities in primary schools. In modern Russia, there is a need to overcome the difficulties of mastering the phonetics of the Russian language by children for whom it is not their native language. Extracurricular activities allow for compensating for the lack of time in Russian language classes, where limited hours do not always provide sufficient opportunities for in-depth work on the phonetic*

aspects of the language, especially for children from a foreign language environment. By examining the organization of work with non-native speakers, the author presents a comprehensive approach to correcting the phonetic correctness of the speech of non-native speakers of Tajik nationality.

Based on a contrastive analysis of the phonetic systems of the Russian and Tajik languages, the article reveals the typical difficulties faced by students in mastering the orthoepic and accentual norms of the Russian language. Methods and exercises aimed at developing phonemic hearing, pronunciation skills, correct perception and pronunciation of pairs of hard and soft consonants, vowels and affricates are presented. The role of regular extracurricular activities, game forms and interaction with native speakers for successful language adaptation and the formation of conscious control of pronunciation norms is described. Practical results confirm the effectiveness of an integrated approach to the correction of phonetic errors and the elimination of accent in children-foreign speakers.

Keywords: *Phonetic correctness, child – foreigner, orthoepic norm, accentological norm, communicative competence, primary school, social adaptation, pedagogical methods.*

Введение

Современная языковая политика России ориентирована на обеспечение доминирующей роли русского языка и одновременно на поддержку языкового многообразия народов страны. Основа политики закреплена в Конституции Российской Федерации в статье 68, в федеральных законах, в президентских указах, а также в специальных концептуальных и стратегических документах[1] [2].

Языковая политика в нашей стране представлена рядом законов, а также формируемым на их основе обсуждений. Нормативные документы прописывают с 2025 года обязательное государственное тестирование несовершеннолетних

[1] Указ Президента РФ от 11.07.2025 N 474 «Об утверждении Основ государственной языковой политики Российской Федерации» Available at: consultant.ru/law/hotdocs/89

[2] Федеральный закон «О внесении изменений в статьи 67 и 78 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 28.12.2024 N 544-ФЗ Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_494829/

иностранных граждан на знание русского языка при въезде в РФ[3] и предполагают работу по их социальной и языковой адаптации.

Обязательное языковое тестирование построено по принципу изучения русского языка как иностранного и определяет, в первую очередь, понимание русской речи через проверку четырех основных видов речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение и письмо), знание русской лексики и владение ею при построении дискурсивных высказываний. Это, в свою очередь, позволяет проверить уровень сформированности коммуникативной компетенции, основанной на владении лексическими и грамматическими умениями, и определить степень готовности ребенка-инофона к обучению в русской школе.

Термин «инофон» активно закрепился в лингвистике и в методике преподавания русского языка как неродного в XXI веке, где инофоном называют носителя иностранного языка с соответствующей культурной языковой картины мира. В педагогической науке инофон — это ребенок или взрослый, для которого русский язык не является родным, и освоение русского языка сопряжено у него с трудностями восприятия, понимания и коммуникации на языке. В зависимости от уровня владения русским языком, иностранных учащихся делят на детей-инофонов (начальный уровень владения) и детей-билингвов (владение двумя языками примерно на равных уровнях). Инофон — это первая ступень формирования билингвизма, при которой ребенок учится переключаться между языками в новой социокультурной среде (Забельская, 2023, с.1–3).

Понятие «инофон» включает как лингвистический, так и педагогический аспекты и предполагает сложный процесс усвоения второго языка и социально-психологические особенности адаптации индивида в иной языковой среде. Работа с детьми-инофонами должна быть направлена на развитие их коммуникативной компетенции с учетом индивидуальных и культурных особенностей, что в дальнейшем обеспечит их успешное обучение на русском языке и интеграцию детей в общество (Забельская, 2023, с.1–5).

[3] Федеральный закон «О языках народов Российской Федерации» (В редакции федеральных законов от 24.07.1998 № 126-ФЗ, от 11.12.2002 № 165-ФЗ, от 02.07.2013 № 185-ФЗ, от 12.03.2014 № 29-ФЗ, от 31.07.2020 № 268-ФЗ, от 11.06.2021 № 182-ФЗ, от 13.06.2023 № 253-ФЗ) Available at: russian.gov.ru/docs/FZ_1807-I

Но проблема адаптации инофонов и билингвов в речевую среду на этом не исчерпывается. Оказавшись в другой языковой среде, такие дети проходят сложный период речевой адаптации. И задача педагога – помочь детям в освоении норм русского языка и в овладении ими. В современной России сложилась потребность в преодолении трудностей усвоения фонетики русского языка детьми, для которых он не является родным. Дети-инофоны сталкиваются с языковой интерференцией, затрудняющей правильное восприятие и воспроизведение звуков русской речи, что требует целенаправленной дополнительной работы вне уроков русского языка для успешного овладения фонетическими нормами и речевой компетенцией в целом. Внеклассные занятия создают условия для систематической и последовательной практики усвоения фонетических норм в более спокойной, игровой и мотивационной среде, что способствует лучшему усвоению и закреплению речевых навыков.

Внеурочная работа позволяет компенсировать недостаток времени на уроках русского языка, где ограниченные часы не всегда позволяют углубленно работать над фонетическими аспектами языка, что особенно необходимо для детей из иноязычной языковой среды.

Постановка проблемы

Занимаясь с учащимися-инфонами начальной школы на внеурочных занятиях, мы со студентами института психологии и педагогики Алтайского государственного педагогического университета, бакалаврами и магистрами, придерживались следующего плана: первым этапом работы было тестирование инофонов, чтобы определить уровень владения русским языком, затем - организация работы над речевыми и языковыми умениями. В 2023-2024 учебном году в МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 75» г. Барнаула, а в 2024-2025 в МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 2» г. Искитима проходили внеурочные занятия. В экспериментальных группах детей 2-3 класса, показавших уровень владения русским языком А2, была организована работа по усвоению фонетической правильности русской речи.

При проектировании комплекса фонетических упражнений нами

учитывался уровень владения русским языком, поэтому всех детей мы разделили на четыре основные группы вне зависимости от возраста, учащиеся начальной школы были представлены выходцами из Республики Таджикистан. Следующим этапом нашей работы был контрастивный анализ фонетических систем русского и таджикского языков с целью выделения проблемных зон и определения типов корректурных упражнений.

Вопросы исследования

Таджикский язык относится к иранской группе в индоевропейской языковой семье (Лингвистический энциклопедический словарь,1990, с. 200), к которой относятся такие живые языки, как афганский (пашто), фарси-кабули (дари), осетинский, персидский, курдский и др. Фонетическая система таджикского языка разнообразна и содержит специфические звуки, отражённые в его расширенном кириллическом алфавите. В языке таджиков – 30 звуков: 6 гласных и 24 согласных - с чётко выраженной долготой гласных и нозологией согласных. (Лингвистический энциклопедический словарь,1990, с. 502): артикуляция таджикских слов характеризуется «б**о**льшей расслабленностью и вялостью органов речи» по сравнению с английской артикуляцией (Каримова, 2019, с. 78).

Если сравнить фонетику таджикского языка и русского, то можно прийти к следующим выводам.

Русский язык обладает системой из шести основных гласных фонем (<*а*>, <*э*>, <*и*>, <*о*>, <*у*>, <*ы*>), или пяти гласных фонем по Московской фонологической школе (это все те же гласные, кроме <*ы*>: <*а*»>, <э>, <*и*>, <*о*>, <*у*>) (Касаткин, 2014, с. 136-143). Гласные отличаются местом образования звука по положению языка по ряду и подъему и лабиализацией (огубленностью), а в речевом потоке происходит их качественная и количественная редукция, не позволяющая звукам выполнять сигнификативную функцию. Причем существующее в языке функциональное противопоставление гласных переднего и непереднего ряда зависит от твердости / мягкости предшествующей согласной фонемы (что отражается в действии слогового

принципа русской графики) и. как следствие, это влияет на смыслоразличение слов.

Русская фонетика известна частичной и полной редукцией безударных гласных фонем. Все безударные русские гласные подвергаются редукции, какие-то только количественной (как *<и>, <ы>, <у>*), а другие - количественной и качественной (как *<а>*, *<о>*, *<э>*).

В отличие от русского, таджикский язык характеризуется наличием четырех основных гласных (*<а», <и», <о», <у»*) и двумя дифтонгами (*<ау>, <оu>*). Гласные различаются длительностью звучания и артикуляционными признаками. Таджикской язык почти не испытывает процесса редукции, все гласные сохраняют качество своего звучания независимо от положения относительно ударения (Каримова, 2018).

Методы и результаты исследования

Поэтому для таджикских детей представляет сложность услышать и произнести или прочитать текст, в котором представлены слова, имеющие гласные звуки, относящиеся к одной фонеме (по Московской фонологической школе), но отражающиеся на письме разными буквами, например, к фонеме *<и>*, которая передается буквами *и* и *ы*. Вследствие этого при диагностике мы наблюдали ошибки в произношении: к примеру, *у кр**и**ш**и*** (произносят *[и]* вместо *[ы]*), *л**ы**[и]ж**и**[и], м**ы**[и]ш**и**[и] и т.д.* Для этих детей при чтении и на письме характерны также ошибки, касающиеся противопоставления других гласных аллофонов переднего ряда и непереднего ряда, относящихся тоже к одной фонеме и отражающихся на письме разными буквами: *на э[е]таже /е/, Гео[јо]ргий /о/.*

Рассматривая систему согласных звуков, мы можем увидеть, что русский язык располагает б′**о**льшим количеством пар согласных фонем *(<б-п>, <г-к>, <д-т>, <з-с>, «в-ф», <ж-ш>*), противопоставленных друг другу по признаку глухости-звонкости. Русская система также включает сонорные согласные (*<р>, <л>, <н>, <м>, <й>*).

В русской фонетической системе согласные, кроме оппозиции по

глухости - звонкости, имеется противопоставление по признаку твердость - мягкость, которое таджикские учащиеся не слышат, т.к. в их родном языке большинство согласных не имеют такого противопоставления, в таджикском языке присутствуют преимущественно глухие твердые звуки (*[п], [т], [ч], [к], [х]*).

Также в таджикском языке мягкость и твёрдость согласных определяется синтагматической позицией, а не служит для смыслоразличения слов. Мягкий знак (ь), в отличие от русского языка, в таджикском практически не используется и был исключен из нового алфавита, передача фонетического признака твердости / мягкости не оказывает влияния на смысл слова. Отсутствие данной характеристики в родном языке инофонов объясняет наличие большого количества орфоэпических ошибок в ответах на вопросы: *[апрел, июн, июл, сентябр, октябр, ноябр, декабр]* и подобных.

Сигнификативной функции противопоставления твёрдости и мягкости согласных в таджикском языке нет, и изменение твёрдости / мягкости согласного не приводит к изменению значения слова (в отличие от русского языка; сравни: *«мел» — «мель» <л> - <л`>, «лук»— «люк» <л> - <л`>, «угол» - «уголь» <л> - <л`>, «мыл»- «мил» <м> - <м`>, «снег» - «снэк» <н`> - <н>*). На этом этапе работы детям предлагается послушать звучание слов и объяснить их значение.

Упражнение на сравнение пар твердых и мягких согласных проводим с последовательным наращиванием сложности: сначала дети-инофоны произносили изолированные звуки, затем слоги, так происходило не только произнесение слогов, но и их сравнение друг с другом, потом использовались слова, далее фразы, а заканчивали задание потоком речи (рифмованным текстом, представляющим рассматриваемые фонемы). Например,

Л-Л', лу-лю, лук-люк;

Т-Т', ту – тю, тук – тюк,

Вдруг раздался/ Громкий стук. /Принесли/ С базара лук./ Стук — да — стук, / Возьми-ка лук,/ Суп свари нам/ С луком./ Стук — да — стук,/ Порежь —

ка лук, / Да не плачь/ Над луком./Кто заплачет,/ Кто заплачет,/ Это значит, / Это значит,/ Вышел тот за круг./ Вот так лук,/ Так горе-лук! (Неменко).

При выполнении данных упражнений мы соблюдали принцип интеграции заданий на слуховую, артикуляционную и речемыслительную активность, а в качестве примеров использования слов с рассматриваемой фонемой, как правило, брали детские стишки, пословицы или загадки.

М-М', ма-мя, мама-мята;

П-П', па – пя, папа – пять;

Мама рядом, пахнет мятой,/ Папа шутит — весело опять. /В доме я хочу всех обнять, / Светит солнце до заката.

Такие орфоэпические задания используем при дифференсации парных твердых – мягких согласных, так как при неразвитости фонематического слуха, настроенного на таджикскую, а не русскую языковую систему, мягкость вызывает наибольшую сложность. Фонематический слух понимается нами как способность воспринимать, различать и правильно воспроизводить минимальные звуковые элементы языка, отличающие одно слово от другого, то есть это комплексный психолингвистический навык, обеспечивающий выделение и обработку звуковой речи, являющийся следствием владения языком. Таким образом, мы обобщили лингвистические и психолингвистические определения, идущие от Л.С. Выготского (Выготский, 1996).

Когда учащиеся начинают слышать и различать твердость и мягкость согласных в речи, параллельно с аудированием для закрепления этого умения можно переходить на говорение, а затем и на письмо. Дети уже слышат, но обозначать мягкость на письме с помощью мягкого знака еще забывают. Для этих целей используем диктанты с мягкими согласными, когда мягкость обозначается мягким знаком. Можно использовать диктанты, выложенные на различных образовательных порталах (например, на (Диктанты), при использовании не забываем тщательно проверять орфографию и уровень сложности. В дальнейшем, когда произойдет закрепление умения и его переход в навык, можно подобные задания использовать в качестве фонетической

разминки.

Отрабатывая умения по мягким согласным, параллельно начинаем вводить задания по произношению гласных переднего ряда. (Связанное с различением и произношением твердости / мягкости парных согласных звуков и обозначением их на письме умение выбрать гласную букву, стоящую после согласного основано не столько с фонематическим, сколько с позиционным принципом русской графики.) Для таджикских детей-инофонов составляет сложность выбор гласной буквы, относящейся к одной фонеме: *а, я* - <*а*>; *о, ё* - <*о*> и т.д. Особую сложность вызывает произношение и различение или чтение звуков *[и]* и *[ы]*. Когда дети научаются произносить звук *ы*, они зачастую уже не прислушиваются к звучащей речи и произносят, и пишут везде *ы* вместо *и*. Отсюда мы можем наблюдать такие ошибки: /*цвети*/ (читай *цветы*), *душистий*, *белий*.

Следующие фонетические процессы: как ассимиляция и редукция - для таджиков-инофонов не представляют сложности. При включении в фонетическую работу заданий, основанных на использовании имитационного метода, практически сразу возможно добиться отсутствие акцента. Однако сложность кроется в выработке произношения аффрикат. В современном русском языке есть две аффрикаты, или по-другому два смычно-щелевых звука, представляющих сочетание в произнесении разных фаз: смыкание и щели. Это аффрикаты - твёрдая зубная свистящая *[ц]* и мягкая передненёбная шипящая *[ч']*.

Следующим этапом можно назвать работу над ударением. Последнее направление фонетической работы определяется тем, что большинство слов в русском языке имеют подвижное ударение, которое может падать на любой слог слова, причем оно влияет на смысловые оттенки и грамматические формы. В таджикском языке ударение - фиксированное и часто устойчивое, обычно приходящееся на последний слог (Агафонова, 2021, с. 142; 46). Организуя работу над ударением и интонацией, мы использовали фразовое чтение, повторение скороговорок, тренировку плавности переходов между словами. Дети слушали стихотворения, как правило, «смешное» по содержанию, вместе объясняли

значение слов и заучивали его наизусть. Так происходило усвоение акцентологической нормы.

Например, «*Как будильник зазвонит, / Мама тут же свет включит».*

В работе была инициирована речевая активность через игровые, творческие и речевые упражнения: скороговорки, потешки, стихотворения, словарные игры, артикуляционные гимнастики, это формировало правильные речевые навыки, ударение и интонацию.

Внеурочные занятия помогли преодолеть типичные трудности инофонов в русском произношении, связанные с межъязыковой интерференцией, индивидуальными особенностями фонетической базы и отсутствием достаточной практики в говорении на русском языке.

Итогом всей полугодовой работы явилось заключительное мероприятие, на котором дети продемонстрировали свое умение говорить на русском языке: рассказывали стихи, пели песни, разыгрывали сценки (см. работу над текстом сказки для выступления Лукьянова, 2020). Такой возможности учащиеся-инофоны лишены в условиях учебной деятельности в смешанном классе, где учитель поставлен в жесткие рамки соблюдения ФГОС.

Заключение

Таким образом, в коррекционной работе мы использовали задания на аудирование с наблюдением (прослушивание и анализ звуков) и говорение: •произношение гласных и согласных, •сравнение и отработка минимальных пар (*лук — люк; мак — мёд*), •упражнения на разграничение твёрдых/мягких, глухих/звонких согласных звуков; артикуляционные упражнения, здесь мы опирались на существующие логопедические разработки.

Организованная работа по усвоению правильности русской речи у детей-инофонов проходила на внеурочных занятиях. Повышение активности детей отмечалось в игровой и речевой деятельности, наблюдался прогресс при овладении базовым произношением и связной речью. На начальном этапе работы мы выявляли у большинства детей средний уровень сформированности орфоэпической нормы. Высокий уровень не был зафиксирован, а низкий

составлял 43,5%. После проведения корректирующей работы было отмечено увеличение детей, находящихся на среднем уровне на 4 учащихся.

Практика внедрения комплекса показала, что регулярность занятий, наблюдение за речью носителей русского языка, сравнение и использование элементов контрастивного анализа, а также употребление игровых форм способствует быстрому снятию психологического барьера, стимулирует интерес ребенка к русскому языку, способствует успешной языковой адаптации и осознанному контролю над произносительными умениями. Непосредственное взаимодействие с носителями языка содействовало снижению акцентных проявлений и развитию осознанного контроля за собственной речью. Занятия во внеурочное время укрепляли мотивацию и интерес у детей-инофонов к изучению русского языка, расширяли их возможности для усвоения лексико-грамматического материала в живом общении. А внеурочная деятельность помогает детям-инофонам социализироваться, адаптироваться в языковой среде, прививает уважение к культурным ценностям и толерантность. Занятия развивали не только коммуникативные навыки, но и формировали положительное отношение к русскому языку и культуре через тематические и межкультурные проекты, конкурсы, творческие вечера.

Итак, внеурочная деятельность предоставляет расширенное время и пространство для отработки фонетических навыков в игровой и творческой форме, что способствует лучшему усвоению норм произношения и развитию осознанной речевой активности. Такой формат дает возможность применить методы сравнительного анализа, артикуляционной гимнастики, речевые упражнения, включающие устное народное творчество, усиливает мотивацию учеников и их коммуникативную уверенность.

Материалы данного исследования позволили нам рассмотреть и описать стратегии, избираемые педагогом в работе с детьми-инфонами при усвоении последними русской орфоэпической и акцентологической нормы языка.

Литература

1.Агафонова, М.П. (2021) Динамика таджикско-русской интерференции в разных типах речи при реализации супрасегментных единиц. Дис. канд. филол. наук. СПб., 2021. 434 с. Получено с https://disser.spbu.ru/files/2021/disser_agafonova.pdf

2.Выготский, Л.С. (1996) Детская речь. М.

3.Диктанты. Получено с https://vk.com/wall-87262976_7067

4.Забельская, Т.В. (2023) Организация работы педагогов с детьми-инофонами старшего дошкольного возраста в ДОУ. *Современное дошкольное образование: теория и практика. Электронный журнал,* 2023, 9,12–15. Получено с https://sdo-practice.ru/journalpril/zabelskaya-tv-organizaciya-raboty-pedagogov-s-detmi-inofonami-starshego-doshkolnogo-vozrasta-v-dou.html

5.Каримова, Д.Н. (2018) Сопоставительный анализ систем вокализма и консонантизма в таджикском и английском языках. Дис. канд. филол. наук. Душанбе, 172с. Получено с https://www.tgpu.tj/images/stories/6D_KOA_028/KarimovaD/Disser_KarimovaD.pdf

6.Каримова, Д.Н. (2019) Фонетический строй некоторых звуков таджикского языка в сопоставлении с английским. Получено с https://cyberleninka.ru/article/n/foneticheskiy-stroy-nekotoryh-zvukov-tadzhikskogo-yazyka-v-sopostavlenii-s-angliyski/viewer

7.Касаткин, Л.Л. (2014) Современный русский язык. Фонетика: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. Образования. М.: Издательский центр «Академия».

8.Лингвистический энциклопедический словарь (1990). М.: Сов. Энциклопедия.

*9.*Лукьянова, Н.Н. (2020) Использование художественных текстов в процессе обучения русскому языку как неродному. *Межкультурная коммуникация в образовании и медицине,* 2020, 1, 52-55.

10.Неменко, Е. Вдруг раздался… (Горе луковое). Получено с

https://deti.parafraz.space/luk-v-veselyih-stihah-dlya-detey/

11. Указ Президента РФ от 11.07.2025 N 474 «Об утверждении Основ государственной языковой политики Российской Федерации» Получено с https://docs.cntd.ru/document/1306342831

12. Федеральный закон «О внесении изменений в статьи 67 и 78 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 28.12.2024 N 544-ФЗ Получено с https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_494829 /

13. Федеральный закон «О языках народов Российской Федерации» (В редакции федеральных законов от 24.07.1998 № 126-ФЗ , от 11.12.2002 № 165-ФЗ , от 02.07.2013 № 185-ФЗ , от 12.03.2014 № 29-ФЗ , от 31.07.2020 № 268-ФЗ , от 11.06.2021 № 182-ФЗ, от 13.06.2023 № 253-ФЗ) Получено с https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_15524/

УДК 378

ТЕМАТИЧЕСКАЯ ЛЕКСИКА В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ С МИГРАЦИОННОЙ ИСТОРИЕЙ

Мельцаев Д.М.

кандидат филологических наук,

доцент кафедры начального образования

ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения»

г. Москва

dmelcaev@yandex.ru

Шумкина О.Н.

кандидат педагогических наук, доцент,

доцент кафедры начального образования

ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения»

г. Москва

shon_04@mail.ru

Исследование выполнено в рамках гранта проектной части задания в сфере научной деятельности на тему «Психолого-педагогическая адаптация и аккультурация детей с неродным русским языком в общеобразовательной организации». Приказ ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения», № 1189 от 30.06.2025 г.

Аннотация. *В статье приводятся результаты исследования по определению содержания языковой интеграции детей с миграционной историей. Дан обзор учебных пособий по русскому языку, содержание которых позволяет учителю определить перечень лексико-тематических единиц и*

организовать работу по обучению детей-инофонов. На основе анализа содержания и методического инструментария учебной литературы выделены разделы и темы основных лексических групп, на которых акцентировано внимание обучающихся. Сделан вывод, в целях развития русской разговорной речи. о реализации идеи тематического представления лексики и дополнении ее глагольными единицами

Ключевые слова: *русский язык как неродной, русский язык как иностранный, обучение разговорной речи, лексико-тематические группы.*

Финансирование. *Исследование выполнено в рамках гранта проектной части задания в сфере научной деятельности на тему «Психолого-педагогическая адаптация и аккультурация детей с неродным русским языком в общеобразовательной организации». Приказ ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения», № 1189 от 30.06.2025 г.*

THEMATIC VOCABULARY IN TEACHING RUSSIAN TO CHILDREN WITH A MIGRATION HISTORY

Meltsaev D.M.

Candidate of Philological Sciences,

Associate Professor of the Department of Primary Education

FGAOU HE "State University of Education",

Moscow

dmelcaev@yandex.ru

Shumkina O.N.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Associate Professor of the Department of Primary Education

FGAOU HE "State University of Education"

Moscow

shon_04@mail.ru

Abstract. *The article presents the results of a study to determine the content of language integration of children with a migration history. An overview of textbooks on*

the Russian language is given, the content of which allows the teacher to determine a list of lexical and thematic units and organize work on teaching children in foreign languages. Based on the analysis of the content and methodological tools of the educational literature, sections and topics of the main lexical groups are highlighted, on which the attention of students is focused. The conclusion is made in order to develop the Russian spoken language. on the implementation of the idea of thematic representation of vocabulary and its complement with verbal units Russian

Keywords: *Russian as a non-native language, Russian as a foreign language, colloquial language teaching, lexical and thematic groups.*

Funding. *The study was carried out as part of a grant for the project part of a research task on the topic "Psychological and pedagogical adaptation and acculturation of children with non-native Russian in a general education organization." Order No. 1189 dated June 30, 2025, issued by the State University of Education.*

Введение. Определение условий психолого-педагогической адаптации и аккультурации детей с неродным русским языком в образовательной организации включает вопросы языковой интеграции детей. Одним из них является вопрос о содержании обучения русскому языку детей с миграционной историей. Работа с детьми начинается с их поступления в школу. В соответствии с нормативными документами (Письмо Министерства просвещения Российской Федерации от 06.05.2022 N ДГ-1050/07 «О направлении методических рекомендаций», 2022; Федеральный закон от 28.12.2024 № 544-ФЗ «О внесении изменений в статьи 67 и 78 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации, 2024; Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 04.03.2025 № 170 «Об утверждении Порядка проведения в государственной или муниципальной общеобразовательной организации тестирования на знание русского языка, достаточное для освоения образовательных программ начального общего, основного общего и среднего общего образования, иностранных граждан и лиц без гражданства», 2025) обучение ребенка в

начальной школе зависит от уровня его языковой подготовки, а также степени интегрированности его семьи в российскую социальную среду. В семье детей и в земляческих группах для общения предпочитают родной язык, родители, переехавшие в Россию недавно, учат русский язык вместе с детьми, что осложняет аккультурацию, но должно учитываться при языковой и социокультурной адаптации. Образовательная организация выбирает модель, по которой будет идти обучение: совместно со всем классом, либо будет организовано для данного ребенка дополнительное обучение, либо дополнительный курс русского языка. Первостепенными задачами обучения русскому языку детей с миграционной историей является обучение русской разговорной речи, ознакомление с речевыми нормами и правилами речевого поведения, формирование навыков общения в разных языковых ситуациях.

Постановка проблемы. Языковая интеграция детей с миграционной историей представляет собой процесс освоения речевых средств, необходимых для успешной коммуникации и привыкания к образовательной среде школы, повседневного общения и возможности получения образования на русском языке в классе вместе с русскоязычными детьми. Основным языком, на котором они обучаются и который изучают по программе начальной школы, становится русский язык, прежде воспринимавшийся ими как иностранный. Для адаптационного периода, перехода с родного языка на русский язык, применяются методы обучения русскому языку как иностранному. Содержание обучения русской речи составляет коммуникативно значимый материал на основе актуальной и социально значимой лексики. Максимально эффективное использование потенциала предмета «русский язык» будет способствовать формированию у школьников представления о русском языке как духовной, нравственной и культурной ценности (Русский язык и литературное чтение в поликультурной начальной школе, 2014).

Исследователи по обучению детей русскому языку как иностранному сходятся во мнении, что основной должна быть модель обучения «лексика + грамматика + текст». Лексический материал предъявляется детям в составе

текстов упражнений и речевых задач с предварительной проработкой значения и смысла слова: объяснением, пояснением, переводом на родной язык, показом в словосочетаниях, в предложении, подборе синонимов, ассоциаций, а затем закрепление слов в речи, самостоятельное употребление. Введение новых слов проводится дозировано: не более 4-5 новых слов на один текст. Тексты составляются на базе программного лексического и грамматического минимума с учетом интересов и потребностей детей данного возраста; учитывается, представители какого языка и какой языковой семьи обучаются; определяется польза для учащихся в жизни и общении и другие факторы. При этом акцент делается на освоение письменной речи (чтения текста), однако обучение разговорной речи является важнейшим условием развития речи детей-инофонов, а также детей с родным языком обучения.

В современной лексикологии и лексикографии принята идея тематического представления лексики, что соответствует требованиям методики обучения русскому языку как иностранному и отвечает общим направлениям развития методики русского родного языка. В частности, в книгах для чтения, в курсе русского языка соблюдается календарный принцип представления художественных текстов, выделяются темы «времена года», «детство» и др.

Нами исследованы пособия по русскому языку и их методический инструментарий для организации работы с детьми с миграционной историей в начальной школе. Особое внимание уделено ценностному потенциалу содержания пособий для усвоения лексики. В результате определены лексические тематические группы и методические аспекты их внедрения для развития русской разговорной речи.

Вопросы исследования. В процессе исследования содержания языковой интеграции детей с миграционной историей и определения содержания обучения русскому языку нами сформулированы вопросы: 1) какие учебные пособия могут применяться и каково их наполнение; 2) какие выделены лексико-тематические группы; 3) как можно дополнить их для обучения детей русской разговорной речи.

Цель исследования состоит в определении тематических групп лексики, которые могут составлять содержание обучения русскому языку детей с миграционной историей в процессе развития их разговорной речи.

Методы исследования: анализ и обобщение учебной литературы, методических материалов, которые применяются в обучении русскому языку детей с миграционной историей. Использованы критерии отбора лексического материала для начальной школы.

Результаты исследования. Опыт отечественных исследований в сфере организации деятельности образовательных организаций по языковой и социально-культурной адаптации детей с миграционной историей достаточно значительный. Разработано методическое сопровождение и созданы условия для интеграции детей в образовательном пространстве Москвы, Санкт-Петербурга, Калужской области и многих других регионов (Модернизация комплексной системы обучения русскому языку детей мигрантов на начальной ступени образования, 2016; Особенности педагогической деятельности в полиэтнической образовательной среде: региональный опыт поиска и апробации новых подходов, моделей организации обучения детей мигрантов в Калужской области, 2023 и др.). Наиболее известным и активно используемыми пособиями являются УМК «Русский язык: от ступени к ступени» (Савченко, 2014), «Хочу узнать Россию» (2021).

С целью определения содержания обучения, и тематической лексики, в частности, был сделан обзор специализированных учебных пособий, предназначенных для детей младшего школьного возраста, изучающих русский язык как второй (неродной или иностранный), а также пособий, составленных по тематическому принципу, материалы которых могут быть использованы. Основное внимание уделено возможностям развития русской разговорной речи.

Авторами-составителями пособия «Первые шаги в русский язык» являются учитель русского языка и литературы Н.В. Межуй, учитель иностранного языка З.В. Бородкина (Чита, 2023). Языковой материал пособия, как указано в аннотации, включает в себя минимум, который позволит решать

основные коммуникативные задачи, возникающие у учащихся в первые дни обучения. В раздел «Читай правильно» включены уроки: 1. Страна, в которой ты живешь. 2. Москва – столица России. 3. Я и моя семья. 4. Школа. 5. Школьные принадлежности. 6. Дни недели. Время суток. 7. Еда. 8. Животные. 9. Профессии.

Порядок работы на уроке предполагается следующий: пояснение слов, которые даны к теме, например, к 1 уроку к тексту «Я живу в России»: *страна, жить, город, люди, река, озеро, степь, лес, природа, богатство;* чтение текста; ответы на вопросы.

Пособие «Прочитай, напиши, расскажи»: развивающие материалы и упражнения для обучения русскому языку детей-мигрантов младшего школьного возраста (Кузьмина, Алимова, Алимова, Удьярова, Панич, 2023) изготовлено на основе материалов и опыта использования пособия «Развивающие материалы для социальной адаптации детей-мигрантов младшего школьного возраста», опубликованного в Санкт-Петербурге в 2018 году, а также опыта работы с иноязычными детьми на занятиях АНО «Дети Петербурга».

Пособие начинается с темы «Напиши о себе», а затем приводятся сведения о городе и задания: «Жители Петербурга знают эти места», «Мы живём в Санкт-Петербурге (текст и задания)», «Рассмотри фотографии, раскрась на схеме Петропавловский собор, Ростральные колонны, Адмиралтейство, Александровскую колонну»; «Санкт-Петербург. Лабиринт слов (купол, колонна, памятник, мост, дворец»; «Летний сад (текст и задания).

Другие темы пособия в обобщенном виде представим в виде речевых ситуаций: *твой режим дня (утро, завтрак, завтрак в школе), твоя одежда и обувь, ты заболел (разговор у врача)* и другие темы.

Учебный комплекс «Давай!» для детей с 11 лет, изучающих русский язык как иностранный с нуля до уровня В 1. (Мангус, 2021).

Лексические темы учебника: Я и другие. Представление себя и товарищей. Самочувствие. Описание внешности. Общие занятия. Дом и окружение. Члены семьи и родственники. Род занятий членов семьи. Местоположение дома. Родина. Страна. Столица. Национальности. Времена года. Повседневная жизнь.

Учеба и работа. Простые занятия дома и в школе, а также связанные с ними предметы. Свободное время.

Тематическая лексика определена по 20 темам: *части тела, любовь и дружба, внешность, характер, здоровье, свободное время, одежда, учеба, семья, профессии, семейные традиции, еда, мебель в доме, праздники, домашние обязанности, стороны света, твоя страна и Россия, виды транспорта и способы передвижения, страны и национальности, погода, отдых и путешествия.*

Порядок работы с лексикой: в начале каждой темы дано новое слово и предложение с этим словом; далее ученики работают с этими новыми словами в упражнениях; затем новые слова даны в тексте урока; ученики используют новую лексику в ответах на вопросы о себе и окружающем мире.

Для сравнения назовем пособие «Время тем», предназначенное для продвинутого уровня изучения русского языка как иностранному. (Время тем, 2025). Пособие структурировано по принципу лексических тем практического курса русского языка. Основная задача пособия – восполнить недостаток актуального речевого материала на занятиях по русскому языку как иностранному продвинутого уровня. Пособие построено на основе инфографики и актуальной лексики, которая используется в современной речи.

Выделим также учебное пособие «Поговорим о русской живописи: Русское искусство на уроках РКИ» (Старикова, 2017). Оно предназначено для студентов-филологов по направлению подготовки «Русский язык как иностранный». Содержит разработки уроков по развитию речи на основе произведений русской живописи различных жанров, учит описанию художественных полотен различных жанров, включает лексику «эпитет», «метафора», «прототип» и др. Учебное пособие включает 6 учебных тем. Материал сгруппирован по жанрово-тематическому принципу, служит развитию активного и потенциального словаря студентов на основе работы с лексикой, объединенной темами «Весна», «Квартира», «Портрет», «Стрелецкие бунты» и др.), Учащимся предлагаются тексты для самостоятельного чтения на темы

творчества.

К специализированным пособиям в обучении русскому языку как иностранному относятся картинные словари. Сразу отметим, что в начальной школе широко используются визуальные словари для запоминания слов иностранного языка, ассоциативные словари используются например, для запоминания словарных слов русского языка, а также распространены детские книги для рассказов по сюжетным картинкам, виммельбухи и т.п.).

Одним из известных, но не потерявшим своей актуальности, является «Картинный словарь русского языка» (автор - И.В. Баранников, Санкт-Петербург, 1993). Он может применяться как в детском саду, так и в начальной школе в обучении детей с родным и неродным языком обучения.

Приведем пример картинного словаря, подготовленным специально для детей, изучающих русский язык как иностранный, старшего дошкольного и младшего школьного возраста, как умеющих читать и считать, так и только делающих первые шаги к грамоте (Голубева, 2024). Он организован по ситуативно-тематическому принципу. В нем более 1200 слов, сгруппированных по 45 темам. Темы объединены в пять разделов: *Я и моя семья. Я и мой дом. Я и мои друзья. Где я живу. Куда хожу. Я и моя школа.* По каждой теме предлагаются образцы диалогов и задания на развитие навыков чтения, счета, наблюдательности, затем диалоги сведены все вместе и приведен общий алфавитный список слов, которые встречаются в тематических списках и диалогах. Простые и короткие диалоги можно использовать как модель для построения собственных высказываний, для работы в парах и минигруппах. Диалоги учат основам русского речевого этикета. Разнообразные тематические иллюстрации знакомят с образом жизни обычных российских детей, сценками из их жизни, а иногда и сказочными ситуациями. Их можно долго разглядывать, разыскивая картинку к нужному слову, сочиняя истории или пытаясь выполнить задание, найти какую-то мелкую деталь.

В раздел «Я и моя семья» входят темы: Наш завтрак. Обед в ресторане. Ужин у бабушки. Вечер дома. Пора спать. Дом будущего. Родословная. В мире

цвета. Оденем куклу. В разделе «Я и мой дом» есть темы «Утро дома», «Поможем маме», «Кто в тереме живет?», «Генеральная уборка», «Делаем ремонт» и др.

В среднем по каждой теме предлагается 20 слов и выражений для активного усвоения. При наличии разговорного и книжного вариантов (морковь – морковка) предпочтение отдается более разговорному. В словаре в неявной форме представлены активные словообразовательные модели русского языка (*именинник – именинница, холод – холодный, холодно, угощать – угощение, Япония – японец и др.*) С его помощью можно также объяснять сложные темы русской грамматики, как вид глагола (видовые пары приводятся в алфавитном словаре), глаголы движения, управление глагола (также указано в алфавитном словаре).

В «Тематическом словаре. Развитие речи (1 – 4 классы)» (Саломатина, 2022) отобраны слова, значения которых характеризуются тематической связанностью. Цель использования – содействовать в выборе наиболее подходящих слов для точного выражения мысли, что достигается наличием большого количества слов, примерами употребления отобранных слов в пословицах, поговорках, художественных и научных текстах, даны также игровые задания для активизации лексики. Словарь содержит более 250 словарных статей. В каждой статье приведены слова, сочетания слов и речевых конструкций, которые помогут ребенку в точном выражении мысли, составлении устного и письменного сообщения. Словарь состоит из тем, а тема из статей, посвященных опорным словам. Например, в теме «Зима» представлены статьи: *зима, зимний, снег, снежный, снежинки, снегопад, метель, сугроб и др.*; вся лексика объединена в следующие темы: Дом. Семья. Внутренний мир человека. Внешний вид человека. Школа. Город. Природа. Времена года (зима, весна, лето, осень).

Тематические списки слов, которые использованы в проанализированных пособиях, составлены на основе лексических минимумов. (Лексический минимум, 2015). Выявлено, что для обучения коммуникативным навыкам, в т.ч.

навыкам разговорной речи, должны быть следующие темы: «Рассказ о себе», «Учеба», «Свободное время», «Отдых», «Семья». Для бытовой сферы и общения в учебной среде необходимо знание слов на такие темы, как «Питание», «Здоровье», «Погода», «Транспорт», «Покупки», «Город, ориентация в городе». В число тематических групп входят: обозначение времени суток, названия дней недели и месяцев, времен года; количественные и порядковые числительные. Отдельно должны быть выделены списки личных имен и географических наименований (топонимика региона, где осуществляется обучение: страна, город, район, улица, название школы). Должны быть представлены различные формулы речевого этикета, необходимые изучающим русский язык при повседневном общении.

Основную часть всей лексики, входящей в тематические списки, составляют имена существительные. В них могут быть выделены родовидовые отношения (гипонимы и гиперонимы). Такая группировка слов структурирует семантическое поле, позволяет в результате развития мышления развивать речь, в которой проявляется способность к семантическому расширению слов, способность объединять видовые обозначения в родовые. Знание родовидовых отношений необходимо для правильного построения предложений. В процессе говорения возможна замена, и позже происходит освоение синонимических рядов.

Тематические группы включают обозначение важнейших действий (движения, говорения, чтения и др.) На их основе составляются разговорники, которые определяют использование всех тематических групп лексики. Применение в качестве материала для наблюдений глаголов говорения позволяет обеспечить умение учеников строить диалогическую речь, ориентироваться в данной речевой ситуации и сделать для себя вывод о том, как можно и нужно сказать в данном конкретном случае, в зависимости от определенной обстановки. Исследование нами формирования у учащихся ценностных представлений о языке на основе глаголов говорения показало, что глаголы говорения (речи) составляют мощный пласт лексики, связанный с

обозначением самых основных явлений материальной и духовной культуры народа.

При воспитании сознательного отношения к русскому языку и его национальной самобытности важен отбор дидактически целесообразного содержания обучения и форм работы. Современная школа стремится подготовить человека, который не только имеет глубокие знания, но и может применить их в жизни, умеет общаться, жить и сосуществовать в обществе. Цель образования не в том, чтобы ученик знал как можно больше, а в том, чтобы он умел действовать и решать проблемы в любых жизненных ситуациях. Это напрямую относится к изучению русского языка детьми с миграционной историей.

Заключение. Таким образом, тематическое представление лексического материала отвечает современным лингводидактическим требованиям к обучению детей русскому языку как неродному. Учитывая, что к моменту окончания начальной школы неправомерно говорить о сформированности вербально-семантического компонента даже применительно к процессу становления первичной языковой личности, речь ребенка, овладевающего русским языком как неродным, характеризуется рядом дополнительных особенностей, в том числе ограниченностью лексического запаса и синтаксических моделей, поэтому для формирования его языковой личности следует обучать его жанрам разговорной речи. (Русский язык и литературное чтение, 2014). Составление разговорников для обучения русскому языку как неродному позволит обращаться к определениям тематических групп лексики и учитывать ее частотность. В число наиболее употребительных слов, которые необходимо объяснять детям, приступающим к обучению в российской начальной школе, входят глаголы (речи, движения и др.).

Литература

1. «Если мы живем в России». Методические рекомендации по языковой и социокультурной адаптации детей с миграционной историей в

рамках урочной и внеурочной деятельности в общеобразовательных организациях (2025). М.: ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения им. В.С. Леднева».

2. Адаптация и интеграция детей из семей мигрантов в российской системе образования (2022). М.: Этносфера.

3. Время тем: учебное пособие по русскому языку как иностранному (уровни В 1 – В 2) (2025). Иркутск, Издательство ИГУ.

4. Голубева, А.В. (2024) Картинный словарь русского языка для детей. СПб: Златоуст.

5. Лебедева, Л.А., Агеева, Л.Е. Методика обучения русскому языку в начальной школе (2021). Алматы: Дарын.

6. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Базовый уровень. Общее владение (2015). СПб.: Златоуст.

7. Мангус, И. (2021) Давай! Русский язык как иностранный для школьников. СПБ.: Златоуст.

8. Модернизация комплексной системы обучения русскому языку детей мигрантов на начальной ступени образования (2016). М.: Издательство «Перо».

9. Особенности педагогической деятельности в полиэтнической образовательной среде: региональный опыт поиска и апробации новых подходов, моделей организации обучения детей мигрантов в Калужской области (2023). Калуга: Калужский государственный институт развития образования.

10. Письмо Министерства просвещения Российской Федерации от 06.05.2022 N ДГ-1050/07 «О направлении методических рекомендаций» (вместе с «Методическими рекомендациями об организации работы общеобразовательных организаций по оценке уровня языковой подготовки обучающихся несовершеннолетних иностранных граждан») (2022). Получено с https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_424129/

11. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 04.03.2025 № 170 «Об утверждении Порядка проведения в государственной или

муниципальной общеобразовательной организации тестирования на знание русского языка, достаточное для освоения образовательных программ начального общего, основного общего и среднего общего образования, иностранных граждан и лиц без гражданства» (Зарегистрирован 14.03.2025 № 81552) (2025). Получено с https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_500890/

12. Русский язык и литературное чтение в поликультурной начальной школе (2014). М: Экон-Информ.

13. Савченко, Т.В. (2009) Русский язык: от ступени к ступени: комплект учебных пособий для детей 8 - 12 лет: [в 6 ч.]. М.: МИОО, Каф. ЮНЕСКО.

14. Саломатина, Л.С. Тематический словарь. Развитие речи. (1 – 4 классы) (2022). М.: АСТ-ПРЕСС ШКОЛА.

15. Старикова, Г.Н. (2017) Поговорим о русской живописи: Русское искусство на уроках РКИ: учебное пособие по развитию речи в рамках направления подготовки «Русский язык как иностранный». Томск: Издательский Дом Томского государственного университета.

16. Федеральный закон от 28.12.2024 № 544-ФЗ «О внесении изменений в статьи 67 и 78 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации (2024). Получено с https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_494829/

17. Хочу узнать Россию. Учебное пособие по языковой и социокультурной адаптации детей мигрантов и учащихся в полиэтнических регионах России (для среднего школьного возраста). Краткосрочное обучение (2021). СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена.

УДК 159.9

САДОВАЯ ТЕРАПИЯ КАК МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ДЛЯ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ И РЕАБИЛИТАЦИИ ОДАРЕННЫХ УЧАЩИХСЯ: КРИТИЧЕСКИЙ ОБЗОР

Песков В.П.

кандидат психологических наук, доцент,

доцент департамента психологии

институт педагогики и психологии образования

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»,

г. Москва

vpeskov@bk.ru

Кузеванов В.Я.

кандидат биологических наук,

профессор Российской Академии Естествознания,

доцент кафедры менеджмента и сервиса

ФГБОУ ВО «Байкальский государственный университет»,

г. Иркутск

kuzevanovv@gmail.com

Аннотация. *В статье рассматриваются возможности «садовой терапии» как инновационной междисциплинарной технологии немедикаментозной терапии, способствующей социальной адаптации и реабилитации в отношении одарённых учащихся. Актуальность темы обусловлена возрастающим вниманием к психосоциальному благополучию одарённых детей, их повышенной эмоциональной чувствительности и риску социальной изоляции. Статья демонстрирует теоретические основы садовой терапии, её эффективность в снижении уровня тревожности,*

развитии эмоционального интеллекта и формировании экологического мышления и мировоззрения. Особое внимание уделено практическому применению метода в образовательной среде, проанализированы примеры реализации программ садовой терапии в работе с одарёнными подростками. Также рассмотрены ограничения технологии, и предложены направления дальнейших исследований. Представлены научно обоснованные рекомендации по интеграции садовой терапии в системы образования и социальной работы. Показана значимость междисциплинарного подхода, объединяющего естественнонаучные и гуманитарные знания из психологии, педагогики, биологии, садоводства и экологии для создания поддерживающей среды развития одарённой молодёжи.

***Ключевые слова**: садовая терапия, одаренные дети, социальная адаптация, реабилитация, психологическое благополучие, междисциплинарность.*

HORTICULTURAL THERAPY AS AN INTERDISCIPLINARY TECHNOLOGY FOR SOCIAL ADAPTATION AND REHABILITATION OF GIFTED STUDENTS: A CRITICAL REVIEW

Peskov V.P.

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,

Associate Professor of the Department of Psychology

Institute of Pedagogy and Psychology of Education

Moscow City University

Moscow

vpeskov@bk.ru,

Kuzevanov V.Ya.

Candidate of Biological Sciences,

Professor of the Russian Academy of Natural Sciences,

Associate Professor of the Department of management and services

Baikal State University

Irkutsk

kuzevanovv@gmail.com

Abstract. *This article analyzes the potential of «horticultural therapy» as an innovative, interdisciplinary, non-pharmacological therapy technology that promotes social adaptation and rehabilitation of gifted students. The topic's relevance is due to the growing attention paid to the psychosocial well-being of gifted children, their heightened emotional sensitivity, and the risk of social isolation. The article demonstrates the theoretical foundations of garden therapy, its effectiveness in reducing anxiety, developing emotional intelligence, and developing ecological way of thinking and worldview. Particular attention is paid to the method's practical application in education, and examples of horticultural therapy programs implemented in work with gifted adolescents are discussed. The limitations of the technology are also considered, and future research is proposed. Scientifically based recommendations for integrating horticultural therapy into educational and social work systems are presented. The importance of an interdisciplinary approach that combines the natural sciences and humanistic knowledge from psychology, pedagogy, biology, gardening, and ecology to create an environment conducive to the development of highly able young people is demonstrated.*

Keywords: *horticultural therapy, gifted children, social adaptation, rehabilitation, psychological well-being, interdisciplinarity.*

Введение

Современное образование переживает эпоху трансформаций, где на первый план выходит необходимость разработки инновационных технологий, способных поддерживать не только академическое развитие одарённых детей, но и их психологическое благополучие и здоровье. В условиях растущих запросов общества к подготовке будущих лидеров и новаторов, особую значимость приобретают подходы, направленные на гармоничное становление личности. Этот интерес обусловлен рядом глобальных факторов. Во-первых,

усиление внимания к развитию талантов и одаренности зафиксировано в образовательной политике многих стран (Савенков, 2018; Шумакова, 2020). Это связано с формированием интеллектуального капитала – ключевого ресурса знаний и инноваций. Во-вторых, остаются нерешёнными вопросы выявления видов одарённости и создания условий для её развития, что требует комплексного подхода (Брюно, Малви, Назарет, 1995; Ларионова, 2011; 2021; Ларионова, Савенков, 2017; Щебланова, 2017; Heuser, Wang, Shahid, 2017; Песков, 2019; Психология одаренности…, 2024). В-третьих, устойчивое развитие, провозглашённое ООН и Россией до 2030 года, делает психическое здоровье приоритетом (Долгих, Рычкова, Немова, Кузьмина, Песков, Родионова, 2009; Колесникова, Дзятковская, Долгих, Поляков, Рычкова, 2015; ООН, 2015; Бобылева, Григорьев, 2016). Однако одарённые дети часто сталкиваются с внутренними конфликтами, тревожностью и риском социальной изоляции (Ларионова, 2021). Именно здесь садовая терапия (СТ) может раскрывать свой потенциал как уникальный междисциплинарный инструмент, тесно объединяющий применение искусства и науки при взаимодействии человека с природой (Сизых, Кузеванов, Песков, Белозерская, 2006; Gonzalez, Hartig, Patil, Martinsen, Kirkevold, 2011; Тохтарь, Чернявских, Думачева и др., 2014; Yeh, Hung, Chang, 2017). Она помогает не только снижать уровень стресса (Ulrich, Simons, Losito et al., 1991; Park, Shoemaker, Haub, 2009; Berto, 2014; Detweiler, Self, Lane et al., 2015), но и формировать экологическое мировоззрение, столь важное для детей и юношества (Корякина, Довганюк, 2020). Исследования показывают, что методы садовой терапии и регулярное взаимодействие с растениями в природе способствует повышению когнитивных функций и эмоциональной устойчивости (Soga, Gaston, Yamaura, 2017).

Постановка проблемы

Сегодня внимание к психосоциальному благополучию одарённых детей становится особенно острым. Эти юные умы, испытывающие повышенную чувствительность и склонность к перфекционизму, часто оказываются заложниками внутренних противоречий и внешнего давления. В этом

контексте садовая терапия предстаёт как мощная и относительно новая междисциплинарная технология, способная изменить ситуацию. Она объединяет психологию, педагогику, экологию, биологию и медицину, создавая пространство для гармоничного развития (Сизых, Кузеванов, Песков, Белозерская, 2006; Сизых С.В., Песков В.П., Карнышев А.Д. и др., 2014; Цицилин, Фатеева, 2021). Тем не менее, внедрение этой технологии сталкивается с рядом сложностей: недостаточной научной обоснованностью, ограничениями в применении и дефицитом квалифицированных специалистов. Особенно важно отметить, что успешное использование садовой терапии требует глубокого понимания её механизмов и адаптации практик к нуждам конкретных групп детей (Песков, Кузеванов, 2023а; 2023б).

Вопросы исследования

Современные исследования в разных странах со всей очевидностью демонстрируют, что садовая терапия может стать ключевым инструментом для преодоления трудностей, с которыми сталкиваются одарённые дети. Однако её теоретические основы и практические механизмы требуют углублённого осмысления и критического анализа. Особое внимание следует уделить выявлению специфических особенностей одарённых учащихся: их повышенной эмоциональной чувствительности, склонности к тревожности и потребности в самореализации. Взаимодействие с природой способно корректировать эти аспекты, формируя эмоциональный интеллект и экологическое мировоззрение (Кузеванова, Кузеванов, 2024). Междисциплинарный характер садовой терапии позволяет объединить знания естественных и гуманитарных наук для создания поддерживающей и комфортной среды, способствующей не только психическому благополучию, но и развертыванию социальной активности. Выдвигаемая гипотеза предполагает, что системное применение садовой терапии в образовательной практике способно повысить уверенность одарённых детей в себе, их готовность к преодолению жизненных вызовов и снизит уровень тревожности.

Именно в этом контексте садовая терапия представляет собой перспективную технологию, основанную на управляемом взаимодействии с природой. Её потенциал особенно значим для одарённых детей, которые часто испытывают высокую эмоциональную нагрузку и склонны к внутренним конфликтам. Особое внимание уделяется ботаническим аспектам коллекций растений, которые могут быть использованы в лечебных целях. Например, российские исследования (Цицилин, Черкасов, 2007) подчеркивают значение лекарственных растений в озеленении городских территорий, что создаёт дополнительные возможности для садовой терапии. В том числе при рассмотрении использования ресурсного потенциала ботанических садов как уникальных природных пространств, где можно круглый год сочетать научные исследования и практическое применение растений для улучшения психического здоровья (Сизых, Кузеванов, Песков, Белозерская, 2006; Сизых, Песков, Карнышев и др. 2014; Цицилин, Фатеева, 2021). Именно в этом контексте садовая терапия представляет собой перспективную технологию, основанную на управляемом полезном взаимодействии человека с природой. Её потенциал особенно значим для одарённых детей, которые часто испытывают высокую эмоциональную нагрузку и склонны к внутренним конфликтам в ходе развертывания их талантов.

Цель исследования

Целью настоящей работы было выявление критически важных особенностей при исследовании и развитии теоретических основ и лучших практик применения садовой терапии (СТ) как междисциплинарного подхода к социальной адаптации и реабилитации в отношении одарённых детей. Для достижения этой цели были поставлены следующие **задачи**:

1. Проанализировать современные сведения о специфическом влиянии СТ на психоэмоциональное состояние и когнитивные функции людей разного возраста.

2. Определить специфические особенности одаренных детей,

требующие дополнительной поддержки в области психического здоровья, социальной адаптации и реабилитации.

3. Исследовать возможности СТ в контексте развития эмоционального интеллекта, снижения уровня тревожности и повышения социальной активности у одарённых подростков.

4. Обосновать междисциплинарную природу СТ как интеграцию естественнонаучных и гуманитарных знаний из областей психологии, педагогики, ботаники, садоводства и экологии.

5. Дать практические рекомендации по внедрению СТ в образовательные и реабилитационные программы для одарённых учащихся.

Теоретические основы садовой терапии. Садовая терапия представляет собой систематическое использование взаимодействия с растениями и садовыми процессами для достижения психоэмоционального, физического и социального благополучия (Gonzalez, Hartig, Patil, Martinsen, Kirkevold, 2011). Хотя корни этого метода уходят в древние практики, сегодня он получил научное обоснование и широкое применение в различных областях — от медицинской реабилитации ветеранов войн, инвалидов и онкобольных до образовательного сопровождения в детских учреждениях и вузах (Scott, 2015). Особую ценность СТ представляет именно в междисциплинарном ракурсе, поскольку она объединяет знания из разных наук, что позволяет учитывать разнообразные аспекты человеческой жизни и окружающей среды.

Психология и физиология: гармонизация внутреннего состояния. С точки зрения психологии, садовые занятия с живыми растениями способствуют снижению уровня кортизола (гормона стресса) на 20–30% (Park, Shoemaker, Haub, 2009), улучшают настроение, повышают уверенность в себе и развивают эмпатию. Эти эффекты особенно значимы для одарённых детей, часто испытывающих внутренние конфликты и внешнее давление. Физиологически воздействие природы положительно влияет на сердечно-сосудистую систему, иммунитет и уровень витамина D. Например, фитонциды деревьев снижают риск простудных заболеваний и оказывают антибактериальное действие (Слепых,

2010).

Педагогика и экология: формирование целостного восприятия мира.

Садовая терапия может быть использована как образовательный инструмент. Она способствует развитию внимания, памяти, мышления и формирует экологическую культуру. Например, работа с почвой и растениями помогает освоить понятия фотосинтеза, биоразнообразия и устойчивости экосистем (Корякина, Довганюк, 2020). Экологические составляющие СТ формируют ценностное мировоззрение, устойчивое экологическое мышление и ответственное отношение к окружающей среде. А для одарённых детей, которые могут стать инноваторами и лидерами будущего, это особенно важно, так как они получают возможность применять свои знания и навыки одновременно в интересах благосостояния общества и сохранения природы.

Социальная работа и медицина: реабилитация и социализация. СТ широко используется для реабилитации и социализации детей с ограниченными возможностями, пожилых людей и лиц в трудной жизненной ситуации. Она способствует формированию коммуникативных навыков, снижению уровня агрессии и развитию социальной активности (Максимова, Селянина, 2016). Примером может служить массовая практика организации совместных садовых проектов типа «детских ботанических садов» в школах, детских садах при школах и учреждений детского творчества (Панин, 2021; Коротков, Князева, 2021; Комплекс мер…, 2022; Положение о сети…, 2022; Кузеванов, Лаевская, 2024), где участники учатся работать в команде, распределять обязанности и достигать общих целей. Такие мероприятия позволяют преодолеть чувство изоляции и повысить уровень доверия между участниками.

Еще одним из успешных примеров применения садовой терапии является проект «Зелёный класс», реализованный в одном из общеобразовательных учреждений Иркутска (Сизых, Песков, Карнышев и др. 2014, с. 173-189). В рамках проекта группы одарённых подростков (13–15 лет) принимали участие в создании школьного учебно-терапевтического сада. Участники совместно занимались посадкой растений, оформлением клумб, наблюдением за

сезонными изменениями и оформлением итоговых проектов и докладов. Результаты проекта показали значительное снижение уровня тревожности среди участников (по шкале Спилбергера — на 25%), увеличение уровня коммуникативной активности и улучшение эмоционального фона. Кроме того, наблюдалось повышение интереса к естественнонаучным дисциплинам, что позволило сделать вывод о продуктивности использования СТ в образовательной среде.

Таким образом, СТ выступает как мощный междисциплинарный инструмент, способный решать широкий спектр задач на стыке сфер образования, психологии, медицины и экологии. Её уникальность заключается в способности объединять знания из различных областей для создания поддерживающей и комфортной среды, которая способствует не только развитию интеллектуальных способностей, но и сохранению психического здоровья одарённых учащихся. Очевидно, СТ заслуживает более глубокого изучения и внедрения в образовательные и реабилитационные программы.

Влияние садовой терапии на здоровье человека. Научные исследования последних лет подтверждают, что регулярное взаимодействие с природой оказывает положительное влияние на психическое и физическое здоровье человека (Сизых, Кузеванов, Песков, Белозерская, 2006; Сизых, Песков, Карнышев и др. 2014). Это особенно важно в условиях современного образа жизни, характеризующегося высоким уровнем стресса, недостатком контакта с природой и повышенными требованиями к продуктивности (Soga, Gaston, Yamaura, 2017). СТ выступает как один из наиболее эффективных и недорогих инструментов, используемых в различных областях — от медицинской реабилитации до педагогического сопровождения.

Садовая терапия как немедикаментозный подход к профилактике и лечению психоневрологических состояний. Садовые занятия способны на 20–30% снижать уровень кортизола (гормона стресса), улучшать настроение и повышать эмоциональную устойчивость (Park, Shoemaker, Haub, 2009). Эти эффекты обусловлены сочетанием факторов с участием всех органов чувств:

физической активности, пребывания на свежем воздухе, визуального восприятия зелёных насаждений, тактильного взаимодействия с растениями, ощущения их вкуса и ароматов. Для людей, находящихся в состоянии хронического напряжения или испытывающих постстрессовое состояние, СТ может служить не только профилактической, но и коррекционной мерой. Например, в рамках программы реабилитации участников экстремальных и очень стрессовых ситуаций (военнослужащих и ветеранов войн, спасателей, жертв травматических событий и т.п.) использование садовых практик показало значительное снижение уровня тревожности и повышение качества сна (Мегорский и др., 2020).

Реабилитация и восстановление функций. Садовая терапия применяется в процессе реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья, включая тех, кто перенёс нейрохирургические операции, страдает от двигательных расстройств или нарушений памяти. Занятия в саду стимулируют развитие мелкой моторики, зрительно-моторную координацию и мыслительные процессы (Сизых, Кузеванов, Песков, Белозерская, 2006; Сизых, Песков, Карнышев и др. 2014). В контексте работы с детьми, в том числе с особыми образовательными потребностями, СТ помогает развивать внимание, концентрацию, логическое мышление и пространственное восприятие. Так, в одном из проектов в школе-интернате для детей с задержкой психического развития, проведённом в 2022 году в Санкт-Петербурге (Асикритов, 2022), было зафиксировано достоверное увеличение продолжительности сосредоточенного внимания у участников после регулярных садовых занятий.

Социализация и формирование коммуникативных навыков. Известно, что СТ демонстрирует свою эффективность в социальной адаптации самых разных групп населения (Сизых, Кузеванов, Песков, Белозерская, 2006; Сизых, Песков, Карнышев и др. 2014, с. 173-189 и с. 189-203). Особенно важным является её применение в работе с подростками, испытывающими трудности в общении, чувство изоляции или склонность к внутренней разобщённости. Групповые садовые проекты позволяют детям учиться работать в команде,

делегировать обязанности, достигать совместных целей и решать конфликты. Особый интерес представляет применение СТ в системе работы с одарёнными подростками. Эта группа часто сталкивается с проблемами социальной дезадаптации, вызванными несоответствием их когнитивных способностей и эмоциональной зрелости, а также сильной ориентацией на результат и высоким уровнем самокритичности (Cross, Cross, 2017).

Коррекция недостатков умственного развития и работа с детьми с расстройством аутистического спектра (РАС). СТ достаточно часто используется как метод коррекции недостатков умственного развития и как средство социальной адаптации детей с РАС. Для этой категории детей сад становится безопасным и предсказуемым комфортным пространством, где можно реализовать свои чувственные и двигательные потребности, а также начать взаимодействовать с окружающим миром. Например, в центре раннего вмешательства «Зелёный дом» в Екатеринбурге был реализован проект, в котором дети с диагнозом РАС участвовали в создании мини-сада (Юрьева, Балякова, Огородникова, 2016). Педагоги отмечали улучшение зрительно-моторной координации, снижение у участников уровня тревожности и первые попытки вербального общения. Через наблюдение за ростом растений и участие в уходе за ними дети учатся прогнозировать события, следовать инструкциям и выражать свои желания.

Снятие стресса и оздоровление. Садовая терапия способствует укреплению иммунитета, нормализации сна и снижению уровня сердечно-сосудистого риска (Кузеванов, Песков, Сизых, 2011; Кузьмина, Кузьмин, Малюгина, Песков, 2012; Сизых, Песков, Карнышев и др. 2014, с. 189-203). Исследования показывают, что пребывание в зелёных зонах нормализует кровяное давление и частоту сердечных сокращений, что особенно важно для лиц, находящихся в постоянном стрессовом состоянии (Park Shoemaker, Haub, 2009). Эффективным примером применения СТ в сфере оздоровления стало создание «лечебных, или исцеляющих садов» в ряде медицинских учреждений Москвы и Санкт-Петербурга (Крижановская, Павлова, 2018; Быков, Алексеева,

Пелевин, 2022; Павлова, 2024; Савиных, 2024; 2025) и за рубежом (Marcus, Barnes, 1999). Эти сады используются как часть комплексной терапии для пациентов с хроническими заболеваниями, в т. ч. неврологическими, кардиологическими и психосоматическими. По данным клинических наблюдений, пациенты, регулярно проводящие время в таких «лечебных, или исцеляющих садах», демонстрируют более быстрое восстановление и улучшение качества жизни.

Садовая терапия для одарённых учащихся: особенности и преимущества. Одарённые дети отличаются развитой креативностью, глубокой эмоциональной отзывчивостью и высоким уровнем интеллекта. Однако именно эти особенности могут стать источником внутреннего конфликта, тревожности и даже депрессии. Одарённые дети часто стремятся к идеалу, то есть отличаются пристрастием к перфекционизму, что может вызывать чувство неудовлетворённости собой. Подобные явления объясняются рядом причин:

- **Высокая чувствительность**. Они чаще других реагируют на изменения в окружении, конфликты и негативные оценки.
- **Социальная изоляция**. Из-за различий в уровне мышления и интересах они могут испытывать трудности в установлении контактов со сверстниками.
- **Страх ошибки**. Высокая ответственность и страх не соответствовать ожиданиям могут блокировать творческое начало.

СТ предоставляет уникальные перспективы для преодоления этих трудностей, т.к. позволяет:

- Переживать успех в нетрадиционной форме;
- Получить опыт управления эмоциями через наблюдение за природой;
- Развить уверенность в себе через выполнение конкретных задач;
- Найти баланс между умственной нагрузкой и отдыхом.

Критика и потенциальные ограничения садовой терапии. Несмотря на обширную доказательную базу и положительные эффекты, связанные с

применением СТ, в научном сообществе существует ряд критических замечаний (Песков, 2015; 2019; Песков, Кузеванов 2023а; 2023б) относительно её эффективности, универсальности и методологической строгости, так как некоторые публикации основаны на небольших выборках, качественных наблюдениях или описательных кейсах, а применение СТ сродни искусству. Критики также указывают на наличие публикационного сдвига (publication bias), так как положительные результаты публикуются чаще, чем нейтральные или отрицательные. Эти аспекты необходимо учитывать при внедрении технологии в образовательную и социальную практику.

Недостаточная методологическая обоснованность. Многие исследователи, показывающие положительное влияние СТ, одновременно сталкиваются с проблемой выбора репрезентативных групп, отсутствием контрольных условий и недостаточной длительностью наблюдений. Например, мета-анализ М. Сога и др. (Soga, Gaston, Yamaura, 2017) указывает на то, что большинство исследований имеют небольшую выборку участников, не контролируемый режим воздействия и субъективную оценку результатов. Это снижает уровень достоверности полученных данных и затрудняет их использование в качестве основания для массового внедрения практик. Кроме того, некоторые эффекты, приписываемые взаимодействию с растениями, могут быть вызваны другими факторами: физической активностью, пребыванием на свежем воздухе или социальным взаимодействием (Meore, Sun, Byma, 2021). В этой связи возникает необходимость в более строгом разделении переменных при проведении исследований, чтобы выделить специфическое влияние именно садовых занятий.

Индивидуальные противопоказания и ограничения среды. СТ не может являться абсолютно универсальным решением и имеет ряд противопоказаний, связанных с особенностями индивидуальной биохимии и физиологии, а также культуры целевой группы (Яковлева, 2017; Данильченко, Бекбергенова, 2023). Например, людям с тяжёлыми аллергическими реакциями на пыльцу или химический состав определённых видов растений, она может

быть противопоказана. Программы СТ должны быть гибкими, индивидуализированными и сопровождаться медицинским и психологическим наблюдением. Следует также учитывать особенности психического состояния участников — в стадии обострения некоторых психических заболеваний контакт с природой может не оказывать желаемого успокаивающего эффекта. Климатические условия также создают барьеры для регулярного применения СТ. В регионах с суровым климатом сезонность сильно ограничивает возможность проведения занятий на открытых площадках. Однако современные решения, такие как теплицы, зимние сады и внутренние оранжереи, позволяют частично компенсировать этот недостаток.

Финансовые и организационные трудности. Хотя СТ терапия считается относительно недорогой технологией, ее внедрение требует определённых финансовых вложений: закупка инвентаря, семян, удобрений, оборудования для ухода за растениями. Для образовательных учреждений, особенно находящихся в малых городах и сельской местности, эти расходы могут быть значительными. Кроме того, необходимы квалифицированные специалисты, способные грамотно организовать процесс и обеспечить безопасность участников. Некоторые эксперты указывают на недостаток профессиональной подготовки педагогов и психологов в области садовой терапии (Романовская, 2012; Рожков, 2017). По данным опроса, проведённого в 2023 году среди специалистов системы образования России, лишь 12% из них имели хотя бы минимальный опыт работы с природными практиками (Песков, Кузеванов, 2023а). Это говорит о необходимости разработки специализированных программ повышения квалификации и курсов переподготовки.

Примеры критического исследования. Одни из примеров критического подхода — исследования (Gonzalez, Hartig, Patil et al. 2011; Liang, 2023), в которых анализировалась эффективность СТ для разных групп подростков с высоким уровнем тревожности. Авторы отмечали, что, хотя у многих участников наблюдалось улучшение эмоционального состояния, у других, напротив, усиливалась тревога — из-за страха сделать ошибку или не справиться с

заданием. Поэтому без должного сопровождения и индивидуального подхода СТ может даже усугубить имеющиеся проблемы. Это подчёркивает важность тщательного планирования программы применения СТ, учёта личностных особенностей участников и наличия квалифицированной поддержки со стороны педагогов и психологов.

Перспективы развития садовой терапии в системе образования. Учитывая потенциал садовой терапии и её позитивное влияние на психосоциальное развитие, особенно у одарённых детей, целесообразно рассматривать её как элемент комплексного подхода к образованию и воспитанию. Однако для эффективного внедрения СТ необходимо выполнение ряда условий:

1. Разработка стандартов и методических рекомендаций. На сегодняшний день отсутствуют единые методические рекомендации по организации СТ в образовательных учреждениях. Разработка таких документов позволит унифицировать подходы, повысить качество реализации программ и обеспечить их научную обоснованность.

2. Подготовка квалифицированных специалистов. Необходимо создание профессиональных программ подготовки педагогов, психологов и социальных работников, ориентированных на работу с природными практиками. Это могут быть как курсы повышения квалификации, так и полноценные модули в рамках высшего образования.

3. Интеграция с цифровыми технологиями. Современные технологии открывают новые возможности для расширения масштабов и форм СТ. Например, можно использовать интерактивные приложения для ведения цифровых дневников роста растений, VR-программы для моделирования садовых сценариев, а также онлайн-платформы для организации совместных проектов между различными школами и странами.

4. Создание сети учебно-терапевтических садов, в т.ч. детских ботанических садов. Перспективным направлением является организация сети учебно-терапевтических садов при образовательных учреждениях. Такие сады

могли бы выполнять функцию не только оздоровительной зоны, но и лаборатории для изучения биологии, экологии, химии и даже истории (Положение о сети…, 2022; Панин, 2021; Кузеванов, Лаевская 2024). Такие учебно-терапевтические сады, создаваемые для детей и с активным участием детей способны одновременно выполнять просветительские функции (воспитание и укрепление культурных ценностей) и функции передачи и закрепления знаний и практических полезных навыков (обучение).

5. Проведение долгосрочных исследований. Для подтверждения эффективности СТ и расширения знаний о её механизмах действия необходимо проводить долгосрочные исследования с использованием строгих научных методов. Особенно важно изучать влияние СТ на динамику показателей тревожности, стрессоустойчивости и социальной адаптации у одарённых детей.

Фактически СТ представляет собой перспективную междисциплинарную технологию, которая соединяет воедино естественнонаучные и гуманитарные знания из сфер психологии, педагогики, медицины, садоводства, экологии, биологии, ботаники, географии и т.д. (рис. 1). Её применение в работе с одарёнными учащимися позволяет не только поддерживать психическое здоровье, но и развивать эмоциональный интеллект, креативность и коммуникативные навыки, которые считаются одними из важнейших базовых навыков для успешной жизни и работы в современном мире. Особое значение СТ приобретает в условиях повышенного стресса, социальной изоляции и пандемий, когда традиционные формы взаимодействия между людьми становятся затруднительными, ограниченными или невозможными.



Рисунок 1. Междисциплинарная природа садовой терапии проявляется в интеграции различных естественнонаучных и гуманитарных областей знаний. Такое сочетание обеспечивает комплексный подход к развитию личности, воспитанию культурных ценностей, укреплению психического здоровья одарённых учащихся

Однако, несмотря на её очевидные преимущества, необходимо учитывать существующие ограничения: недостаточную методологическую обоснованность, индивидуальные противопоказания, финансовую доступность и потребность в квалифицированном персонале. Для успешного внедрения садовой терапии в образовательную практику требуется разработка стандартов,

подготовка специалистов, интеграция с цифровыми технологиями и проведение масштабных исследований.

Междисциплинарный подход остаётся ключевым фактором успеха, поскольку именно он позволяет учитывать все аспекты личности и окружающей среды. Это делает садовую терапию ценным инструментом в комплексном сопровождении одарённой молодёжи, направленным на формирование гармонично развитой, социально адаптированной и психически устойчивой личности.

Актуальность разработки «Садовой терапии» как междисциплинарной технология для социальной адаптации и реабилитации одаренных учащихся, обуславливалась как нашим практическим опытом взаимодействия с одаренными учащимися, так и проведенными теоретическими исследованиями по проблеме одаренности.

Для повышения научной достоверности, наглядности и структурированности изложенного материала ниже в таблице 1 представлены результаты анализа эффективности влияния садовой терапии на психоэмоциональное состояние одаренных подростов (по данным отечественных и зарубежных исследователей в 2010-2023 г.г.).

Таблица 1 - Результаты анализа эффективности влияния садовой терапии на психоэмоциональное состояние одарённых подростков (по данным исследований 2010–2023 гг.)

Параметр	**(Park, Shoemaker, Haub, 2010)**	**(Soga, Gaston, Yamaura, 2017)**	**(Песков, Кузеванов, 2023а)**
Снижение уровня тревожности (%)	25%	30%	28%
Улучшение настроения (%)	60%	65%	63%

Повышение уверенности в себе (%)	50%	55%	52%
Повышение коммуникативной активности (%)	40%	45%	43%

Примечание: *Данные демонстрируют положительное влияние садовой терапии на эмоциональное состояние одарённых подростков. Все исследования показывают значимые изменения в сторону улучшения показателей психического здоровья*

Разрабатывая междисциплинарную технологию для социальной адаптации и реабилитации одарённых учащихся, мы исходим из того, что одарённость — это системное качество, формирующееся под влиянием как внутренних, так и внешних условий. При этом в процессе её развития учитываются не только когнитивные факторы (интеллект, специальные способности, креативность), но также личностные (мотивация, эмоционально-волевая сфера) и социальные компоненты, которые проявляются в конкретных условиях воспитания и обучения. Такой подход позволяет создавать более эффективные технологии поддержки и развития одарённых детей.

Мы рассматриваем феномен одарённых учащихся с ресурсной позиции, акцентируя внимание на личности, способной в нестандартных ситуациях эффективно использовать свои уникальные творческие способности, интуицию и внутренние ресурсы своего интеллекта для принятия решения для сложных задач даже в условиях неопределенности.

В наших исследованиях (Сизых, Кузеванов, Песков, Белозерская, 2006; Сизых, Песков, Карнышев и др. 2014; Песков, 2015) мы показываем, что в структуре новой терапии соединились диагностические и этические принципы психотерапии и консультирования, идеи психотерапевтического диалога, получившие начало в классических работах М.М. Бахтина и А.А. Ухтомского и

развитые в дальнейшем Ф.Е. Василюком, В.В. Столиным, Е.Т. Соколовой, А.Ф. Копьевым, Г.Л. Станкевичем, М.А. Гулиной и др.

Наша главная цель — обратить человека к гармоничному взаимодействию с природой. Мы убеждены, что именно через восстановление этой полезной связи человек обретает способность тонко чувствовать естественные ритмы и строение окружающего мира, а значит — лучше понимать самого себя. Такое единение с природой помогает восстановить баланс всех систем организма, способствует внутренней гармонии и укрепляет здоровье. Взаимодействуя с живой природой, человек не только заботится о ней, но и наполняет свою жизнь смыслом, энергией и спокойствием, что особенно важно в современном мире быстрых перемен и стрессов. Только осознанное природопользование, основанное на уважении к окружающей среде, способно создать условия для долгой, здоровой и счастливой жизни каждого из нас. В таблице 2 приведены основные виды СТ и их очевидные цели в работе с одарёнными детьми

Таблица 2 - Основные виды садовой терапии и их цели в работе с одарёнными детьми

Вид терапии	Цель применения	Примеры деятельности
Индивидуальная СТ	Личностный рост, снижение стресса, развитие саморефлексии и внутренней устойчивости.	Выращивание личного растения с анализом изменений, ведение дневника наблюдений и самооценки состояния.
Групповая СТ	Развитие командных навыков, социализация, формирование чувства принадлежности и поддержки.	Совместное создание и уход за школьным садом, распределение ролей, обсуждение результатов в группе.
Образовательная СТ	Интеграция знаний, развитие интереса к науке,	Изучение биологии, экологии и физиологии

	формирование исследовательских умений.	растений на практике, проведение опытов, наблюдений и мини-исследований. Обретение полезных для жизни навыков и знаний.
Проектная СТ	Развитие креативности, лидерства, навыков планирования и презентации.	Разработка и реализация проекта «Экологический сад», участие в экологических конкурсах и выставках.
Коррекционная СТ	Работа с тревожностью и чувствительностью, повышение эмоциональной устойчивости и релаксации.	Медитативные прогулки, наблюдение за природой, упражнения на внимание и дыхание в садовой среде.

Примечание. *Типология садовой терапии позволяет эффективно адаптировать метод в зависимости от целей работы с одарёнными детьми.*

Общее заключение. Садовая терапия — это перспективный и многогранный метод, объединяющий разные научные направления, обладающий уникальным потенциалом для социальной поддержки и реабилитации различных категорий населения, включая одарённых детей. Она сочетает элементы естественнонаучных и гуманитарных наук (психологии, педагогики, биологических и экологических подходов, медицинских знаний и т.д.) (рис. 1), что делает её универсальным инструментом для улучшения качества жизни.

Исследования, проведённые как в отечественной, так и в зарубежной практике (Kaplan, 1995; Сизых, Песков, Карнышев и др. 2014; Genter, Roberts, Richardson, Sheaff, 2015; Мегорский, Гонтарь, Мегорская, Жиров, 2020;

Кантарюк, Ганченко, Ларских, 2023), демонстрируют широкий спектр положительного влияния СТ и сенсорного ландшафта на людей разного возраста. Терапия на основе использования влияния растений в дикой природе, в парках или в культивируемых садах способствует снижению стресса и тревожности, развитию творческого мышления и эмоционального интеллекта, укрепляет уверенность в себе и самооценку, а также помогает формировать навыки эффективного взаимодействия с окружающими и устойчивое экологическое мировоззрение. Регулярное участие в садовых и природно-ориентированных программах не только стимулирует воображение и креативность, но и поддерживает эмоциональное благополучие, способствует развитию эмпатии и социально значимых умений, что подтверждается результатами современных исследований (Жиров, Гонтарь, Маурчева, 2018; Калашникова, 2024).

Особенно значимо применение этого метода при работе с детьми, обладающими выдающимися способностями. Несмотря на высокий уровень интеллекта и креативности, такие дети часто отличаются повышенной эмоциональной чувствительностью и ранимостью, могут остро реагировать на внешнее давление и стрессовые ситуации. Методы СТ создают безопасную и поддерживающую среду, которая позволяет им раскрывать свои возможности, сохранять психологическое равновесие и развивать внутреннюю устойчивость.

Хотя и имеются определённые ограничения и необходимость проведения более глубоких исследований, опыт практического применения СТ уже показывает её достаточно высокую эффективность (Сизых, Кузеванов, Песков, Белозерская, 2006; Сизых, Песков, Карнышев и др. 2014; Кузеванов, Песков, Сизых, Туринцева, Кузьмина, 2011; Кузьмина, Кузьмин, Малюгина, Песков, 2012; Песков, 2015; 2019; Песков, Кузеванов, 2023а; 2023б; Андзаурова П.О., Нартова-Бочавер, 2023).

Для дальнейшего развития этой методики необходимо:

- Организовать масштабные исследования с использованием строгих научных методов, чтобы подтвердить её полезность и определить наиболее эффективные направления применения.
- Разработать и внедрить современные программы, адаптированные под потребности разных групп людей.
- Обеспечить подготовку специалистов, владеющих знаниями в области психологии, педагогики, медицины и садово-паркового искусства.
- Создать комфортные условия для внедрения садовой терапии в образовательных, лечебных и социальных учреждениях.

Реализация этих мер поможет лучше раскрыть потенциал садовой терапии и сделать её доступной для большого числа людей, нуждающихся в помощи при социальной адаптации и восстановлении жизненных ресурсов.

Важным фактором успешности указанного подхода является его междисциплинарная природа. Интеграция знаний из разных областей науки позволяет учитывать многообразные аспекты личности человека и окружающей его среды, что способствует достижению максимальных результатов в процессах реабилитации и социального становления человека. Особое внимание к особенностям одарённых детей — их повышенной чувствительности и склонности к переживаниям, — даёт возможность грамотно адаптировать методы терапии и достичь наибольшего позитивного эффекта.

Например, применение садовой терапии в образовательной сфере учебных заведений (рис. 2) и в специализированных участках (рис. 3) детских ботанических садов (Крижановская, Павлова, 2018; Дементьева, 2021; Кузеванов, Лаевская, 2024; Павлова, 2024) открывает широкий спектр возможностей для формирования устойчивой личности, готовой к активному участию в общественной жизни, обладающей высоким уровнем самосознания и экологической ответственности. Особенно ценна эта методика в условиях эмоционального напряжения, характерного для одарённых учащихся. Благодаря ей они способны обретать возможность восстанавливать внутренний баланс, повышать уверенность в своих силах, снижать уровень тревожности и

реализовывать свой потенциал в комфортной и поддерживающей атмосфере.



Рисунок 2. Пример учебно-терапевтического сада «садовой терапии» в учебном заведении для организации поддерживающей среды для развития творчества и поддержки одарённости учащихся. Зоны сада позволяют реализовать разные виды деятельности: от научных наблюдений до творческого самовыражения. Источник: https://lon.3dn.ru/_ph/6/2/765087990.jpg Сайт ВикиИРО поддерживаемый Центром информационных технологий ГАУ ДПО ЯО ИРО



Рисунок 3. Игровой детский ботанический сад-парк «Природный детский сад» с просветительским учебно-терапевтическим Центром садовой терапии, открытый в 2016 году в Чикагском Ботаническом саду. Источник фотографии https://golnk.ru/NMDky

Для устойчивого применения СТ важно не только совершенствовать существующие практики, но и внедрять новые технологии: разрабатывать стандарты и рекомендации по применению метода, обучать квалифицированных специалистов, интегрировать терапию с цифровыми и образовательными платформами, а также создавать сеть учебно-терапевтических садов по аналогии с сетью «детских ботанических садов» России (Панин, 2021; Коротков, Князева, 2021; Комплекс мер…, 2022; Положение о Сети…, 2022).

Таким образом, СТ может стать важной частью общей системы поддержки одарённых детей, обеспечивая не только их обучение, но и всестороннее развитие личности, формирование мировоззрения, укрепление психоэмоционального состояния и формирование гармоничной, социально адаптированной личности со сформированными культурными ценностями.

Литература

1. Андзаурова, П.О., Нартова-Бочавер, С.К. (2023) Садоводство и садовая терапия как ресурс психологического благополучия человека. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика*, 2023, 20(2), 331-351.

2. Асикритов, В.Н. (2022) Аналитический отчет Санкт-Петербургского государственного бюджетного стационарного учреждения социального обслуживания «Дом-интернат для детей-инвалидов и инвалидов с детства с нарушениями умственного развития № 1». Получено с https://golnk.ru/b158l

3. Бобылева, С.Н., Григорьев, Л.М. (2016) Цели устойчивого развития: ООН и Россия. Доклад о человеческом развитии в Российской Федерации за 2016 год. М.: Аналитический центр при Правительстве Российской Федерации. Получено с https://golnk.ru/XAEa8

4. Брюно, Ж., Малви, Р., Назарет, Л. (1995) Одаренные дети: психолого-педагогические исследования и практика. *Психологический журнал*, 1995, 16(4), 73-78.

5. Быков, В.И., Алексеева, И.В., Пелевин, И.А., Базарова, Г.В., Зубко, Л.Б. (2022) *Экология здоровья человека. Часть 2. Лечебные сады*. СПб, 2022, 22 с. Получено с https://golnk.ru/KkgrV

6. Данильченко, Н.Н., Бекбергенова, У.Б. (2023) Гарденотерапия как технология работы с пожилыми людьми в отделении социального обслуживания на дому. Москва: Научно-образовательный центр педагогических проектов, Получено с https://golnk.ru/Bdw2V

7. Дементьева, М.К. (2021) Концепция рекреационно-адаптационной площадки «сад чувств» для одаренных подростков и молодежи. *Ландшафтная архитектура в ботанических садах и дендропарках. Материалы XII Международной конференции*, Иркутск: ИГУ, 20-22.

8. Долгих, В.В., Рычкова, Л.В., Немова, С.И., Кузьмина, Е.Ю., Песков, В.П., Родионова, А.Н. (2009) Реализация одаренности: медицинские аспекты исследования. *Психолого-педагогические проблемы одаренности: теория и*

практика: Материалы 6-ой междун. практической конференции. Иркутск, 2009, 2, 202-208.

9. Жиров, В.К., Гонтарь, О.Б., Маурчева, П.А. (2018) Лечебные ландшафты в контексте психологии пространственного восприятия: китайские традиции и современные подходы. *Зеленый журнал - Бюллетень ботанического сада Тверского государственного университета*, Получено с https://golnk.ru/llOvV

10. Калашникова, И.В. (2024) Психолого-педагогические условия формирования эмоционального благополучия дошкольников, проживающих в регионе с экстремальными климатогеографическими характеристиками. Дисс. … канд. психол. наук. Кемерово: ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет», 191 с.

11. Кантарюк, Е.А., Ганченко, В.О., Ларских, Е.Л. (2023) Сенсорный ландшафт как концепция когнитивного поля больничного храмового комплекса. Декоративное искусство и предметно-пространственная среда. *Вестник РГХПУ им. С.Г. Строганова*, 2023, 3-3, 254-264.

12. Колесникова, Л.И., Дзятковская, Е.Н., Долгих, В.В., Поляков, В.М., Рычкова, Л.В. (2015) Адаптивно-развивающая стратегия сохранения здоровья школьников: монография. М.: Литтера,176 с.

13. Комплекс мер по развитию Сети детских ботанических садов Российской Федерации на период с 2022 по 2030 годы (утвержден приказом ФГБОУ ДО ФЦДО № 40-03-ОД от 11.03.2022 г.). Получено с https://clck.ru/3ALwjp

14. Коротков, О.И., Князева, И.В. (2021) Закладка основ генетического банка in vitro редких и исчезающих видов растений образовательного центра «Сириус». *Вестник КрасГАУ*. Получено с https://golnk.ru/3Or0x

15. Корякина, О.В., Довганюк, А.И. (2020) Интерьерный микросад - новый метод садовой терапии. *Материалы международной научной конференции молодых учёных и специалистов, посвящённой 160-летию В.А. Михельсона*. М.: МСХА им. К. А. Тимирязева, 2020, 205-208.

16. Крижановская, Н.С., Павлова, Р.А. (2018) Садовая терапия как условие социального развития детей с ограниченными возможностями здоровья. В: *Совершенствование дошкольного образования детей с ограниченными возможностями здоровья: поиски и достижения*. Москва: ООО «Директмедиа Паблишинг», 26-29.

17. Кузеванов, В.Я., Лаевская, А.В. (2024) Изменение миссии ботанических садов в системах природопользования и сохранения растений. *Ботанические сады и озеленение населенных мест. Материалы Всероссийской научно-практической конференции.* Симферополь: Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского. Получено с https://golnk.ru/85RlK

18. Кузеванов, В.Я., Песков, В.П., Сизых, С.В., Туринцева, Е.А., Кузьмина, Е.Ю. (2011) Садовая терапия в озеленительной практике школы для коррекционно-развивающей работы, реабилитации и профилактики дезадаптации у одаренных детей (психологические и социальные аспекты). *Вестник ИрГСХА*, 2011, 44-7, 7-14.

19. Кузеванова, Е.Н., Кузеванов, В.Я. (2024) Предмет «Байкаловедение» как модель формирования экологического мировоззрения в регионах России. В: *Материалы пула научно-практических конференций. Керчь: Керченский государственный морской технологический университет*, 464-474. Получено с https://www.elibrary.ru/item.asp?id=62803336

20. Кузьмина, Е.Ю., Кузьмин, О.В., Малюгина, О.В., Песков, В.П. (2012) О реализации регионального эксперимента «Интеллектуально одаренные дети: комплексный подход к самореализации в культурно-образовательной среде». В: *Наша будущая школа. Модернизация образования: опыт ведущих школ России: Материалы Первой и Второй Всероссийских конференций*, Волгоград: Учитель, 62-63.

21. Ларионова, Л.И. (2011) Культурно-психологические факторы развития интеллектуальной одаренности. М.: Изд-во Институт психологии РАН, 320 с.

22. Ларионова, Л.И. (2021) Особенности работы педагогов и психологов с одаренными детьми. 3-е изд., испр. и доп. СПб: НИЦ АРТ, 104 с.

23. Ларионова, Л.И., Савенков, А.И. (ред.) (2017) Психология одаренности и творчества: монография. СПб: Нестор-История, 287 с.

24. Максимова, Н.Е., Селянина, М.Н. (2016) Реабилитация детей с аутистическими расстройствами методом садовой терапии. *Психическое здоровье детей страны - будущее здоровье нации. Материалы Всероссийской конференции по детской психиатрии и наркологии*. Ярославль, 253-254.

25. Мегорский, В.В., Гонтарь, О.Б., Мегорская, И.П., Жиров, В.К. (2020) Реабилитационные возможности садовой терапии в медикобиологическом обеспечении населения регионов с экстремальными экологическими условиями. *Тезисы докладов 2-ой Научно-практической конференции учёных России и Хорватии в Дубровнике*, Москва-Дубровник, 57-58. Получено с https://golnk.ru/7yD5y

26. ООН (2015) Преобразование нашего мира: Повестка дня в области устойчивого развития на период до 2030 года. *Резолюция 70/1, принятая Генеральной Ассамблеей ООН 25 сентября 2015 года*. Получено с https://golnk.ru/D8Lnl

27. Павлова, В.А. (2024) Терапевтический ландшафт. Особенности изучения. *Architecture and Modern Information Technologies*. Получено с https://scinetwork.ru/articles/4025

28. Панин, А.В. (2021) Развитие сети детских ботанических-садов (научный доклад). Получено с https://golnk.ru/47aMD

29. Песков, В.П. (2015) Показания к применению метода «садовая терапия». *7-я Российская конференция по экологической психологии: тезисы (Москва, 28–29 сентября 2015 г.).* СПб: Нестор История, 351-354.

30. Песков, В.П. (2019) Исследование нервно-психической устойчивости у одаренных подростков. *Психология одаренности и творчества, Москва, 05–06 ноября 2019 года*. Москва: Известия института педагогики и психологии образования, 283-289.

31. Песков, В.П., Кузеванов, В.Я. (2023) Садовая терапия как междисциплинарная природоподобная технология развития когнитивных ресурсов одаренной личности. *Психология одаренности и творчества. V Международная научно-практическая онлайн-конференция*, Москва, 14–15 ноября 2023 года. М.: Известия института педагогики и психологии образования, 57-65.

32. Песков, В.П., Кузеванов, В.Я. (2023) Обоснование применения метода «садовой терапии» для коррекции и профилактики девиантного поведения. *Российский девиантологический журнал*, 2023, 3(4), 441-451. Получено с https://golnk.ru/AOvLW

33. Положение о Сети детских ботанических садов Российской Федерации (утверждено приказом ФГБОУ ДО ФЦДО №40-03-ОД от 11.03.2022 г.) Получено с https://clck.ru/3ALwga

34. Психология одаренности и творчества (2024). *Сборник научных трудов VI международной научно-практической онлайн-конференции, Москва, 19 ноября 2024 года*. М.: *Известия института педагогики и психологии образования МГПУ*, 2024, 421 с.

35. Рожков, М.И. (2017) Ребёнок как субъект своего развития. Опыт педагогического поиска инновационных площадок: методическое пособие. М.: Научная библиотека, 172 с.

36. Романовская, Д. (2012) Сад, который лечит. *Милосердие.ру*, Получено с https://golnk.ru/85Exy

37. Савенков, А.И. (2018) Психология детской одаренности: учебник для бакалавриата и магистратуры. 2-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт, 334 с.

38. Савиных, В. (2024) Исцеляющие сады как среда будущего и «таблетка» в эпоху цифровизации. Журнал ПРОЕКТ РОССИЯ. Получено с https://golnk.ru/rvrDV

39. Савиных, В. (2025) Исцеляющий сад Сколково. Ежемесячный электронный журнал «INEX». Получено с https://golnk.ru/7yD9y

40. Сизых, С.В., Кузеванов, В.Я., Песков, В.П., Белозерская, С.И. (2006) Садовая терапия: использование ресурсов ботанического сада для социальной адаптации и реабилитации. Справочно-методическое пособие. Иркутск: ИГУ. Получено с https://clck.ru/32s3XM

41. Сизых, С.В., Песков, В.П., Карнышев, А.Д., Шелкунова, О.В., Кузеванов, В.Я., Долгих, В.В., Рычкова, Л.В., Шенеман, Е.А., Кузьмина, Е.Ю. (2014) Садовая терапия. Иркутск: Изд-во «Иркутский государственный университет». Получено с https://golnk.ru/64OqN

42. Слепых, В.В. (2010) Антимикробные и ионизирующие свойства древесной растительности под влиянием абиотических факторов. Дисс. … докт. биол. наук. СПб. гос. лесотехн. Акад. им. С.М. Кирова. Санкт-Петербург, 217 с.

43. Тохтарь, В.К., Чернявских, В.И., Думачева, Е.В., Ясенок, С.Н., Польшина, А.А. (2014) Использование садовой терапии в туристско-экскурсионной деятельности ботанического сада НИУ «БЕЛГУ». *Научное обозрение. Биологические науки*, 2014, 1, 123-124.

44. Цицилин, А.Н., Фатеева, Т.В. (2021) Садовая терапия в ботаническом саду ВИЛАР: использование, возможности и проблемы. *Труды Кольского научного центра РАН,* 2021, 12, 6(9), 237-242.

45. Цицилин, А.Н., Черкасов, А.В. (2007) Практические аспекты использования генофонда лекарственных растений в озеленении городов. *Современные проблемы фитодизайна. Материалы Международной научно-практической конференции*. Белгород: БелГУ, 71–72.

46. Шумакова, Н.Б. (2020) Обучение одаренных и талантливых детей в контексте доказательной практики. *Социальные науки и детство*, 2020, 1(1) 34—46.

47. Щебланова, Е.И. (2017) Дискуссионные аспекты концепций одаренности в XXI веке. В: Психология одаренности и творчества. Под общ. ред. проф. Л.И. Ларионовой, проф. А.И. Савенкова. СПб.: Нестор-История, 138-148.

48. Юрьева, Р.Г., Балякова, А.А., Огородникова, Е.А. (2016) Раннее вмешательство и абилитация в Санкт-Петербурге (вопросы организации) Ч.1. Сборник материалов. СПб: ЛЕМА, 72 с.

49. Яковлева, К.Ю. (2017) Внедрение технологий анимало- и гарденотерапии в реабилитации и абилитации детей, имеющих особенности развития. Ханты-Мансийск: Деп. соц. развития Ханты-Мансийского автономного округа, Получено с https://golnk.ru/J7VL9

50. Yeh, C.-W., Hung, S.-H., Chang, C.-Y. (2022) The influence of natural environments on creativity. *Front. Psychiatry*.

51. Cross, T.L., Cross, J.R. (2017) Social and emotional development of gifted students: Introducing the school-based psychosocial curriculum model. *Gifted Child Today*, 2017, 40(3) 178-182.

52. Berto, R. (2014) The role of nature in coping with psycho-physiological stress: a literature review on restorativeness. *Behavioral Sciences*, 2014, 4(4), 394–409.

53. Detweiler, M.B., Self, J.A., Lane, S., Spencer, L., Lutgens, B., Kim, D.-J., Halling, M. H., Rudder, T. C., Lehmann, L. P. (2015) Horticultural therapy: a pilot study on modulating cortisol levels and indices of substance craving, posttraumatic stress disorder, depression, and quality of life in veterans. *Altern. Ther. Health Med.,* 2015, 21(4) 36-41. Получено с https://golnk.ru/85Oby

54. Genter, C., Roberts, A., Richardson, J., Sheaff, M. (2015) The contribution of allotment gardening to health and wellbeing: A systematic review of the literature. *British Journal of Occupational Therapy*, 2015, 78(10), 593-605.

55. Gonzalez, M.A., Hartig, T., Patil, G.G., Martinsen, E.W., Kirkevold, M. (2011) A prospective study of group cohesiveness in therapeutic horticulture for clinical depression. *International Journal of Mental Health Nursing*, 2011, 20, 119–129. Получено с https://golnk.ru/kOqgJ

56. Heuser, B.L., Wang, K., Shahid, S. (2017) Global dimensions of gifted and talented education: The influence of national perceptions on policies and practices. *Global Education Review*, 2017, 4(1), 4—21.

57. Kaplan, S. (1995). The restorative benefits of nature: Toward an integrative framework. *Journal of Environmental Psychology*, 1995, 15, 169-182.

58. Liang, Y. (2023) Horticultural landscape therapy on anxiety disorders of spatial design students. *CNS Spectrums*, 2023, 28, S138.

59. Marcus, C., Barnes, M. (1999) Healing Gardens: therapeutic benefits and design recommendations. New York: John Wiley & Sons, 610 p.

60. Meore, A., Sun, S., Byma, L., Alter, S, Vitale A, Podolak, E., Gibbard, B., Adams, T., Boyer, J., Galfalvy, H., Yehuda, R., Feder, A., Haghigh, F. (2021) Pilot evaluation of horticultural therapy in improving overall wellness in veterans with history of suicidality. *Complement Ther. Med.,* 2021, 59, 102728. Получено с https://golnk.ru/wxR6z

61. Park, S., Shoemaker, C.A., Haub M.D. (2009) Physical and psychological health conditions of older adults classified as gardeners or nongardeners. *HortScience*, 2009, 44, 206–210.

62. Scott, T.L. (2015) Horticultural Therapy. *Encyclopedia of Geropsychology.* Singapore: Springer Singapore, 2015, 1147-1151.

63. Soga, M., Gaston, K.J., Yamaura, Y. (2017) Gardening is beneficial for health: A meta-analysis. *Preventive Medicine Reports,* 5, 92-99.

64. Ulrich, R.S., Simons, R.F., Losito, B.D., Florito, E., Miles, M.A., Zelson, M. (1991) Stress recovery during exposure to natural and urban environments. *J. Envir. Psychology,* 1991, 11(3), 201–230.

УДК 372.881.161.1

ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ КАК ОБЪЕКТ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Позднухова Е.А.

аспирант

институт педагогики и психологии образования

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

Ekaterina.arjanova@gmail.com

Аннотация. *В статье исследуется фразеология как лингвистическая дисциплина. Автор рассматривает фразеологизмы как значимые языковые единицы, отражающие культурно-историческое наследие народа и играющие ключевую роль в формировании языковой компетенции. В работе анализируются различные подходы к определению фразеологизмов, их классификационные особенности и функциональные характеристики.*

Особое внимание уделяется классификации фразеологических единиц по В.В. Виноградову и Н.М. Шанскому. Рассматривается вопрос межъязыковых сопоставлений и адаптации фразеологизмов в различных дискурсах, что позволяет выявить особенности их функционирования в русской и мировой лингвистике. Отдельное место в исследовании занимает анализ фразеологизмов как отражения национальной культуры, что подтверждается примерами символических и религиозных фразеологических единиц. Автор подчеркивает необходимость включения фразеологии в образовательный процесс.

Исследование подтверждает важность фразеологизмов в языковом сознании носителей языка, а также необходимость их дальнейшего изучения с позиций когнитивной лингвистики, межкультурной коммуникации и лексикографии.

Полученные результаты могут быть использованы в педагогической практике, а также при создании учебных материалов по русскому языку как родному и иностранному.

Ключевые слова: *фразеологизм, единица языка, свойства фразеологизмов, типология фразеологизмов.*

PHRASEOLOGICAL UNITS
AS AN OBJECT OF LINGUISTIC RESEARCH

Pozdnukhova E.A.
PhD student
Institute of Pedagogy and Psychology of Education
Moscow City University
Moscow
Ekaterina.arjanova@gmail.com

Abstract. The article explores phraseology as a linguistic discipline that holds a significant place in modern philology and the methodology of teaching the Russian language. The author examines phraseological units as essential linguistic elements that reflect the cultural and historical heritage of a nation and play a key role in developing linguistic competence. The study analyzes various approaches to defining phraseological units, their classification features, and functional characteristics.

Particular attention is given to the classification of phraseological units proposed by V. V. Vinogradov, N. M. Shansky, and other scholars. The article discusses the issue of cross-linguistic comparisons and the adaptation of phraseological units in different discourses, highlighting their role in Russian and global linguistics. A separate section of the research focuses on phraseological units as a reflection of national culture, supported by examples of symbolic and religious phraseological expressions. The author emphasizes the necessity of integrating phraseology into the educational process.

The study confirms the importance of phraseological units in the linguistic consciousness of native speakers, as well as the need for their further exploration within

the frameworks of cognitive linguistics, intercultural communication, and lexicography.

The findings can be applied in pedagogical practice and in the development of teaching materials for Russian as a native and foreign language.

Keywords: phraseology, unit of language, properties of phraseological units, typology of phraseological units.

Введение

Фразеология как лингвистическая дисциплина занимает важное место в современной филологии и методике преподавания русского языка. Фразеологизмы, являясь значимой частью национальной языковой картины мира, не только обогащают речь носителей языка, но и отражают культурно-исторические особенности народа. Их изучение актуально как с теоретической, так и прикладной точки зрения, поскольку владение фразеологизмами способствует формированию языковой компетенции, а также повышает уровень коммуникативной грамотности обучающихся.

Современные исследования в области фразеологии демонстрируют широкий спектр научных подходов к определению фразеологизмов, их классификации и функциональных особенностей. В отечественной лингвистике фундаментальные труды В.В. Виноградова, Н.М. Шанского, М.В. Телии и других исследователей заложили основу для дальнейшего изучения фразеологических единиц, их семантики, структурных характеристик и роли в языковом сознании. В то же время остаётся открытым ряд вопросов, связанных с межъязыковыми сопоставлениями, вариативностью фразеологизмов и их адаптацией в различных дискурсах.

Постановка проблемы

Фразеология как раздел языкознания традиционно рассматривалась в контексте лексикологии и стилистики. Однако с развитием когнитивной лингвистики и культурологического подхода стало очевидным, что фразеологизмы – это не только устойчивые лексические конструкции, но и

важные носители национальной ментальности, ценностных установок и культурной памяти народа. Несмотря на глубокую разработанность отдельных аспектов фразеологической теории (типология, семантика, структура), до сих пор отсутствует единая научная парадигма, охватывающая интерпретацию фразеологизмов как лингвокультурных единиц, особенно в условиях межъязыковой и межкультурной коммуникации.

В.В. Виноградов, Н.М. Шанский, М.В. Телия и др. предложили различные классификации и трактовки фразеологических единиц, однако терминологическая неоднородность и различия в подходах создают сложности при адаптации этих знаний к школьной практике. Как показывает анализ, фразеологизмы часто остаются за пределами полноценного дидактического освоения в образовательном процессе, а методика обучения их толкованию не всегда учитывает междисциплинарный и культурологический потенциал этих единиц.

Возникает необходимость в переосмыслении фразеологизма как лингвистического и педагогического феномена, уточнении понятийного аппарата и разработке методических стратегий, направленных на формирование у учащихся способности не только узнавать, но и интерпретировать фразеологические обороты с учётом их культурного, исторического и символического наполнения. Эта задача приобретает особую актуальность в условиях возрастания значимости языковой и культурной компетенции в образовательной среде.

Вопросы исследования

1. Как фразеологизмы отражают культурные и исторические реалии этноса в сравнении с другими лингвокультурами?

2. В чём заключаются лингвистические и методические трудности интерпретации фразеологизмов и их обучению в школе?

3. Какие подходы к классификации фразеологизмов являются наиболее продуктивными для образовательной практики?

Цель исследования

Целью настоящего исследования является комплексный анализ фразеологизмов как единиц языка, их лингвистических характеристик. Для достижения поставленной цели решаются следующие задачи: анализ существующих научных трактовок фразеологизмов, изучение их классификационных особенностей, а также выявление специфики межъязыковых сопоставлений.

Методы исследования

Исследование осуществлялось с помощью методов: (1) теоретического анализа актуальной научно-методической литературы по теме исследования; (2) сравнение концепций типологизации фразеологизмов, описанных в трудах исследователей-лингвистов; (3) сравнение и сопоставление русскоязычных фразеологических единиц с аналогами из европейских языков.

Результаты исследования

Лексика русского языка отличается невероятным богатством и является предметом для изучения многих поколений русистов (Ожегов, 1990). В лексический состав русского языка, как и в ряде других языков, входят слова, сочетающиеся друг с другом и образующие словосочетания. Некоторые из них воспринимаются как языковые единицы с переносным значением.

Кроме этого, в лексике выделяют большой пласт сочетаний слов, называемых фразеологизмами, в которых языковые единицы семантически связаны между собой. Фразеологизм является самостоятельной единицей языка, входит в словарный состав и изучается в рамках такого раздела языкознания, как фразеология (Кунин, 2005).

Фразеология как научная дисциплина в отечественном языкознании сформировалась лишь в 40-х годах XX века, и её становление неразрывно связано с именем В.В. Виноградова. В трудах исследователей того периода рассматривались многочисленные сложные вопросы, касающиеся устойчивых сочетаний слов, что заложило основу для их систематического изучения в русском языке и литературе.

Именно В.В. Виноградов разработал синхронную классификацию

фразеологических единиц и оборотов. В своих трудах он рассматривал фразеологизмы сквозь призму их семантической спаянности, определяя основные направления их дальнейшего анализа и типологизации (Виноградов, 2001).

Лингвист Н.М. Шанский отмечает, что в качестве объекта изучения фразеологии выступают непосредственно фразеологизмы и их обороты, которые являются неразрывными сочетаниями слов, как целостная, готовая единица (Шанский, 2007).

Как определяют понятия «фразеологизм» и «единица языка» в современной лингвистике?

Исследование научно-лингвистической литературы свидетельствует о том, что на сегодняшний день среди учёных нет единого взгляда на понятие фразеологизма. Так, например, Н.М. Шанский предлагает следующую дефиницию: «фразеологизм, или фразеологическая единица, представляет собой общее обозначение неделимых словосочетаний, которые, в отличие от синтаксических конструкций (словосочетаний и предложений), не создаются в процессе речи, а воспроизводятся в ней как устойчивые выражения с определённым лексико-грамматическим строем». Ключевыми характеристиками фразеологизмов, по мнению исследователя, являются их устойчивость и способность к воспроизведению (Шанский, 2007, с. 28).

В свою очередь, И.И. Чернышева рассматривает фразеологизмы как устойчивые словосочетания, имеющие раздельное оформление, значение которых проявляется в результате семантической трансформации их компонентов (Чернышева, 2007).

Лингвист А.И. Смирницкий даёт иное определение, подчёркивая, что фразеологизмы представляют собой устойчивые сочетания слов, однако, в отличие от идиом, они не несут экспрессивного или эмоционального оттенка (Смирницкий, 2008).

Резюмируя приведённые выше определения, можно сделать вывод, что под фразеологизмами понимается сложная в семантическом смысле группа

целостных и неделимых языковых единиц, сущность и значение которых раскрывается всей суммой составляющих данную группу компонентов.

Теперь рассмотрим понятие «единица языка». Если говорить о русском языке, как языковой системе, то каждая система состоит из элементов, которые взаимосвязаны друг с другом и образуют единое целое. В соответствии с этим, можно сказать, что единицы языка – это элементы системы языка, имеющие разные функции и значения.

К основным единицам языка относят звуки речи, морфемы, слова, предложения. Однородные единицы (например, звуки, фонемы) объединяются и образуют уровни языка (в данном случае – фонетический).

В нашем случае необходимо рассмотреть слова и устойчивые сочетания слов, а данные единицы языка относятся к лексическому уровню. Таким образом, находим нужное определение в «Словаре лингвистических терминов» Т.В. Жеребило, где его толкование выглядит следующим образом «Единица языка (на лексическом уровне) – номинативная единица: слова, составные наименования и фразеологизмы» (Жеребило, 2005, с. 106).

В «Словаре лингвистических терминов» О.С. Ахмановой содержится такое определение: «Единица языка (лексическая) – единица, обладающая определенным, закрепленным за ним значением. К ним относятся: слово, словосочетание, фразеологизм» (Ахманова, 2004, с. 147).

Объединяя определение фразеологизма с трактовкой термина «единица языка» получаем следующее: фразеологизм – это номинативная единица языка, представляющая собой слитную в семантическом смысле группу целостных и неделимых языковых единиц, сущность и значение которых раскрывается всей суммой составляющих её компонентов. Данное определение будем считать рабочим.

Основные свойства фразеологизма

Согласно Ш. Балли, основными свойствами фразеологизмов являются: «устойчивость, воспроизводимость, сверхсловность, метафоричность, возможность замены словом или единицей-идентификатором» (Балли, 1961, с.

39).

Вслед за А.И. Молотковым добавим, что специфическими признаками, наряду с перечисленными, могут быть также раздельнооформленность и непереводимость на другие языки (Молотков, 1986).

Фразеологизмы выполняют стилистическую и коммуникативную функции, а также отражают культурные особенности языка. Их важность заключается в способности: придавать речи выразительность, обеспечивать точность высказывания, передавать этнокультурные смыслы (Вереш, 2023).

Исследование научно-лингвистических трудов свидетельствует о том, что, несмотря на перечисленные выше специфические черты, а также детализированное описание свойств и характеристик данных языковых единиц, фразеологизм поддаётся определению только через совокупность признаков. Это означает, что каждый отдельный признак обладает относительным характером и, следовательно, не может рассматриваться как единственный, определяющий или категориальный.

Подходы к классификации фразеологизма

В современной лингвистической литературе определилось два основных направления в определении сущности фразеологизма.

Среди сторонников первого направления стоит отметить таких ученых, как Н.Н. Амосова, В.П. Жуков, Б.А. Ларин, А.И. Молотков, С.И. Ожегов и др. Они относят к фразеологизмам исключительно семантически похожие слову элементы языка. Фразеологизмы следует отличать от пословиц, поговорок, афоризмов, а также сложных терминов. Таким образом, словосочетания, которые не обладают свойством лексической неделимости и не приобрели метафорического значения, не относятся к фразеологизмам. Этот подход к определению фразеологизмов получил название узкого.

Существует и другое направление, к представителям которого относятся такие исследователи, как В.Л. Архангельский, О.С. Ахманова, Л.А. Булаховский, Н.М. Шанский и другие. Согласно их взглядам, к фразеологическим единицам следует причислять не только устойчивые сочетания слов, но и пословицы,

поговорки, крылатые выражения, а также сложные термины. Данный подход носит название широкого.

Типология фразеологизмов

В исследованиях В.В. Виноградова фразеологизмы подразделяются на три основные категории:

1. Фразеологические сращения, или «идиомы», включают выражения типа «собаку съел», «кузькина мать». Их значение полностью отделено от составляющих элементов, не зависит от них и воспринимается как неделимое. Эти выражения не имеют внутренней формы и представляют собой цельные словесные конструкции, эквивалентные словам. Они являются своеобразными лексическими образованиями, где составляющие элементы утратили свое первоначальное значение. К этому типу относят такие устойчивые выражения, как «вот тебе и на!», «была не была», «у чёрта на куличках», «сидеть на бобах» и другие, в которых нельзя выделить самостоятельные компоненты.

2. Фразеологические единства представляют собой образные обороты речи, смысл которых можно определить, исходя из значений составляющих элементов. Такие выражения обладают выразительностью, основанной на параллелизме, противопоставлении или сопоставлении слов, входящих в единое семантическое поле. Примерами служат: «нет худа без добра», «ни рыба, ни мясо» и другие. Характерной чертой этих выражений является их экспрессивность и индивидуализация. Среди фразеологизмов данной категории можно выделить такие, как «ни кожи, ни рожи», «кровь с молоком», «плыть против течения», «белая ворона», «подливать масло в огонь» и т. д. Их классификация основана на работах исследователей В.Л. Архангельского, В.Т. Бондаренко, Л.А. Булаховского, А.Ф. Калашникова, А.В. Кунина.

3. Фразеологические сочетания — это устойчивые конструкции, значение которых мотивировано смыслом входящих в них компонентов. Их ключевая особенность заключается в том, что составляющие элементы обладают относительной независимостью и могут заменяться в пределах устойчивой структуры. В подобных фразеологических конструкциях, как правило,

содержится одно слово с несвободным значением. Их отличает более высокая степень варьируемости отдельных элементов. Примеры: «страх берёт», «одержать победу», «претворить в жизнь», «потушить глаза», «закадычный друг».

Дополняя классификацию В.В. Виноградова, Н.М. Шанский выделяет ещё одну группу – «фразеологические выражения». К ним относятся устойчивые конструкции, которые при употреблении не разделяются на отдельные значимые части, но состоят из слов с полностью свободным значением. По мнению исследователя, ключевой характеристикой этих выражений является их семантическая целостность. В отличие от фразеологических сочетаний, их компоненты не связаны между собой смысловыми ограничениями. К данной группе относят пословицы и поговорки, клише, крылатые выражения и другие устойчивые речевые обороты.

Фразеологизм как неотъемлемая часть национальной культуры народа

Согласно М.В. Телии, фразеологизмы представляют собой неотъемлемую часть языковой системы не только русского, но и других языков. Они выполняют двойственную функцию: с одной стороны, фразеологизмы способны на протяжении длительного времени сохранять культурно значимые сведения, присущие определённому этносу, а с другой — гибко откликаются на современные изменения в обществе, что находит отражение в их семантическом наполнении (Телия, 2006).

Исследователи, занимающиеся данной проблематикой, указывают на то, что происхождение фразеологизмов связано с образным осмыслением действительности, которое формируется на основе исторического, бытового и духовного опыта народа. Эти языковые единицы тесно переплетаются с культурными традициями, а субъектом речевой деятельности выступает носитель национальной культуры. По мнению М.В. Телии, фразеологизмы представляют собой своеобразное зеркало, в котором отражается самосознание нации (Телия, 2006).

А.А. Зализняк в своих исследованиях подчёркивает, что информация,

содержащаяся во фразеологизмах, тесно связана с мировоззрением народа и его коллективным сознанием. Учёный рассматривает фразеологизмы как продукт духовной деятельности человека, существующего в социальной среде. Они развиваются параллельно с его представлениями о мире и процессах, происходящих в нём (Зализняк, 2005).

Следует отметить, что фразеологизмы являются неотъемлемой частью культуры народа, поскольку они отражают как его духовные, так и материальные ценности, а также особенности мышления, определяя тем самым уникальность каждой нации (Вереш, 2023).

О.В. Латина утверждает, что использование фразеологизмов в речи не является характерной особенностью исключительно русского народа. В языковой картине мира каждого этноса присутствуют фразеологические единицы, которые значительно различаются между собой. Эти отличия обусловлены религиозными и культурными факторами, национальными традициями, бытом, условиями проживания и системой ценностей. Особенности мировосприятия каждой народности проявляются в образе жизни и психологических ориентациях людей, а также находят своё отражение в фразеологическом фонде языка.

Исследователь также отмечает, что одной из ключевых особенностей русской культуры является хлеб, что обусловило богатое разнообразие хлебобулочных изделий в России. Данный элемент культуры широко представлен и в русской фразеологии. Например, существует выражение: «Хлеб – всему голова» (Латина, 2001, с. 142).

А.В. Уразметова и Н.И. Рябцова полагают, что фразеологизмы, содержащие фитонимы, могут выступать носителями культурных традиций и ценностных ориентаций народа. По их мнению, «изучение фразеологического фонда языка с фитонимами помогает составить образ (часть образа) того или иного народа, познать его обычаи и ценности, посмотреть на мир его глазами» (Уразметова, Рябцова, 2023).

В.А. Маслова подчёркивает, что существуют фразеологизмы, наиболее

ярко передающие культурную специфику России [Маслова, 2022, с. 169]. Это подтверждается наличием множества фразеологических единиц, в которых заключены сложные символы. Так, крест символизирует жертвенность («нести свой крест»), а сочетание вертикали (небо, духовное начало) и горизонтали (земля, материальный мир) передаёт идею соединения высших и земных начал («между небом и землёй»).

Особое место занимают фразеологизмы с символом «душа», который является важной составляющей русской культуры. Например: «душа нараспашку», «жить душа в душу», «вложить душу», «поговорить по душам» и др. Согласно мнению исследователя, такие фразеологические выражения помогают глубже понять особенности менталитета народов России и дают представление об их мировоззрении.

Фразеологизм в межкультурном контексте

Ф.К. Гужва в своих исследованиях рассматривает особенности заимствованных фразеологизмов и предлагает их классификацию. В результате проведённого анализа он выделяет несколько основных видов таких единиц.

1. Фразеологизмы, которые используются в речи без перевода, в оригинальном звучании (чаще встречаются в письменной речи). Например, латинские выражения: *o tempora, o mores!* (О времена, о нравы! — Цицерон) или итальянские: *finite la comedia* (Представление окончено). Также иноязычные фразеологизмы могут быть заимствованы в русскую речь с использованием кириллического письма, например: *персона грата* (предпочтительное лицо) или *альма-матер* (дословно — «кормящая мать»; университет, воспитавший профессионала, подобно тому, как мать воспитывает ребёнка).

2. Фразеологизмы, вошедшие в русский язык через перевод:

– идиомы, пословицы и поговорки из других языков, например, французского (*бросить тень*, *быть как на иголках*), латинского (*в здоровом теле – здоровый дух*, *о вкусах не спорят*), немецкого (*вот где собака зарыта*, *невзирая на лица*);

– афоризмы, восходящие к античной литературе, например: *дамоклов меч*, *пришёл, увидел, победил*, *яблоко раздора*;

– крылатые выражения, принадлежащие известным писателям, учёным, общественным деятелям (*золотая середина*) [Гужва, 2002, с. 139].

Исследователь подчёркивает, что важной характеристикой фразеологизмов является их целостное значение, которое нельзя определить просто по сумме составляющих слов. Именно эта особенность делает многие фразеологизмы одного языка трудно понятными для носителей другого языка, поскольку они могут восприниматься буквально и вызывать трудности при переводе.

Вслед за С.К. Сатеновой и Ж.К. Алшинбаевой отметим, что фразеологизмы разных языков имеют сходные модели, но отражают различные культурные коды. Например: (1) в казахском языке значительное количество фразеологизмов связано с коневодством; (2) в английском языке преобладают морские фразеологизмы; (3) русском языке важную роль играют религиозные и бытовые фразеологизмы (Сатенова, Алшинбаева, 2024).

Кроме того, Д.У. Эшмуратова пишет о некоторых функциях фразеологизмов, отражающих культурный контекст, а также развитие навыков перевода:

1. Осознание культурных особенностей выражений:

– skeleton in the closet (букв. «скелет в шкафу») в англоязычной культуре означает «позорный секрет», связанный с личной или семейной историей;

– white elephant (букв. «белый слон») – дорогая, но бесполезная вещь, выражение связано с традицией сиамских королей дарить белых слонов подданным, тем самым обрекая их на разорение.

2. Развитие межкультурной компетентности: обучающиеся, изучающие фразеологизмы в контексте, лучше понимают культурные особенности, что облегчает межъязыковую коммуникацию.

3. Развитие навыков интерпретации и перевода:

– to sail too close to the wind – буквальный перевод («плыть слишком близко к ветру») не даёт понятного значения, в то время как правильная интерпретация – «рисковать, идти по грани допустимого»;

– throw in the towel (букв. «бросить полотенце») – пришло из бокса, означает «признать поражение»;

– bite the bullet (букв. «кусать пулю») – фразеологизм, означающий «стойко переносить трудности», восходит к военной практике, когда раненым приходилось кусать пулю во время операций без анестезии (Эшмуратова, 2021).

Фразеологизм в этимологическом контексте

В.В. Виноградов, рассматривая происхождение фразеологизмов с точки зрения этимологии, предлагает их классификацию:

1. Фразеологизмы общеславянского происхождения – выражения, встречающиеся в славянских языках, например: *«ни рыба, ни мясо»*, *«брать за живое»*.

2. Фразеологизмы восточнославянского происхождения – характерные для русского, украинского и белорусского языков, например: *«ни кола, ни двора»*, *«подложить свинью»*.

3. Русские фразеологизмы, которые сформировались непосредственно в русском языке, например: *«отложить в долгий ящик»*, *«сматывать удочки»*.

4. Заимствованные фразеологизмы, включающие:

– Выражения из старославянского языка, например: *«запретный плод»*, *«земля обетованная»*, *«в поте лица»*;

– Фразеологизмы, пришедшие из античной мифологии, например: *«ахиллесова пята»*, *«авгиевы конюшни»*, *«драконовы законы»*, *«между Сциллой и Харибдой»*;

– Выражения из художественных произведений, например: *«быть или не быть»* (В. Шекспир), *«оставь надежду, всяк сюда входящий»* (А. Данте), *«принцесса на горошине»* (Г. Х. Андерсен);

– Фразеологизмы, заимствованные из научных трудов, например: *«И всё-таки она вертится!»* (Г. Галилей), *«Я знаю только то, что ничего не знаю»* (Сократ), *«Я мыслю, значит, существую»* (Р. Декарт);

– Выражения, вошедшие в русский язык путём калькирования с иностранных языков, например: *«синий чулок»* (англ. *blue stocking*), *«время – деньги»* (англ. *time is money*). [Виноградов, 2001, с. 145].

Ф.К. Гужва подчёркивает, что основу русской фразеологии составляют исконно русские выражения. Среди них он выделяет:

– Распространённые в разговорной речи фразеологизмы, например: *«вынь да положь»*, *«держать ухо востро»*, *«кривить душой»*, *«на босу ногу»*, *«потерять голову»*;

– Фразеологизмы, появившиеся в профессиональной сфере или жаргоне, например: *«подкрутить гайку»*, *«оказаться в тисках»*, *«сойти со сцены»*;

– Фразеологизмы, пришедшие из книжной, научной или деловой речи, например: *«в здравом уме»*, *«пока суд да дело»*, *«центр тяжести»*. (Гужва, 2002, с. 115).

По его мнению, часть фразеологизмов имеет старославянское происхождение, среди них: *«альфа и омега»*, *«внести свою лепту»*, *«во веки веков»*, *«глас вопиющего в пустыне»*, *«земля обетованная»*, *«злачное место»* и другие.

Дискуссионные вопросы

Анализируя особенности фразеологических единиц в языке, можно прийти к следующим выводам:

– во-первых, фразеологизмы являются не только лексическими единицами, но и важными носителями национальной культуры и мировоззрения народа. Они передают исторический опыт, традиции, менталитет и ценности, характерные для конкретного этноса;

– во-вторых, семантическая структура фразеологизмов отличается высокой степенью устойчивости и воспроизводимости, что делает их важным элементом языковой системы.

Также стоит отметить, что исследование фразеологии в межкультурном контексте позволяет выявить как общие, так и специфические черты фразеологических систем разных языков. Это способствует развитию межкультурной коммуникации и облегчает процесс обучения иностранным языкам. Таким образом, фразеология представляет собой сложный и многогранный раздел языкознания, требующий комплексного анализа с позиций лингвистики, когнитивных наук и культурологии.

Следует признать, что существует большое количество исследований, в которых описаны различные понимания такой единицы языка, как фразеологизм и представлены точки зрения на то, что должно быть объектом исследования (В.Л. Архангельский, В.П. Жуков и др.), что даёт основание считать, что вопрос по изучению фразеологизма, как единицы языка, остаётся открытым.

Это подтверждается исследованиями А.А. Осиповой, Н.В. Позняковой, Е.О. Черновой, которые обращают внимание на фразеологизмы конца XX – начала XXI столетия, до сих пор не получившие полного лексикографического описания (происхождение, семантика, примеры употребления) (Осипова, Позднякова, Чернова, 2021).

Заключение

Исследование фразеологизмов как единиц языка позволило выявить их ключевые характеристики, роль в языковой системе и особенности функционирования в речи. Анализ научной литературы подтвердил отсутствие единого подхода к определению термина «фразеологизм», что обусловлено сложностью семантической структуры данных единиц и их многофункциональностью. В рамках исследования была рассмотрена классификация фразеологических единиц, предложенная В.В. Виноградовым и Н.М. Шанским, а также подходы к интерпретации фразеологизмов в работах современных лингвистов.

Одним из значимых элементов исследования стало выявление специфики фразеологических единиц в разных языках и культурных традициях. Было установлено, что фразеологизмы отражают ментальные, исторические и

социальные особенности народа, что делает их незаменимыми средствами передачи национальной идентичности. Сопоставительный анализ русских и иностранных фразеологизмов показал наличие как уникальных, так и универсальных моделей, что открывает перспективы для их изучения в межъязыковом контексте.

Таким образом, фразеологизмы представляют собой сложные, многогранные языковые явления, требующие тщательного изучения как в теоретическом, так и в методическом направлении.

Литература

1. Ожегов, С.И., Шведова, Н.Ю. (1990). Толковый словарь русского языка. Русский язык.

2. Кунин, А.В. (2005). Курс фразеологии современного английского языка. Дубна: Феникс.

3. Виноградов, В.В. (2001). Об основных типах фразеологических единиц в русском языке. Избранные труды. Лексикология и лексикография. Наука.

4. Шанский, Н.М., Иванов, В.В. (2007). Современный русский язык. ВЛАДОС.

5. Чернышева, И.И. (2007). Фразеология современного немецкого языка. Высшая школа.

6. Смирницкий, А.И. (2008). Фразеология английского языка. Сфера.

7. Жеребило, Т.В. (2005). Словарь лингвистических терминов. Пилигрим.

8. Ахманова, О.С. (2004). Словарь лингвистических терминов. ГУП Облиздат.

9. Балли, Ш. (1961). Французская стилистика (К.А. Долинин, пер.; Е.Г. Эткинд, ред.). Издательство иностранной литературы.

10. Молотков, А.И. (1986). *Фразеологизмы и нефразеологизмы*. *Фразеологический словарь русского языка*, 1986, (4), 14–16.

11. Телия, В.Н. (2006). Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. Дрофа.

12. Зализняк, А. (2005). Ключевые идеи русской языковой картины мира. Языки славянской культуры.

13. Вереш, М., Демьяненко, Н., Руд, О., Быцко, Н., Настенко, С. (2023). Фразеологические единицы в современной лингвистике: систематизация и семантический анализ. *Conhecimento & Diversidade,* 2023, 15(40), 428–448.

14. Латина, О.В. (2001). Идиомы и экспрессивная функция языка. Человеческий фактор в языке. Языковые механизмы экспрессивности. Сфера.

15. Уразметова, А.В., Рябцова, Н.И. (2023). *Символические фразеологизмы как результат репрезентации языковой картины мира. Филология. Языки народов зарубежных стран,* 2023, 9(45). Получено с: https://rulb.org/archive/9-45-2023-september/10.18454/RULB.2023.45.3

16. Гужва, Ф.К., Иванова, А.Н. (2002). Лексика и фразеология русского языка. Киев: Радянська школа.

17. Сатенова, С.К., Алшинбаева, Ж.К. (2024). Современные подходы к исследованию фразеологии. *Вестник Казахского университета международных отношений и мировых языков имени Абылай хана. Серия филология,* 2024. 73(2).

18. Эшмуратова, Д.У. (2021). Английская фразеология и фразеологические единицы. *Academic Research in Educational Sciences,* 2024, 2(9), 511–514.

УДК 372.882

МЕДИАТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛЕ

Рассохин М.Ю.

аспирант

институт педагогики и психологии образования

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

myu.rassohin@s556.ru

Николаева Е.А.

доктор культурологии, профессор департамента методики обучения

институт педагогики и психологии образования

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

k_katrina69@mail.ru

Аннотация. *Статья посвящена анализу педагогического потенциала медиатехнологий в преподавании литературы в школе. Рассматриваются возможности цифровой образовательной среды для формирования читательской компетенции, критического мышления и творческой активности учащихся. Автор обосновывает необходимость интеграции медиатехнологий в гуманитарное образование как средства гуманизации цифровой среды и повышения мотивации к изучению литературы.*

В работе выделяются три подхода к использованию медиатехнологий — культурологический, деятельностный и коммуникативно-интерактивный, которые в совокупности формируют основу новой дидактической модели урока литературы. Особое внимание уделяется роли учителя как модератора медиасреды, обладающего цифровыми, методическими и этическими

компетенциями. Приведены практические примеры применения медиатехнологий: интерактивный анализ текста, виртуальные экскурсии, медиапроекты, образовательный блогинг.

Подчеркивается, что медиатехнологии не заменяют традиционные методы преподавания, а органично дополняют их, способствуя формированию функциональной грамотности, медиакультуры и эмоционально-ценностного восприятия художественного текста. Сделан вывод о важности системной подготовки педагогов и методического сопровождения внедрения медиатехнологий в литературное образование. Внедрение цифровых инструментов рассматривается как условие модернизации уроков литературы и реализации требований ФГОС и Концепции преподавания литературы в Российской Федерации.

Ключевые слова: *медиатехнологии, цифровая образовательная среда, преподавание литературы, читательская компетенция, критическое мышление, интерактивные методы обучения.*

MEDIA TECHNOLOGIES IN TEACHING LITERATURE AT SCHOOL

Rassokhin M.Yu.

postgraduate student

Institute of Pedagogy and Educational Psychology

Moscow City University

Moscow

myu.rassohin@s556.ru

Nikolaeva E.A.

doctor of Culturology, Professor of the Department of Teaching Methods

Institute of Pedagogy and Psychology of Education

Moscow City University

Moscow

k_katrina69@mail.ru

Abstract. *The article is devoted to the analysis of the pedagogical potential of media technologies in teaching literature at school. The possibilities of the digital educational environment for the formation of reading competence, critical thinking and creative activity of students are considered. The author substantiates the need for integration of media technologies into the humanities education as a means of humanization of the digital environment and increasing the motivation to study literature.*

The work highlights three approaches to the use of media technologies - cultural, activity-based and communicative-interactive, which together form the basis of a new didactic model of the literature lesson. Special attention is paid to the teacher's role as a moderator of the media environment, who possesses digital, methodological, and ethical competencies. Practical examples of using media technologies are provided, including interactive text analysis, virtual tours, media projects, and educational blogging.

It is emphasized that media technologies do not replace traditional teaching methods, but rather complement them in an organic way, contributing to the development of functional literacy, media culture, and emotional and value-based perception of literary texts. The article concludes that it is important to provide systematic training for teachers and methodological support for the implementation of media technologies in literary education. The introduction of digital tools is seen as a condition for modernizing literature lessons and meeting the requirements of the Federal State Educational Standard and the Concept for Teaching Literature in the Russian Federation.

Keywords: *media technologies, digital educational environment, literature teaching, reading competence, critical thinking, interactive learning methods.*

Введение

Современное образование переживает этап интенсивной цифровой трансформации, в рамках которой особую роль играют медиатехнологии как

инструмент повышения качества и мотивации учебного процесса. Литература, традиционно воспринимаемая как гуманитарная и текстоцентричная дисциплина, сегодня нуждается в новых формах осмысления и репрезентации художественного слова. Включение медиатехнологий в процесс преподавания литературы позволяет создать поликодовую образовательную среду, объединяющую текст, изображение, звук и интерактивность, что способствует более глубокому восприятию художественных произведений учащимися.

Постановка проблемы

Термин «медиатехнологии» (от лат. «media» – средство, посредник) охватывает совокупность технических и программных средств, обеспечивающих создание, передачу, обработку и интерпретацию информации в различных формах – текстовой, аудиальной, визуальной, мультимедийной и интерактивной. В педагогической практике медиатехнологии рассматриваются как часть цифровой образовательной среды, ориентированной на расширение возможностей учащихся в восприятии, анализе и создании смыслов (Асмолов, 2020; Лызь, 2023).

В контексте уроков литературы медиатехнологии становятся не только инструментом визуализации, но и средством формирования критического мышления, эмоционального отклика и коммуникативных компетенций. По мнению Т.И. Зиновьевой (Зиновьева, 2025, с. 255), медиатехнологии способствуют переходу от репродуктивного восприятия текста к его диалогическому и интертекстуальному осмыслению.

Использование медиатехнологий в школьном образовании регулируется рядом документов федерального уровня:

– Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (2021), предусматривающий формирование ИКТ-компетентности как ключевого метапредметного результата;

– Концепция преподавания литературы в Российской Федерации (2016), определяющая задачу «воспитания читателя, способного ориентироваться в современной медиасреде»;

–Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации до 2030 года, в которой подчеркивается необходимость формирования культуры ответственного и творческого использования цифровых ресурсов.

Таким образом, медиатехнологии рассматриваются государственными стандартами не как дополнительный элемент, а как неотъемлемая часть современного образовательного процесса, обеспечивающая связь литературы с актуальными формами культурной коммуникации.

Вопросы исследования

Современная педагогическая наука выделяет несколько подходов к интеграции медиатехнологий в преподавание литературы:

1. Культурологический подход (Зиновьева, 2025) – акцентирует внимание на медиатехнологиях как средстве расширения культурного контекста художественного произведения.

2. Деятельностный подход (Асмолов, 2020) – предполагает активное участие обучающихся в создании медиапродуктов, формирующих личностное отношение к литературе.

3. Коммуникативно-интерактивный подход (Третьяков, 2021) – ориентирован на создание диалоговой среды, где учащиеся осваивают литературу как процесс взаимодействия смыслов через цифровые платформы.

Эти подходы дополняют друг друга, создавая основу для формирования новой дидактической модели урока литературы – цифрово-гуманитарной, сочетающей эмоционально-эстетическое восприятие с когнитивно-деятельностными методами освоения текста.

ФГОС определяет читательскую компетенцию как совокупность умений восприятия, анализа и интерпретации текста, включая работу с мультимедийными источниками. Медиатехнологии расширяют представление учащихся о тексте как поликодовом феномене. Интерактивные формы – виртуальные экскурсии по музеям, мультимедийные карты литературных произведений, экранизации, подкасты – способствуют формированию личностного отклика и интерпретационной гибкости.

По наблюдениям исследователей (Зиновьева, 2025; Лызь, 2023), медиатехнологии создают условия для смыслового чтения, стимулируя переход от поверхностного к аналитическому восприятию. Это делает урок литературы пространством развития медиаграмотности и критического мышления.

Внедрение медиатехнологий на уроках литературы позволяет трансформировать традиционную модель преподавания в интерактивную, деятельностную и коммуникативную. Учитель становится не только источником знаний, но и организатором медиасреды, стимулирующей творческое восприятие и анализ художественного текста.

Результаты исследования

Одним из эффективных направлений является использование цифровых образовательных платформ (например, «Российская электронная школа», «МЭШ», «ЯКласс», «ЛитРес: Школа»), где учащиеся могут знакомиться с литературными произведениями в мультимедийном формате, выполнять тестовые и проектные задания, участвовать в обсуждениях и создавать собственные медиапродукты.

Применение интерактивных презентаций, онлайн-квестов, цифровых карт и подкастов позволяет развивать у школьников не только знания по литературе, но и навыки анализа информации, медиаграмотность и критическое мышление. В этом контексте медиатехнологии выступают не целью, а средством организации продуктивного диалога между учеником и текстом.

1. Интерактивный анализ текста. На уроках, посвящённых поэзии Серебряного века, целесообразно использовать интерактивные доски и визуализационные сервисы (например, Padlet, Miro) для построения ассоциативных карт. Это помогает учащимся выявлять межтекстовые связи, соотносить художественные образы с культурным контекстом эпохи.

2. Виртуальные экскурсии и цифровые музеи. При изучении творчества А.С. Пушкина и М.Ю. Лермонтова можно использовать онлайн-ресурсы Государственного музея-заповедника «Михайловское», Русского музея и Государственного музея Лермонтова. Такие экскурсии формируют

эмоциональную вовлечённость и пространственно-временное восприятие литературного мира.

3. Создание медиапроектов. Метод проектов позволяет интегрировать медиатехнологии с деятельностным подходом. Например, старшеклассники могут создавать видеоролики, подкасты или мультимедийные журналы, посвящённые анализу произведений школьной программы. Это способствует развитию исследовательских навыков, умению аргументировать и публично представлять результаты своей работы.

4. Использование социальных сетей в образовательных целях. Формы образовательного блогинга (например, ведение школьных Instagram-страниц, Telegram-каналов о литературе) позволяют ученикам осваивать навыки медиапроизводства, развивая культуру ответственного присутствия в цифровом пространстве. Учитель при этом выступает куратором контента и модератором дискуссий.

Ключевая фигура в процессе внедрения медиатехнологий – учитель-словесник. Согласно мнению А.Г. Асмолова (2020), цифровая компетентность педагога включает четыре компонента: технический, методический, коммуникативный и этический. Каждый из них необходим для успешного использования цифровых инструментов на уроках литературы.

Учитель должен уметь не просто применять готовые технологии, но и проектировать медиасреду урока, исходя из целей формирования читательской компетенции. Это предполагает умение:

– подбирать медиаконтент с учётом возрастных и когнитивных особенностей учеников;

– оценивать достоверность и этичность цифровых источников;

– создавать авторские материалы, интегрирующие текст, изображение, видео и звук.

Внедрение медиатехнологий требует системной работы по повышению квалификации педагогов. В этом направлении важную роль играют курсы

повышения квалификации и сетевые сообщества, способствующие обмену успешными практиками и созданию базы методических кейсов.

Опыт школ, внедряющих медиатехнологии на уроках литературы, показывает повышение мотивации учащихся, улучшение качества анализа текста и развитие навыков смыслового чтения: ученики становятся активными субъектами образовательного процесса, проявляют самостоятельность и творческую инициативу.

Заключение

Таким образом, практические результаты подтверждают, что медиатехнологии способны повысить познавательную активность, коммуникативную культуру и эмоциональную отзывчивость школьников, что полностью соответствует целям современного гуманитарного образования.

Проведённое исследование подтверждает, что медиатехнологии являются важнейшим инструментом модернизации школьного литературного образования. Их внедрение обеспечивает реализацию требований Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) и Концепции преподавания литературы в Российской Федерации, направленных на формирование функциональной грамотности, критического мышления и цифровых компетенций учащихся.

Медиатехнологии расширяют границы восприятия художественного текста, создают условия для интеграции традиционных и инновационных методик преподавания, активизируют познавательную деятельность учащихся и способствуют формированию эмоционально-ценностного отношения к литературе.

Теоретический анализ показал, что успешная интеграция медиатехнологий требует сочетания культурологического, деятельностного и коммуникативного подходов, обеспечивающих целостность образовательного процесса. Практическая часть исследования продемонстрировала эффективность конкретных педагогических решений – интерактивных форм анализа текста, виртуальных экскурсий, медиапроектов и образовательного блогинга.

Реализация медиатехнологий в преподавании литературы возможна только при наличии у учителя цифровой компетентности, включающей методическую, этическую и коммуникативную составляющие. В этом контексте важно развивать систему повышения квалификации педагогов и обмена методическим опытом на уровне профессиональных сообществ.

Таким образом, медиатехнологии не подменяют традиционное изучение литературы, а создают новые возможности для развития читательской культуры, гуманистического мировоззрения и творческого потенциала учащихся, сохраняя при этом духовно-нравственные основы отечественного образования.

Литература

1. Асмолов, А.Г. (2020) Психология современного образования: от цифровых вызовов к гуманитарным смыслам. *Вопросы образования,* 2020, 2, 15–27.

2. Воронина, Л.А. (2021) Цифровая дидактика в системе современного образования. *Педагогика*, 2021, 7, 28–36.

3. Воронцова, Т.Н. (2020) Информационные технологии в гуманитарном образовании. М.: Наука.

4. Зиновьева, С.В., Костенко, И. В. (2025) Применение нейросетей в педагогической практике. *Проблемы современного педагогического образования,* 2025, 255-257.

5. Капустина, Т.Н. (2022) Медиаобразование и формирование критического мышления школьников. *Вестник Московского городского педагогического университета,* 2022, 1, 57–65.

6. Комаров, В.Н., Николаева Е.А. (2025) Преодоление клипового мышления подростков через анализ длинных медиатекстов. Hominum, 1. Получено с http://hominum.expert/

7. Лызь, Н.А. (2023) Использование искусственного интеллекта для сопровождения деятельности обучающихся. Информатизация образования и

методика электронного обучения: цифровые технологии в образовании: Материалы VII Международной научной конференции, К., 1201-1206

8. Митрофанова, Е.С. (2020) Информационно-коммуникационные технологии в преподавании литературы: опыт и перспективы. *Русская словесность,* 2020, 6, 45–52.

9. Патракеева, Е.В. (2022) Медиадидактика в школьном обучении: теория и практика. *Вестник Московского городского педагогического университета,* 2022, 4, 44–51.

10. Попова, И.В. (2023) Медиатехнологии в гуманитарном образовании: педагогические возможности и риски. *Педагогическое образование в России,* 2023, 2, 74–82.

11. Сергеева, М.Г. (2021) Развитие цифровой компетентности учителя-словесника в условиях цифровой трансформации образования. *Образование и наука,* 2021, 10, 104–126.

12. Степанов, С.Ю., Лукьянова, И.Н. (2025) Психолого-педагогические аспекты обучения учащихся начальных классов в цифровую эпоху. Hominum, 1. Получено с http://95.165.172.6:85/hominum/wp-content/uploads/2025/09/Lukyanova-I.N.-Stepanov-S.YU.pdf.

13. Степанов, С.Ю., Жерихова, О.В. (2025) Влияние искусственного интеллекта на развитие воображения детей дошкольного возраста: новые возможности и риски. Hominum, 1. Получено с http://95.165.172.6:85/hominum/wp-content/uploads/2025/09/Stepanov-S.YU.-ZHerikhova-O.V.pdf.

14. Третьяков, А.Н. (2021) Интерактивные формы преподавания литературы в условиях цифровой среды. *Русская словесность,* 2021, 3, 22–28.

15. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (2021) Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 г. № 287. Получено с https://fgos.ru/

16. Концепция преподавания литературы в Российской Федерации (2016). Утверждено Минобрнауки России 09.12.2016 г. Получено с https://edu.gov.ru.

17. Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 гг. (2017). Указ Президента РФ от 09.05.2017 г. № 203. Получено с http://publication.pravo.gov.ru/

УДК 372.4

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ЕСТЕСТВЕННО - МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Смирнова М.С.

кандидат педагогических наук,

доцент департамента методики обучения

институт педагогики и психологии образования

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

smirnovams@mgpu.ru

Аннотация. *В статье рассматриваются возможности внедрения искусственного интеллекта в процесс естественнонаучной и методической подготовки будущих учителей начальной школы в целях преподавания предмета «Окружающий мир». Пути использования искусственного интеллекта не имеют принципиального отличия в преподавании и иных естественнонаучных дисциплин (географии, биологии и др.).*

Ключевые слова*: искусственный интеллект, предмет «Окружающий мир», начальная школа, подготовка учителя, методическое сопровождение, педагогические технологии.*

THE POTENTIAL OF USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN THE NATURAL SCIENCES TRAINING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

Smirnova M.S.

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor of the Department of Teaching Methods

Institute of Pedagogy and Psychology of Education

Moscow City University

Moscow

smirnovams@mgpu.ru

Absract. *The article discusses the possibilities of introducing artificial intelligence into the process of natural science and methodological training of future primary school teachers in order to teach the subject "The world around us". The ways of using artificial intelligence do not fundamentally differ in teaching and other natural science disciplines (geography, biology, etc.).*

Keywords*: artificial intelligence, the subject "The world around us", elementary school, teacher training, methodological support, pedagogical technologies.*

Введение

Трансформация современного образования под влиянием цифровых технологий предъявляет новые требования к профессиональной подготовке педагогов (Кондаков, 2024). Особенно значимы эти изменения для учителей начальных классов, задачами которых является формирование основ естественнонаучного мировоззрения и исследовательских навыков у младших школьников. Традиционные методы подготовки будущих учителей начальных классов часто сталкиваются с ограничениями в индивидуализации обучения, обеспечении достаточной практики в безопасной среде и оперативном анализе формирующихся компетенций. Также остро стоит вопрос о совершенствовании научной подготовки студентов в области естественных наук.

Постановка проблемы.

В предлагаемых материалах рассматриваются возможности технологий искусственного интеллекта (ИИ) в подготовке студентов к преподаванию предмета «Окружающий мир». Предпринята попытка показа особенностей использования технологий ИИ при изучении естественнонаучного содержания этого предмета.

Вопросы исследования.

В предлагаемых материалах отражено стремление показать специфику и пути интеграции ИИ в процесс подготовки студентов к обучению младших школьников естественнонаучным дисциплинам, определив их методический потенциал и практические аспекты реализации. Проведенное нами исследование органично вплетается в масштабное исследование, посвященное интеграции больших языковых моделей в подготовку будущих педагогов и оцениванию их деятельности в условиях «цифрового зеркала» (Афанасьева, 2025, Романова 2025).

Цель исследования.

В настоящее время представляет интерес проблема интеграции технологий искусственного интеллекта в процесс подготовки студентов к преподаванию предмета «Окружающий мир». В связи с решением этой проблемы мы попытались показать особенности использования технологий искусственного интеллекта при изучении естественнонаучного содержания этого предмета, а также в процессе методической подготовки будущих учителей.

Методология исследования. Исследование базируется на принципах личностно-ориентированного и деятельностного подходов (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев), подчеркивающих важность учета индивидуальных особенностей и обучения через практику. Контекстный подход (А.А. Вербицкий) обосновывает необходимость моделирования будущей профессиональной деятельности. Теория цифровой педагогики (E. Siemens, G. Siemens, М.Г. Дорофеева) дает возможность понимания трансформации педагогических практик под влиянием технологий. В процессе нашего исследования были использованы технологии искусственного интеллекта в целях изучения их возможностей для совершенствования естественнонаучной и методической подготовки студентов (GigaChat, YandexGPT, Deepseek, Аспирант Ушинского).

Результаты исследования. Нами были рассмотрены возможности подключения технологий ИИ для повышения качества естественнонаучных знаний будущих учителей, а затем - в процесс их методической подготовки.

Представим проблемы естественнонаучной подготовки студентов к преподаванию естествознания. Знакомство студентов с научными основами естествознания (географией, ботаникой, зоологией и экологией), как правило, остается «за кадром» в процессе обучения в МГПУ. Несмотря на имеющийся учебник по дисциплине «Естествознание», серию видеолекций проблема остается весьма острой. Поэтому использование ИИ для ликвидации этого дефицита представляется крайне важной проблемой (Смирнова, 2025).

ИИ может использовать модули по предметной подготовке, что позволяет осуществлять персонализированное повторение и углубление знаний по физике, химии, биологии, географии в объеме, необходимом для начальной школы (с акцентом на метапредметные связи, например). При этом существует возможность оперативного оценивания уровня сформированности предметных знаний и умений студента.

В процессе изучения естественнонаучных дисциплин студенты должны получить (сформировать, иметь) ясные, достоверные научные представления и понятия об изучаемых процессах и объектах живой и неживой природы, что необходимо для дальнейшей работы с детьми младшего возраста. Например, описать образ какой-либо природной зоны или животного, раскрыть причинно-следственные связи между компонентами природы, сформулировать экологические проблемы. Однако работа с технологиями искусственного интеллекта показала, что с решением этих задач ИИ не справляется в полной степени. Например, по запросу «помоги составить характеристику природной зоны тундра» была получена вполне достоверная информация, однако была научная ошибка (использован термин «вечная мерзлота» вместо «многолетняя») и не указаны взаимосвязи между всеми компонентами природы. Для получения иллюстрации был создан промт «природная зона тайги в России» и получен следующий результат (рис.1). Иллюстрация показывает, что в тайге преоладают хвойные породы деревьев, но в целом природная зона представлена не вполне реалистично. Реальное фото тайги показано на рис.2.



Рисунок1 - Тайга (сгенерировано ИИ)



Рисунок 2 - Тайга (фото)

Нейросеть может создавать изображения животных, если верно указать запрос: «взрослый бурый медведь бродит по сибирской тайге, таежный ельник, пасмурная погода, реалистичный стиль» (рис.3). Однако при этом могут возникать ошибки (например, количество когтей у медведя).



Рисунок 3 - Медведь бурый

Сравнение изображений доказывает, что использование фотографий, репродукций картин известных художников создают достоверное, научное предствление об изучаемых явлениях природы, ее объектов и пр. в отличие от нейросети.

Качество естественнонаучной и методической подготовки учителя отражается в уроке. Поэтому нами было сконцентрировано внимание и на проблеме методической подготовки студентов.

Конструирование урока связано с проблемами отбора содержания к нему, а также его методического оформления, дизайна, под которым будем понимать отбор технологий, методов, приемов и форм обучения. Важным аспектом в подготовке к уроку является отбор средств обучения (иллюстративный материал, аудио-видеоматериалы), что тоже относится к методическому «оформлению» урока.

При рассмотрении вопроса об интеграции ИИ в процесс естественно-методической подготовки студентов, при создании сценария урока будем придерживаться его следующей структуры: мотивационно-организационный этап, процессуально-содержательный (деятельностный) и оценочно-рефлексивный.

Для реализации мотивационно-организационного этапа урока ИИ может предложить текст речи, стихи, мини-игру (от Яндекс). Все методические материалы Яндекс генерирует из хорошо известных учителю источников (Инфоурок, Мультиурок, Образовательная сеть Начальная школа и пр.). По нашему мнению, генерируемый чат-ботом контент (на основе ИИ от Яндекс) не вполне отвечает актуальным запросам учителей. Гораздо больше идей к уроку «подсказывает» Deepseek.

Нейросеть руководит освоением методических приемов. Для разработки процессуально-содержательного этапа урока используется более широкий спектр методических инструментов, образовательных технологий. Современный урок открытия нового знания требует опоры на использование проблемного подхода, наблюдений, опытов и экспериментов. ИИ оперативно выстраивает проблемные ситуации на естественнонаучном материале, формулирует проблемные вопросы и исследовательские задачи для младших школьников. Сравнение результатов работы чат-ботов показывает, что наиболее методически грамотную и увлекательную информацию предоставляет Deepseek.

ИИ разрабатывает и проводит демонстрационные и фронтальные эксперименты (в т.ч. виртуальные), предоставляя описания безопасных демонстрационных и фронтальных экспериментов. ИИ подвластна отработка объяснения сложных понятий: попытка объяснить виртуальным "ученикам" понятия типа "фотосинтез", "сила тяжести", "круговорот воды" на доступном уровне. Например, по запросу у Deepseek «Как объяснить понятие «фотосинтез» была получено объяснение как для детей младшего школьного возраста, так и старшеклассников. Кроме того, были предложены сравнения и ассоциации, которые можно использовать при формировании указанного понятия.

Кроме того, ИИ участвует в формировании исследовательских умений у младших школьников (наблюдение, сравнение, классификация, выдвижение гипотез), помогает конструированию уроков с использованием цифровых микроскопов, датчиков, интерактивных моделей (сил природы, экосистем, физических процессов).

При этом ИИ помогает в организации групповой исследовательской деятельности: постановка задачи, распределение ролей, управление обсуждением в группах "учеников". ИИ отслеживает вовлеченность "учеников", продуктивность групповой работы, корректность направляющих вопросов студента-учителя (Афанасьева, 2025).

На уроках по предмету «Окружающий мир» уделяется внимание и формированию информационной грамотности обучающихся, что, прежде всего, подразумевает умение работать с текстами, владеть навыком смыслового чтения. ИИ обладает возможностями организации работы с текстами, показывает методику работы с естественнонаучными текстами (учебными, научно-популярными), предоставляет различные варианты, в том числе тексты для чтения (рассказы, описания явлений) разного уровня сложности.

В процессе урока необходимо использовать традиционные средства обучения: видео, аудио, иллюстрации. При подготовке данного материала были получены ответы на запросы от двух нейросетей (Яндекс и Deepseek). Мы убедились в том, что ИИ (Яндекс и Сбер) не всегда удачно осуществляет отбор зрительного ряда к урокам по предмету «Окружающий мир».

ИИ оказывает неоценимую помощь в разработке различных вариантов проверочных заданий (тестов, открытых вопросов), всегда готов к их корректировке, детализации, адаптации.

ИИ предлагает интересный и разнообразный материал для проведения рефлексивно-оценочного этапа урока. Предлагаемые им методические подсказки обогащают методическую «копилку» учителя.

Таким образом, ИИ может разработать сценарии уроков/фрагментов уроков по конкретной теме естествознания.

Учитель затрачивает много времени на проверку домашних заданий, тестов и иных видов работ обучающихся. Интеллектуальная поддержка ИИ заключается в автоматизации рутинных задач (проверка, анализ данных), генерации идей и материалов, предоставление аналитической обратной связи. Система предлагает студентам кейсы с реальными ошибками младших

школьников в естествознании и адаптивно подбирает задания на отработку методики их коррекции. К сожалению, данная «услуга» ИИ еще не была нами апробирована.

Нейросети помогают в адаптации материалов: упрощение/усложнение текстов, создание материалов для детей с ОВЗ, перевод на другой язык (при необходимости).

Следует обратить внимание на еще один немаловажный аспект дидактической функции ИИ - осуществление обратной связи с обучающимися. Искусственный интеллект выполняет функцию эксперта-методиста, оценивая педагогический такт, эффективность инструктажа, обеспечение безопасности.

ИИ выявляет и диагностирует профессиональные дефицитов: выявление у отдельных студентов или группы трудностей в понимании конкретных естественнонаучных концепций, методических подходов или педагогических умений. ИИ позволяет выявить студентов, которым требуется методическая поддержка. С другой стороны, ИИ постепенно формирует студенческий цифровой портфолио, демонстрирующий прогресс студента в освоении методики естествознания (разработки уроков, видеофрагменты практики, анализ детских работ).

В процессе «контактной работы» с ИИ происходит ускорение подготовки материалов, развитие креативности и критического мышления обучающихся, освоение современных цифровых инструментов профессиональной деятельности.

Например, при освоении дисциплины «Литературоведческий компонент естественнонаучного образования младших школьников» (студенты ИППО МГПУ, очно-заочное и заочное отделение) осуществлялась плодотворная работа с чат-ботом Аспирант Ушинского. «Сотрудничество» с ним значительно повысило эффективность дистанционного обучения. Чат-бот познакомил нас с литературными произведениями К.Д. Ушинского (предоставил текст), «высказался» по ряду вопросов (роль экскурсии в природу, о значении географии, об охране природы и пр.), рассказал о себе (биография), дал советы.

От Аспиранта Ушинского мы узнали, какой метод обучения лучше использовать в процессе ознакомления с природой, какие игры использовать на уроке.

Хотелось бы остановиться и на вопросе влияния использования ИИ на методическую работу преподавателя. Итоги работы ИИ позволяют оптимизировать учебный план, вносить коррективы в содержание образования. Наряду с этим необходимо заметить, что преподаватель должен помочь студентам осмысленно интегрировать ИИ-инструменты в свою профессиональную подготовку, развивая их критическое мышление и педагогическую рефлексию. Преподаватель также учится вместе со студентами и ИИ. «Работа над ошибками», которые, возможно, допустил ИИ, способствует профессиональному росту студентов, их методической компетенции. В процессе контактной работы со студентами необходимо учить их самих основам интерпретации данных в своей будущей работе (анализ успеваемости класса, эффективности методов обучения), принимать обоснованные педагогические решения, что будет способствовать повышению эффективности образовательного процесса в целом.

ИИ развивает цифровую компетентность всех участников образовательного процесса, формирует навыки осознанного и этичного использования ИИ в будущей профессиональной деятельности.

Результаты исследования

Полученные материалы могут послужить основой для разработки методических рекомендаций по использованию ИИ в процессе обучения методическим дисциплинам в педвузе. Возможно, это вызовет необходимость разработки критериев и методов оценки реального вклада ИИ-инструментов в формирование профессиональных компетенций будущих учителей.

Заключение. Интеграция искусственного интеллекта в подготовку будущих учителей начальных классов к преподаванию естественнонаучных дисциплин – это необходимое условие для повышения качества педагогического образования. Ключевым условием успеха является «сотрудничество» преподавателя и ИИ. Преподаватель обеспечивает педагогическое

проектирование, содержательную экспертизу, развивает рефлексию и критическое мышление студентов по отношению к ИИ. Студент учится использовать ИИ в качестве помощника для решения профессиональных задач, сохраняя за собой роль педагогического дизайнера и ответственного педагога.

Литература

1. Афанасьева, Ж.В., Богданова, А.В., Куприянов Р.Б., Никитина, Т.А. (2025) Разработка метрик цифрового зеркала для оценки учебного занятия, *Hominum,* 2025. №3.

2. Кондаков, А.М. (2024) Искусственный интеллект как фактор трансформации образования. *Педагогика*, 2024, 2, 5–24

3. Романова, М.А., Афанасьева, Ж.В., Богданова, А.В., Звягинцева, А.А. (2025) Методика интеграции больших языковых моделей в подготовку будущих педагогов, *Hominum*, 2025. №3.

4. Смирнова, М.С. (2025) Естествознание: учебник и практикум для вузов. М.: Издательство Юрайт.

УДК 371

ТРАНСФОРМАЦИЯ СОЦИАЛЬНОГО НАСТАВНИЧЕСТВА В ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ: ОТ ЕДИНОГО НАСТАВНИКА К КОМПЛЕКСНОЙ НАСТАВНИЧЕСКОЙ ЭКОСИСТЕМЕ

Сотков В. А.

кандидат филологических наук, доцент департамента методики обучения

институт педагогики и психологии образования

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

sotkov_va@mail.ru

Губина Д.В.

студент

институт педагогики и психологии образования

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

ipkeevadv@mgpu.ru

Аннотация. *Современное общество, характеризующееся высокой динамикой, цифровизацией и усложнением социальных траекторий, предъявляет новые требования к процессу взросления и социализации подростков. Традиционная модель наставничества, предполагающая передачу опыта от одного опытного взрослого (наставника) к менее опытному подопечному, сегодня демонстрирует свою ограниченность. Цель данной статьи — обосновать необходимость перехода к модели комплексного социального наставничества в подростковой среде. На основе анализа современных исследований утверждается, что эффективная социализация и развитие подростка требуют не одного, а комплекса наставников,*

выполняющих различные, но взаимодополняющие функции. В статье предлагается концепция «наставнической экосистемы», включающей роли классического ментора, тьютора, фасилитатора, коуча и наставника-сверстника. Каждый элемент этой системы вносит уникальный вклад в формирование жизненных компетенций, социального капитала и профессионального самоопределения подростка, обеспечивая поддержку в различных контекстах его жизни — образовательном, цифровом, личностном, профессиональном. Результатом работы является новая теоретическая модель, отражающая трансформацию наставничества из линейной формы в сетевую, отвечающую вызовам XXI века.

***Ключевые слова**: социальное наставничество, подростковая среда, наставничество, цифровое наставничество, ментор, тьютор, социализация.*

TRANSFORMATION OF SOCIAL MENTORING
IN THE ADOLESCENT ENVIRONMENT:
FROM A SINGLE MENTOR TO A COMPLEX MENTORING ECOSYSTEM

Sotkov V.A.
Candidate of Philology,
Associate Professor of the Department of Teaching Methods
Institute of Pedagogy and Educational Psychology
Moscow City University
Moscow
sotkov_va@mail.ru
Gubina D.V.
student
Institute of Pedagogy and Educational Psychology
Moscow City University
Moscow
ipkeevadv@mgpu.ru

***Abstract.** Modern society, characterized by high dynamics, digitalization, and*

increasingly complex social trajectories, places new demands on the maturation and socialization of adolescents. The traditional mentoring model, which involves the transfer of experience from one experienced adult (mentor) to a less experienced mentee, is currently demonstrating its limitations. The purpose of this article is to substantiate the need for a transition to a comprehensive social mentoring model in the adolescent environment. Based on an analysis of modern research, it is argued that effective socialization and development of adolescents requires not one, but a complex of mentors performing different but complementary functions. The article proposes the concept of a "mentoring ecosystem," which includes the roles of a classic mentor, tutor, facilitator, coach, and peer mentor. Each element of this system makes a unique contribution to the development of adolescent life skills, social capital, and professional self-determination, providing support across various contexts of their lives—educational, digital, personal, and professional. The result is a new theoretical model reflecting the transformation of mentoring from a linear to a networked form, meeting the challenges of the 21st century.

Keywords: *social mentoring, adolescent environment, mentoring, digital mentoring, mentor, tutor, socialization.*

Введение

Наставничество, исторически сложившийся социально-педагогический феномен, представляет собой универсальную технологию передачи опыта, знаний, формирования навыков и ценностей через доверительное общение и партнерство (Осипов, 2023; Зорина, 2023). Его корни уходят в глубокую древность, а актуальность сохраняется на всех этапах развития общества, поскольку оно является ключевым механизмом социализации и адаптации новых поколений (Тарасова, 2024).

В классическом понимании наставник — это опытный специалист, осуществляющий непрофессиональную педагогическую деятельность по адаптации и развитию начинающего работника или молодого человека (Осипов, 2023). Однако современный мир, характеризуемый как мир VUCA

(нестабильный, неопределенный, сложный, неоднозначный), цифровизацией всех сфер жизни и трансформацией социальных институтов, предъявляет качественно новые вызовы к процессу взросления подростка (Напсо, 2024; Вихрова, 2023). Подросток сегодня функционирует одновременно в нескольких, зачастую слабо связанных между собой, реальностях: образовательной (школа, вуз), цифровой (социальные сети, онлайн-сообщества), семейной, досуговой, предпрофессиональной. Каждая из этих сред требует своих компетенций, моделей поведения и форм поддержки.

Целью данной статьи является теоретическое обоснование и разработка модели трансформации социального наставничества в подростковой среде, предполагающей переход от модели единого наставника к комплексной наставнической экосистеме.

Для достижения цели были использованы следующие методы исследования: теоретический анализ и синтез научной литературы по проблеме наставничества, обобщение и систематизация данных из предоставленных источников, сравнительный подход для выявления эволюции форм наставничества.

Наставничество в современной педагогике рассматривается не только как процесс передачи знаний, но и как ключевой механизм психолого-педагогической поддержки, особенно в кризисные периоды развития личности. Как отмечают Е.В. Ледяева и В.А. Сотков, в подростковом возрасте учитель-наставник выполняет функции родителя, друга и ментора, способствуя профилактике социально-психологических проблем учащихся (Ледяева, 2011, с. 233). П.Н. Осипов рассматривает его как социально-педагогический феномен, возрождающийся в новых экономических условиях, и выделяет уровни готовности наставников (Осипов, 2023). И.А. Зорина анализирует роль наставника в современном обществе, подчеркивая его функции в социализации, адаптации и развитии компетенций в различных сферах (медицина, образование, производство) (Зорина, 2023). М.Д. Напсо трактует наставничество как образовательно-педагогическую технологию, отмечая появление новых форм,

таких как реверсивное и дистанционное наставничество (Напсо, 2024). А.В. Вихрова исследует специфику цифрового наставничества, направленного на развитие социального капитала подростка в образовательной среде (Вихрова, 2023). Е.И. Сергиенко представляет уникальный опыт наставничества сверстников (peer-assisted learning), демонстрирующий его высокую эффективность для личностного развития подростков «группы риска» (Сергиенко, 2016). К.Ю. Тарасова и Т.Д. Шапошникова проводят историографический анализ, показывая эволюцию наставничества как фактора адаптации личности к жизни в обществе (Тарасова, 2024). Эти исследования, однако, не предлагают целостной модели, объединяющей различные роли наставников в единую систему, ориентированную на многомерные потребности современного подростка.

Обсуждение

Кризис традиционных институтов социализации — семьи, школы, профессиональных сообществ — в условиях стремительно усложняющегося мира остро ставит вопрос о новых механизмах взросления и становления личности. Подросток сегодня находится в перманентном состоянии мультикризиса: ценностного, профессионального, социального. Ему одновременно необходимо определить свою идентичность, выстроить образовательный маршрут в мире, где профессии устаревают быстрее, чем заканчивается обучение, научиться выстраивать отношения в гибридной (онлайн-оффлайн) реальности и сохранить психологическое благополучие. Очевидно, что ни один институт, ни один взрослый в одиночку не способен стать полноценным проводником через этот лабиринт вызовов. Это обусловлено несколькими факторами: ускорением темпа изменений (опыт взрослого может быстро устаревать), высокой специализацией знаний, цифровым разрывом между поколениями, а также множественностью социальных сред, в которых действует подросток. Ответом на эту многомерность становится формирование «наставнической экосистемы» — целенаправленно выстроенной, гибкой и персонализированной сети взаимодополняющих агентов поддержки. Глубинная

суть такой экосистемы — переход от модели единого «гуру» к распределенной, сетевой модели поддержки, где каждый элемент выполняет свою уникальную функцию, компенсируя ограничения других. Это не просто набор ролей, а синергетическая среда, где взаимодействие между агентами (включая самого подростка как активного участника) так же важно, как и их индивидуальный вклад.

Рассмотрим структурные элементы этой экосистемы детально.

1. Ментор (классический наставник). Ментор — это связующее звено между индивидуальным опытом подростка и коллективным опытом поколений, профессиональной культуры, этических норм. Его функция — не просто передача навыков, а **трансляция смыслов, контекста и «культурного кода» деятельности. Взрослый, состоявшийся профессионал или уважаемый член сообщества, ментор помогает подростку «вписать» свои сиюминутные интересы в широкую историческую, социальную и профессиональную перспективу (Осипов, 2023). Он отвечает на вопросы «почему это важно?» и «как это делалось веками?». Например, ментор-ученый не только объяснит методику эксперимента, но и передает навыки научного поиска, работы с данными, а также формирует уважение к предшественникам. Менторство здесь — это акт социального наследования, профилактика «разрыва поколений» и утраты преемственности. Критически важно, что ментор работает не с дефицитами, а с потенциалом, видя в подростке будущего коллегу и носителя традиции.

2. Тьютор (навигатор). Если ментор связывает с прошлым и контекстом, то тьютор фокусируется на персонализации настоящего и проектировании будущего в сфере познания. В эпоху вседоступности информации ключевой проблемой становится не доступ к знаниям, а способность выстроить из них осмысленную, релевантную индивидуальным целям траекторию. Тьютор — специалист по методологии познания. Он помогает подростку провести рефлексивный анализ: «Что меня по-настоящему интересует? Какие у меня сильные способы усвоения информации? Какой набор ресурсов (онлайн-курс, стажировка, книга, лабораторный практикум) мне нужен для движения к цели?».

Как отмечают исследователи, тьюторство решает задачи учебной автономии и преодоления отчуждения от образования, превращая его из внешне навязанного маршрута в внутренне мотивированное путешествие. Тьютор работает с образовательным запросом, часто помогая его сформулировать, и сопровождает процесс его реализации, являясь, по сути, персональным менеджером знаний.

3. Фасилитатор (создатель среды). Развитие происходит не в вакууме, а в конкретной социальной среде. Задача фасилитатора — смоделировать и поддерживать безопасную, но насыщенную вызовами среду, где можно тренировать социальные и эмоциональные компетенции. Школьный психолог, руководитель проектной группы, организатор дебатного клуба или спортивной секции — все они могут выполнять эту роль. Фасилитатор не учит впрямую, а создает ситуации, требующие кооперации, разрешения конфликтов, проявления лидерства, принятия групповых решений (Зорина, 2023). Его инструменты — правильно поставленные вопросы, организация рефлексии после групповой деятельности, установление четких и справедливых «правил игры». Он активизирует групповую динамику так, чтобы среда сама становилась воспитывающей и развивающей силой. В условиях роста индивидуализма и дефицита живой коммуникации роль фасилитатора, выращивающего навыки soft skills в практическом взаимодействии, невозможно переоценить.

4. Коуч (мотивационный партнер). В то время как ментор дает ответы из внешнего опыта, коуч помогает найти ответы внутри. Его фокус — цели, ресурсы и психологические барьеры самого подростка. Используя технологию вопросов (коучинговый подход), техники работы с убеждениями и эмоциональными состояниями, коуч помогает клиенту прояснить истинные желания, сформулировать измеримые цели, наметить конкретные шаги и мобилизовать внутренние резервы для их достижения. Это партнерство направлено на развитие самоэффективности, ответственности и осознанности. Коуч не советует, а создает условия для самоозарения. Эта роль особенно востребована в моменты выбора, кризиса мотивации или столкновения со страхом неудачи. Коуч работает с личностью как с целостной системой, помогая

преодолеть разрыв между «хочу» и «делаю», между потенциалом и его реализацией.

5. Наставник-сверстник (peer-mentor) и цифровой наставник. Это самый динамичный и инновационный элемент экосистемы, отражающий смену парадигмы. Peer-mentor — не «учитель», а более опытный соратник, чья близость по возрасту, языку, культурным кодам и жизненному контексту снимает барьеры страха, непонимания и «вертикали» власти (Сергиенко, 2016). Его сила — в высокой степени доверия и релевантности. Он помогает адаптироваться к новой среде (например, в университете), освоить практические, прикладные навыки (от монтажа видео до подготовки к конкретному экзамену), оказывает эмоционально-психологическую поддержку «на одной волне». В цифровую эпоху эта роль естественным образом эволюционирует в роль цифрового наставника. Это человек (часто тот же сверстник или молодой специалист), который сопровождает подростка не просто в освоении софта, а в формировании целостной цифровой гражданской позиции. Он помогает развивать критическое мышление для оценки информации, строить цифровой след осознанно, противостоять кибербуллингу, понимать основы цифровой безопасности и этики. Здесь возникает феномен «реверсивного наставничества» (Напсо, 2024), когда подросток, как цифровой абориген, становится наставником для взрослого (ментора, тьютора) в области новых технологий, трендов и digital-культуры. Это мощный инструмент взаимного обучения и укрепления связей между поколениями, где признается ценность опыта обеих сторон.

Подлинная эффективность возникает не при механическом наличии всех видов наставников, а при их непосредственном взаимодействии. Идеальная модель предполагает коммуникацию между участниками экосистемы (с согласия подростка) для согласования усилий. Например, тьютор, выявив запрос на развитие уверенности, может рекомендовать работу с коучем. Фасилитатор, заметив успехи подростка в групповой работе, может подключить ментора для углубления в профессиональную сферу. Peer-mentor может дать обратную связь взрослым агентам о действительно актуальных для подростка трендах и

проблемах.

Ключевым в этой системе является тот факт, что в русской традиции наставничества, уходящей корнями в православную духовность, наставник выступает не только как воспитатель, но и как носитель нравственных и духовных ценностей. «Подтверждениями этому служат произведения русской литературы: от житий до современной литературы» [Сотков, 2024, с. 138].

Таким образом, наставническая экосистема представляет собой не просто перечень ролей, а новую образовательно-социальную технологию, адекватную вызовам цифровой эпохи. Она признает многомерность личности подростка и отвечает на нее разнообразием поддерживающих связей, превращая процесс взросления из одинокого блуждания в сопровождаемое путешествие с командой опытных и понимающих попутчиков.

Результаты

На основании проведенного анализа можно сделать следующие выводы. Во-первых, традиционная модель единого наставника исчерпала свой потенциал в условиях высокой сложности и многомерности социальной среды современного подростка. Во-вторых, эффективная социализация и развитие подростка требуют комплексного подхода, реализуемого через наставническую экосистему. Эта система включает пять ключевых ролей: ментор (опыт и ценности), тьютор (навигация в образовании), фасилитатор (поддерживающая среда), коуч (личностный рост) и наставник-сверстник/цифровой наставник (горизонтальные связи и актуальные компетенции). В-третьих, цифровизация является не дополнительным каналом, а неотъемлемой средой для современного наставничества, порождая новые формы (дистанционное, реверсивное, сетевое) и требующую специальных компетенций цифрового наставника. В-четвертых, наставничество сверстников из вспомогательного метода превращается в полноценный и высокоэффективный элемент экосистемы, особенно в вопросах социальной и цифровой адаптации. В-пятых, трансформация наставничества заключается в переходе от вертикальной (от старшего к младшему) и линейной модели к горизонтальной, сетевой и многоканальной экосистеме поддержки.

Заключение

Таким образом, социальное наставничество в подростковой среде переживает глубокую трансформацию. Ответом на вызовы современности становится не отказ от наставничества, а его усложнение и переход к модели «комплексной наставнической экосистемы». В этой модели разные агенты (взрослые и сверстники), выполняя различные функции (передача опыта, навигация, создание среды, мотивация, цифровая поддержка), совместно создают прочную сеть безопасности и возможностей для подростка. Это позволяет ему не просто адаптироваться к существующим социальным нормам, но и активно, осознанно и гибко строить собственную траекторию в быстро меняющемся мире. Формирование таких экосистем должно стать осознанной задачей для образовательных учреждений, социальных служб, родительского сообщества и самих подростковых коллективов.

Данное исследование в дальнейшем может помочь в разработке практических моделей и технологий формирования наставнических экосистем в конкретных учреждениях (школах, колледжах, центрах дополнительного образования), а также стать частью образовательного курса в системе среднего или высшего профессионального образования, который будет готовить наставников нового типа, способных осознанно занимать разные роли в экосистеме и работать в сетевом взаимодействии с другими наставниками. Практическая реализация такой экосистемы может происходить на базе школ, университетов, молодежных центров, IT-кластеров через создание Центров наставничества, которые не просто предоставляют одного наставника, а диагностируют потребности подростка и комплектуют для него персональную support-команду.

Литература

1. Вихрова, А.В. (2023) Цифровое наставничество в развитии социального капитала подростка. *Педагогическое образов*ание, 2023, Т. 4, 7, 62-68

2. Зорина, И.А. (2023) Наставничество как социальный феномен:

современные вызовы и требования. *Мир науки. Социология, филология, культурология*, 2023, Т. 14, 2.

3. Зорина, И.А. (2023) Роль наставника в современном обществе: обзор социологических исследований. *Управленческое консультирование*, 2023, 11(179), 140-148.

4. Ледяева, Е.В. (2011) Социально-психологические проблемы детей подросткового возраста и роль учителя в их профилактике и решении. *Вестник Мордовского университета*, 2011, Т. 21, 2, 230-234.

5. Напсо, М.Д. (2024) Наставничество как образовательно-педагогическая технология. *Ученые записки Орловского государственного университета*, 2024., 2(103), 311-314.

6. Осипов, П.Н. (2023) Наставничество как социально-педагогический феномен. *Управление устойчивым развитием*, 2023, 1(44), 102-108.

7. Сергиенко, Е.И. (2016) Наставничество сверстников в обучении подростков. *Психодидактика высшего и среднего образования: материалы одиннадцатой международной научно-практической конференции*. Барнаул: Алтайский государственный педагогический университет, 214-219.

8. Сотков, В.А. (2024) Наставничество в историческом и литературном контекстах (и. С. Шмелев "няня из Москвы"). *Hominum*, 2024, 1(13), 127-140.

9. Тарасова, К.Ю. (2024) Социальное наставничество как фактор адаптации личности к жизни в обществе. *Живая психология*, 2024, Т. 11, 3(51), 91-98.

УДК 159.9

АТРИБУЦИЯ СОБСТВЕННЫХ УСПЕХОВ И НЕУДАЧ КАК ФАКТОР АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕШНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Цаплина О.В.

кандидат педагогических наук, доцент департамента психологии

институт педагогики и психологии образования

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

tsaplinao@mgpu.ru

Суннатова Р.И.

доктор психологических наук, профессор департамента психологии

институт педагогики и психологии образования

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

sunnatovari@mgpu.ru

Аннотация. *В статье рассматривается феномен атрибуции и атрибутивного стиля как психологической основы формирования академической успешности младших школьников. Описаны ключевые зарубежные и отечественные теории атрибуций успеха и неудачи (Ф. Хайдер, Г. Келли, А. Бандура, Б. Вайнер, М. Селигман, К. Дуэк, Т.О. Гордеева, А.А. Реан и др.), а также их значимость для педагогической практики. Представлены результаты эмпирического исследования, направленного на выявление связей познавательной и учебной мотивации с причинами снижения учебной активности у школьников 3–4 классов. Выявлено, что наиболее существенными факторами, определяющими уровень учебной мотивации, выступают понимание учащимися значимости учебной деятельности, вера в собственные возможности, эмоциональное самочувствие и позитивные отношения с*

учителем. Данные условия способствуют формированию оптимистического атрибутивного стиля, преодолению учебной лени и повышению академической успешности младших школьников.

Ключевые слова: *атрибуция, атрибутивный стиль, академическая успешность, учебная мотивация, учебная лень, младший школьник.*

ATTRIBUTION OF OWN SUCCESSES AND FAILURES AS A FACTOR IN ACADEMIC SUCCESS OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Tsaplina O.V.

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor of the Department of Psychology

Institute of Pedagogy and Psychology of Education

Moscow City University

Moscow

tsaplinao@mgpu.ru

Sunnatova R.I.

Doctor of Psychology,

Professor of the Department of Psychology

Institute of Pedagogy and Psychology of Education

Moscow City University

Moscow

sunnatovari@mgpu.ru

Abstract. *The article examines the phenomenon of attribution and attributive style as a psychological basis for the formation of academic success in primary school students. Key foreign and domestic theories of attributions of success and failure (F. Heider, G. Kelley, A. Bandura, B. Weiner, M. Seligman, K. Dweck, T.O. Gordeeva, A.A. Rean, etc.) are described, along with their significance for pedagogical practice. The article presents the results of an empirical study aimed at identifying the relationships between cognitive and educational motivation and the reasons for the decrease in educational activity among schoolchildren in grades 3–4. It was revealed*

that the most significant factors determining the level of educational motivation are students' understanding of the importance of educational activities, belief in their own abilities, emotional well-being and positive relationships with the teacher. These conditions contribute to the formation of an optimistic attributive style, overcoming academic laziness and increasing the academic success of younger students.

Keywords: *attribution, attributive style, academic success, academic motivation, academic laziness, junior school student.*

Введение

Важность формирования атрибуции и в целом атрибутивного стиля состоит в том, что позитивное обоснование своих действий ведет к правильному представлению о мире, побуждает к эффективному контролю за собственными действиями и принятию ответственности за свои успехи или неудачи. Атрибуция собственных успехов и неудач представляет собой приписывание или объяснение человеком причин и факторов достижения или не достижения запланированных целей. Атрибутивный стиль – это стабильный, привычный способ объяснения событий и поведения людей.

Атрибутивные теории личности направлены на выявление того, каким образом человек объясняет собственное поведение и поведение других людей. Существует множество подходов и теорий атрибуций достижения успеха и неудач. Рассмотрим некоторые из них.

Американский психолог Фриц Хайдер (Heider, 1958), которого считают «отцом» теории атрибуции, в качестве первого термина, заменяющего понятие атрибуции, вводит термин «здравый смысл». По его мнению, люди, объясняя события прибегают к описанию поведения других людей через внутренние причины (личностная предрасположенность), или через внешние (оказался в ситуации). Согласно мнению Ф. Хайдера дети младшего школьного возраста чаще всего применяют индуктивное атрибутирование, основанное на обобщении ряда эмпирических факторов и сделанного на их основе общего вывода.

Согласно теории профессора Калифорнийского университета Гарольда

Келли (Kelley, 1967), человек интерпретирует окружающий и собственный мир через выстраивание либо индивидуальных, либо глобальных картин, которые исследователь называет «конструктами» и строит систему причинно-следственных отношений между отражаемыми в его сознании событиями и фактами.

Американский психолог Альберт Бандура (Bandura, 1977) представляет концепцию самоэффективности, в которой установки (атрибуции) во многом определяют успех в достижении поставленной задачи. Именно вера в себя, в свои способности, отсутствие страха ошибиться помогает личности субъективно ощущать высокую самоэффективность и достигать, в том числе, академической успешности.

Американский социальный психолог Бернард Вайнер (Weiner, 1985) выявил, что люди, объясняя достижения (как в ситуации успеха, так и в ситуации неудачи), используют один из типов атрибуций – способности, усилия, трудность задачи, везение. Отсюда успех может рассматриваться как результат: высоких способностей, значительного усилия, легкости задания и везения. Неудача является результатом отсутствия или недостатка данных причин. Ученый также исследовал особенности атрибуций в процессе академической успешности и выделил несколько типов, а именно, усердие-лень в учебе, старание в данный момент, способности, психофизиологическое состояние (усталость, настроение), случай (везенье), сложность задачи. Даже появление социальных эмоций по поводу учебной деятельности Б. Вайнер связывает с появлением атрибуций в межличностном взаимодействии по поводу предполагаемых причин конкретного результата, в том числе обучения (Никитская, Толстых, 2018).

Б. Вайнер (Weiner, 1986) показал, что атрибуции успеха и неудач учащихся сильно влияют на их мотивацию, эмоции и дальнейшее поведение. Например, учащиеся, которые приписывают свои неудачи недостатку усилий, скорее всего, будут пытаться улучшить свои результаты в будущем, тогда как учащиеся, объясняющие свои неудачи недостатком способностей, могут испытывать

снижение мотивации и уверенности в себе.

Атрибутивные интервенции педагогов также позволяют улучшить академическую успешность учеников через словесные описания возможности преодоления трудностей и рассказывание примеров (кейсов) повышения успеваемости учениками. В одном из экспериментов ученики были разделены на группы – экспериментальную и контрольную. С экспериментальной группой проводили беседы, рассказывали, с подтверждением статистическими данными, об успешности в учебе тех детей, которые прилагали к этому максимум усилий в первый год обучения. В контрольной группе такая вдохновляющая работа не проводилась. В результате экспериментальная группа существенно повысила свою успеваемость. Было доказано, что атрибутивные вмешательства улучшают результаты обучающихся как в краткосрочной, так и в долгосрочной перспективе (Wilson, Linville, 1985).

В рамках нового направления науки – позитивная психология – Мартин Селигман с соавторами разработали атрибутивную теорию оптимизма (Peterson, Park, Seligman, 2005). В данной теории основными критериями атрибуции успеха и неудачи выступают:

– персонализация (тенденция к объяснению хороших или плохих событий следствием собственных действий или внешних факторов);

– генерализация (отношение к хорошему или плохому как всеобщему или ограниченному явлению в жизни);

– устойчивость (отношение к хорошему или плохому как непрерывному или временному явлению жизни).

На основании данных критериев ученые определяют характеристику оптимистического и пессимистического атрибутивного стиля.

Пессимистический стиль атрибуции воспринимает успехи как стечение обстоятельств (*Просто повезло. Помог случай. Удачное стечение обстоятельств*); ограничены в пространстве (*Повезло оказаться в нужном месте и в нужное время*); ограничены во времени (*Так больше не повезет*). Неудачи люди с пессимистическим стилем атрибуции чаще всего приписывают

своим способностям или скорее неспособностям *(Это только моя вина. Это закономерно в отношении меня*). Неудачи для них широки, всеобщи в пространстве (*В любых обстоятельствах, странах, условиях со мной всегда случается плохое*) и времени (*Со мной всегда случалось все плохое, и в детстве, и когда я вырос*).

Оптимистический стиль атрибуции воспринимает успехи как личностные внутренние способности и потенциал (*Все мои успехи закономерны, потому что я это сделал сам, приложил максимум усилий, значит в этом моя заслуга*). Оптимист, достигая успеха, воспринимает его широко в пространстве (*В любых обстоятельствах, странах можно найти ресурсы и добиться целей*) и времени (*И раньше я справлялся и сейчас у меня будет все хорошо*). Если человека с оптимистическим атрибутивным стилем преследуют неудачи, то их наличие он приписывает стечению неблагоприятных обстоятельств (*Не повезло. Дело случая или неправильных действий других людей*). Неуспех ограничен пространством (*Просто в этом месте так сложились условия*) и временен (*Я выбрал неудачное время. Надо попробовать еще раз*). То есть в атрибутивной теории оптимизма человек считает неудачи случайными и временными, а успех и хорошие события чаще всего закономерны, устойчивы и естественны.

М. Селигман провел ряд крупных исследований и пришел к выводу, что именно в возрасте от 8 до 10 лет формируется стиль атрибуции, который определяет субъективную оценку личностных успехов и неудач. Ученый пришел к выводу о том, что атрибутивный стиль является достаточно стабильной характеристикой. Он непосредственно оказывает влияние на мотивацию, саморегуляцию и как результат когнитивное и познавательное развитие ребенка в целом (Maier, Seligman, 2016). Было выявлено, что люди с оптимистическим стилем имеют более высокие показатели учебной мотивации и успешности в своей деятельности.

Американский психолог Кэрол Дуэк (Дуэк, 2013), изучающая проблематику успехов и достижений, доказала влияние внутренних установок на личность. В своих исследованиях выявила, что учащиеся с «гибким

мышлением», которые верят, что их способности могут развиваться через усилия и обучение, демонстрируют более высокие достижения и лучше справляются с трудностями. Ее исследования показывают, что изменения в атрибутивных стилях могут значительно повлиять на образовательные результаты. При этом важную роль в формировании атрибуции ребенка играет именно интерпретация ситуации, ее причины и последующая проекция родителями и педагогами.

Среди отечественных исследователей, в работах которых, проводится всесторонний анализ атрибуции в психолого-педагогическом аспекте, следует отметить следующих:

Гордеева Тамара Олеговна — доктор психологических наук, профессор МГУ им. М. В. Ломоносова, ведущий научный сотрудник Международной лаборатории позитивной психологии личности и мотивации НИУ ВШЭ. Главными направлениями исследования являются психология мотивации достижения учащихся, стили поведения педагогов. В своих трудах Т. О. Гордеева отражает важную идею о влиянии атрибуции педагога на учащихся, оптимистический атрибутивный стиль способствует не только профессиональному развитию педагога, но и помогает создать развивающую и поддерживающую образовательную среду для учащихся (Гордеева, 2022). Также она рассматривает оптимизм как составляющую личностного потенциала, в том числе жизнестойкости, и его влияние на успешность в деятельности (Гордеева, 2011).

Реан Артур Александрович – доктор психологических наук, профессор, академик РАО. В своих трудах рассматривает позитивное мышление как один из фундаментальных компонентов социальной зрелости личности. В психолого-педагогическом аспекте исследует позитивные психологические интервенции как профилактику школьного неблагополучия, агрессии и буллинга (Реан, 2020), а также роль атрибуции в социализации личности (Реан, 2021).

Цаплина Ольга Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент МГПУ, исследует значимость позитивности образа мира и собственного «Я» у современных студентов, в том числе анализируя атрибутивный стиль и его

влияние на учащихся (Цаплина, 2014), разрабатывает способы формирования основ оптимистического мировоззрения у детей дошкольного возраста (Цаплина, 2015).

Постановка проблемы

Анализ отечественной и зарубежной литературы позволяет выделить теоретические подходы, лежащие в основе методов и технологий, направленных на развитие благоприятной атрибуции достижений: когнитивный подход (Weiner, 1985; Селигман, 2020); системнодеятельностный подход (Асмолов, 2022; Леонтьев, 2024); социокогнитивный подход (Дуэк, 2013).

С точки зрения формирования характера атрибуции собственных успехов и неудач у детей младшего школьного возраста мы предлагаем использовать методы и элементы когнитивного подхода, который основывается на представлении, что психическое состояние человека, в том числе его субъективная и объективная успешность, зависят от его мыслей и убеждений. Этот подход позволит скорректировать отношение младшего школьника к личным достижениям и неуспешности, поможет поверить в свои силы, найти и реализовать скрытые ресурсы и в итоге достигнуть собственной академической успешности (рис.1).

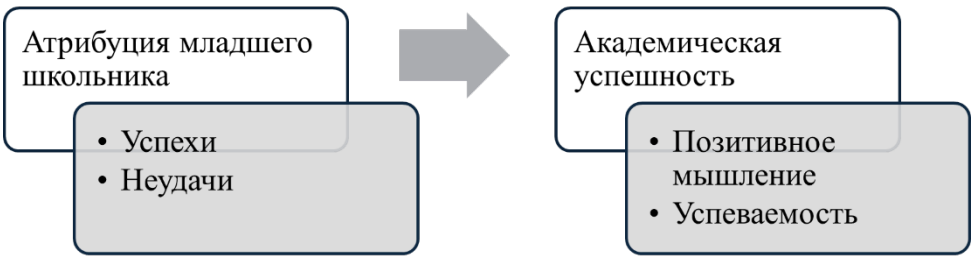


Рисунок 1 *– Формирование академической успешности младших школьников посредством коррекции атрибуции успехов и неудач*

Эффективным средством мотивации к достижению академической успешности, на наш взгляд, будет формирование оптимистического атрибутивного стиля у детей младшего школьного возраста. Благодаря целенаправленной работе над оптимистической атрибуцией будет

осуществляться благоприятное влияние на атрибутивный стиль школьника как его личностную черту (рис.2).



Рисунок 2 *– Взаимосвязь компонентов академической успешности младшего школьника*

Основными компонентами атрибуции являются локус контроля, стабильность и контролируемость.

Локус контроля определяется самооценкой своей деятельности. Внутренний локус отражает восприятие, при котором успех или неудача зависят от собственных действий человека, его способностей и усилий. Внешний локус происходит тогда, когда человек воспринимает результат как следствие влияния внешних факторов (удача, судьба, помощь других людей). При благоприятных ситуациях внутренний локус контроля положительно сказывается на самооценке индивида, значит субъект деятельности гордится за свои достижения, а вот при неблагоприятных отрицательно. При внешнем локусе контроля картина противоположная.

Стабильность – это временной компонент каузальной атрибуции, который связан с эмоциями, отражающими представления о будущих результатах. Стабильные причины представляют из себя факторы, которые не меняются со временем. Например, при неблагоприятном результате недостаточные способности или сложность задачи (стабильные причины) порождают негативные переживания (чувства апатии, беспомощности), направленные на представление, что в будущем ничего не измениться к лучшему.

Контролируемость связана с желанием человека продолжать прилагать усилия в данной деятельности, преодолевать трудности и решать сложные

задачи. При позитивном результате благоприятная атрибуция формируется за счет осознания своего вклада в результат и возможности на него повлиять. При негативном же исходе понимание, что человек не мог повлиять на ситуацию, может укрепить позитивную атрибуцию.

По поводу выделенных компонентов атрибуции есть данные зарубежных исследований.

В исследовании предикторов академической успешности учащихся старших классов американские психологи обнаружили, что те, кто приписывал успех своим способностям (т. е. стабильной причине), своим усилиям (нестабильной, но контролируемой причине) или поддержке учителя (т. е. стабильной причине), продемонстрировали более высокий уровень вовлеченности в учебу, чем те, кто не поддерживал эти объяснения в той же степени (Wolters, Fan, Daugherty, 2013).

В ходе различных исследований, посвященных самооценке учеников, был сделан вывод о том, что те из них, кто считал, что неудачи вызваны внутренними причинами – способностями, демонстрируют более низкий уровень самооценки (Fielstein, Klein, 1985). Ученики, которые считают, что успех обусловлен внутренними причинами, сообщают о более высоком уровне самооценки (Rueger, George, 2017).

Некоторые исследования, посвященные успеваемости показали, что ученики с низкими показателями приписывали свои неудачи больше неконтролируемым, стабильным атрибуциям, таким как их способности или качество учителей, по сравнению с учениками с высокими показателями (Soriano-Ferrer, Alonso-Blanco, 2020). Также было обнаружено, что приписывание неудач неконтролируемым атрибуциям, таким как сложность задания или удача, было связано с более низкой успеваемостью в школе (Genç, 2016).

В 2023 г. в Голландии было проведено интересное исследование по развитию понимания детьми (7, 9, 11 лет) причинных атрибуций для академических ситуаций. 657 учеников попросили объяснить неудачные или

успешные результаты в типичных учебных ситуациях, в которых они могли участвовать. Дети оценили эти причины по измерениям локуса причинности, управляемости, стабильности и глобальности. Из ответов было выделено четыре атрибутивных профиля: неконтролируемая неудача, контролируемая неудача, неконтролируемый успех и недифференцированный успех.

Оказалось, что внутренние атрибуции успеха (т. е. способности, усилия, использование стратегии) были положительно связаны с вовлеченностью в учебу, самооценкой и успеваемостью в школе. Другие атрибуции успеха показали, что удача была отрицательно связана, качество учителя было положительно связано, а сложность теста не была связана с вовлеченностью в учебу, самооценкой и успеваемостью в школе. Корреляции относительно атрибуций неудач показали, что ученики, которые приписывали свои неудачи низким способностям (т. е. внутренняя, стабильная и неконтролируемая атрибуция), как правило, сообщают о более низком уровне вовлеченности в учебу и самооценки, чем ученики, которые не приписывают неудачи низким способностям. Кроме того, ученики, которые приписывали свои неудачи невезению, показали более низкий уровень вовлеченности в учебу (Zuidema, Hornstra, Schuitema, Poorthuis, 2023).

Следовательно, в качестве педагогических возможностей формирования атрибуций детей младшего школьного возраста можно предложить работу именно над такими компонентами, как локус контроля, стабильность и контролируемость, ориентируя их на оптимистическую интерпретацию события – успеха или неудачи.

С точки зрения формирования оптимистической интерпретации событий, детям младшего школьного возраста желательно давать атрибутивную схему в ситуации неуспеха в учебной деятельности через недостаточность приложенных собственных усилий, т.к. именно такая интерпретация будет нестабильной, субъективно контролируемой и внутренней по локализации. Такой тип атрибуции способствует мотивации к достижениям, снимает страх неудачи, создает ощущение возможности успеха и контролируемости своего поведения.

Особенно вредной считается атрибуция неуспеха через объяснение отсутствия способности (*У меня двойка по контрольной математике, потому что у меня нет способностей. Я как мама люблю рисовать, но задачки – это не моё*).

Однако до сих пор большинство методов переобучения атрибуции, направлен на то, чтобы побудить учеников пересмотреть неадекватные объяснения своих неудач вместо того, чтобы пытаться изменить объяснения успеха. Поэтому необходимо работать и над объяснением ребенком успеха с точки зрения подготовки атрибуции, чтобы увидеть, что их собственные усилия и стратегия обучения влияют на их успеваемость. Это может помочь школьникам почувствовать, что они контролируют свои успехи в школе.

В современной отечественной и зарубежной психологии отмечается устойчивая тенденция к снижению уровня академической успеваемости обучающихся в начальной школе. С целью выявления объективных детерминант данного феномена целесообразно обратиться к ряду научных работ, демонстрирующих зависимость способности младших школьников интерпретировать причины собственных достижений и неуспехов от возрастных особенностей когнитивного развития, среди которых доминирует недостаточно сформированные процессы рефлексии, направленные на осознание и осмысление собственного внутреннего опыта, деятельности и поведенческих моделей.

В исследованиях М. М. Безруких (Безруких, 2009) и ее последователей указывается, что практически половина обучающихся испытывает определенные трудности в учебной деятельности, которые отражаются на качестве знаний. В ряде отечественных исследований на основе изучения комплекса затруднений, с которыми сталкивается ученик в процессе обучения, включающего психофизиологические, педагогические и социальные причины возникновения неуспеваемости младших школьников, делается вывод о том, что в основе лежит одна из сквозных особенностей – значимые взрослые (родители и педагоги) не оказали поддержку ребенку в преодолении тех трудностей,

которые имеют место быть у всех обучающихся в учебной деятельности (Савенков, Воропаев, Зиновьева и др., 2025).

В том числе не формируют у младших школьников умений применять оптимистический атрибутивный стиль в оценке своих успехов и неудач.

К сожалению, не только в педагогической практике, но и в научных исследованиях академическая неуспешность чаще всего предопределяется либо неспособностью ребенка учиться, либо отсутствием мотивации, либо ленью школьника. При этом не учитываются другие возможные причины учебной пассивности школьников. Результатом невнимания взрослых к школьным трудностям детей, как пишет М. М. Безруких, являются нарушения психоэмоциональной сферы школьников, что выражается в ощущениях неудачи, высокой тревожности, страха получить «плохую» оценку или опасения наказания со стороны родителей. В работах А. И. Захарова (Захаров, 2000) отмечается большое количество школьных страхов, которые начинают преследовать первоклассника с момента поступления в школу. Таким образом, проблема неуспеваемости связана с состоянием психоэмоциональной сферы школьников, которая в свою очередь зависима от стиля отношения значимых взрослых, а также от ряда других психологических и социальных причин (Ланщиков, 2025).

Как показало исследование Y. P. Averin, V. A. Sushko одной из основных причин академической неуспешности обучающихся выступает их лень или отсутствие желания прилагать усилия для получения школьных знаний (Averin, Sushko, 2018). С точки зрения значимых взрослых нежелание учиться или учебная лень довольно часто определяется как личностная характеристика школьника. К школьному психологу родители и педагоги обращаются с жалобами на лень обучающихся, акцентируя внимание на лености, как черте характера.

Очевидно, что внешнее проявление нежелания учиться может предопределяться совершенно различными социально-психологическими причинами. Одной из таких причин может стать именно характер атрибуции

собственных успехов и неудач, которые формируют феномен выученной беспомощности (Maier, Seligman, 2016), выступающий в дальнейшем реальной причиной нежелания учиться – формированием учебной лени.

В психолого-педагогической литературе определения феномена лени различны, общим является утверждение об учебной лени, как о факторе, мешающем академической успешности. В исследовании Р. В. Овчаровой (Овчарова, 2020) эмпирически подтверждается положение о том, что неразвитость компонентов самоконтроля имеют связь с неспособностью или низкой способностью субъекта учебной деятельности к преодолению лени.

Феномен учебной лени рассматривается нами как эмоционально-действенное состояние личности, блокирующее активность в учебной деятельности. Основные положения и результаты работы по созданию методики раскрываются в работах Р. И. Суннатовой (Суннатова, 2022).

На основе анализа результатов исследований (Посохова, 2019; Чугуй, Кащенко, 2019; Madsen, 2018; Lenggono, 2020) определены возможные причины, предопределяющие проявление лени. В этих исследованиях показано, что нежелание учиться у школьников может быть связано с нарушением процессов саморегуляции, с неуверенностью в своих силах, с пессимистической атрибуцией своих побед и неудач, с неважным самочувствием или с негативным самоотношением обучающегося, т.е. предикторы возникновения учебной лени различны по своим характеристикам, а внешне лень проявляется одинаково – отсутствие активности школьника в учебной деятельности.

В ряде исследований (Hirschauer, Aufhammer, Bode, Chasiotis, Künne, 2018) изучалась взаимосвязь между стилем привязанности, Я-концепцией и академической прокрастинацией. В итоге были выявлены статистически значимые связи и то, что родительское сочувствие к ребенку, вера в его способности можно рассматривать как источник его успеваемости в школе. Более того, неудовлетворенность характером взаимоотношений со значимыми взрослыми в детском и подростковом возрасте может выступать достаточно серьезным условием для возможных нарушений в развитии активности

личности. Причинами возникновения затруднительных ситуаций в школе и соответственно негативных переживаний школьников и, как следствие трудностей в учебной деятельности выступают непонимание и отсутствие поддержки со стороны значимых взрослых, стигматизация детского и подросткового поведения, ощущение своей ненужности и отсутствия любви и привязанности значимых близких (Чижов, Алексеев, 2019).

Цель исследования

Наше эмпирическое исследование было нацеленно на выявление и изучение причин снижения академической успешности у младших школьников. Объяснение младшими школьниками причин своих успехов и неудач имеет нечеткий характер, ему свойственны возрастные особенности анализа себя и своего поведения, характеризующиеся еще недостаточной сформированностью процессов рефлексии. Сбор эмпирических данных был проведен студенткой В. С. Лебедевой в выпускной квалификационной работе, под научным руководством профессора Р. И. Суннатовой.

Гипотеза исследования заключается в предположении о том, что возможно существуют связи познавательной и учебной мотивации с такими причинами нежелания учиться у младших школьников, как:

– непонимание учащимися значимости школьного обучения;

– отсутствие веры учащегося в свои возможности учиться;

– неважное самочувствие школьника и непринятие понимания нужности преодолевать трудности в учебе.

Методы исследования

Были использованы следующие методики:

1. Методика «Оценка уровня школьной мотивации» Н. Г. Лусканова – позволяет оценить уровень школьной мотивации (Лусканова, 2001).

2. Диагностика «Определение интенсивности познавательной потребности» В. С. Юркевич (Юркевич, 1980).

3. Методика «Изучение мотивации обучении у младших школьников» М.Р. Гинзбург (Пастушкова, 2022).

4. Методика «Учебная лень, или Причины нежелания учиться» Р.И. Суннатова (Суннатова, 2022). В методику, используемую в данном исследовании, была внесена модификация с целью адаптации к младшему школьному возрасту. В частности: определены 7 шкал, общее количество утверждений 21 (в версии для подростков 9 шкал и количество утверждений составляет 48), которые отражают соответственно возможные причины снижения учебной активности (таблица 1).

В исследовании приняло участие 60 школьников 3-4-х классов.

Перед тем как приступить к анализу полученных результатов, была проведена описательная статистика. Получено, что коэффициент внутришкальной согласованности по методике «Оценка уровня школьной мотивации» составил 0,703, по методике «Изучение мотивации обучения у младших школьников» — 0,776, а по методике определения интенсивности познавательной потребности — 0,418. По методике «Учебная лень, или Причины нежелания учиться» для младших школьников = 0,476 коэффициент внутришкальной согласованности. Надежность Альфа Кронбаха составляет 0,599. Методика является надежной, что позволяет проведение математико-статистической обработки полученных результатов.

Результаты исследования

Таблица 1 – Распределение причин нежелания учиться школьников 3–4 классов (в %; n = 60)

№	Уровни / Шкалы	Очень высокий	Высокий	Средний	Низкий	Очень низкий
1	Понимание смысла учебы	10	23,3	31,6	25	10
2	Вера в себя	10	16,6	43,3	20	10
3	Самочувствие	23,3	8,3	35	23,3	10
4	Преодоление трудностей	13,3	13,3	38,3	18,3	16,6
5	Инфантилизация	6,6	28,3	35	21,6	8,3
6	Познавательная потребность	5	21,6	38,3	23,3	11,6
7	Позитивные чувства школьника в отношениях с учителем	10	13,3	43,3	10	23,3

По результатам исследования выявлено, что низкая и очень низкая познавательная потребность свойственна 35% учащимся, аналогичный результат и по непониманию смысла учебы в школе. Такой же процент обучающихся начальной школы не принимают необходимости преодолевать трудности в учебе. Очевидно, что учебный процесс не может быть без трудностей и потому, принятие трудностей как части учебной деятельности и умение их преодолевать можно рассматривать как важные личностные качества обучающихся.

Особо настораживает высокий процент (33) учеников начальной школы, которым свойственно деструктивное самочувствие, что, безусловно, может рассматриваться как реальная причина неуспехов в учебе.

Позитивные чувства на высоком и очень высоком уровне во взаимодействии с учителем испытывают лишь четверть школьников, отсутствие позитивных чувств во взаимодействии с педагогами испытывают одна треть детей.

С помощью метода непараметрического коэффициента корреляции Спирмена было установлено и статистически подтверждено наличие корреляционных связей познавательной и учебной мотивации с причинами нежелания учиться у младших школьников (таблица 2). Выявлено, что уровень школьной мотивации значительно снижается у учащихся 4-го класса, статистическая значимость различия школьной мотивации с учащимися 3-го класса составляет ,593** при уровне значимости p <0,05. В 4-ом классе увеличивается нагрузка, появляется большой объём домашнего задания, появляются новые требования к качеству ее выполнения, что, возможно, приводит к усталости и отсутствию желания заниматься учебой.

Также выявлено, что у обучающихся 4-го класса статистически значимо ,227* при уровне значимости p <0,05 (Спирмен) выражена инфантильная позиция, чем у 3-классников, а также позитивные чувства школьника, которые он испытывает в отношении учителя к нему статически значимо ниже, чем у 3-классников ,360*.

Таблица 2 – Связь познавательной потребности и причин нежелания учиться у учащихся 3-х и 4-х классов (Спирмен; n=60)

№	Причины нежелания учиться	Познавательная потребность	
		3 класс	4 класс
1.	Понимание учащимся значимости школьного обучения	**,359****	**,445****
2.	Вера учащегося в свои возможности учиться	,156	,074
3.	Самочувствие школьника	**,295***	**,381****
4.	Принятие нужности преодолевать трудностей в учебе	,069	,114
5.	Инфантильная позиция школьника	-,146	-,070
6.	Сформированность познавательной потребности	,108	,011
7.	Позитивные чувства школьника в отношении учителя к нему	,015	,175

*Примечание: * Корреляция значима на уровне p <0,05*
*** Корреляция значима на уровне p <0,01*

У обучающихся 3-го и 4-го классов выявлена отрицательная корреляция между уровнем познавательной потребности и такими причинами нежелания учиться, как понимание учащимся значимости школьного обучения и самочувствие школьника (таблица 3). Можно предположить, что наиболее значимыми условиями, определяющими уровень познавательной потребности у младших школьников, являются понимание учащимися значимости учебного процесса и самочувствие школьника.

Таблица 3 – Связи учебной мотивации и причин нежелания учиться у учащихся 3-х и 4-х классов (Спирмен; n=60)

№	Причины нежелания учиться	Учебная мотивация	
		3 класс	4 класс
1.	Понимание учащимся значимости школьного обучения	**,522****	**,657****
2.	Вера учащегося в свои возможности учиться	**,272***	**,314***
3.	Самочувствие школьника	**,259***	**,663****
4.	Принятие нужности преодолевать трудностей в учебе	**,499****	,221
5.	Инфантильная позиция школьника	**-,371***	-,219
6.	Сформированность познавательной потребности	**,446****	**,418****
7.	Позитивные чувства школьника в отношении учителя к нему	,186	**,663****

*Примечание: * Корреляция значима на уровне p <0,05*

*** Корреляция значима на уровне p <0,01*

Результаты, представленные в таблице 3 показывают, что статистически значимые связи учебной мотивации выявлены с несколькими причинами нежелания учиться. У третьеклассников не выявлено статистической значимости различий в связи учебной мотивации с позитивными чувствами школьника в отношении учителя к нему; а у четвероклассников соответственно с – принятием нужности преодолевать трудности в учебе и инфантильной позицией.

Возможно, у детей снижается учебная мотивация из-за того, что в общении с учителем школьнику недостаточно позитивных чувств, которые связаны с поддерживающим и доброжелательным отношением к обучающимся как к личности.

Заключение

По результатам проведенного исследования можно сформулировать следующее:

– учебная мотивация и познавательная потребность у учеников 4-го класса имеет тенденцию к снижению по сравнению с учащимися 3-х классов;

– статистически значимые связи учебной мотивации у школьников 3-го и 4-го классов с такими причинами нежелания учиться, как: понимание учащимся значимости школьного обучения; вера учащегося в свои возможности учиться; самочувствие школьника и сформированность познавательной потребности. У обучающихся 3-го класса также выявлены статистически значимые связи учебной мотивации с принятием нужности преодолевать трудностей в учебе и инфантильной позицией школьника. У учеников 4-го класса – теми позитивными чувствами школьника, которые он испытывает в отношении учителя к нему.

Полученные результаты по методике «Учебная лень, или Причины нежелания учиться» могут рассматриваться как субъективно переживаемые школьниками эмоционально-действенные состояния, блокирующие активность в учебной деятельности. Обсуждение полученных результатов с обучающимися также способствует расширению осознания себя как субъекта учебной деятельности и пониманию реальных причин снижения своей активности в

учебе. На основе полученных результатов вполне обосновано может планироваться психолого-педагогическая коррекционная программа по оптимизации учебной деятельности школьников, что безусловно приведет к улучшению академической успеваемости.

Литература

1. Асмолов, А.Г., Шехтер Е.Д., Черноризов А.М. (2022) Антропологический поворот: восхождение к сложности. Человек как открытая целостность. Новосибирск: Общество с ограниченной ответственностью "Академиздат".

2. Безруких, М.М. (2009) Трудности обучения в начальной школе: Причины, диагностика, комплексная помощь. Москва: Эксмо.

3. Гордеева, Т.О. (2011) Оптимизм как составляющая личностного потенциала. Личностный потенциал: структура и диагностика. М.: Смысл.

4. Гордеева, Т.О. (2022) Мотивация школьников XXI века: практические советы. Москва: Благотворительный фонд «Вклад в будущее».

5. Дуэк, К. (2013) Гибкое сознание: новый взгляд на психологию развития взрослых и детей. М.: Манн, Иванов и Фербер.

6. Захаров А.И. (2000) Происхождение детских неврозов и психотерапия. Москва: Апрель-Пресс, Эксмо-Пресс.

7. Ланщиков, Д.Н. (2025) Удовлетворенность жизнью подростков как предиктор формирования познавательной потребности. *Hominum*, 2025, 1. Получено с http://95.165.172.6:85/hominum/wp-content/uploads/2025/03/Lanshhikov.pdf

8. Леонтьев, Д.А. (2024) От феномена самостоятельности к механизмам самодетерминации. *Вопросы образования*, 2024, 1, 142–161.

9. Лусканова, Н.Г. (2001) Оценка школьной мотивации учащихся начальной школы. *Школьный психолог*, 2001, 9. 8–9.

10. Никитская, М.Г., Толстых, Н.Н. (2018) Зарубежные исследования учебной мотивации: XXI век. *Современная зарубежная психология,* 2018, Т. 7, 2, 100–113.

11. Овчарова, Р.В. (2020) Взаимосвязь проявлений лени и конфликта саморегуляции у подростков. *Общество: социология, психология, педагогика,* 2020, 4 (72), 76–80.

12. Пастушкова, М.А. (2022) Формирование познавательных интересов младших школьников в учебной деятельности: автореф. дис. канд. пед. наук.

13. Посохова, С.Т. (2019) Лень как ресурс преодоления психологической уязвимости личности. *Психология стресса и совладающего поведения: вызовы, ресурсы, благополучие: Материалы V Международной научной конференции (Кострома): В 2 т.* Кострома, «Костромской государственный университет». 108–112.

14. Реан, А.А., Ставцев, А.А. (2020) Позитивные психологические интервенции как профилактика школьного неблагополучия, агрессии и буллинга. *Вопросы образования*, 2020, 3, 37–59.

15. Реан, А.А., Ставцев, А.А., Егорова, А.В. (2021) Позитивная психология как инструмент модерации процесса социализации школьников. *Сибирский психологический журнал*, 2021, 82, 191–207.

16. Селигман, М. (2006) Новая позитивная психология: Научный взгляд на счастье и смысл жизни. М.: Издательство «София».

17. Селигман, М. (2020) Как научиться оптимизму: измените взгляд на мир и свою жизни. М.: Альпина Паблишер.

18. Суннатова, Р.И. (2022) Феномен учебной лени старшеклассников и удовлетворенность отношением значимых близких. *Перспективы науки и образования*, 2022, 1 (55), 410-425.

19. Савенков, А.И., Воропаев, М.В., Зиновьева, Т.И. (2025) Факторы субъективного благополучия и школьная тревожность современных младших школьников. М.: Перо.

20. Цаплина, О.В. (2014) Позитивность образа мира и образа "Я" у современных студентов. *Наука и мир*, 2014, 5-3(9), 99–101.

21. Цаплина, О.В. (2015) Ребенок в мире позитива. *Детский сад от А до Я,* 2015, 5(77), 53–59.

22. Чижов, Е.Д. Алексеев, К.И. (2019) Представление о смерти и суицидальном поведении в виртуальных сообществах молодежи. *Вопросы психологии,* 2019, 1, 78–89.

23. Чугуй, Е.В., Кащенко, С.А. (2019) Лень и леность как нарушение саморегуляции. Факторы формирования и способы искоренения лени у подростков. *Здоровье человека, теория и методика физической культуры и спорта*, 2019, 4 (15), 170–174.

24. Юркевич, В.С. (1980) Развитие начальных уровней познавательной потребности у школьников. Вопросы психологии, 83–92.

25. Averin, Y.P., Sushko, V.A. (2018) Students' Behaviour in Relation to Learning and Factors Shaping it in the Modern Russia Conditions. *Astra Salvensis-revista de istoriesicultura,* 2018, T. 6. 75–82.

26. Bandura, A. (1977) Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Review, 1977, 84(2), 191–215.

27. Emadian, S.O., Pasha, N. (2016) The relationship between attachment style, self-concept and academic procrastination. *Humanities.* 2016, T. 3, 1. 32–38.

28. Fielstein, E., Klein, M.S., Fischer, M., Hanan, C., Koburger, P., Schneider, M. J., & Leitenberg, H. (1985) Self-esteem and causal attributions for success and failure in children. *Cognitive therapy and research*, 1985, 9, 381–398.

29. Genç, G. (2016) Attributions to Success and Failure in English Language Learning: The Effects of Gender, Age and Perceived Success. *Online Submission,* 2016, T. 2, 12, 26–43.

30. Heider, F. (1958) The psychology of interpersonal relations. John Wiley & Sons Inc.

31. Hirschauer, A.-K., Aufhammer, F., Bode, R., Chasiotis, A., Künne, T. (2018) Parental empathy as a source of child's scholastic performance. In: Why People Do the Things They Do: Building on Julius Kuhl's Contributions to the Psychology of Motivation and Volition, 1st edn. Göttingen: Hogre.

32. Kelley, H.H. (1967) Attribution theory in social psychology. *Nebraska Symposium on Motivation*, 1967, 15, 192–238.

33. Lenggono, Budi and Tentama, Fatwa (2020) Construction measurement of academic procrastination of eleventh grade high school students in Sukoharjo. *International Journal of Scientific and Technology Research*, 2020, 9 (01), 454–459.

34. Madsen, T. (2018) The Conception of Laziness and the Characterisation of Others as Lazy. *Human Arenas,* 2018, 1 (3), 288–304.

35. Peterson, C., Park, N., Seligman, M.E.P. (2005) Orientations to happiness and life satisfaction: the full life versus the empty life. *Journal of Happiness Studies,* 2005, 6 (1).

36. Rueger, S.Y., George, R. (2017) Indirect effects of attributional style for positive events on depressive symptoms through self-esteem during early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 2017, 46, 701–708.

37. Soriano-Ferrer, M., Alonso-Blanco, E. (2020) Why have I failed? Why have I passed? A comparison of students' causal attributions in second language acquisition (A1–B2 levels). *British Journal of Educational Psychology,* 2020, T. 90. №. 3. 648–662.

38. Maier, S.F., & Seligman, M.E.P. (2016) Learned helplessness at fifty: Insights from neuroscience. *Psychological Review,* 2016, 123(4), 349–367.

39. Weiner, B. (1985) "Spontaneous" causal thinking. *Psychological Bulletin,* 1985, 97(1), 74–84.

40. Weiner, B. (1986) An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. In: An Attributional Theory of Motivation and Emotion. SSSP Springer Series in Social Psychology. Springer, New York, NY.

41. Wilson, T.D., Linville, P.W. (1985) Improving the performance of college freshmen with attributional techniques. *Journal of Personality and Social Psychology,* 1985, 49, 1, 287–293.

42. Wolters, C., Fan, W., Daugherty, S. (2013) Examining achievement goals and causal attributions together as predictors of academic functioning. *The Journal of Experimental Education*, 2013, 81, 295–321.

43. Zuidema, P.M., Hornstra, L., Schuitema, J., Poorthuis, A. M.G. (2023) Attributional profiles: Considering multiple causal attributions for success and failure at the beginning of secondary school. *Contemporary Educational Psychology,* 2023, 73.

УДК 373

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА ЭФФЕКТИВНОСТИ МОДЕЛИ ПРЕДПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В ПРОЦЕССЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СФЕРЫ КУЛЬТУРЫ

Червова А.А.

доктор педагогических наук, профессор,

Заслуженный работник высшей школы РФ

профессор кафедры математики, информатики и методики обучения,

ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», Шуйский филиал

г. Шуя

innovacia-sgpu@mail.ru

Киселев Г.М.

кандидат педагогических наук, доцент,

заведующий кафедрой общегуманитарных и естественнонаучных дисциплин

АНО ВО «Московский региональный социально-экономический институт»

г. Москва

kgm65@yandex.ru

Остроумова Ю. Г.

преподаватель

ГБПУ города Москвы "Колледж декоративно-прикладного искусства имени Карла Фаберже"

г. Москва

ostroymova_ug@mail.ru

Аннотация. *Актуальность исследования обусловлена социальным запросом общества на подготовку кадров для креативных индустрий и*

отсутствием научно-обоснованных моделей, обеспечивающих переход от увлечения искусством к осознанному профессиональному выбору в системе дополнительного образования. Статья посвящена анализу результатов экспериментальной проверки эффективности авторской модели предпрофессионального самоопределения подростков в процессе художественно-творческой деятельности.

Ключевые слова: *предпрофессиональное самоопределение, подростки, дополнительное образование, художественно-творческая деятельность, компьютерная графика, экспериментальная проверка, модель, профессиональный выбор.*

EXPERIMENTAL VERIFICATION OF THE EFFECTIVENESS OF THE MODEL OF PRE-PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF ADOLESCENTS IN THE PROCESS OF ARTISTIC AND CREATIVE ACTIVITY IN INSTITUTIONS OF SUPPLEMENTARY EDUCATION IN THE FIELD OF CULTURE

Chervova A.A.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,

Honored Worker of Higher Education of the Russian Federation

Professor of the Department of Mathematics, Computer Science and Teaching Methods

Shuya branch of Ivanovo State University

Shuya

innovacia-sgpu@mail.ru

Kiselev G.M.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Head of the Department of General Humanitarian and Natural Sciences

Moscow Regional Socio-Economic Institute

Moscow

kgm65@yandex.ru

Ostroumova Yu.G.

Lecturer

Carl Faberge College of Decorative and Applied Arts

Moscow

ostroymova_ug@mail.ru

Abstract. *Relevance of the study is driven by the societal demand for training personnel for the creative industries and the lack of scientifically based models that ensure the transition from an interest in art to a conscious professional choice within the system of supplementary education. The article is devoted to the analysis of the results of an experimental verification of the effectiveness of the author's model of pre-professional self-determination of adolescents in the process of artistic and creative activity.*

Keywords: *pre-professional self-determination, adolescents, supplementary education, artistic and creative activity, computer graphics, experimental verification, model, professional choice.*

Введение

В условиях глубокой трансформации современного образования, ориентированного на формирование кадрового потенциала для экономики знаний и креативных индустрий, учреждения дополнительного образования художественной направленности приобретают новый социальный статус. Детская школа искусств сегодня выходит за рамки функции досугового или общего эстетического развития, трансформируясь в ресурсный центр раннего профессионального ориентирования. Именно на этой образовательной площадке закладываются основы осознанного выбора будущей профессии для потенциальных художников, дизайнеров и других специалистов креативного сектора, что определяет ее роль в качестве стартовой ступени профессионального становления (Остроумова, 2016; Остроумова, 2016; Остроумова, 2019).

Осознанное профессиональное становление подростков, несмотря на длительное научное осмысление, продолжает оставаться предметом активных дискуссий в педагогическом сообществе. Причем одним из наиболее сложных

этапов является переход от спонтанного увлечения искусством к осознанному профессиональному выбору в сфере креативных индустрий.

Постановка проблемы

Основная проблема нашего исследования – это разрыв между первоначальным интересом подростков к искусству и их способностью сделать осознанный, обоснованный выбор профессии в креативных индустриях.

Эта проблема раскрывается через несколько ключевых аспектов:

Недостаток существующих педагогических моделей – в системе дополнительного образования отсутствуют научно-обоснованные механизмы, которые целенаправленно переводят увлечение искусством в стабильное профессиональное самоопределение.

Неопределенность профессиональных намерений – как показал констатирующий эксперимент, более 55% учащихся находятся в состоянии сомнения и не готовы связать свое будущее с выбранной деятельностью, несмотря на изначальный интерес.

Дисбаланс между творческими интересами и профессиональными компетенциями – у подростков выражена ориентация на сферу "человек-художественный образ" (78.1%), но недостаточно развиты профессионально значимые качества и специфические навыки (77.3% не владеют графическими редакторами).

Несформированность профессиональной идентичности – только 23.6% учащихся на начальном этапе демонстрируют осознанное отношение к будущей профессии.

Таким образом, проблема носит системный характер: существующая образовательная практика в учреждениях дополнительного образования не обеспечивает целостного процесса преобразования художественного интереса в осознанный профессиональный выбор, что требует специально организованного педагогического вмешательства.

Цель исследования

Анализ результатов экспериментальной проверки эффективности разработанной модели предпрофессионального самоопределения подростков в процессе художественно-творческой деятельности в учреждениях дополнительного образования сферы культуры, апробированной на базе Детской школы искусств г. Видное в период с 2011 по 2025 годы.

Методы исследования

Для решения исследовательских задач был применен комплекс взаимодополняющих методов, обеспечивающих сбор, обработку и анализ эмпирических данных.

1. Теоретические методы. Моделирование – разработка структурно-функциональной модели предпрофессионального самоопределения. Анализ и обобщение – интерпретация результатов диагностики, формулировка выводов.

2. Эмпирические методы. Основные методы сбора данных:

Анкетирование: авторские анкеты для оценки (мотивации выбора обучения; уровня владения компьютером и графическими редакторами; профессиональных намерений);

Тестирование: Модифицированный опросник ДДО Е.А. Климова (с дополнением А.А. Азбеля) (Батищева, Комарова, 2022; Климов, 2004) – для оценки профессиональной направленности; Методика Г. Дэвиса – диагностика творческих способностей [8]; Самоактуализационный тест (САТ) – оценка ценностных ориентаций [1], гибкости поведения, креативности; Методика А.А. Азбеля и А.Г. Грецова – изучение статусов профессиональной идентичности (Климов, 2004).

Наблюдение: Включенное наблюдение за творческой самореализацией учащихся с фиксацией параметров (реализация замысла, самостоятельность, инициатива и др.).

Анализ продуктов деятельности: Оценка творческих работ (проекты, задания-тесты, выставки) по критериям: содержание, техника, композиция, колорит.

3. Методы обработки данных. Статистический анализ: Критерий χ^2 Пирсона для проверки достоверности различий в распределении ответов; Сравнительный анализ динамики показателей (в %).; Качественный анализ: интерпретация данных наблюдения, анкет и тестов.

4. Педагогический эксперимент.

Констатирующий этап – диагностика исходного уровня параметров.

Формирующий этап – реализация модели через вариативные программы («Монотипия в компьютерной графике», «Пленэрная практика...»).

Контрольный этап – оценка эффективности модели посредством повторной диагностики.

Теоретическое обоснование

В своей деятельности над проблемой повышения осознанного предпрофессионального самоопределения подростков в процессе художественно-творческой деятельности в системе дополнительного образования нами была разработана модель, которая была концептуализирована на основе синтеза четырех ключевых методологических подходов: компетентностного, деятельностного, личностно-ориентированного и аксиологического. Их интеграция обеспечила целостность педагогического конструкта, направленного на перевод увлечения искусством в осознанный профессиональный выбор.

Компетентностный подход выступил целевым ориентиром, фокусируясь на формировании у подростков готовности применять знания на практике через решение реальных творческих задач (например, создание графики для социальных проектов).

Деятельностный подход составил процессуальную основу, где художественно-творческая деятельность стала основным средством и пространством профессионального становления.

Личностно-ориентированный подход определил антропоцентрический вектор, сместив фокус на уникальность и субъектный опыт каждого учащегося.

Аксиологический подход заложил ценностно-смысловой фундамент, способствуя осознанию внутренней ценности и социального смысла выбираемой профессии.

Однако теоретическая разработанность модели потребовала эмпирической проверки ее эффективности. Проведенное исследование было нацелено на установление причинно-следственной связи между реализацией модели и динамикой ключевых компонентов самоопределения: творческой самореализации, ценностного самоопределения и профессиональной самоидентификации.

Результаты исследования

Основным инструментом выступила авторская анкета, разработанная с учетом специфики эксперимента.

Одним из ключевых был вопрос: «Как осуществлялся Ваш выбор обучения компьютерной графике и дизайну?». Результаты ответов представлены в Таблице 1.

Таблица 1 - Результаты выбора подростками обучения компьютерной графике (n=106)

Мотивация выбора обучения	Количество человек (fэмп)	Доля, %
Самостоятельный выбор	59	55.7%
По совету родителей	24	22.6%
За компанию с друзьями	18	17.0%
Случайный выбор	5	4.7%

Для статистического анализа распределения мотивов был применен критерий χ^2 (хи-квадрат) Пирсона. Эмпирическое распределение ответов ($f_{эмп}$) сравнивалось с теоретическим равномерным распределением ($f_т = 106 / 4 = 26.5$).

Расчетное эмпирическое значение критерия составило $\chi^2_{эмп} = 74.6$.

При числе степеней свободы $k = 3$ и уровне значимости $p \leq 0.05$, критическое значение $\chi^2_{кр} = 7.81$.

Так как $\chi^2_{эмп}$ (74.6) > $\chi^2_{кр}$ (7.81), нулевая гипотеза (H_0) о равенстве распределений отклоняется. Полученные различия в распределении мотивов выбора являются статистически значимыми.

Анализ показал, что более половины подростков (55.7%) сделали самостоятельный осознанный выбор, что создает благоприятную мотивационную основу для обучения. Существенная доля учащихся ориентировалась на мнение референтной группы (родителей, друзей), что характерно для подросткового возраста и требует педагогического внимания для перевода внешней мотивации во внутреннюю.

С целью определения исходного уровня технической подготовки был проведен опрос, касающийся степени владения компьютером. Учащимся были заданы вопросы о наличии опыта работы с офисными приложениями (Word, Excel), редактором презентаций PowerPoint, навыков работы в сети Интернет, а также знания правил подключения основных периферийных устройств (принтера, сканера, веб-камеры). Результаты ответов представлены в Таблице 2.

Таблица 2 - Степень владения компьютером (n=106)

Компьютерные навыки	Да, имею опыт/владею	Частично владею	Нет, не владею
Офисные приложения (Word, Excel)	32 (30.2%)	53 (50.0%)	21 (19.8%)
Редактор презентаций PowerPoint	31 (29.2%)	38 (35.8%)	37 (35.0%)
Навыки работы в сети Интернет	78 (73.6%)	25 (23.6%)	3 (2.8%)
Подключение периферийных устройств	36 (34.0%)	48 (45.3%)	22 (20.7%)

Статистический анализ с использованием критерия χ^2 Пирсона показал, что эмпирическое распределение ответов статистически значимо ($p \leq 0.05$) отличается от теоретического равномерного распределения по всем позициям, за исключением навыка работы с PowerPoint. Это указывает на то, что большинство подростков обладают базовой цифровой грамотностью, что является важным фундаментом для освоения специализированного программного обеспечения.

Для выявления специфических компетенций в области компьютерной графики был проведен опрос о владении графическими редакторами (Paint,

Adobe Photoshop, CorelDraw) и понимании базовых понятий (векторная, растровая, фрактальная графика). Результаты представлены в Таблице 3.

Таблица 3 - Степень владения компьютерной графикой (n=106)

Навыки компьютерной графики	Да, имею опыт/владею	Частично владею	Нет, не владею
Опыт работы с графическими редакторами	6 (5.7%)	18 (17.0%)	82 (77.3%)
Знания в области видов графики	0 (0%)	12 (11.3%)	94 (88.7%)

Статистический анализ подтвердил, что распределение ответов по данным позициям является статистически значимым ($p \leq 0.01$). Результаты демонстрируют низкий исходный уровень специализированных навыков, что подчеркивает необходимость и актуальность реализации развивающих программ.

Ключевым для нашего исследования был вопрос о профессиональных планах: «Хотите ли Вы свою будущую профессиональную деятельность связать с компьютерной графикой и дизайном?». Результаты на констатирующем этапе представлены в Таблице 4.

Таблица 4 - Профессиональный выбор на констатирующем этапе (n=106)

Выбор обучающихся	Количество человек	Доля, %
Да, непременно хочу	25	23.6%
Сомневаюсь	59	55.7%
Нет, не хочу	22	20.7%

Статистический анализ ($\chi^2_{эмп} = 24.3$, $\chi^2_{кр} = 5.99$, $p \leq 0.05$) показал значимое отклонение от равномерного распределения. На старте эксперимента лишь менее четверти учащихся (23.6%) уверенно рассматривали компьютерную графику как будущую профессию, в то время как большинство (55.7%) находились в состоянии неопределенности, что указывает на значительный потенциал для педагогического воздействия в рамках формирующего эксперимента.

Для исследования профессиональных склонностей учащихся была использована модифицированная версия дифференциально-диагностического опросника (ДДО) Е.А. Климова, дополненная шкалой "Человек - Сам человек"

(А.А. Азбель) (Артюхова, Шелкунова, Бенькова, 2017; Гинзбург, 1988). Методика позволяет выявить ориентацию на основные типы профессий: "человек-природа", "человек-техника", "человек-человек", "человек-знаковая система", "человек-художественный образ", "сам человек". Результаты исследования представлены в Таблице 5.

Таблица 5 - Оценка профессиональной направленности (n=106)

Типы профессий	Показатели в %
Человек - природа	18.6%
Человек - техника	31.2%
Человек - другие люди	12.9%
Человек - знаковые системы	48.8%
Человек - художественный образ	78.1%
Сам человек	25.9%

Анализ результатов выявил выраженную ориентацию на профессии типа "человек-художественный образ" (78.1%), что соответствует творческой направленности обучения в детской школе искусств. Значительная часть учащихся также показала склонность к работе со знаковыми системами (48.8%), что является важным для освоения компьютерной графики. Однако сравнительно низкий процент одновременной выраженности обеих ориентаций указывает на необходимость целенаправленной работы по интеграции технических и творческих аспектов в профессиональном самоопределении.

Исследование творческих способностей проводилось с использованием методики Г. Дэвиса, направленной на оценку креативности личности. Результаты диагностики на констатирующем этапе представлены в Таблице 6.

Таблица 6 - Творческие способности обучающихся на констатирующем этапе (n=106)

Уровень проявления творческих способностей	Количество человек	Доля, %
Высокий	25	23.6%
Средний	59	55.7%
Низкий	22	20.7%

Статистический анализ с использованием критерия χ^2 Пирсона ($\chi^2_{эмп} = 24.3$, $\chi^2_{кр} = 5.99$, $p \leq 0.05$) подтвердил достоверность выявленного распределения. Полученные данные свидетельствуют о наличии достаточного творческого потенциала у большинства учащихся (79.3% имеют средний и высокий уровень), что создает благоприятные предпосылки для реализации развивающих программ.

Общие выводы констатирующего эксперимента

Проведенное комплексное диагностическое исследование позволило сделать следующие выводы:

Большинство учащихся (55.7%) продемонстрировали осознанный самостоятельный выбор обучения компьютерной графике, что свидетельствует о наличии внутренней мотивации.

Установлен достаточный уровень базовой компьютерной грамотности при практически полном отсутствии специализированных навыков работы с графическими редакторами (77.3% не владеют).

Выявлена выраженная профессиональная ориентация на сферу "человек-художественный образ" (78.1%) при умеренной выраженности ориентации на "человек-знаковые системы" (48.8%).

Обнаружена значительная неопределенность в профессиональных планах - только 23.6% учащихся уверенно связывают свое будущее с компьютерной графикой.

У большинства учащихся (79.3%) выявлен достаточный уровень творческих способностей для успешного освоения программы.

Полученные результаты подтвердили необходимость и определили направления реализации формирующего эксперимента, направленного на преодоление выявленных противоречий между творческими интересами учащихся и их профессиональными намерениями.

Основным содержанием формирующего этапа исследования стала реализация разработанной модели активизации предпрофессионального

самоопределения подростков в процессе художественно-творческой деятельности.

Были поставлены следующие задачи:

– развить творческие способности и повысить уровень художественно-творческой подготовки обучающихся;

– сформировать индивидуально-личностную позицию, осознание своих интересов, способностей и общественных ценностей;

– сформировать начальные профессиональные знания, умения и навыки в области компьютерной графики;

– развить профессионально значимые качества личности.

В рамках эксперимента были разработаны и внедрены вариативные программы предпрофессионального образования: «Монотипия в компьютерной графике», «Пленэрная практика в компьютерной графике».

Программы направлены на расширение представлений обучающихся о возможностях компьютерной графики и области ее применения, включают разнообразные формы занятий, соответствующие различным видам художественно-творческой деятельности.

В процессе освоения программ использовалась комплексная система контроля:

Текущий контроль включал задания-тесты на определение степени усвоения материала. Например, после изучения видов монотипии задание: «Доработайте рисунок и залейте его подходящей текстурой. В качестве текстуры используйте цветную монотипию».

Тематический контроль проводился в виде творческих заданий («Дизайн рабочего стола персонального компьютера», «Разработка пригласительного билета на школьный вечер встреч» и др.) и внутригрупповых выставок-просмотров.

Критерии оценки творческих работ включали:

Содержание работы: раскрытие темы, оригинальность замысла, глубина переживания.

Особенности изображения: сложность формы, перспективность, узнаваемость образов.

Техника исполнения: владение графическими средствами, культура исполнительского мастерства.

Композиционное решение: применение законов композиции, целостность решения.

Колорит: цветовое решение, эмоциональное воздействие.

Оценка производилась по бинарной системе (+/-), на основе которой определялся уровень выполнения работы (высокий, средний, низкий).

Были разработаны и внедрены критерии оценки эффективности модели:

Творческий критерий: наличие творческих способностей и стремление к их реализации.

Показатели: самомоделирование, самопознание, самоутверждение.

Ценностный критерий: сформированность индивидуально-личностной позиции

Показатели: включенность в самоанализ, осознание себя как субъекта выбора, ориентация на нравственные ценности

Деятельностный критерий: сформированность начальных профессиональных навыков.

Показатели: владение профессиональными компетенциями, знание специализированных программ.

Личностный критерий: сформированность профессионально значимых качеств.

Показатели: профессиональная направленность, отношение к профессии, развитие профессиональных качеств.

В процессе реализации модели использовались:

– имитационные технологии с моделированием профессиональных ситуаций;

– технология сотрудничества (субъект-субъектные отношения);

– проектная деятельность;

– индивидуальный и дифференцированный подход;

– рефлексивные методы.

Экспериментальная работа проводилась в естественных условиях образовательного процесса с соблюдением принципов системности и последовательности.

Для оценки эффективности реализованной модели был проведен контрольный этап исследования с использованием того же диагностического инструментария, что и на констатирующем этапе.

Повторное исследование профессиональных планов учащихся выявило значительные изменения (Таблица 7).

Таблица 7 - Сравнительные результаты профессионального выбора (n=106)

Выбор обучающихся	Констатирующий этап	Контрольный этап
Да, непременно хочу	25 (23.6%)	69 (65.1%)
Сомневаюсь	59 (55.7%)	22 (20.8%)
Нет, не хочу	22 (20.7%)	15 (14.1%)

Статистический анализ показал высокую значимость изменений: $\chi^2_{эмп} = 42.3$ при $\chi^2_{кр} = 5.99$ ($p \leq 0.01$). Количество учащихся, уверенно связывающих свое будущее с компьютерной графикой, увеличилось в 2.8 раза, что свидетельствует о существенном росте осознанности профессионального выбора.

Исследование профессионально важных качеств с помощью Самоактуализационного теста (CAT) показало следующую динамику (Таблица 8).

Таблица 8 - Динамика профессионально значимых качеств (n=106)

Параметры	Высокий уровень (констат.)	Высокий уровень (контроль)	Рост, %
Ценностные ориентации	28 (26.4%)	74 (69.8%)	+43.4%
Гибкость поведения	22 (20.8%)	59 (55.7%)	+34.9%
Познавательные потребности	30 (28.3%)	76 (71.7%)	+43.4%
Креативность	25 (23.6%)	65 (61.3%)	+37.7%

Как видно из таблицы 8, все показатели демонстрируют статистически значимый рост ($p \leq 0.01$), что подтверждает эффективность модели в развитии профессионально значимых личностных характеристик.

Результаты оценки творческой самореализации по методике научного наблюдения представлены в Таблице 9.

Таблица 9 - Уровни творческой самореализации (n=106)

Уровень	Констатирующий этап	Контрольный этап
Высокий	25 (23.6%)	74 (69.8%)
Средний	59 (55.7%)	28 (26.4%)
Низкий	22 (20.7%)	4 (3.8%)

Наблюдается значительное улучшение показателей: количество учащихся с высоким уровнем творческой самореализации увеличилось в 3 раза, при этом доля учащихся с низким уровнем сократилась более чем в 5 раз.

Исследование профессиональной идентичности по методике А.А. Азбеля выявило позитивную динамику (Таблица 10).

Таблица 10 - Динамика профессиональной идентичности (n=106)

Статус идентичности	Констатирующий этап	Контрольный этап
Сформированная	25 (23.6%)	69 (65.1%)
Мораторий	31 (29.2%)	22 (20.8%)
Навязанная	28 (26.4%)	11 (10.4%)
Неопределенная	22 (20.8%)	4 (3.8%)

Количество учащихся со сформированной профессиональной идентичностью увеличилось в 2.8 раза, что свидетельствует о качественном изменении в профессиональном самоопределении.

Заключение

Полученные результаты подтверждают эффективность разработанной модели. Наиболее значимые изменения наблюдаются в:

Осознанности профессионального выбора - увеличение доли уверенных в своем выборе учащихся с 23.6% до 65.1%.

Развитии профессионально важных качеств - рост показателей креативности и ценностных ориентаций на 37-43%.

Творческой самореализации - трехкратное увеличение числа учащихся с высоким уровнем.

Профессиональной идентичности - преодоление неопределенности и формирование осознанной позиции.

Реализованная модель доказала свою эффективность в создании условий для осознанного предпрофессионального самоопределения подростков через интеграцию художественно-творческой деятельности и профессиональной ориентации.

Проведенное экспериментальное исследование подтвердило эффективность разработанной модели активизации предпрофессионального самоопределения подростков в процессе художественно-творческой деятельности. Реализация модели в условиях детской школы искусств показала статистически значимые положительные изменения по всем исследуемым параметрам.

Таким образом, в результате эксперимента подтверждена эффективность вариативных программ «Монотипия в компьютерной графике» и «Пленэрная практика в компьютерной графике» в активизации предпрофессионального самоопределения.

Разработан и апробирован диагностический комплекс для оценки уровня предпрофессионального самоопределения подростков.

Доказана эффективность использования профессиональных проб и проектной деятельности как средства перевода учебной деятельности в квазипрофессиональную.

Таким образом, реализация разработанной модели способствовала значительному повышению уровня осознанности профессионального выбора: количество учащихся, уверенно связывающих свое будущее с компьютерной графикой, увеличилось с 23,6% до 65,1%.

Наблюдается статистически значимый рост профессионально важных качеств:

– креативность: +37,7%;

– ценностные ориентации: +43,4%;

– познавательные потребности: +43,4%;

Доля учащихся с высоким уровнем творческой самореализации увеличилась в 3 раза (с 23,6% до 69,8%).

Количество учащихся со сформированной профессиональной идентичностью возросло в 2,8 раза (с 23,6% до 65,1%).

Наиболее эффективными педагогическими условиями оказались: интеграция реальных профессиональных проб в образовательный процесс, система психолого-педагогического сопровождения и создание открытой образовательной среды.

Перспективным направлением представляется:

– адаптация модели для других направлений дополнительного образования;

– разработка цифровой платформы для сопровождения предпрофессионального самоопределения;

– исследование долгосрочных эффектов реализации модели (отсроченные результаты);

– разработка методического обеспечения для педагогов дополнительного образования.

Проведенное исследование доказало, что целенаправленная и системная работа по активизации предпрофессионального самоопределения в учреждениях дополнительного образования сферы культуры позволяет существенно повысить осознанность профессионального выбора подростков и способствует их успешной профессиональной самореализации.

Литература

1. Артюхова, Т.Ю., Шелкунова, Т.В., Бенькова, О.А. (2017) Психология саморазвития: учебное пособие. Красноярск: Сибирский федеральный университет.

2. Батищева, Е.В., Комарова, Т.М. (2022) Методические рекомендации по диагностике профессионального самоопределения и ориентации в условиях массовой школы. Методические рекомендации. Ростов-на-Дону: Изд-во «Медиа-Полис».

3. Гинзбург, М.Р. (1988) Личностное самоопределение как психологическая проблема. *Вопросы психологии*, 1988, 2, 19–26.

4. Климов, Е.А. (2004) Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва: Издательский центр «Академия».

5. Остроумова, Ю.Г. (2016) Психолого-педагогические условия активизации предпрофессионального самоопределения подростков в процессе художественно-творческой деятельности. *Школа будущего*. 2016, 4, 145-151.

6. Остроумова, Ю.Г. (2016) Художественно-творческая деятельность как средство активизации предпрофессионального самоопределения подростков. *Педагогика искусства*. 2016, 28-33.

7. Остроумова, Ю.Г. (2019) Активизация предпрофессионального самоопределения подростков средствами компьютерной графики. Искусство и образование. 2019, 5(121), 195-204.

8. Пашнев, Б.К. (2010) Психодиагностика: практикум школьного психолога. РнД.: Феникс, 2010.

9. Пряжников, Н.С. (2017) Профессиональное самоопределение: теория и практика: учебное пособие для академического бакалавриата. Москва: Издательство Юрайт, 2017.

10. Самойлова, НВ. (2025) Формирование предпрофессиональной готовности старшеклассников к художественно-творческим профессиям. Дис. канд. пед. наук., Волгоград, 233 с.

УДК 5.8.1

К ВОПРОСУ ОБ ОПРЕДЕЛЕНИИ ПРОДУКТИВНОСТИ СИСТЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПАТРИОТИЗМА У ДОПРИЗЫВНОЙ МОЛОДЁЖИ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА С ВОИНСКОЙ ЧАСТЬЮ

Чуй Р.Ю.

соискатель

ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет»,

Шуйский филиал

г. Шуя

R.Chuy@ya.ru

Червова А.А.

доктор педагогических наук, профессор,

Заслуженный работник высшей школы РФ

профессор кафедры математики, информатики и методики обучения,

ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет»,

Шуйский филиал

г. Шуя

innovacia-sgpu@mail.ru

Аннотация

В статье рассматривается актуальная проблема патриотического воспитания допризывной молодёжи в современных геополитических условиях. Обосновывается необходимость разработки и внедрения новых педагогических подходов, основанных на социальном партнерстве с воинской частью. Представлены результаты опытно-экспериментальной работы, целью которой явилась оценка продуктивности авторской системы патриотического воспитания. В системе использован комплекс методов: изучение беспилотных

летательных аппаратов, моделирование элементов тактической подготовки, тематические лекции с привлечением участников СВО, встречи с ветеранами, анализ видеоконтента. В исследовании приняли участие 214 человек допризывного возраста (14-17 лет), разделённые на контрольную и экспериментальную группы. Диагностика уровня сформированности патриотизма проводилась на основе авторской методики, включающей когнитивный, эмоционально-чувственный, деятельностный, ценностно-ориентированный и поведенческий критерии. Результаты констатирующего этапа показали низкий уровень системности знаний и эмоциональной вовлечённости у большинства респондентов. После реализации системы в экспериментальной группе зафиксирован статистически значимый рост показателей по всем критериям. На контрольном этапе высокий уровень патриотической воспитанности в экспериментальной группе показали 68% юношей против 25% в контрольной группе.

***Ключевые слова**: патриотическое воспитание, допризывная молодёжь, специальная опытно-экспериментальное исследование, продуктивность, ценностные ориентации.*

ON THE QUESTION OF DETERMINING THE PRODUCTIVITY OF THE SYSTEM OF FORMING PATRIOTISM IN PRE-CONSCRIPTION YOUTH IN THE CONDITIONS OF SOCIAL PARTNERSHIP WITH A MILITARY UNIT

Chuy R.Y.

Applicant

Shuisky Branch of Ivanovo State University

Shuya

R.Chuy@ya.ru

Chervova A.A.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Honored Worker of Higher Education of the Russian Federation

Professor of the Department of Mathematics, Computer Science and Teaching

Methods

Shuya branch of Ivanovo State University

Shuya

innovacia-sgpu@mail.ru

Abstract. *The article addresses the current issue of patriotic education for pre-conscription youth in modern geopolitical conditions. The necessity of developing and implementing new pedagogical approaches based on social partnership with military units is substantiated. The results of an experimental study aimed at evaluating the effectiveness of the author's system of patriotic education are presented. The system employs a complex of methods including studying unmanned aerial vehicles, modeling elements of tactical training, thematic lectures involving participants of special operations, meetings with veterans, and analysis of video content. A total of 214 pre-conscription individuals aged 14 to 17 were involved in the research, divided into control and experimental groups. Diagnosis of patriotism formation level was conducted using an original methodology that included cognitive, emotional-experiential, activity-oriented, value-oriented, and behavioral criteria. Results from the initial stage showed low levels of systematic knowledge and emotional engagement among most respondents. After implementation of the system in the experimental group, statistically significant improvements across all criteria were observed. At the final assessment stage, 68% of young men in the experimental group demonstrated high levels of patriotic upbringing compared to only 25% in the control group.*

Keywords: *Patriotic Education, Pre-Conscription Youth, Special Experimental Study, Productivity, Value Orientations.*

Введение. Современный этап развития российского общества характеризуется повышенным вниманием к вопросам консолидации вокруг традиционных духовно-нравственных ценностей, среди которых патриотизм занимает ключевое место. В условиях проведения специальной военной операции (СВО) задача воспитания у молодёжи гражданской ответственности,

готовности к защите Родины и осознанного понимания происходящих исторических процессов приобретает особую значимость.

Допризывная молодёжь как социально-возрастная группа является основным ресурсом обороноспособности страны. Однако, как показывают многочисленные исследования (Е.А. Белобородов, В.С. Тимонина, Г.Н. Баланюк), у значительной её части наблюдается размывание патриотических идеалов, прагматизация жизненных ориентаций и недостаточная информированность о реальных процессах, происходящих в мире и стране (Белов, 2021, Белогородов, 2025). Традиционные формы патриотической работы не всегда находят отклика в молодёжной среде.

Постановка проблемы: каким образом модернизировать систему патриотического воспитания допризывников, чтобы сделать её более актуальной, личностно значимой и продуктивной.

Целью исследования являлась разработка, апробация и оценка продуктивности системы патриотического воспитания допризывной молодёжи в условиях социального партнерства с воинской частью.

Методы исследования: анкетирование**,** интервьюирование, беседа, наблюдение.

Исследование проводилось в три этапа с сентября 2023 по декабрь 2024 года на базе нескольких средних общеобразовательных школ и учреждений среднего профессионального образования в условиях социального партнерства с воинской частью (Чуй, 2025, Чуй, 2024, Чуй, 2025).

В диагностике исходного уровня патриотической воспитанности у допризывников (количество участников равно 216) были выбраны следующие методики оценки для каждого показателя. Когнитивно-содержательный показатель. Для измерения когнитивно-содержательного показателя применялась методика «Структурированный понятийный опросник». Цель опроса - выявить уровень понимания ключевых терминов и их взаимосвязей. Инструментом являлась анкета с заданиями: «Дайте развернутое определение понятиям: "суверенитет", "демилитаризация", "нацизм". Как они связаны с

целями СВО?» Составление логической цепочки из событий, которые, по вашему мнению, являются ключевыми причинами начала СВО. По итогам анализировалась точность определений, глубина раскрытия причинно-следственных связей, использование конкретных исторических и политических факторов.

Поведенческо-рефлексивный показатель. Для измерения поведенческо-рефлексивного показателя применялась методика «Дневник социальной активности». Цель измерения - фиксация реальной деятельности патриотической направленности. Инструмент - электронный или бумажный дневник, который участники ЭГ вели в течение формирующего этапа.

Разделы дневника: дневник состоит из разделов «тактическая подготовка», «медицинская подготовка», «беспилотные летательные аппараты», «Мои участия в волонтёрских акциях», «Мои участия в жизни военного подразделения»«Написано писем и собрано посылок», «Изученные материалы о СВО», «Личные размышления о увиденном/услышанном». Анализировалась регулярность, разнообразие и личная инициативность в деятельности, глубина и самостоятельность рефлексивных записей с применением методики «Шкала мотивационной готовности». Цель - измерить динамику мотивации к военной службе и общественной деятельности. Инструмент - анкета с вопросами по 10-балльной шкале:

- «насколько для Вас лично значима готовность к защите Отечества? (1 - совершенно не значима, 10 - является одной из главных ценностей)».

- «насколько изменилось Ваше желание проходить службу в Вооружённых Силах РФ после изучения материалов о СВО? (1 - значительно уменьшилось, 10 - значительно возросло)».

Оценка мотивационно-потребностного критерия патриотизма фокусируется не на знаниях или действиях, а на внутренних побуждениях, ценностях и глубинном желании быть полезным своей стране. Выявлены доминирующие мотивы и внутренние потребности, связанные с проявлением

патриотических чувств и гражданской позиции. В их оценки применялись качественные методы (глубинное интервью, фокус-группы).

Эти методики позволяют раскрыть нюансы, скрытые мотивы и личные смыслы. Неформальная, свободная беседа по заранее подготовленному плану, который позволяет задавать уточняющие вопросы:

-"что для вас лично означает слово "патриотизм"?"

- "что вас побуждает (мотивирует) участвовать (или хотеть участвовать) в жизни своего города/страны?"

- "представьте, что вы можете что-то изменить в стране. С чего бы вы начали и почему именно с этого?" (выявляет внутреннюю потребность).

- "опишите чувства, которые у вас возникают, когда вы видите, что ваша страна достигает успеха на международной арене?"

- "что вам мешает быть более активным в проявлении своей гражданской позиции?" (обратная сторона мотивации).

Групповая дискуссия проводилась на заданную тему под руководством офицера. В процессе дискуссии молодёжь заражается идеями друг друга, высказывают скрытые мотивы, которые не пришли бы в голову в индивидуальном опросе. Анализировалось, какие аргументы ("мы должны", "это выгодно", "это правильно") вызывают наибольший отклик. Проводился качественный контент-анализ ответов с выделением типов доминирующих мотивов: социально-ценностные мотивы (долг, ответственность, честь); эмоционально-импульсивные мотивы (сиюминутный порыв, вызванный внешними стимулами); прагматические мотивы (карьера, льготы, социальные лифты); конформные мотивы (давление общества, семьи, друзей).

Мировоззренческо-ценностный компонент измерялся на основе анкеты Д.В. Григорьева, проводилась диагностика сформированности базовых гражданских и патриотических ценностей в структуре личности на основе анкеты, адаптированной из методики Д.В. Григорьева, включающей блок вопросов, связанных с СВО:

«Оцените по 5-балльной шкале значимость для Вас следующих ценностей:

- Любовь к Родине

- Готовность к защите Отечества

- Гражданская ответственность

- Историческая память

- Воинский долг»

«Согласны ли Вы с утверждением: "СВО является актом защиты исторической справедливости и российских национальных интересов"?» (Варианты: полностью согласен; скорее согласен; затрудняюсь ответить; скорее не согласен; полностью не согласен).

«Что, на Ваш взгляд, является главным уроком СВО для нашего общества?» (Открытый вопрос).

Производился анализ ранжирования ценностей, процентного распределения ответов на закрытые вопросы и качественный анализ ответов на открытый вопрос для выявления глубины и содержательности формирующегося мировоззрения.

Формирующий этап: из общей выборки были сформированы гомогенные контрольная (КГ, n=108) и экспериментальная (ЭГ, n=108) группы. С участниками контрольных групп проводилась традиционная работа (уроки ОБЖ, тематические классные часы). С участниками экспериментальных групп была реализована авторская программа, включающая:

- Курс занятий по подготовке, использовании и применении БПЛА.

- Занятия по тактической подготовке на базе воинской части.

- Цикл интерактивных лекций «СВО: исторические предпосылки, цели, герои».

- Встречи с ветеранами и участниками СВО.

- Анализ документальных и новостных материалов с последующим коллективным обсуждением, видео обращениями к участникам СВО с обратной связью.

- Изучение основ тактической медицины и связи на базе полученного опыта СВО.

-Тренинги на тренажерах в воинской части, полевые выезды на маршруты боевого патрулирования, симуляции, учебно-тренировочные полеты, где проводится отработка навыков пилотирования, навигации, аэрофотосъемки, анализа данных в смоделированных или реальных условиях.

- Участие в квестах по военной истории, интегрирующих информацию о современном этапе.

Контрольный этап: повторная диагностика по тем же методикам для выявления динамики показателей в контрольных и экспериментальных группах.

На констатирующем этапе в обеих группах был зафиксирован низкий уровень системных знаний. Ответы о причинах и целях СВО были разрозненными, часто основанными на фрагментарной информации из непроверенных источников. Знание героев СВО ограничивалось 1-2 именами.

На контрольном этапе в ЭГ был зафиксирован качественный скачок, 95% участников ЭГ смогли аргументированно, с опорой на конкретные факты и исторические аналогии (Великая Отечественная война, послевоенное мироустройство) объяснить причины и геополитический контекст СВО.Участники ЭГ демонстрировали знание в среднем 5-7 имён героев СВО с описанием их подвигов, в то время как в КГ этот показатель остался на уровне 1-2 имён.Использование проблемных лекций и работы с первоисточниками (документы, карты, встречи, поездки в воинскую часть) позволило сформировать не разрозненные сведения, а целостную систему знаний, что свидетельствует о высокой эффективности данного пути.

Изначально у большинства респондентов патриотические ценности («любовь к Родине», «готовность к её защите») находились в середине или конце личной ценностной иерархии, уступая личному благополучию и карьере.

После реализации программы в ЭГ произошли значительные изменения. По результатам ранжирования, патриотические ценности переместились в Топ-5 личных приоритетов у 70% участников ЭГ. Качественный анализ эссе и писем солдатам показал резкий рост проявлений сопереживания. Если до эксперимента в работах преобладали абстрактные и обезличенные формулировки, то после –

личные, эмоционально окрашенные обращения, основанные на конкретных историях участников СВО. Личный контакт (встречи с ветеранами) и работа с эмоционально насыщенным видеоконтентом оказались наиболее эффективными путями для трансформации абстрактного понятия «патриотизм» в личностно значимое переживание, формируя глубокую эмоциональную связь с судьбой страны и её защитников.

В ходе эксперимента 82% участников ЭГ приняли добровольное участие как минимум в одной акции в поддержку СВО (сбор гуманитарной помощи, написание писем). В КГ аналогичный показатель составил 15%. По данным анкетирования, количество юношей в ЭГ, выразивших уверенное желание служить в армии и рассматривающих это как долг и почётную обязанность, выросло с 20% до 65%. В КГ динамика была незначительной (с 22% до 25%).

При проведении дебатов участники ЭГ активно использовали конкретные примеры из контекста СВО, данные о потерях противника, цитировали реальные документы. Участники КГ чаще опирались на общие фразы и эмоциональные лозунги. Практико-ориентированные и кейс-методы (мастер-классы, акции, дебаты) оказались ключевым путём трансляции внутренних убеждений во внешнюю, социально полезную деятельность. Они сформировали готовность к реальным действиям и превратили патриотизм из теоретической категории в практическую.

Проведенный эксперимент позволяет провести сравнительный анализ продуктивности различных систем.

Традиционные методы (лекции, уроки ОБЗР) показали низкую продуктивность. Они обеспечивает лишь фрагментарную информационную базу, но не затрагивают эмоциональную и поведенческую сферы, что подтверждается минимальной динамикой в КГ. Авторская система, основанная на социальном партнерстве с воинской частью, продемонстрировала комплексную высокую продуктивность. Оценка по уровням сформированности компонентов патриотизма на начало и конец эксперимента представлена на рисунках 1-4.

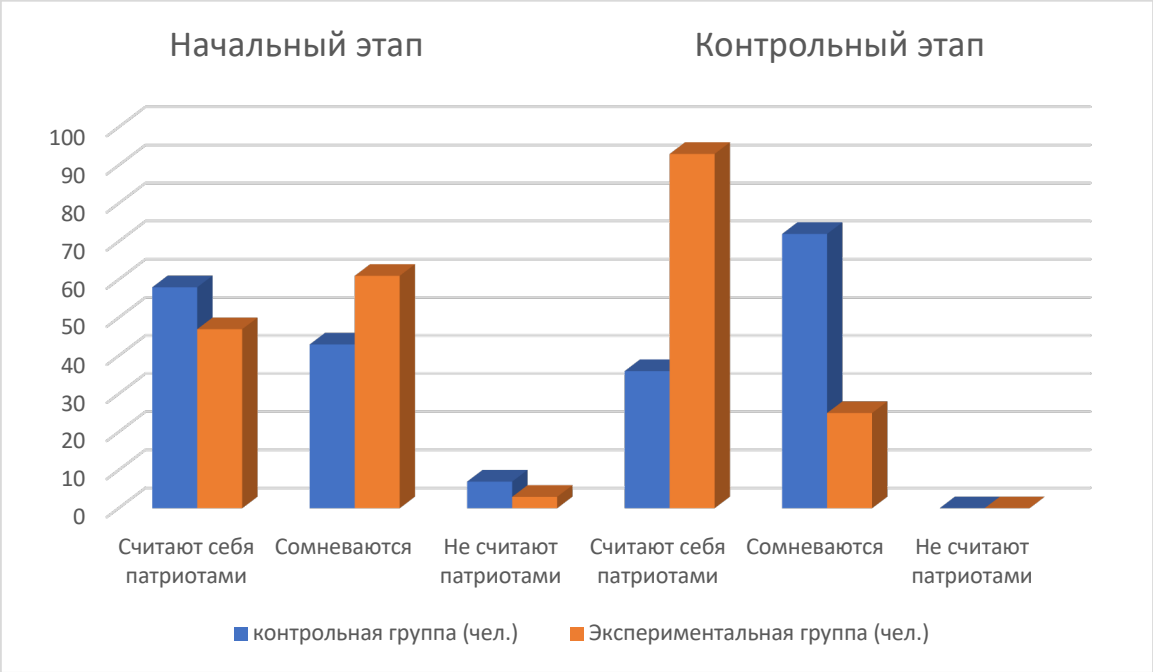


Рисунок 1 - Самооценка себя как патриота на начало и конец эксперимента

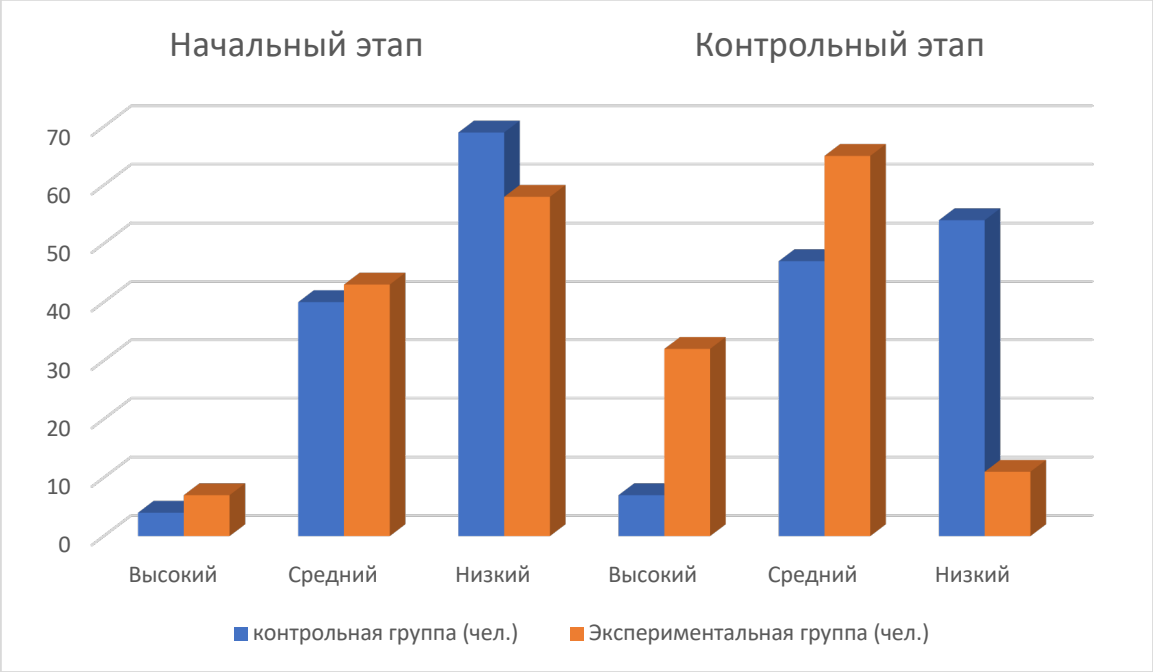


Рисунок 2 - Сформированность конгитивно-содержательного компонента

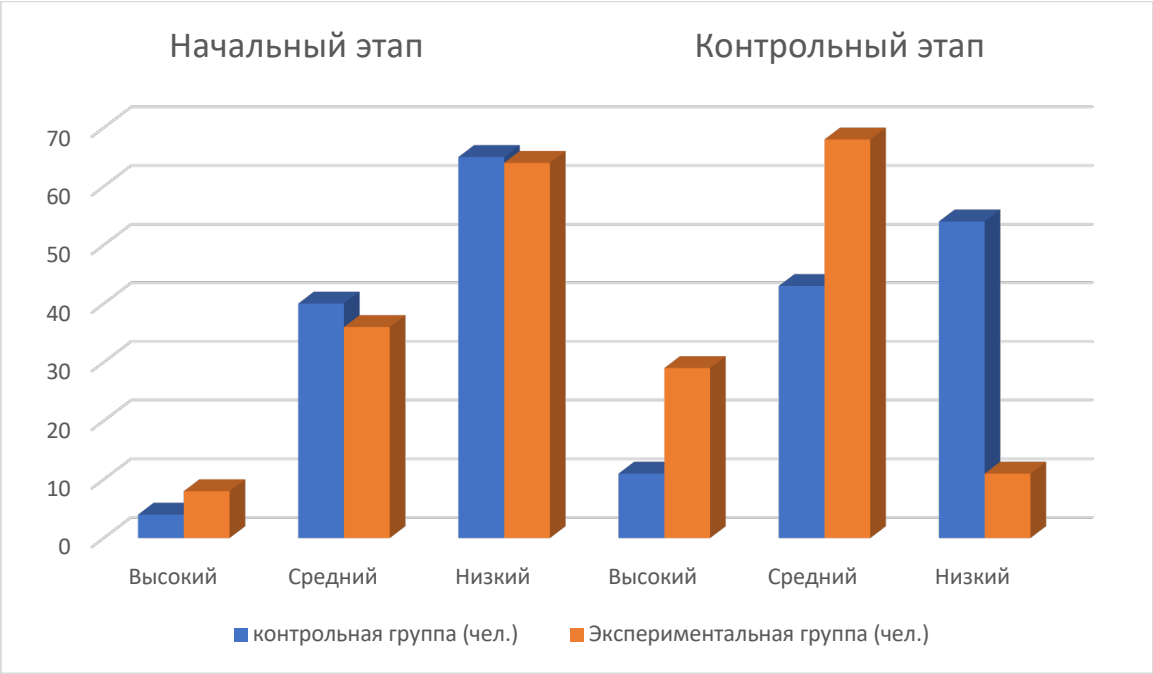


Рисунок3 - Сформированность мотивационно-потребностного компонента

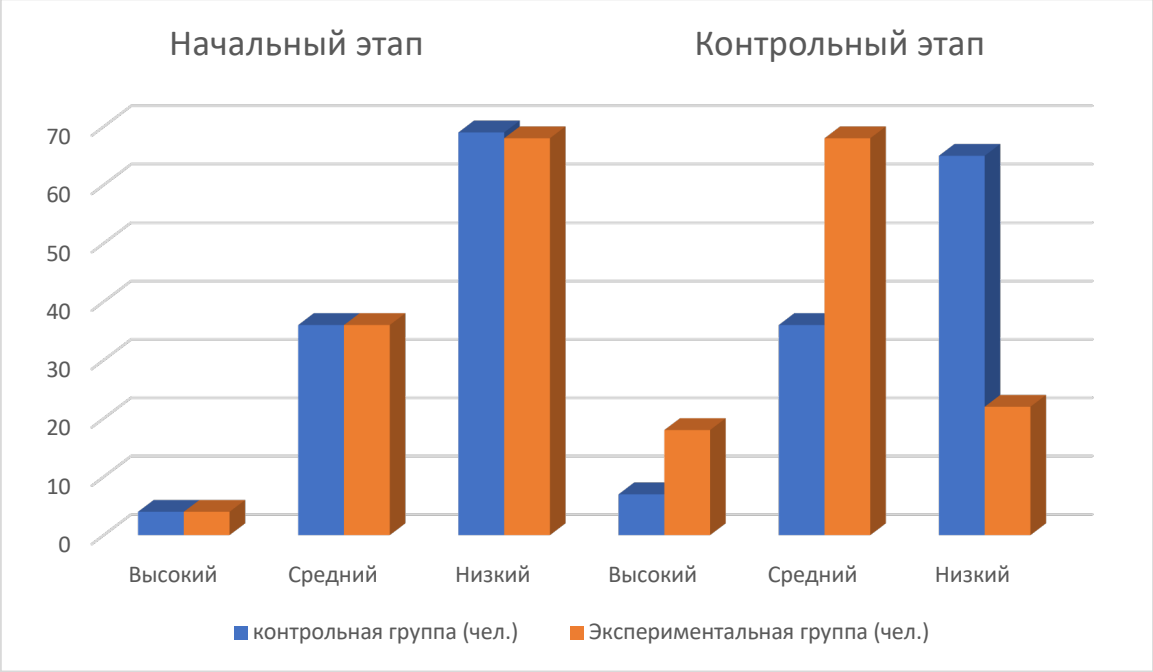


Рисунок 4 - Сформированность поведенческо-рефлексивного компонента

Сочетание когнитивных, эмоциональных и практических методов (от анализа документов до оказания первой помощи и применении БПЛА) обеспечивает воздействие на все компоненты личности. Опора на конкретные истории и встречи с реальными людьми создаёт мощный эмоциональный

резонанс и формирует положительные образцы для подражания. Обсуждение сложных тем в рамках дебатов учит анализировать информацию, противодействовать фейкам и аргументировано отстаивать свою позицию. Кейс-метод, анализ реальных ситуаций применения БПЛА в СВО, МЧС (спасение людей), охране границ, включая обсуждение морально-этических дилемм и правовых аспектов. Происходит осознание практической значимости навыков для безопасности и развития страны, формирование ответственности за применение технологий.

Заключение. Результаты опытно-экспериментальной работы показали следующее:

1. Социальное партнерство с воинской частью с отработкой реальных задач с применением средств БПЛА, тактической медицины, элементов боевой подготовки для формирования системного понимания показало свою продуктивность.

2. Произошло эмоциональное вовлечение допризывной молодежи в военно-патриотическую среду через личные истории и встречи.

3. Практическое вхождение в военно-патриотическую среду происходит через волонтёрскую деятельность и освоение военно-прикладных навыков.

Полученные результаты являются основанием для рекомендации к широкому внедрению разработанной методики социального партнерства образовательных учреждений с военной частью, организации допризывной подготовки и деятельности военно-патриотических клубов.

Литература

1. Белов, В.А. (2021) Патриотическое воспитание молодежи в современной России: проблемы и пути решения. *Педагогика*, 2021, 5, 34-42.

2. Белобородов, Е.А., Тимонина, В.С., Баланюк, Г.Н. (2021) Проблемы формирования патриотизма у молодежи в условиях современного мира. Получено с: https://moluch.ru/archive/350/78691

3. Чуй, Р.Ю. (2025) Педагогическая сущность и содержание процесса воспитания патриотизма у допризывной молодёжи. *Развитие военной*

педагогики в XXIвеке: материалы XI Всероссийской научно-методической конференции, 435-438

4. Чуй, Р.Ю. (2024) Актуальность патриотического воспитания молодёжи в современных условия. *Шуйская сессия студентов, аспирантов, педагогов, молодых учёных: материалы XVII Международной научной конференции*, 84-87.

5. Чуй, Р.Ю., Червова, А.А. (2025) Патриотическое воспитание допризывной молодежи средствами взаимодействия с воинской частью. *Школа,* 2025, 3, 220-227.