Куйбышевский филиал ФГБОУ ВО «Новосибирский
государственный педагогический университет»

СТУДЕНЧЕСТВО И НАУКА: СТУПЕНЬ К ПОЗНАНИЮ

Материалы
XXX Всероссийской научно-практической конференции
с международным участием
(Куйбышев, 5 марта 2026 г.)

Научное электронное издание

Чебоксары
Издательский дом «Среда»
2026

УДК 378
ББК 74.58
С88

Рекомендовано к публикации на основании приказа Куйбышевского филиала Новосибирского государственного педагогического университета №2-КФ от 21.01.2026 г.

Рецензенты: **Тарасова Ольга Анатольевна**, канд. пед. наук, доцент, зам. директора по УиНР Куйбышевского филиала ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»

Лукьянова Наталья Альбертовна, канд. филол. наук, доцент, зав. кафедрой филологии и методики обучения Куйбышевского филиала ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»

Редакционная коллегия: **Дудковская Ирина Алексеевна**, канд. пед. наук, зав. кафедрой математики, информатики и методики преподавания Куйбышевского филиала ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»

Мезенцева Олеся Ивановна, канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой психологии и педагогики Куйбышевского филиала ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»

Студенчество и наука: ступень к познанию : материалы XXX Всерос.
С88 науч.-практ. конф. с междунар. участ. (Куйбышев, 5 марта 2026 г.). – Чебоксары: Среда, 2026. – 284 с. – 1 CD-ROM. – Загл. с титул. экрана. – Текст : электронный.

ISBN 978-5-908083-77-5

В сборнике представлены научные публикации, посвященные вопросам психолого-педагогического сопровождения и воспитательных стратегий современного образовательного процесса. В материалах сборника приведены результаты теоретических и прикладных изысканий представителей научного и образовательного сообщества в данной области. Предназначен для широкого круга читателей.

Статьи представлены в авторской редакции.

Минимальные системные требования:

PC с процессором Intel 1,3 ГГц и выше ; 256 Мб (RAM) ; Microsoft Windows, MacOS ; дисковод CD-ROM ; Adobe Reader

УДК 378
ББК 74.58

ISBN 978-5-908083-77-5
DOI 10.31483/a-10853

© Куйбышевский филиал ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», 2026
© Издательский дом «Среда», 2026

ПРЕДИСЛОВИЕ

Куйбышевский филиал ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет» представляет XXX Всероссийскую научно-практическую конференцию с международным участием **«Студенчество и наука: ступень к познанию».**

В сборнике представлены статьи участников XXX Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященные вопросам психолого-педагогического сопровождения и воспитательных стратегий современного образовательного процесса. В материалах сборника приведены результаты теоретических и прикладных изысканий представителей научного и образовательного сообщества в данной области.

По содержанию публикации разделены на основные направления:

1. Современные тенденции в психологии и образовании.
2. Специфика предметного содержания обучения математике и информатике в современных условиях.
3. Филологическое образование в современных условиях.
4. Развитие психолого-педагогического сопровождения в современном образовании.

Авторский коллектив сборника представлен городами (Москва, Армавир, Барнаул, Барнаул, Бугульма, Елабуга, Краснодар, Куйбышев, Майкоп, Нижневартовск, Новосибирск, Омск, Ставрополь, Таганрог, Тольятти, Тула, Ульяновск, Уфа) России, Королевства Саудовская Аравия (Эль-Хубар).

Среди образовательных учреждений выделяются следующие группы: академические учреждения (Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ), университеты и институты России (Адыгейский государственный университет, Алтайский государственный университет, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирясова (ИЭУП), Краснодарское высшее военное авиационное училище лётчиков имени Героя Советского Союза А.К. Серова, Московский университет имени А.С. Грибоедова, Московский экономический институт, Нижневартовский государственный университет, Новосибирский государственный педагогический университет, Омский государственный педагогический университет, Российский государственный аграрный университет – МСХА им. К.А. Тимирязева, Российский государственный гуманитарный университет, Российский государственный социальный университет, Ростовский государственный экономический университет (РИНХ), Ставропольский государственный педагогический институт, Тольяттинский государственный университет, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова, Уфимский университет науки и технологий), Королевства Саудовская Аравия (Университет Принца Мохаммада Бин Фада).

Участники конференции представляют собой разные уровни образования и науки: доктора и кандидаты наук, профессора и доценты, аспиранты, преподаватели вузов, психологи, магистры и магистранты, студенты.

Редакционная коллегия выражает глубокую признательность нашим уважаемым авторам за активную жизненную позицию, желание поделиться уникальными разработками и проектами, публикацию в сборнике материалов XXX Всероссийской научно-практической конференции с международным участием **«Студенчество и наука: ступень к познанию»**, содержание которого не может быть исчерпано. Ждем Ваши публикации и надеемся на дальнейшее сотрудничество.

Научный редактор
канд. пед. наук,
зав. кафедрой математики, информатики
и методики преподавания
Куйбышевского филиала
ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный
педагогический университет»
И.А. Дудковская

ОГЛАВЛЕНИЕ

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ПСИХОЛОГИИ И ОБРАЗОВАНИИ

Бурукина О.А. Анализ составляющих профессиональной идентичности российских студентов-международников 8

Воронина А.А. Структурно-функциональная модель экологической воспитанности старших школьников 13

Дабан И.И. Искусственный интеллект как фактор трансформации профессионального развития практикующих психологов 17

Ильиных Ю.В., Конакова М.А. Особенности женского восприятия отношений доверия и взаимопонимания в супружестве 20

Кудимова Е.В. Социальный интеллект студентов-психологов 25

Лаптева Е.О. Возможности геймификации в формировании личностных результатов обучающихся начальной школы 27

Лаптева Е.О. Мотивация учебной деятельности студентов 30

Мартынова З.Р. Особенности формирования мотивации к изучению английского языка в подростковом возрасте 32

Наумова М.А. Эмпирическое исследование смысложизненных ориентаций студентов-психологов 35

Наумова М.А. Психологический климат класса как условие успешности обучения подростков 37

Орлова Е.А. Развитие коммуникативных универсальных учебных действий обучающихся основной школы во внеурочной деятельности 40

Орлова Е.А. Результаты эмпирического исследования стрессоустойчивости студентов-психологов 43

Песков Я.А. Значение квест-технологий для развития музыкальных способностей обучающихся в условиях дополнительного образования 45

Пономарева У.В. Результаты эмпирического исследования копинг-поведения студентов-психологов 49

Рольгейзер П.Е. Применение нетрадиционных форм обучения в образовательном процессе современной школы 52

Сайганова Е.Г. Физическое воспитание в высшей школе в контексте акмеологии: условия личностно- профессионального развития студентов 54

Силина К.А. Социально-психологические детерминанты формирования российской гражданской идентичности у старшеклассников 63

Силина К.А. Эмоциональное благополучие студентов педагогического вуза первого года обучения 66

Филина Н.А. Антропологический подход и педагогическое наследие К.Д. Ушинского в контексте подготовки современного педагога-психолога 68

Целищева З.А., Ступина А.С. Радикализация «цифровой молодежи» и роль медиаграмотности в профилактике деструктивного поведения 71

Чавдар У.С., Скрипчак В.А. Доверие и диалог: как семья формирует мир современного подростка 73

СПЕЦИФИКА ПРЕДМЕТНОГО СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ И ИНФОРМАТИКЕ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Барышникова С.В. Развитие у подростков умения моделирования реальных ситуаций в процессе решения контекстных задач 76

Вдовина А.С. Развитие познавательного интереса учащихся на уроках математики 78

Воробьёва Ю.А. Интеллект-карты как инструмент визуализации математических понятий и развития познавательных универсальных учебных действий 82

Гулюта А.М. Формирование валеологической культуры обучающихся 5–6 классов при обучении математике 84

Демичева Е.В., Нургалиева Д.А. Формирование абстрактного и логического мышления учащихся при обучении геометрии в средней школе 87

Емельянова Е.И. Мнемотехника как средство повышения эффективности запоминания математических формул и правил в основной школе 90

Жданов А.Ю. Реализация внеурочной деятельности по математике в 7 классах средствами электронно- образовательных контентов 94

Ижденева И.В., Чилингарян М.Л. Интеграция игровых технологий в процесс обучения базовому курсу информатики 96

Колмакова Е.К. Способы развития мотивации при обучении математике учащихся 5–9 классов 99

Кондратьева В.А. Развитие учебной мотивации на уроках информатики в 7 классе посредством активных методов обучения 102

Кравцова Т.С. Развитие экологической культуры обучающихся 6 классов при обучении математике 104

Кузнецов Н.В. Развитие учебной мотивации обучающихся основной школы на уроках информатики 107

Кузнецов Н.В. Результаты экспериментального исследования по развитию учебной мотивации обучающихся 9 класса на уроках информатики 110

Малышева Ю.А. Активизация познавательной деятельности учащихся 7-х классов на уроке информатике посредством кейс-метода 113

Мохова Е.В., Есина А.С. Приёмы улучшения внимания на уроках математики 115

Олейникова О.О., Журавлёв М.В. Методология интеллектуального анализа данных в исследовании структуры современного рынка труда 119

Прудкий А.С., Жевлакова К.Е., Кукарцев В.В. Адаптивное машинное обучение в реальном времени: методы борьбы с отклонением концептов в потоковых данных 121

Рахимова Р.Д. Развитие алгоритмического мышления обучающихся 7-х классов на уроке информатики посредством использования проблемных методов обучения 123

Старцева С.А. Критериальное оценивание как инструмент формирования учебной самостоятельности на уроках геометрии в 7 классе 125

Старцева С.А. Искусственный интеллект как соавтор задач: генерация персонализированных упражнений и проверка творческих решений 128

Сунарова Р.Р., Шиповалова Ю.А. Развитие креативного мышления учащихся на уроках математики 131

Турова С.А. Развитие финансовой грамотности обучающихся 7 классов в рамках внеурочной деятельности по математике 134

Фалеева А.Е. Развитие метапредметных умений обучающихся пятых классов на уроках математики 136

Федоряк К.А. Организация смешанного обучения математике средствами геймификации в системе среднего профессионального образования 139

Фокин М.Н. Геймификация во внеурочной деятельности по математике 142

Щербина К.К. Организация самостоятельной работы обучающихся в 5–9-х классах на уроке информатики посредством технологии проблемного обучения 144

ФИЛОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Абдуллаева Д.Р. Сравнительный анализ методических возможностей цифровых образовательных платформ в преподавании русского языка (на примере «Грамота.ру» и «ЯКласс») 148

Артамонова Я.А. Мотивационные стратегии в обучении иностранному языку 153

Астафьева В.С. Дидактический потенциал текстоориентированных заданий в развитии функциональной грамотности учащихся на уроках русского языка 156

Биксултанова К.Э. Особенности мониторинга компетентностного портрета учителя русского языка и литературы 158

Бочкарёва М.А. Использование аутентичных видеоматериалов как средства развития коммуникативной компетенции на уроках немецкого языка 164

Бурдыко А.Р. Инновационные подходы к обучению русскому языку в 5 классе: из опыта педагогической практики 169

Зензеря И.В., Бурдыко А.Р. Роль визуализации в изучении правил русского языка: метод инфографики 172

Калабина С.В. Использование интерактивных приёмов изучения синтаксиса на уроках русского языка в 8 классе 176

Калабина С.В. Метод проектов как способ развития критического мышления на уроках литературы 179

Клычев А.А. Изучение темы «Евангельские мотивы в русской литературе» в 10–11 классах социально-гуманитарного профиля 182

Кысова А.С. Речевые ошибки у современных школьников и роль школы в их устранении и профилактике 185

Логвиненко И.В. Особенности адаптации заимствованных слов в современной рекламе и медиапространстве 187

Ошивалов Н.А., Шевченко В.Н., Стадник С.В. О необходимости углубленного изучения русского языка курсантами лётного училища 190

Пахомова Т.Н. Современные методики преодоления языкового барьера на уроках иностранного языка 194

Суворова А.А. Обучение аудированию как средству формирования коммуникативной компетенции на уроках немецкого языка 197

Тарасенко А.Р. Лексико-семантическая характеристика скандинавских заимствований в английском языке 200

Титова К.А. Внедрение тестовых технологий для диагностики знаний и умений по русскому языку в образовательной практике 203

Филимонова Ю.П. Использование метода технологии развития критического мышления «денотатный граф» на уроках литературы 208

Химишева Д.З. Социолингвистические факторы сохранения адыгейского языка: экспериментальное изучение языковых установок студентов-филологов 211

Шелковникова А.А. К вопросу об изучении текста на уроках русского языка 215

Яблокова М.С. Визуализация и геймификация как способы популяризации классической литературы 218

Якимова Н.Е. Становление методики изучения творчества Н.С. Лескова в школе 220

РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Ангулова Л.Н., Василенко Г.А. Потенциал авторских техник песочной терапии в развитии личностной идентичности подростков 223

Демидова Т.Е. О проблеме формирования навыков научной работы у студентов вуза 227

Емельянов А.С. Особенности эмоционального развития дошкольников в гиперопекающей семье 230

Зорина Т.А. Сущностные особенности нравственных чувств в современной науке 233

Иванов Н.С. Виртуальная реальность и социальное взаимодействие молодёжи 237

Индрикова У.В. Межличностные отношения младших школьников: социометрический статус как показатель благополучия коллектива 241

Ковалева А.К. Разработка программы формирования познавательной самостоятельности детей младшего школьного возраста 245

Колесова М.В. Активизация познавательной деятельности младших школьников: экспериментальное исследование эффективных методов 247

Кондаков В.В. Оптимизация эмоционального благополучия старших дошкольников средствами пластилинографии 250

Мутугулина Н.И. Теоретико-методологические основы исследования особенностей применения нейросетевых технологий в рекламных коммуникациях 253

Никифорова Н.А. Работа учителя начальных классов по предупреждению заболеваний позвоночника младших школьников 256

Обухова Е.А. Воспитание справедливости, равноправия, коллективизма у младших школьников 260

Рассудова Л.А. Психологическая готовность к экзамену и предэкзаменационный стресс первокурсников 263

Такмазян В.П., Такмазян О.С., Тороп И.А., Аулова А.А., Пасмурнова Е.М. Педагогические подходы и практические рекомендации в психологии участников СПО 265

Филина Н.А., Мартынова И.С. Особенности мотивационно-потребностного плана общения детей с церебральным параличом: причины недоразвития 268

Целищева З.А., Сейтенова В.Э. Правовые основы профилактики правонарушений в молодежной среде 270

Целищева З.А., Сорокина А.П. Организационные основы социально-культурной адаптации иностранных обучающихся в вузе 273

Цехмистер Д.В. Развитие личности дошкольника в детском коллективе 275

Чилингарян М.Л. Реализация воспитательного потенциала молодёжных общественных объединений в системе профессиональной подготовки будущих педагогов (на примере «Молодой Гвардии Единой России») 278

Шариков К.С. Воспитание гражданина: практика патриотического и гражданского воспитания в работе студенческого актива (на примере первичной организации «Молодая Гвардия Единой России» Куйбышевского филиала ФГБОУ ВО «НГПУ») 281

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ПСИХОЛОГИИ И ОБРАЗОВАНИИ

Бурукина Ольга Алексеевна
канд. филол. наук, доцент
Университет Принца Мохаммада Бин Фада
г. Эль-Хубар, Королевство Саудовская Аравия
аспирант
ФГБОУ ВО «Рязанский государственный
университет имени С.А. Есенина»
г. Рязань, Рязанская область

АНАЛИЗ СОСТАВЛЯЮЩИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ РОССИЙСКИХ СТУДЕНТОВ-МЕЖДУНАРОДНИКОВ

Аннотация: *статья посвящена вопросу профессиональной идентичности российских студентов-международников и нацелена на выявление ключевых социально-психологических и ценностно-ориентированных конструктов, формирующих их профессиональное самовосприятие. В исследовании, проведенном с использованием семи надежных методик, приняли участие более 140 студентов, обучающихся по программе «Международные отношения» в двух ведущих российских вузах. В результате автором выявлена многогранная профессиональная идентичность респондентов, характеризующаяся сочетанием ценностных и смысложизненных ориентаций, этических соображений и высокого уровня сформированности чувства конструктивного патриотизма. Выявленные компоненты профессиональной идентичности особенно важны для будущих лидеров международных отношений и международной политики, а также педагогов и разработчиков учебных программ.*

Ключевые слова: *студенты-международники, профессиональная идентичность, ценностные ориентации, смысложизненные ориентации, конструктивный патриотизм.*

В XXI веке исследования профессиональной идентичности получили широкое распространение в различных областях, включая образование, психологию и социологию. В частности, в сфере международных отношений российские и зарубежные исследователи изучали, как такие факторы, как образовательный опыт, профессиональные стажировки и социальные сети способствуют формированию профессиональной идентичности студентов [1; 2].

Понимание профессиональной идентичности в международных отношениях особенно важно, учитывая растущий спрос на квалифицированных специалистов, обладающих разнообразными компетенциями, включая аналитическое мышление, этическую оценку и межкультурную коммуникацию. Изучая компоненты, формирующие профессиональную идентичность студентов, преподаватели и политики могут лучше согласовывать учебные программы и программы стажировок с меняющимися потребностями профессии, в результате повышая эффективность и адаптивность будущих лидеров в международных отношениях.

Например, исследование А.Т. Крейна (2023) выявило, как возможности обучения на практике, такие как Модель Организации Объединенных Наций и рабочие стажировки, улучшают понимание студентами своей роли как будущих специалистов в области международных отношений [3].

Аналогично, Л.К.Р. Кришна и др. (2023) исследовали влияние наставничества на развитие профессиональной идентичности студентов, изучающих международные отношения, показав, что руководство со стороны опытных специалистов (преподавателей и экспертов) значительно влияет на восприятие студентами своих будущих ролей и обязанностей [4].

Кроме того, М.-Т. Вонг и др. (2020) в своем исследовании влияния социокультурных факторов пришли к выводу, что происхождение и культурный контекст студентов играют

решающую роль в формировании их профессиональной идентичности в международных отношениях [5]. Эти и другие исследования подчеркнули сложность формирования профессиональной идентичности, акцентируя внимание на взаимодействии между образовательным опытом и индивидуальными ценностями студентов университетов.

Однако большинство существующих исследований фокусируются на индивидуальном контексте или опыте, но не рассматривают взаимосвязь социально-психологических установок, ценностных ориентаций и нравственного самоопределения в формировании профессиональной идентичности. Данное исследование призвано восполнить этот пробел, уточняя, как указанные компоненты в совокупности способствуют формированию профессиональной идентичности студентов, изучающих международные отношения.

Инструменты исследования. Для оценки компонентов профессиональной идентичности в исследовании используется ряд валидированных анкет, каждая из которых предназначена для измерения конкретных конструктов, имеющих отношение к формированию профессиональной идентичности, а именно анкета «Социально-психологические установки личности» О. Ф. Потемкиной, анкета «Ценностные ориентации» О.И. Моткова и Т.А. Огнева, анкета «Терминальные ценности» И.Г. Сенина, анкета «Нравственное самоопределение личности» А.Б. Купрейченко и А.Е. Воробьевой, Патриограмма и анкета конструктивного патриотизма А.В. Потемкина и С.И. Кудинова.

Процедура сбора данных. Использованный метод выборки – стратифицированная случайная выборка – обеспечил репрезентативность выборки по различным характеристикам, таким как уровень обучения (бакалавриат), пол (мужской / женский) и социально-экономическое положение [6]. Этот метод повышает обобщаемость результатов, охватывая широкий спектр точек зрения студентов, изучающих международные отношения.

Сбор данных проводился структурированным образом. Первоначально участники были проинформированы о цели исследования и дали информированное согласие на участие. Валидированные анкеты заполнялись респондентами лично в контролируемой среде, чтобы обеспечить благоприятную атмосферу для их заполнения. Участникам были даны четкие инструкции по заполнению анкет, и были запланированы последующие сессии для разъяснения любых вопросов, возникших в процессе анкетирования. Процесс сбора данных длился четыре недели, что позволило участникам заполнять анкеты в удобное для них время.

Анализ количественных *данных*, полученных из анкет, проводился с использованием программного обеспечения SPSS. Для обобщения данных рассчитывались описательные статистики (среднее значение, медиана и стандартное отклонение), а для выявления взаимосвязей между различными компонентами профессиональной идентичности использовались методы инференциальной статистики (в том числе дисперсионный анализ или регрессионный анализ).

Описательная статистика. В исследовании приняли участие 142 студента, изучающих международные отношения, с демографическим распределением следующим образом: 56% женщин и 44% мужчин.

В выборку вошли студенты разных курсов: 30% – первого курса, 25% – второго, 20% – третьего и 25% – четвертого курса. Возраст участников варьировался от 18 до 23 лет, средний возраст составил 20,5 года.

Анализ социально-психологических установок показал, что большинство участников демонстрируют выраженные склонности к сотрудничеству. В частности, 75% студентов показали результаты выше медианы по показателям, связанным с командной работой и коммуникативными навыками, что свидетельствует о том, что в своей профессиональной деятельности они ценят кооперативный подход. Кроме того, была выявлена значительная корреляция ($r = 0,62$, $p < 0,01$) между позитивными социально-психологическими установками и воспринимаемой студентами готовностью к профессиональным ролям в сфере международных отношений.

Исследование ценностных ориентаций выявило у участников три преобладающие темы: социальная справедливость, глобальная осведомленность и личная честность. Что касается глобальной осведомленности, 65% респондентов выразили убеждение, что понимание различных точек зрения имеет важное значение для эффективной дипломатии. Также респонденты подчеркнули важность личной честности: 70% студентов признали, что ставят честность и этичное поведение в приоритет в своей профессиональной деятельности. Эти ценнотсные и смысложизненные ориентации свидетельствуют о прочной профессиональной этике будущих специалистов в области международных отношений. Таким образом, исследование показало, что личные ценности служат ориентиром для студентов в процессе получения ими высшего образования и профессионализации.

Анализ терминальных ценностей показал, что достижения и самореализация были наиболее часто упоминаемыми стремлениями респондентов: 72% определили их как центральные в составе своей профессиональной идентичности. Выраженность терминальных ценностей, связанных с достижениями и самореализацией, подчеркивает стремление студентов к поступательному развитию их профессиональной идентичности, позволяя сделать вывод, что студенты рассматривают свою карьеру не просто как средство зарабатывания денег или самоутверждения, а как значимый вклад в развитие и процветание российского общества. Многие студенты выразили желание внести значимый вклад в достижение мира во всем мире и безопасность, что указывает на то, что их карьерные цели соответствуют более широким социальным благам.

Кроме того, 54% участников подчеркнули важность личного счастья как терминальной ценности, связав свои профессиональные амбиции с общей удовлетворённостью жизнью. Эта связь предполагает, что студенты, изучающие международные отношения, рассматривают свою карьеру не только как средство достижения профессионального успеха, но и как путь к личностному росту и самосовершенствованию.

Изучение аспектов нравственного самоопределения показало, что большинство студентов демонстрируют высокий уровень нравственной осведомленности – со средним баллом 4,2 по шкале нравственного самоопределения. Особенно ярко выражены такие ключевые аспекты, как этические суждения и ответственность: 80% участников подтвердили, что учитывают этические последствия своих решений в профессиональных ситуациях.

Анализ результатов опроса по анкете «Патриограмма» показал, что значительная часть участников (73%) демонстрирует высокий уровень конструктивного патриотизма, характеризующегося стремлением вносить позитивный вклад в развитие своей страны, одновременно участвуя в решении глобальных проблем. Подавляющее большинство респондентов выразили чувство гордости за свою национальную идентичность, при этом признавая важную роль глобального сотрудничества и международного диалога.

Заключение. Результаты исследования предоставляют ценную информацию о компонентном составе профессиональной идентичности среди студентов, изучающих международные отношения. Сильный акцент на социально-психологических установках, таких как сотрудничество и эмпатия, указывает на то, что студенты не только осознают сложности международных взаимодействий, но и ценят командную работу и культурную чуткость как важнейшие навыки для своей будущей карьеры. Это свидетельствует о том, что студенты активно формируют свою профессиональную идентичность на основе фундаментальных межличностных навыков, имеющих решающее значение для эффективной дипломатии и глобального взаимодействия.

Высокий уровень нравственного самоопределения среди респондентов подчеркивает важность морально-этических принципов в формировании профессиональной идентичности. Такой результат указывает на то, что студенты, изучающие международные отношения, сосредоточены не только на личном успехе, но и на моральных последствиях своего профессионального выбора, что имеет решающее значение в области, изобилующей этическими дилеммами.

Результаты проведенного исследования согласуются с существующей литературой по формированию профессиональной идентичности в различных областях, в частности в международных отношениях. Предыдущие исследования, в том числе работы Л.М. Федотовой (2018) и Т.А. Борзовой (2020), также подчеркивали важность практического обучения и наставничества в формировании профессиональной идентичности студентов [7], [8]. Акцент на социально-психологических установках соответствует принципам теории социальной идентичности, утверждающей, что принадлежность к группе и социальные взаимодействия оказывают значительное влияние на формирование профессиональной идентичности [9].

Более того, выводы, сделанные в этом исследовании, согласуются с выводами А. Вогана (2011), выяснившего, что социокультурные факторы играют решающую роль в формировании профессиональной идентичности студентов, изучающих международные отношения [10]. Важность этических соображений в профессиональной идентичности, подчеркнутая результатами исследования нравственного самоопределения, подтверждает теорию А. Бандуры (1977) о социальном обучении [11], постулирующую, что студенты учатся решать этические дилеммы посредством наблюдения и размышления над реальными ситуациями.

В целом, проведенное исследование вносит вклад в научный дискурс о профессиональной идентификации, предоставляя эмпирические доказательства сложного взаимодействия между социально-психологическими установками, патриотизмом и нравственными принципами в формировании профессиональной идентичности студентов, изучающих международные отношения.

Ограниченность исследования. Хотя данное исследование способствует более глубокому пониманию профессиональной идентичности студентов, изучающих международные отношения, оно не лишено ограничений. Во-первых, размер выборки, хотя и достаточный, был ограничен двумя университетами, что может повлиять на обобщаемость результатов на более широкую популяцию студентов, изучающих международные отношения. Будущие исследования могли бы выиграть от более широкой и более разнообразной выборки, включающей несколько учебных заведений из разных регионов России.

Во-вторых, опора на данные, полученные путем самоотчета с помощью анкет, может привести к предвзятости ответов, поскольку участники могут отвечать социально желательным образом, а не выражать свои истинные чувства и убеждения. Использование качественных методов, таких как интервью и фокус-группы, могло бы обеспечить более глубокое понимание реального положения вещей и смягчить некоторые из этих искажений.

Наконец, проведенное исследование является поперечным и охватывает конкретный период времени, что ограничивает возможность оценки изменений профессиональной идентичности с течением времени. Продольные исследования могли бы дать более полное представление о том, как профессиональная идентичность развивается на протяжении всего процесса обучения студентов-международников в бакалавриате.

Рекомендации стейкхолдерам. На основе проведенного исследования были рахработаны следующие рекомендации для преподавателей и политиков в области международных отношений. Во-первых, в учебные программы следует включать дополнительные возможности для обучения на практике, такие как стажировки, симуляции и совместные проекты, способствующие формированию социально-психологических установок, имеющих решающее значение для профессионального успеха студентов-международников. Вовлекая студентов в практический опыт, преподаватели могут помочь им развить навыки командной работы и лидерства, необходимые для эффективной работы в сфере международных отношений.

Кроме того, акцент на ценностных ориентациях и нравственных принципах указывает на необходимость включения в учебные программы обсуждения этики и социальной ответственности. Семинары, мастер-классы и тематические исследования, посвященные моральным дилеммам в международных отношениях, могут предоставить студентам инструменты, необходимые для корректной ориентации в сложных этических ситуациях.

Очевидно, что приоритетом для преподавателей, обучающих студентов-международников, должно стать воспитание у студентов чувства конструктивного патриотизма и глобального гражданства. Программы, поощряющие студентов к анализу и решению как локальных, так и глобальных проблем, позволяют им развить всестороннюю профессиональную идентичность, приоритизирующую как национальную гордость, так и глобальное сотрудничество.

Выводы, полученные в результате исследования, могут помочь политикам совершенствовать компетенции и нравственные принципы, требующиеся в меняющемся ландшафте международных отношений. В конечном итоге укрепление профессиональной идентичности студентов в этой области будет способствовать появлению более профессиональных, информированных и высоконравственных специалистов, готовых к решению сложных национальных и глобальных проблем.

Наконец, лицам, принимающие решения, следует учитывать выводы данного исследования при разработке образовательной политики и организационных рамок для программ по международным отношениям. Поддерживая инициативы, делающие акцент на этике обучения, расширении практического опыта и ценностно-ориентированном образовании в целом, они будут способствовать воспитанию поколения профессионалов, которые станут не только квалифицированными специалистами, но и ответственными гражданами России и всего мира.

Список литературы

1. Нор-Аревян О.А. Факторы формирования профессиональной идентичности / О.А. Нор-Аревян, А.М. Шаповалова // Гуманитарий Юга России. – 2016. – №5. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/faktory-formirovaniya-professionalnoy-identichnosti (дата обращения: 25.03.2026).

2. Joram Pach J. [et al.] (2025). The impact of educational activities on professional identity formation in social sciences and humanities: a scoping review. Educational Research Review, Vol. 48: 100704, doi: 10.1016/j.edurev.2025.100704.

3. Krein A.T. (2023). Model United Nations: Beneficial/Positive Impact on Students. In: Model United Nations. Springer Texts in Political Science and International Relations. Springer, Cham. doi: 10.1007/978-3-031-13524-8_7.

4. Krishna L.K.R. [et al.] (2023). Assessing the effects of a mentoring program on professional identity formation. BMC Medical Education, Vol. 23 (1): 799. doi: 10.1186/s12909-023-04748-6.

5. Wang M.-T., Guo J. Degol J. (2020). The Role of Sociocultural Factors in Student Achievement Motivation: A Cross-Cultural Review. Adolescent Research Review, Vol. 5. doi: 10.1007/s40894-019-00124-y.

6. Новиков С. Стратифицированная выборка в социологическом исследовании / С. Новиков // Мониторинг. – 2001. – №4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/stratifitsirovannaya-vyborka-v-sotsiologicheskom-issledovanii (дата обращения: 21.02.2026).

7. Федотова Л.М. Формирование профессиональной идентичности студентов в процессе обучения в вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 – Теория и методика профессионального обучения / Л.М. Федотова. – Кемерово: КемГУ, 2011.

8. Борзова Т.А. Роль наставничества в профессиональном становлении студентов / Т.А. Борзова // МНКО. – 2025. – №1 (110). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/rol-nastavnichestva-v-professionalnom-stanovlenii-studentov (дата обращения: 02.03.2026).

9. Guan M., So J. (2022). Social Identity Theory. In: The International Encyclopedia of Health Communication (pp. 1–5), Publisher: Wiley. doi: 10.1002/9781119678816.iehc0667.

10. Vågan A. (2011). Towards a Sociocultural Perspective on Identity Formation in Education. Mind, Culture, and Activity, 18 (1), 43–57.

11. Bandura A., Cervone D. Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective on Human Nature, Wiley, 2023. 240 pp.

Воронина Анастасия Александровна
магистрант
Научный руководитель
Тихонова Оксана Николаевна
канд. психол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Алтайский государственный университет»
г. Барнаул, Алтайский край

СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ВОСПИТАННОСТИ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: *на современном этапе уровень экологической воспитанности старшеклассников определяет не только общественное благополучие, но и будущее планетарного масштаба. Неслучайно образовательные стандарты на всех уровнях образования особое внимание уделяют экологическому воспитанию подрастающего поколения. С одной стороны, проблемы экологического воспитания достаточно хорошо изучены, но с другой стороны, нет модели, создающей целостное представление об экологической воспитанности старших школьников в конкретной школе и воздействующей на мотивационную сферу, как социально-психологическое зеркало. Цель исследования – разработать структурно-функциональную модель экологической воспитанности старших школьников. Методологической основой является мотивационный программно-целевой подход И.К. Шалаева. В разработке модели использовался метод экспертной оценки. В результате была получена модель, под каждый элемент которой разработаны квалиметрические эталоны и интегративный показатель, позволяющий измерить уровень экологической воспитанности школьника.*

Ключевые слова: *структурно-функциональная модель, экологическая воспитанность, старшие школьники.*

Структурно-функциональная модель экологической воспитанности старших школьников на основе мотивационного программно-целевого подхода И.К. Шалаева (МПЦУ) [1] позволит оценить реальный уровень экологической воспитанности с помощью квалиметрических эталонов с качественно-количественными характеристиками, создавая ситуацию критической самооценки, что позволит воздействовать на мотивационную сферу старшего школьника, стимулируя его к изменениям.

Модель экологического воспитания старшего школьника (рис. 1) включает в себя генеральную цель (ГЦ) – экологическая воспитанность старшего школьника.

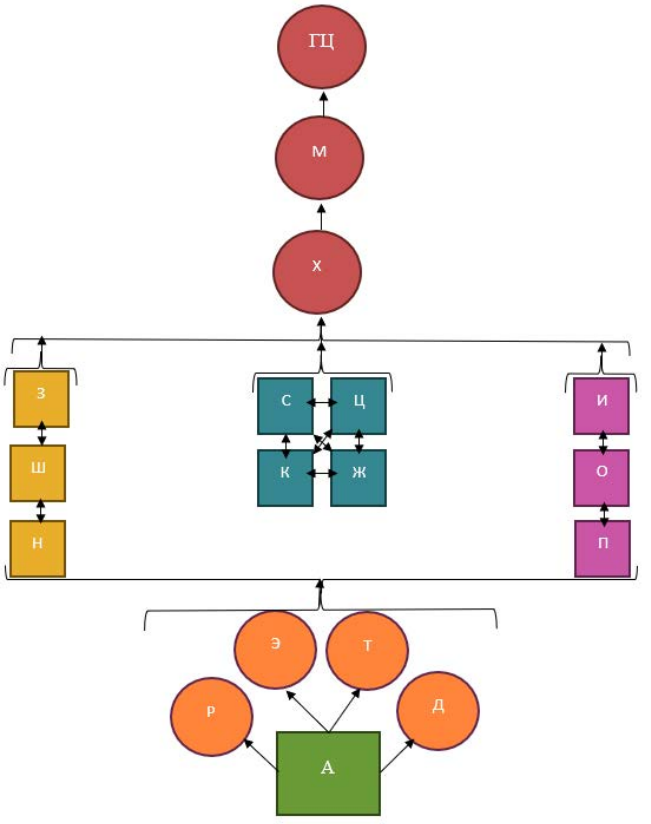


Рис. 1. Структурно-функциональная модель экологической воспитанности старших школьников

Уровень «хочу» (Х) – психологическая готовность к реализации норм и ценностей экологического воспитания, обеспечивается всеми нижележащими компонентами модели, которые развиваются в образовательном процессе в школе на уроках биологии и других дисциплинах.

Уровень «могу» (М) – технологическая подготовленность к практической деятельности по охране окружающей среды.

Уровень личностных качеств старшего школьника, значимых для экологического воспитания: самоактуализация (А), нравственные качества (Р), интеллектуальные качества (Т), эстетические качества (Э), действенно-волевые качества (Д).

Блок экологической образованности включает в себя: знания (З), навыки смыслового понимания (Н), мышление (Ш).

Блок экологической сознательности включает: способность осознавать последствия своей деятельности (С), эколого-ценностное отношение к природе (Ц), поведенческий контроль (К), желание сохранить окружающую среду (Ж).

Блок экологической деятельности включает: исследовательскую деятельность (И), озеленение класса, школьного двора, города (О), пропаганду экологических знаний (П).

Под каждый компонент модели экологического воспитания старших школьников был разработан квалиметрический эталон. Например, генеральная цель – экологическая воспитанность старшего школьника (табл. 1).

Таблица 1

ГЦ – экологическая воспитанность старшего школьника

Уровень	Качественная характеристика	Оценка
Оптимальный (норма-образец)	Экологическая воспитанность становится частью личности. Постоянно развивается, углубляет знания, ищет новые пути решения экологических проблем. Способен влиять на других, вдохновлять их на экологически ответственное поведение. Занимается самообразованием, участвует в научных исследованиях, разрабатывает собственные методики экологического просвещения	9–10
Допустимый	Демонстрирует постоянное стремление к повышению уровня экологической воспитанности. Активно ищет новые знания и навыки, участвует в образовательных программах, читает специализированную литературу. Самостоятельно анализирует информацию и применяет ее на практике	6–8
Критический	Повышение уровня экологической воспитанности происходит только под влиянием внешних факторов (например, участие в проектах, интересные уроки). Не проявляет самостоятельной активности в приобретении новых знаний и навыков	4–5
Недопустимый	Отсутствие прогресса в экологической воспитанности. Не проявляет интереса к новым знаниям или навыкам в области экологии. Не меняет свое поведение в соответствии с полученной информацией	0–3

Для определения интегративного показателя, проранжируем показатели по степени значимости (табл. 2).

Таблица 2

Показатель	№	Ранг
З – знания	1	6,5
Н – навыки смыслового понимания	2	6,5
Ш- мышление	3	6,5
С – способность осознавать последствия своей деятельности	4	6,5
Ц – эколого-ценностное отношение	5	6,5
К – поведенческий контроль	6	6,5
Ж – желание сохранить окружающую среду	7	6,5
И – исследования в экологической деятельности	8	6,5
О – озеленение класса, школьного двора, города	9	6,5
П – пропаганда экологических знаний	10	6,5
А – самоактуализация	11	15
Р – нравственные качества	12	10
Т – интеллектуальные качества	13	10
Э – эстетические качества	14	10
Д – действенно-волевые качества	15	10
Х – психологическая готовность	16	17
М – технологическая готовность	17	16
ГЦ – экологическая воспитанность	18	18

ПЭВЛ – интегративный показатель экологической воспитанности старшего школьника.

$$ПЭВЛ = \frac{15А + 10(Р + Т + Э + Д) + 6{,}5(З + Н + Ш + С + Ц + К + Ж + И + О + П) + 17Х + 16\,М + 18ГЦ}{171}$$

если $10 \geq$ ПЭВЛ ≥ 9, оптимальный уровень;

если $8 \geq$ ПЭВЛ ≥ 6, допустимый уровень;

если $5 \geq$ ПЭВЛ ≥ 4, критический уровень;

если $3 \geq$ ПЭВЛ ≥ 0, не допустимый уровень.

Подставим предельные значения оценочной шкалы (рис. 2) в формулу и получим математические соотношения:

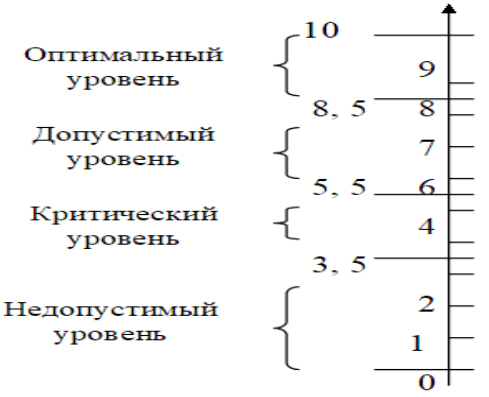


Рис. 2. Оценочная шкала

Оптимальный уровень: школьник обладает глубокими и системными знаниями о природе, взаимосвязях с ней, развиты экологические убеждения, проявляет интерес, инициативу и творчество в природоохранной деятельности.

Допустимый уровень: школьник осведомлен о закономерных связях в природе, многообразны знания о растениях и животных разных сообществ.

Критический уровень: школьник понимает ценность природы, но интерес к ней неустойчив. Он участвует в природоохранной деятельности, но не осознает её значимость.

Недопустимый уровень: школьник имеет поверхностные знания, проявляет потребительское отношение к природе.

Модель позволяет оценить уровень экологической воспитанности отдельного и совокупного ученика, может быть использована в воспитательном процессе в школе.

Список литературы

1. Шалаев И.К. Программно-целевая психология управления / И.К. Шалаев. – Барнаул, 2006. – 342 с. EDN XQMXRN

Дабан Инна Исмаиловна
магистрант
ФГБОУ ВО «Тольяттинский государственный университет»
г. Тольятти, Самарская область

DOI 10.31483/r-153641

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК ФАКТОР ТРАНСФОРМАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПРАКТИКУЮЩИХ ПСИХОЛОГОВ

Аннотация: *в статье представлен теоретический анализ влияния искусственного интеллекта на профессиональное развитие практикующих психологов в условиях цифровизации современной профессиональной среды. Под профессиональным развитием понимается процесс качественных изменений деятельности, включающий расширение компетенций, трансформацию идентичности и адаптацию к новым условиям. Искусственный интеллект рассматривается как фактор структурных изменений, влияющий на функции, роли и формы ответственности специалиста. Анализируются потенциальные направления внедрения технологий ИИ в психологическую практику, их значение для профессионального роста, а также изменения профессиональной субъектности – способности сохранять автономию, этическую позицию и экспертную ответственность. Выделены ключевые риски и перспективы развития при взаимодействии с ИИ. Статья опирается на современные исследования, подчеркивая актуальность темы для психологии как науки и практики.*

Ключевые слова: *искусственный интеллект, профессиональное развитие, психологическая практика, цифровизация, профессиональная субъектность.*

Цифровизация профессиональной деятельности и активное внедрение технологий искусственного интеллекта оказывают существенное влияние на профессии, связанные с анализом и сопровождением человеческой деятельности. Психологическая практика в этом контексте претерпевает значительные трансформации: использование интеллектуальных систем затрагивает не только содержание профессионального труда, но и способы организации психологической помощи. Искусственный интеллект всё чаще рассматривается не просто как технологический инструмент, но и как фактор, влияющий на структуру профессиональной деятельности и траектории развития специалиста [2].

В отличие от исследований, сосредоточенных преимущественно на психологических трудностях взаимодействия специалистов с цифровыми технологиями, особую актуальность приобретает задача анализа ИИ как движущей силы трансформации профессиональных функций и ролей психолога. Это требует теоретического осмысления происходящих изменений и выявления новых направлений профессионального роста.

Целью статьи является теоретический анализ влияния технологий искусственного интеллекта на профессиональное развитие практикующих психологов. Для достижения этой цели решаются следующие задачи:

1) определить ключевые понятия, лежащие в основе анализа;

2) проанализировать изменения в структуре профессиональной деятельности психолога;

3) рассмотреть трансформацию профессиональной роли и ответственности;

4) выделить основные риски и перспективы профессионального развития в условиях взаимодействия с ИИ.

Профессиональное развитие психолога в условиях цифровых изменений

В психологии труда профессиональное развитие понимается как процесс качественных изменений в деятельности специалиста, включающий усложнение выполняемых функций, расширение профессиональных компетенций и трансформацию профессиональной идентичности. В условиях цифровизации этот процесс приобретает новые характеристики, обусловленные необходимостью освоения цифровых инструментов, переосмысления границ профессии и формирования устойчивости к технологическим вызовам [4]. С одной стороны,

цифровая трансформация обеспечивает более быстрый доступ к данным и расширяет возможности диагностики; с другой – повышает требования к непрерывному обучению, чтобы избежать профессионального отставания.

Под профессиональной субъектностью в данной статье понимается способность специалиста осознанно и ответственно осуществлять выбор в рамках своей деятельности, сохраняя автономию и этическую позицию [6]. Этот концепт является ключевым для понимания того, как психолог может сохранить свою уникальность и ценность в эпоху ИИ. Профессиональная субъектность предполагает не просто выполнение функций, но наличие внутреннего смысла, ответственности и способности к рефлексии. Без неё специалист рискует превратиться в оператора алгоритмов, утратив то, что составляет суть психологической помощи – живое, эмпатическое и этически выверенное взаимодействие.

Использование технологий ИИ приводит к изменению структуры профессиональной деятельности психолога. Наряду с традиционными формами консультирования и диагностики появляются новые форматы работы, основанные на анализе цифровых данных, дистанционном взаимодействии и применении интеллектуальных систем. Это требует от специалиста не только глубоких знаний в области психологии, но и способности интегрировать цифровые инструменты в практику, не теряя профессиональной автономии [2]. Например, онлайн-платформы предполагают развитие навыков управления виртуальной коммуникацией и обеспечения конфиденциальности, что расширяет профессиональные компетенции психолога.

Искусственный интеллект как фактор изменения профессиональных функций психолога

Современные исследования указывают на расширение функциональных возможностей ИИ в психологической практике. Пилотные проекты демонстрируют потенциал интеллектуальных систем в таких направлениях, как первичный сбор информации, анализ больших массивов данных, мониторинг психологического состояния и поддержка клиентов в онлайн-формате [5]. Например, чат-боты, основанные на принципах когнитивно-поведенческой терапии, показывают высокий уровень вовлечённости пользователей, однако их эффективность напрямую зависит от качества и точности входных данных [8].

По мнению А.Н. Лебедева, внедрение ИИ способствует пересмотру традиционных границ профессиональной деятельности психолога и формированию новых специализаций, связанных с интерпретацией и экспертной оценкой результатов работы интеллектуальных систем [2]. В этом контексте психолог всё чаще выступает не только как консультант, но и как координатор взаимодействия между клиентом и цифровой средой. Это требует новых компетенций: интерпретации данных, этической оценки рекомендаций алгоритмов и обучения клиента корректному использованию цифровых помощников.

Как отмечает И.Ф. Фрейманис, ИИ может выступать в роли «интеллектуального помощника», ускоряющего поиск закономерностей и предложение решений, однако окончательное решение всегда остаётся за человеком [4]. Таким образом, функция психолога смещается от исполнителя к эксперту-интерпретатору, что повышает, а не снижает его профессиональную значимость.

Трансформация профессиональной роли и ответственности психолога.

Использование ИИ приводит к фундаментальной трансформации профессиональной роли психолога. Автоматизация отдельных этапов деятельности усиливает значение экспертного суждения специалиста и его ответственности за принимаемые решения. Одновременно возрастает риск перекладывания ответственности с человека на алгоритм, что требует критического и осознанного отношения к результатам работы интеллектуальных систем [3; 6].

Известны случаи, когда чат-боты, не распознавая суицидальных намерений, давали пользователям неуместные или даже опасные рекомендации. Такие ситуации подчёркивают, что без участия квалифицированного специалиста ИИ может представлять угрозу для благополучия клиента. Эти примеры наглядно демонстрируют, что технология сама по себе не несёт ответственности – она лишь инструмент, и именно человек остаётся единственным субъектом профессиональной и этической ответственности.

А.А. Чернова подчёркивает, что сохранение профессиональной субъектности психолога в условиях цифровизации является ключевым условием обеспечения качества психологической помощи. Профессиональное развитие специалиста предполагает способность сочетать использование технологических инструментов с сохранением гуманистических принципов профессии [6]. Это означает, что роль психолога будет всё больше заключаться в управлении взаимодействием между человеком и машиной, а не в выполнении всех задач вручную. Ответственность за благополучие клиента остаётся исключительно за профессионалом, а не за программой.

Риски и перспективы профессионального развития психологов.

Использование ИИ в психологической практике сопряжено с рядом профессиональных рисков, непосредственно затрагивающих субъектность специалиста. Риск делегирования этической ответственности алгоритмам отмечается в философских и междисциплинарных работах, посвященных социальным последствиям развития искусственного интеллекта, где подчеркивается опасность утраты человеком контроля над принятием значимых решений [7]. Это особенно опасно в случаях, когда ИИ предлагает действия, не учитывающие контекст, эмоциональное состояние или культурные особенности клиента.

Другой риск – растворение профессиональной идентичности в роли технического оператора цифровых систем. Когда акцент смещается с интерпретации и смыслообразования на управление интерфейсами, психолог может утратить ту самую способность к живому, эмпатическому взаимодействию, которая составляет ядро его профессии [6]. Это не просто потеря навыков – это утрата смысловой нагрузки профессиональной деятельности.

Однако эти риски одновременно открывают перспективы профессионального роста. Во-первых, ИИ расширяет доступ к психологической помощи, особенно в удалённых регионах, где наблюдается дефицит специалистов. Во-вторых, автоматизация рутинных задач – таких как первичный сбор анамнеза или ведение документации – высвобождает время для глубокой, творческой работы с клиентом. В-третьих, взаимодействие с ИИ стимулирует развитие новых компетенций: алгоритмической грамотности, цифровой этики, критической оценки данных.

Таким образом, в условиях цифровой среды профессиональное развитие психолога становится непрерывным процессом адаптации, направленным не на сопротивление технологиям, а на сохранение гуманистического ядра профессии через активное управление технологическим инструментарием [4]. В ближайшей перспективе психолог, вероятно, будет выполнять функцию координатора взаимодействия между клиентом и ИИ-средой – роль, требующая не только психологических, но и междисциплинарных компетенций. ИИ, таким образом, выступает не угрозой, а катализатором эволюции профессии.

Заключение.

Теоретический анализ показал, что искусственный интеллект выступает значимым фактором трансформации профессионального развития практикующих психологов. Использование технологий ИИ изменяет содержание профессиональной деятельности, функции и роль специалиста. Профессиональное развитие в условиях цифровизации связано с необходимостью сохранения профессиональной субъектности, этической позиции и экспертной ответственности.

Осознание рисков и перспектив применения ИИ позволяет рассматривать его не как конкурента, а как ресурс профессионального роста и развития психологической практики. В будущем можно ожидать дальнейшего углубления интеграции ИИ в психологическую работу. По мнению исследователей [8]; [5], это потребует от профессионального сообщества разработки новых стандартов, этических кодексов и образовательных программ, направленных на подготовку психологов к работе в цифровой среде. Только при условии сохранения гуманистических ценностей и профессиональной автономии ИИ сможет стать действительно полезным инструментом для развития психологии как науки и практики. Успешная адаптация

к цифровым вызовам станет залогом устойчивого и этически обоснованного профессионального роста психологов в XXI веке.

Список литературы

1. Лебедев А.Н. Искусственный интеллект и психология / А.Н. Лебедев // Ученые записки Института психологии Российской академии наук. – 2023. – Т. 3. №2. – С. 6–22. – DOI: 10.38098/proceedings_2023_03_02_02. EDN AFSUEX

2. Леньков С.Л. Опросник «Вовлеченность в сферу искусственного интеллекта» и его психометрические свойства / С.Л. Леньков, Н.Е. Рубцова, Е.С. Низамова // Ярославский педагогический вестник. – 2025. – №1. – С. 179–196. – DOI: 10.20323/1813-145X-2025-1-142-179. EDN LXKAMJ

3. Рубцова Н.Е. Психодиагностика в цифровом мире / Н.Е. Рубцова, С.Л. Леньков. – Тверь: Печатница, 2025. – 168 с. – ISBN 978-5-6051359-4-4. EDN DAQJME

4. Фрейманис И.Ф. История создания чат-ботов: от идеи до использования в прикладной психологии / И.Ф. Фрейманис, Д.Р. Фрейманис // Russian Journal of Education and Psychology. – 2024. – Т. 15. №2. – С. 203–216. – DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-2-484. EDN VNJHAR

5. Чернова А.А. Использование искусственного интеллекта в психологическом консультировании: оценка эффективности / А.А. Чернова // Психология и информационные технологии: перспективы взаимодействия. – Владивосток, 2024. – С. 66–74.

6. Tarafdar M. Technostress: Measurement and Implications / M. Tarafdar, S. Maier, S. Laumer // MIS Quarterly. 2020. Vol. 44. No. 2. Pp. 427–447.

7. Tegmark M. Life 3.0: Being Human in the Age of Artificial Intelligence. New York: Penguin Books, 2019.

8. Koh J. Potential and Pitfalls of Mobile Mental Health Apps in Traditional Treatment: An Umbrella Review / J. Koh, G. Y. Q. Tng, A. Hartanto // Journal of Personalized Medicine. 2022. Vol. 12. No. 9. P. 1376. DOI: 10.3390/jpm12091376. EDN MBPYBH

Ильиных Юлия Владимировна
канд. психол. наук, доцент
Институт психологии им. Л.С. Выготского
ФГБОУ ВО «Российский государственный
гуманитарный университет»
г. Москва

Конакова Марина Александровна
студентка
ФГАОУ ВО «Российский государственный
гуманитарный университет»
г. Москва

DOI 10.31483/r-153858

ОСОБЕННОСТИ ЖЕНСКОГО ВОСПРИЯТИЯ ОТНОШЕНИЙ ДОВЕРИЯ И ВЗАИМОПОНИМАНИЯ В СУПРУЖЕСТВЕ

Аннотация: *целью научного исследования является изучение отношений доверия и взаимопонимания в супружеских отношениях в восприятии женщин с различным стажем брака. Получены данные о характере общения, эмоциональной связи и взаимности у супругов, механизмах формирования семейной идентичности и целостности. Выявлены достоверные различия в уровне эмпатии и психотерапевтичности отношений у супругов с различным супружеским стажем.*

Ключевые слова: *супружеские отношения, доверие, взаимопонимание, общение, эмоциональная близость.*

Проблема создания в современном обществе условий для реализации традиционных семейных ценностей является наиболее актуальной, когда возникает необходимость определения факторов психологического благополучия человека [1]. Дефицит доверия и взаимопонимания отмечается многими исследователями и становится одним из самых серьезных препятствий на пути формирования семьи. Одним из ключевых вопросов, касающихся

благополучия супружеских отношений, становится способность брачных партнеров к конструктивному взаимодействию на основе глубокой эмоциональной связи и взаимной поддержки [2].

В целом современные научные исследования доверия в семейно-брачных отношениях осуществляются по следующим основным направлениям: динамики взаимоотношений, в процессе которой доверие возникает, повышается или исчезает в ходе общения людей друг с другом (Р. Лазелер, Т. Хьюстон); структуры доверия, а также этапов, которые пары постепенно проходят в процессе постоянных взаимодействий (Дж. К. Ремпель, М.П. Занна); оценки последствий доверия – как эмоциональных, так и поведенческих (Дж. Г. Холмс). Н.Н. Надежина определяет доверие между мужчиной и женщиной в семейно-брачных отношениях как социально-психологическую уверенность в позитивности их намерений и поведения, детерминируемую балансом их социокультурных личностных характеристик и базирующуюся на расчете, достоверной информации, идентичности, личной симпатии. В результате рассмотрения научных подходов к исследованию доверия в семейно-брачных отношениях предложена двухуровневая структура аспектов его социологического анализа: социокультурных (доверия как ценности, доверия как базовой поведенческой установки) и межличностных (надежности, стабильности, предсказуемости поведения, чувств и симпатии, заботы, отсутствия контроля, безопасности, ненасилия) [3].

Для изучения факторов семейного благополучия было проведено исследование особенностей женского восприятия отношений доверия и взаимопонимания в супружестве.

Выборка исследования сформирована из 100 женщин, состоящих в браке, с целью охвата различных этапов жизненного цикла супружеских отношений. По возрасту выборка стратифицирована:

– группа до 30 лет (n=16, 16%) представлена преимущественно молодыми женщинами, находящимися на начальных стадиях брака, находящихся в состоянии формирования доверия и взаимопонимания в период адаптации;

– группа 31–45 лет (n=62, 62%) является наиболее многочисленной и отражает средний брачный возраст;

– группа 46–70 лет (n=22, 22%) включает женщин с более длительным супружеским стажем, обследование которых позволяет выявить устоявшиеся связи доверия и взаимопонимания.

В качестве диагностического инструментария использовались: опросник «Особенности общения между супругами» (Ю.Е. Алешина, Л.Я. Гозман, Е.М. Дубовская), шкала супружеского доверия (Т.Л. Крюкова, О.А. Екимчик, Т.П. Опекина), опросник «Понимание, эмоциональное притяжение, авторитетность» (А.Н. Волкова, В.И. Слепкова).

Полученные данные позволяют предположить, что женщины склонны видеть себя в общении с супругом умеренно открытыми и откровенными. Они в определенной степени готовы делиться с мужем своими мыслями и чувствами, однако эта готовность не является абсолютной и может зависеть от контекста или конкретной ситуации. Мы можем предположить, что женщины склонны в большей степени приписывать своим супругам открытость и откровенность, чем демонстрировать их сами. Они в целом позитивно оценивают готовность мужа к доверительному общению, видя в нем более доступного и понимающего партнера, чем себя. Респонденты считают себя хорошо понимающими своих супругов. Они чувствуют себя способными улавливать их настроения, мысли и чувства, уверены, что их собственные намерения и переживания доносятся до партнера ясно и точно, считают, что супруги в равной степени понимают их, что создает благоприятную почву для эффективного и комфортного общения.

По шкале «Сходство во взглядах» в группе женщин выявлен средний уровень ($M = 16{,}63 \pm 2{,}52$). Полученные данные позволяют предположить, что супруги демонстрируют умеренную общность взглядов и убеждений по значимым для семейной жизни вопросам. На наш взгляд, это указывает на наличие как зон согласия и единства, так и

потенциальных тем для дискуссий или разногласий, что является типичным для большинства стабильных пар.

По шкале «Общие символы семьи» в группе женщин выявлен средний уровень (M = 15,98 ± 3,34). Мы можем предположить, что в семьях присутствуют свои традиции, ритуалы, собственный «язык» шуток и напоминаний. Однако эта символическая система развита не в полной мере: семейная идентичность и уникальная культура пары сформированы, но, вероятно, требуют большего внимания и обогащения.

По шкале «Легкость общения» в группе женщин выявлен средний уровень (M = 16,05 ± 1,58). Полученные данные позволяют предположить, что процесс повседневного общения между супругами в целом не сопряжен со значительными трудностями, однако он не является и абсолютно легким. Взаимодействие может требовать некоторых усилий, периодически возникают моменты неловкости или необходимости приспосабливаться друг к другу.

По шкале «Психотерапевтичность общения» в группе женщин выявлен средний уровень, приближающийся к высокому (M = 17,65 ± 3,09). Мы можем предположить, что общение в паре в значительной степени обладает поддерживающей и исцеляющей функцией. Супруги в целом способны оказывать друг другу эмоциональную поддержку, помогать в снятии напряжения и совместно справляться с трудностями, что является важным ресурсом для брака.

По шкалам «Вера» (M = 10,17 ± 8,28) и «Надежность» (M = 8,04 ± 6,51) в группе женщин выявлен средний уровень. Полученные данные позволяют предположить, что у респондентов присутствует умеренная уверенность в позитивной отзывчивости партнера и в жизнеспособности их отношений в будущем, а также они в определенной степени доверяют личностным качествам супруга. В то же время эти показатели не являются высокими, что позволяет предположить неполноту супружеского доверия.

По шкале «Предсказуемость» в группе женщин выявлен средний уровень (M = 4,98 ± 7,55). Полученные данные позволяют предположить, что женщины, состоящие в браке, в целом ориентируются на определенную стабильность и последовательность в поведении своих супругов. Однако очень высокое стандартное отклонение указывает на крайнюю неоднородность выборки: в то время как одни респонденты демонстрируют высокую уверенность в предсказуемости партнера, другие испытывают значительный дефицит в этой сфере.

Мы можем предположить, что эта шкала является ключевой зоной риска в общем благополучии пар. Для одних семей предсказуемость является надежной опорой, в то время как для других выступает в качестве источника хронической неопределенности и напряженности. Несмотря на среднее значение по группе женщин, именно низкие показатели предсказуемости у части респондентов могут оказывать сильное негативное влияние на общий климат супружеских отношений, требуя от пар компенсаторных усилий за счет других ресурсов, таких как взаимопонимание и психотерапевтичность общения.

По шкале «Понимание» в группе женщин выявлен высокий уровень (M = 25,56 ± 4,28). Полученные данные позволяют предположить, что женщины обладают развернутой, детализированной картиной личности своего супруга. Они чувствуют себя уверенно в интерпретации его поступков, мыслей и эмоциональных реакций, не испытывают значительных затруднений в «расшифровке» его поведения и легко учитывают его индивидуальные особенности в процессе общения, что создает прочную основу для эффективной коммуникации и взаимной адаптации в паре.

По шкале «Эмоциональное притяжение» в группе женщин выявлен средний уровень, приближающийся к высокому (M = 21,94 ± 4,87). Мы можем предположить, что в супружеских отношениях сохраняется устойчивая эмоциональная связь и привлекательность партнера. Женщины в целом испытывают удовольствие от общения с мужем, стремятся к контакту с ним, а само взаимодействие оказывает на них в основном позитивное, ресурсное

воздействие. В то же время разброс показателей указывает на то, что в некоторых парах могут присутствовать элементы усталости, рутины или сложностей, несколько снижающие общий фон эмоционального притяжения (от 6 до 28 баллов).

По шкале «Авторитетность (уважение)» в группе женщин выявлен средний уровень ($M = 17{,}01 \pm 2{,}67$). Полученные данные позволяют предположить, что женщины в умеренной степени признают и разделяют взгляды, ценности и мнения своего супруга. Его личность и мировоззрение принимаются, однако не всегда воспринимаются как безусловный эталон или образец для подражания. На наш взгляд, это свидетельствует о зрелом, балансирующем между принятием и собственной позицией, отношении к партнеру, для которого характерно уважение без идеализации.

Таким образом, в группе женщин, состоящих в браке, сформировался зрелый и в целом позитивный образ супруга, характеризующийся глубоким пониманием его личности, сохранением эмоциональной близости и привязанности, а также взвешенным уважением, основанным на реальном опыте взаимодействия, а не на слепом принятии. Высокий уровень понимания выступает ключевым ресурсом пары, компенсируя средние, хотя и вполне достаточные для благополучия, уровни эмоционального притяжения и авторитетности.

Далее проведена статистическая обработка результатов исследования. Первоначально нами была выполнена проверка нормальности распределения переменных с использованием критерия Колмогорова-Смирнова. Данный критерий оценивает соответствие эмпирического распределения данных теоретическому нормальному распределению. Важным показателем является уровень значимости. Статистически значимые различия ($p < 0.05$) были зафиксированы для показателей «психотерапевтичность общения» ($H = 6{,}805$), «вера» ($H = 9{,}845$) и «общие символы семьи» ($H = 6{,}519$).

Длительный стаж брака предоставляет женщинам-супругам многочисленные возможности для демонстрации своей надежности, преданности и любви.

Формирование «общих символов семьи» (ценностей, традиций, воспоминаний, совместных проектов) является важным процессом, способствующим укреплению идентичности супружеской пары и созданию прочной эмоциональной связи. Со временем женщины накапливают совместный опыт, который становится частью их общей истории и укрепляет чувство принадлежности друг к другу. Такие «общие символы» служат своего рода якорями, которые связывают супругов и поддерживают их в трудные моменты, напоминая о ценности и уникальности их отношений. Чем дольше супруги вместе, тем богаче и разнообразнее становится их символическое пространство.

Статистическая значимость различий в отношении «психотерапевтичности общения», «веры» и «общих символов семьи» в пользу женщин с большим стажем брака, позволяет провести глубокий качественный анализ динамики долгосрочных супружеских отношений. Эти три конструкта, будучи высоко значимыми, указывают на то, что качество брака не является статичным, а проходит стадию качественной эволюции, укрепляясь по мере накопления совместного опыта.

Для пар с небольшим стажем брака (0–4 года) общение часто сосредоточено на адаптации, согласовании бытовых норм и преодолении первичных конфликтов, связанных с различиями в личностных стилях. В этот период преобладает поиск общих коммуникативных правил. У женщин с большим стажем брака (15–46 лет) этот этап, как правило, пройден, что позволяет их общению приобрести глубокую «психотерапевтичность». Качественно это означает, что общение перестает быть просто обменом информацией или инструментом разрешения бытовых задач. Оно становится процессом взаимного эмоционального исцеления, безусловного принятия и безопасного выражения уязвимости. Партнер в длительном браке выступает как основной источник эмоциональной регуляции, способный слушать не для ответа, а для понимания, что является признаком высокого уровня супружеского интеллекта, который развивается именно через годы совместной практики.

Показатель «общие символы семьи» отражает степень, в которой пара создала собственную, уникальную культуру, наполненную общими ритуалами, шутками, воспоминаниями, местами и ценностями. Этот процесс требует времени, совместных переживаний и сознательного вклада в создание «общего мира». У пар с небольшим стажем этот символический капитал минимален. В то же время, женщины с многолетним брачным стажем накапливают богатый символический багаж, который служит мощным буфером против внешних и внутренних угроз. Эти общие символы не просто напоминают о прошлом, они функционируют как клей, непрерывно подтверждая уникальность и неразрывность их парной идентичности, что является глубоким источником удовлетворенности браком, недоступным для пар на ранних этапах.

В коротких браках вера больше основана на идеализации или сильных эмоциях. Вера в длительном браке трансформируется из априорного ожидания (часто присущего началу отношений) в верифицированное, эмпирически подкрепленное знание о партнере. В длительном союзе вера проходит проверку на прочность множеством стрессоров: финансовыми трудностями, кризисами здоровья, личностными изменениями партнеров. Женщины с большим стажем брака, сохранившие высокую степень веры, вероятно, прошли через эти испытания вместе, и их вера подкреплена доказательствами надежности и последовательности партнера в критические моменты.

Для большинства показателей, характеризующих положительные аспекты супружеских отношений (например, «Доверительность», «Сходство во взглядах», «Эмоциональное притяжение», «Удовлетворенность браком»), самые высокие средние ранги наблюдаются в группе «до 30 лет». Молодые женщины, находящиеся в начале супружеской жизни, в целом более позитивно оценивают свои отношения, чем женщины более старшего возраста. На наш взгляд, это может быть связано с эффектом «медового месяца», когда партнеры находятся в стадии активной адаптации и идеализации друг друга.

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать выводы о некоторых особенностях профиля супружеских отношений, воспринимаемых женщинами на разных этапах брака. Обнаруженная положительная динамика психотерапевтичности общения с увеличением стажа брака находит объяснение в концепции накопления коммуникативной компетентности. Как отмечает Л.Б. Шнейдер, длительный брак предоставляет супругам возможность выработать эффективные стратегии коммуникации, основанные на глубоком знании особенностей партнера [4].

Список литературы

1. Арпентьева М.Р. Взаимопонимание как феномен межличностных отношений (на материале психологического консультирования): дис. … д-ра психол. наук: 19.00.05 / Мариям Равильевна Арпентьева. – М., 2015. – 498 с. EDN QAAQQG

2. Верещагина А.В. Семья в формировании ценности доверия в молодежной среде современного российского города / А.В. Верещагина, Н.Х. Гафиатулина, С.И. Самыгин // Инженерный вестник Дона. – 2016. – №2 (41). – С. 25. EDN WWRHPB

3. Надежина Н.Н. Метаморфоза доверия между мужчиной и женщиной в полиморфных семейно-брачных структурах: автореферат дис. ... канд. социол. наук: 5.4.4. / Наталья Николаевна Надежина; Белгородский государственный национальный исследовательский университет. – Белгород, 2025. – С. 24.

4. Шнейдер Л.Б. Психология супружеских отношений: учебник для вузов / Л.Б. Шнейдер. – 6-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2026. – 193 с.

Кудимова Екатерина Владимировна
студентка
Научный руководитель
Кузнецова Елена Владимировна
канд. психол. наук, доцент

Куйбышевский филиал ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»
г. Куйбышев, Новосибирская область

СОЦИАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

Аннотация: *в статье акцентируется внимание на том, что социальный интеллект выступает значимым предиктором академической и профессиональной успешности. Система высшего профессионального образования обладает значительным развивающим потенциалом, реализуемым через интеграцию теоретической и практической подготовки. Акцентируется внимание на том, что формирование социального интеллекта у будущих психологов требует не фрагментарных воздействий, а целостной, системно организованной работы, встроенной в структуру профессиональной подготовки. Только при таком подходе развитие социального интеллекта становится действенным фактором становления специалиста, готового к полноценному выполнению профессиональных задач в сфере психологической помощи.*

Ключевые слова: *социальный интеллект, профессионально важное качество, студенты-психологи, психолого-педагогическое образование, профессиональное становление.*

В условиях стремительных социокультурных трансформаций и возрастающей неопределенности социальной среды высокий уровень развития социального интеллекта выступает в качестве значимого предиктора успешности личности в различных сферах жизнедеятельности. Необходимость оперативно реагировать на динамичные изменения окружающей действительности и непрерывно совершенствовать собственный компетентностный потенциал для сохранения конкурентоспособности обусловливает высокую актуальность исследований данного феномена в современной психолого-педагогической науке.

Согласно концепции В.Н. Куницыной, социальный интеллект представляет собой комплексную способность, интегрирующую личностные, интеллектуальные, коммуникативные и поведенческие характеристики, а также энергетическое обеспечение процессов саморегуляции. Данная интегративная структура позволяет индивиду прогнозировать развитие межличностных отношений, анализировать социальную информацию и поведение окружающих, принимать адекватные решения в ситуациях взаимодействия [3]. Автором выделяются четыре ключевых компонента социального интеллекта:

1) коммуникативно-личностный потенциал – совокупность качеств, облегчающих или затрудняющих коммуникацию (психологический контакт, коммуникативная совместимость и др.);

2) характеристики самосознания – чувство самоуважения, свобода от комплексов, предрассудков и иных деструктивных образований;

3) социальная перцепция, социальное мышление и социальное воображение – способность к пониманию и моделированию социальных явлений, к постижению мотивов поведения других людей;

4) энергетические характеристики – психическая и физическая выносливость, активность, слабая истощаемость.

Данные аспекты находятся в тесном взаимодействии, обеспечивая успешность социального функционирования личности. Развитие социального интеллекта возможно через

целенаправленную тренировку каждого из выделенных компонентов в рамках специализированных тренингов и упражнений.

В модели социального интеллекта, предложенной И.Н. Андреевой, выделяются три взаимосвязанных структурных компонента [1].

1. Эмоционально-мотивационный компонент интегрирует эмпатию (способность к сопереживанию), адекватную самооценку и мотивацию к межличностному взаимодействию. Данный компонент обеспечивает эмоциональную регуляцию коммуникативных процессов и отражает личностную направленность на взаимодействие.

2. Когнитивный компонент представляет собой совокупность умственных способностей, обеспечивающих анализ личностных и общественных действий, а также прогнозирование развития ситуаций общения. Он составляет интеллектуальную основу социального познания.

3. Поведенческий компонент включает владение адекватными, социально приемлемыми и продуктивными копинг-стратегиями, а также навыками медиации, что позволяет личности эффективно реализовывать коммуникативные намерения в реальном взаимодействии.

Представленная модель, на наш взгляд, наиболее полно отражает процесс взаимодействия личности с социальной средой, что подтверждается частотностью опоры на неё в многочисленных определениях социального интеллекта. Функциональная дифференциация компонентов позволяет описать различные аспекты социального интеллекта: когнитивный отвечает за познавательное обеспечение коммуникации, эмоционально-мотивационный – за регуляцию аффективных реакций и активность личности, поведенческий – за реализацию адаптивных моделей поведения в ситуациях социально-коммуникативного взаимодействия.

Исследования последних лет подтверждают прогностическую значимость социального интеллекта в отношении академической успеваемости и профессиональной успешности. Обнаружено, что обучающиеся с высоким уровнем эмоционального интеллекта статистически значимо превосходят сверстников с низкими показателями по данному параметру в академических достижениях [2].

В основе этого феномена лежат, как минимум, два механизма. Первый связан с регулятивной функцией эмоционального интеллекта: развитая способность к управлению эмоциями позволяет минимизировать деструктивное влияние негативных аффективных состояний (скуки, разочарования, тревоги), неизбежно возникающих в учебном процессе, и эффективно преодолевать стрессогенные ситуации (экзамены, публичные выступления). Второй механизм обусловлен коммуникативной природой образования: социально компетентные студенты успешнее выстраивают межличностные отношения, демонстрируют эмпатию и доброжелательность, что способствует формированию благоприятного социального контекста и может опосредованно влиять на субъективные оценки со стороны педагогов.

Высокий уровень социального интеллекта выступает значимым фактором эффективности профессиональной деятельности как на индивидуальном, так и на коллективном уровне [4]. В процессе труда он обеспечивает:

– оптимизацию групповых и межличностных коммуникаций;

– эффективную саморегуляцию и стрессоустойчивость;

– преобладание рационального мышления над эмоциональными реакциями;

– способность распознавать и редуцировать негативные эмоциональные состояния партнеров по взаимодействию.

Данные способности, в свою очередь, способствуют успешному решению профессиональных задач, конструктивному управлению производственными конфликтами и повышению мотивации персонала. Поскольку профессиональная деятельность психолога по своему содержанию предполагает интенсивное и постоянное межличностное взаимодействие, можно предположить, что уровень социального (и, в частности, эмоционального) интеллекта специалиста будет оказывать существенное влияние на её эффективность.

В структуре профессиональной компетентности будущего психолога социальный интеллект занимает особое место, обеспечивая успешность реализации всех видов профессиональной деятельности, связанных с межличностным взаимодействием. Образовательная среда вуза создает условия для его планомерного развития по нескольким направлениям:

– теоретическая подготовка (дисциплины психологического цикла) формирует понятийный аппарат и научное понимание механизмов эмоциональной регуляции;

– практико-ориентированное обучение (тренинги, групповые обсуждения) развивает навыки саморефлексии и эмпатического взаимодействия;

– диагностическая практика обеспечивает овладение методами оценки эмоциональной сферы и способствует развитию профессиональной рефлексии.

Таким образом, развитие социального интеллекта у студентов-психологов требует системного подхода и должно быть органично интегрировано в содержание образовательной программы подготовки. Именно системная организация процесса формирования социального интеллекта в ходе профессионального обучения создает условия для подготовки квалифицированных специалистов, способных эффективно решать задачи в сфере психологической помощи.

Список литературы

1. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии / И.Н. Андреева. – СПб.: Речь, 2011. – 320 с. EDN TVEKRD

2. Елькина И.Ю. Социальный интеллект студентов-психологов и его взаимосвязь с самооценкой / И.Ю. Елькина // Вестник ВГУ. Серия: Проблемы высшего образования. – 2020. – №4. – С. 49–52. – URL: http://www.vestnik.vsu.ru/pdf/educ/2020/04/2020-04-11.pdf (дата обращения: 28.02.2026). EDN PTZZIO

3. Куницына В.Н. Межличностное общение / В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова, В.М. Погольша. – СПб.: Питер, 2001. – 458 с.

4. Лунева О.В. Основные модели социального интеллекта / О.В. Лунева // Вестник Костромского государственного ун-та. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2012. – №3. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-modeli-sotsialnogo-intellekta (дата обращения: 20.02.2026).

Лаптева Екатерина Олеговна
студентка
Научный руководитель
Кузнецова Елена Владимировна
канд. психол. наук, доцент

Куйбышевский филиал ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»
г. Куйбышев, Новосибирская область

ВОЗМОЖНОСТИ ГЕЙМИФИКАЦИИ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация: *в статье рассматривается потенциал геймификации как педагогической технологии формирования личностных образовательных результатов младших школьников. На основе анализа современных отечественных и зарубежных исследований систематизируются доказательства влияния игровой технологии на развитие самооценки, учебной мотивации, рефлексии, социальной ответственности и ценностно-смысловых ориентаций обучающихся начальной школы. Особое внимание уделяется механизмам трансформации внешней мотивации во внутреннюю, условиям эффективной персонализации геймификации и рискам ее внедрения в начальной школе. Представлены практические примеры реализации геймифицированных систем в контексте достижения личностных результатов ФГОС НОО.*

Ключевые слова: *начальное общее образование, геймификация, игровая технология, младшие школьники, личностные образовательные результаты, учебная мотивация.*

Современная парадигма начального общего образования, закрепленная во ФГОС НОО, смещает акцент с предметных знаний на метапредметные и личностные результаты. Готовность и способность обучающихся к саморазвитию, сформированность мотивации к познанию, ценностно-смысловые установки, отражающие индивидуально-личностные позиции, – эти компоненты сегодня признаются приоритетными целевыми ориентирами.

Однако практика школьного обучения фиксирует противоречия: при поступлении в школу 80–90% первоклассников демонстрируют высокий уровень познавательной мотивации, но ко второй половине обучения в начальной школе наблюдается устойчивая тенденция ее снижения. Учителя сталкиваются с вызовом: как при возрастающей учебной нагрузке и информационном перенасыщении сохранить внутреннее стремление ребенка к знанию, инициативность, способность к рефлексии?

В условиях кризиса традиционных дидактических моделей современная образовательная парадигма нуждается в технологиях, способных наполнить учебный процесс личностным смыслом и устойчивой мотивацией старшеклассников. Геймификация выступает ключевой инновационной стратегией, синтезируя игровой дизайн, психологию мотивации и педагогическое проектирование. Ее значимость определяется способностью преодолеть разрыв между формальным, принудительным обучением и естественными для подростка способами познания, основанными на интересе, добровольности и немедленной обратной связи.

По определению М.В. Дрыгиной, геймификация – это целенаправленное проектирование образовательной деятельности путем интеграции игровых механик, нарративов и эстетики в неигровой контекст. Цель такого подхода – усиление внутренней мотивации, повышение вовлеченности и достижение педагогических результатов [2]. Дрыгина подчеркивает, что геймификация – это *систематическое проектирование учебного опыта*, акцентируя внимание на внутренней мотивации. Автор рассматривает геймификацию как единство трех компонентов (механик, нарратива и эстетики), что позволяет трансформировать образовательную среду в соответствии с потребностями обучающихся.

В отличие от полноценных дидактических игр, геймификация не требует кардинальной перестройки учебного процесса, но позволяет трансформировать рутинные учебные действия в осмысленную, увлекательную деятельность с прозрачной системой обратной связи и возможностью выбора.

Личностные результаты в начальной школе представляют собой сложное интегративное образование, включающее три основных блока: самоопределение (внутренняя позиция школьника, самооценка), смыслообразование (учебная мотивация, отношение к знанию) и ценностно-нравственную ориентацию (этические чувства, гражданская идентичность).

Диагностические исследования демонстрируют тревожную динамику. По данным Е.В. Декиной [1], среди учащихся третьих классов лишь 11% имеют высокий уровень учебной мотивации, 31% – средний, а 47% низкий и очень низкий уровни, граничащие со школьной дезадаптацией. Ключевая проблема заключается не в отсутствии способностей, а в утрате смысла учебной деятельности. Традиционная оценочная система (пятибалльная шкала) выполняет функцию внешнего контроля, но не формирует у ребенка внутренних критериев успешности и не способствует развитию рефлексии.

В этих условиях особую значимость приобретают технологии, способные вернуть учебной деятельности личностный смысл, сделать процесс познания эмоционально привлекательным.

Геймификация в образовании определяется как использование игровых элементов (баллов, рейтингов, уровней) в учебных целях для повышения вовлеченности и мотивации.

А. Орлова подчеркивает: в игровом формате ребенок получает возможность выбирать посильный уровень, фиксировать успех и на этой основе формировать позитивный «Я-образ»

[4]. Геймификация – это способ преобразовать учебную ситуацию так, чтобы она заговорила на языке, понятном современному «цифровому» поколению: языке быстрой обратной связи, видимого прогресса, свободы выбора и сотрудничества.

Риски геймификации также требуют осмысленного управления. Исследователи указывают на опасность гипертрофированной конкуренции, когда погоня за баллами замещает познавательный интерес [3]. Не менее серьезен риск демотивации при возвращении к «традиционному» обучению: ребенок, привыкший к мгновенной обратной связи и эмоционально насыщенной среде, может остро переживать «скучность» обычного урока. Наконец, технологическое неравенство – ограниченный доступ к устройствам и разный уровень цифровой грамотности – могут усугубить учебное неравенство.

Представленные данные убедительно свидетельствуют: геймификация обладает значительным, но пока недостаточно реализованным потенциалом в формировании личностных результатов. Ключевой теоретический вывод состоит в необходимости преодоления упрощенного понимания геймификации как «системы бонусов». Ее развивающий эффект реализуется через создание условий для автономии, переживания компетентности и осмысленности – именно тех факторов, которые лежат в основе внутренней мотивации и позитивной «Я-концепции».

Перспективными направлениями дальнейших исследований представляются: изучение долгосрочных эффектов геймификации (выходящих за пределы одного учебного года); сравнительный анализ различных геймификационных платформ и подходов, разработка валидного инструментария для диагностики именно личностных, а не только мотивационных изменений; исследование возможностей геймификации в работе с детьми с трудностями в обучении и особыми образовательными потребностями.

Таким образом, геймификация открывает широкие, системные возможности и является педагогически целесообразным инструментом решения стратегической задачи – формирования личности, способной учиться с интересом, ставить цели, оценивать свои действия и нести за них ответственность. Современные исследования подтверждают: при соблюдении условий добровольности, системности, рефлексивности и учета индивидуальных особенностей геймификация способствует развитию учебной мотивации, адекватной самооценки, навыков сотрудничества и ценностного отношения к знанию.

Список литературы

1. Декина Е.В. Трудности в обучении и стратегии их преодоления у современных школьников цифрового поколения / Е.В. Декина, К.С. Шалагинова // Концепт. – 2024. – №10. – С. 125–138.

2. Дрыгина М.В. Формирование межкультурной компетенции школьников средствами инновационных игровых технологий: автореф. дис. ... канд. пед. наук / М.В. Дрыгина. – 2023. EDN YBVFLS

3. Михайленко Т.М. Влияние игровых технологий (продуктивной (деловой) игры для младших школьников) на развитие личностных образовательных результатов младших школьников / Т.М. Михайленко // Современные наукоемкие технологии. – 2022. – №12. – С. 210–215.

4. Орлова А. Как образование превращается в игру: плюсы и минусы геймификации / А. Орлова // Psychologies. – 2023.

Лаптева Екатерина Олеговна
студентка

Научный руководитель
Кузнецова Елена Владимировна
канд. психол. наук, доцент

Куйбышевский филиал ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»
г. Куйбышев, Новосибирская область

МОТИВАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Аннотация: *в статье проводится комплексный анализ мотивации учебной деятельности студентов. Рассматриваются ключевые факторы, влияющие на формирование и развитие учебной мотивации, типы мотивации, а также практические стратегии ее повышения в образовательном процессе. На основе синтеза современных научных подходов и эмпирических исследований выявляются психолого-педагогические условия, способствующие активизации мотивационной сферы студентов в процессе профессиональной подготовки.*

Ключевые слова: *студенты, профессиональное становление, образовательная среда, учебная мотивация, факторы мотивации.*

Актуальность проблемы мотивации учебной деятельности в современном высшем образовании обусловлена повышенными требованиями к качеству подготовки специалистов в условиях быстро меняющейся социально-экономической среды. Мотивация выступает в качестве фундаментального условия эффективности образовательного процесса, определяя не только успешность освоения знаний, но и профессиональное становление будущих специалистов. Современная образовательная парадигма рассматривает студента не как пассивного получателя информации, а как активного субъекта учебной деятельности, чья внутренняя позиция и заинтересованность непосредственно влияют на конечные результаты обучения [2].

Мотивация представляет собой сложный, многокомпонентный механизм, объединяющий потребности, интересы, цели и установки личности, которые направляют и регулируют ее учебную активность [3]. Понимание структуры и динамики мотивационной сферы студентов позволяет разрабатывать эффективные педагогические стратегии, способствующие не только усвоению знаний, но и формированию профессиональной идентичности.

Наиболее значимым в контексте учебной деятельности является разделение мотивации на внутреннюю и внешнюю [1]:

– внутренняя мотивация исходит от самого студента и связана с содержанием учебной деятельности: интересом к знаниям, удовольствием от процесса познания, стремлением к саморазвитию. Исследования показывают, что студенты с высокой успеваемостью характеризуются преобладанием внутренних познавательных и профессиональных мотивов;

– внешняя мотивация обусловлена факторами, находящимися вне учебной деятельности: получение диплома, стипендии, одобрение окружающих, избегание наказания. Чрезмерное доминирование внешней мотивации может снижать эффективность образовательного процесса.

Исследования мотивационных профилей студентов в зависимости от формы обучения выявили значимые различия: для заочников внешняя мотивация менее значима, тогда как у студентов очной формы обучения на старших курсах может возрастать роль амотивации (отсутствия мотивации).

Мотивация студентов формируется под воздействием комплекса взаимосвязанных факторов, которые можно систематизировать следующим образом.

1. К личностным особенностям, влияющим на учебную мотивацию, относятся: характер, уровень самоорганизации, возраст, ценностные ориентации, самооценка и уверенность в себе [3]. Страх неудачи, низкая самооценка и внутренние конфликты могут существенно снижать мотивацию студентов [1].

Роль преподавателя и образовательной среды так же является ведущим фактором формирования учебной деятельности. Преподаватель является ключевой фигурой в формировании учебной мотивации. Стиль преподавания, способность вдохновлять, предоставлять конструктивную обратную связь, устанавливать взаимопонимание – все это непосредственно влияет на интерес студентов к обучению [2]. Авторитарная позиция преподавателя, отсутствие уважения к студентам и недостаток поддержки относятся к числу серьезных демотивирующих факторов. Качество образовательной среды, включая комфортную обстановку, доступ к технологиям, организацию учебного процесса, также играет значительную роль в поддержании мотивации [3].

2. Содержание учебного процесса выступает ключевым фактором, детерминирующим динамику учебной мотивации студентов, обеспечивая ее трансформацию от внешних побудителей (оценки, чувство долга) к внутренним (познавательный интерес, ориентация на саморазвитие). Практико-ориентированные образовательные программы, применение интерактивных методов (тренингов, кейс-технологий) и реализация междисциплинарного подхода способствуют повышению вовлеченности обучающихся. Напротив, преобладание абстрактного теоретического контента, не имеющего непосредственной связи с практической деятельностью, приводит к снижению. Одной из распространенных причин снижения мотивации является оторванность учебного материала от реальной жизни, его переизбыток или однообразие. Студенты теряют интерес, когда не понимают практической ценности получаемых знаний [3]. Кроме того, устаревшие методы организации учебного процесса, их однообразие снижают мотивацию студентов.

На основе анализа исследований можно выделить следующие эффективные стратегии повышения учебной мотивации студентов [1].

1. Реализация персонализированного подхода к обучению, предполагающего учет индивидуальных целей, уровня подготовки и предпочтений студентов. Создание индивидуальных траекторий обучения усиливает вовлеченность и ответственность студентов за образовательные результаты.

Установка четких и достижимых целей помогает студентам видеть перспективу и планировать свою деятельность. Дробление общего процесса на небольшие этапы с конкретными задачами повышает ощущение достижимости результатов.

Внедрение активных и интерактивных методов обучения (проектное обучение, геймификация, проблемные лекции) способствует повышению интереса к учебной деятельности. Геймификация с использованием баллов, уровней, рейтингов превращает рутинное обучение в увлекательный процесс. Проектный подход позволяет студентам видеть практические результаты своей работы.

Эффективная обратная связь является мощным мотивирующим фактором. Регулярная и качественная обратная связь помогает студентам понимать свои сильные и слабые стороны, корректировать учебную деятельность. Важно отмечать не только недостатки, но и успехи студентов, создавая традицию признания достижений.

Развитие эмоционального интеллекта и саморегуляции способствует формированию у студентов навыков управления эмоциями, преодоления тревожности и стрессовых состояний. Обучение техникам саморегуляции помогает справляться с трудностями в учебном процессе.

Мотивация учебной деятельности студентов представляет собой сложный, динамический феномен, находящийся под влиянием множества факторов: личностных особенностей студентов, профессиональных качеств преподавателей, содержания образовательных программ и организации учебной среды. Эффективное управление мотивацией требует комплексного

подхода, сочетающего создание благоприятного психологического климата, использование современных образовательных технологий и персонализацию обучения.

Перспективными направлениями дальнейших исследований мотивации учебной деятельности представляются изучение специфики мотивации в условиях цифровизации образования, анализ динамики мотивации на различных этапах профессионального становления, а также разработка диагностических инструментов для оценки мотивационной сферы студентов.

Список литературы

1. Веремчук А.С. О мотивации студентов как необходимом условии повышения качества обучения / А.С. Веремчук // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2020. – №2. – URL: https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=2284 (дата обращения: 21.03.2026). DOI 10.17513/srps.2284. EDN AJYYFF

2. Гнездилова Л.Б. Факторы, влияющие на развитие мотивации обучения студентов в вузе / Л.Б. Гнездилова, М.А. Гнездилов // Концепт. – 2017. – Т. 31. – С. 1246–1250. https://elibrary.ru/item.asp?id=29216299

3. Стародубцева В.К. Мотивация студентов к обучению / В.К. Стародубцева // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – №6. – URL: https://science-education.ru/article/view?id=15617 (дата обращения: 21.03.2026). EDN TGQJNL

Мартынова Зульфия Радиковна
студентка
Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
г. Елабуга, Республика Татарстан

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация: *в статье рассматриваются теоретические основы формирования мотивации к изучению английского языка у подростков. Анализируются также теория самодетерминации и концепция интегративной мотивации. Систематизация подходов позволяет выделить ключевые особенности для устойчивого интереса подростков к языку.*

Ключевые слова: *английский язык, мотивация, подростки, самодетерминация.*

Актуальность работы обусловлена востребованностью английского языка в современном мире. Для подростков особенно важно знание английского языка, так как он является языком международного общения, сопровождает различные аспекты учебной и внеучебной деятельности подростка, обеспечивая доступ к современной культуре и увеличивает шансы карьерного роста в будущем.

Целью статьи является исследование особенностей формирования мотивации к изучению английского языка в подростковом возрасте.

Подростковый период представляет собой важнейший этап становления системы ценностей и смыслов личности. На данном этапе развития ключевыми психологическими аспектами, имеющими значение для овладения иностранным языком, являются интимно-личностное общение, совершенствование абстрактно-логического мышления и способности к самоанализу, формирование собственной оценки событий окружающего мира, интенсивное развитие самосознания и способности к самоанализу, стремление к независимости. К тому же подростковый возраст – период кризисов формирования личности. Согласно Э.Х. Эриксону в период юности (отрочества) важной характеристикой являются осознание своей индивидуальности и идентичности подростком. Данные трансформации открывают новые перспективы (например, возможность проводить глубокий языковой анализ, ставить осознанные цели), но и порождают определенные трудности (эмоциональная неустойчивость, зависимость от мнения сверстников), которые могут повлиять на формирование стойкого желания

изучать иностранный язык. Желание изучать язык полностью определятся наличием мотивации, которую Е.П. Ильин определяет как комплексное, многоаспектное и иерархически организованное психологическое явление, которое нельзя редуцировать к одному-единственному фактору [1]. А Лоуренс Вайнер акцентирует свое внимание на трех типах измерения, по которым разграничивается мотивация: источник (внутренний/внешний), постоянство (стабильный/нестабильный) и степень контроля (контролируемый/неконтролируемый) Так, под мотивацией к изучению английского языка понимается комплекс различных факторов, влияющих на заинтересованность подростка в освоении иностранного языка.

Исходя из характеристик, вытекающих из общих закономерностей подростковой психологии данного возрастного периода, подростки имеют такие отличительные особенности мотивов к изучению английского языка, как нестабильность и неустойчивость интересов и эмоций, коммуникативная направленность, личностный смысл обучения. Также важным является то, что английский язык занимает особое место в образовательной программе, так как это не только академическая дисциплина, но и средство межнациональной коммуникации, которая может понадобиться подростку практически в любой сфере его жизни. Так, применительно к изучению языков, разграничение внутренней и внешней мотивации приобретает своеобразное значение. Теория самодетерминации *Эдварда Деси и Ричарда Райана*, исследованная К. Ноэльс и ее коллегами, указывает на то, что внутренняя мотивация связана с удовольствием от самого процесса: от звучания иноязычной речи, от ощущения прогресса и от способности выражать мысли новыми способами, а внешняя мотивации при изучении иностранного языка неоднородна [4]. Создатели данной теории, Э.Деси и Р.Райан, подчеркивают, что именно внутренняя мотивация является наиболее эффективной основой для глубокого и продолжительного освоения навыков [5]. Согласно многочисленным разработкам, основанным на концепции самодетерминации, внутренняя мотивация неизменно способствует повышению качества обучения. Применительно к освоению иностранного языка, эти положительные эффекты проявляются в следующих ключевых аспектах:

1) углубленное понимание материала (подростки, чья учебная деятельность обусловлена внутренними побуждениями, демонстрируют тенденцию к более осмысленному постижению лингвистических знаний) [5];

2) свобода и естественность речи (ученики с преобладанием внутренней мотивации обладают более развитыми продуктивными речевыми навыками, их страх перед ошибками снижен, а готовность к речевым экспериментам повышена) [6];

3) самостоятельность и самоконтроль (учащиеся, движимые искренним интересом, проявляют большую независимость в процессе изучения языка).

Внешняя мотивация в рамках теории самодетерминации выделяет разные уровни интернализации внешних требований, от полного неприятия до интеграции в личную систему ценностей. Подросток, изначально изучающий язык только ради подготовки к обязательному экзамену или ради получения хорошей оценки за контрольную работу, со временем может осознать его важность для своего будущего или даже начать получать удовольствие от самого процесса. Р. Райан и Э. Деси подробно описали этот спектр усвоения внешних стимулов в контексте школьного обучения [6].

Для объяснения мотивации подростка к изучению второго языка используется теория З. Дёрньи, которая включает в себя три главных аспекта.

1. Идеальный Я-образ, владеющий языком (Ideal L2 Self): образ себя как свободного носителя языка, который может стать мощным стимулом для достижения целей.

2. Долженствующий Я-образ (Ought-to L2 Self): представления о том, каким нужно быть, чтобы соответствовать ожиданиям значимых других.

3. Опыт изучения языка (L2 Learning Experience): непосредственные ощущения от процесса обучения, включая взаимодействие с учителем, одноклассниками и учебными материалами, современной информационной средой.

«Идеальный Я-образ» можно определить как внутреннюю мотивацию подростка. «Долженствующий Я-образ» соответствует внешней мотивации, а опыт изучения язык включает в себя весь процесс освоения языка, который может как негативно, так и положительно влиять на учебную мотивацию.

К. Ноэльс и его коллеги эмпирически установили, что внутренняя форма мотивации положительно связана с желанием продолжать изучение языка и с общим ощущением благополучия в процессе обучения и имеет устойчивый характер [4], а влияние внешних факторов как указывает З. Дёрньи зачастую оказывается временным и зависимым от обстоятельств. Как только исчезает первоначальный стимул, активность в обучении заметно падает [2]. Например, это может произойти из-за неглубокого понимания материла акцентированного только на результат или угрозы эмоционального истощения, так как внешние формы регулирования учебной деятельности, связанные с обязательствами или необходимостью соответствовать ожиданиям, могут провоцировать повышенное беспокойство, напряжение и риск выгорания (подросток, занимающийся языком в первую очередь из чувства долга или под давлением, может развить неприязнь к предмету, а после снятия внешнего контроля и вовсе отказаться от его изучения).

Но в то же время теория мотивационного самосознания З. Дёрньи, раскрывает новые аспекты взаимосвязи мотивации и эффективности освоения иностранного языка, особенно выделяя концепцию Ideal L2 Self [6].

1. Эмпирические данные свидетельствуют, что степень чёткости и проработанности образа «идеального будущего пользователя языка» оказывается более надёжным предсказателем мотивированного поведения, чем классические параметры инструментальной или интегративной мотивации. Учащиеся, обладающие конкретным видением себя в роли успешного владеющего языком, демонстрируют устойчивость перед препятствиями и склонны активно прилагать усилия.

2. Желаемый образ будущей самоидентификации служит внутренним опорным пунктом в сложных ситуациях. При столкновении с типичными вызовами, например, трудной грамматикой, ярко выраженный образ «Я-будущего» помогает сохранить интерес и продолжать обучение.

3. Связь идеального Я-образа с языковым опытом способствует его органичному внедрению в личную идентичность. Язык перестаёт быть абстрактным учебным материалом и превращается в инструмент самовыражения и самореализации.

Таким образом, желание подростков осваивать иностранные языки отличается личностным интересом, коммуникативной направленностью и в то же время неустойчивостью эмоций и отличается сложностью своей организации. Все эти факторы относятся к внутренний мотивации, которая, по теории самодетерминации *Эдварда Деси и Ричарда Райана,* положительно влияет на позитивное самоощущение подростка в процессе всего опыта изучения языка. Об этом же говорится в концепции З. Дёрньи, известной как «L2 Motivational Self System», по которой основой к формированию мотивации является «Идеальный Я-образ», определенный учеником как цель в изучении языка. Для подростка язык трансформируется из обычного учебного курса в инструмент интеграции в общество, ключ к постижению мировых культурных достижений и средство для выражения собственной индивидуальности. В эпоху глобализации стремление к личностному обогащению через язык и практическая польза от его владения всё чаще сливаются воедино.

Список литературы

1. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы: учебное пособие / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2018. – 512 с.

2. Dörnyei Z. The psychology of the language learner: individual differences in second language acquisition. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 2005. 270 p.

3. Dörnyei Z. The L2 Motivational Self System // Motivation, language identity and the L2 self /ed. by Z. Dörnyei, E. Ushioda. Bristol: Multilingual Matters, 2009. Pp. 9–42.

4. Noels K.A. Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory // Language Learning. 2000. Vol. 50. No. 1. Pp. 57–85. DOI 10.1111/0023-8333.00111.

5. Ryan R.M. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions // Contemporary Educational Psychology. 2000. Vol. 25. No. 1. Pp. 54–67. DOI 10.1006/ceps.1999.1020

6. Ryan R.M. Promoting self-determined school engagement: Motivation, learning, and well-being // Handbook of motivation at school / ed. by K.R. Wentzel, A. Wigfield. New York: Routledge, 2009. Pp. 171–196.

Наумова Марина Александровна
студентка
Научный руководитель
Кузнецова Елена Владимировна
канд. психол. наук, доцент

Куйбышевский филиал ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»
г. Куйбышев, Новосибирская область

ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

Аннотация: *в статье проводится анализ феноменологии смысложизненных ориентаций и основных социально-психологических детерминантов, влияющих на их формирования в юношеский период. Акцентируется внимание на том, что сформированная система смысложизненных ориентаций является профессионально важным качеством педагогов-психологов, поскольку социально ориентированные смыслы и ценности непосредственно определяют в будущем качество их профессиональной деятельности. Представляются результаты эмпирического исследования, свидетельствующие о необходимости организации целенаправленного психолого-педагогического сопровождения студентов-психологов в контексте образовательного процесса. Приоритетными направлениями такой работы выступают: развитие рефлексивных способностей, формирование навыков целеполагания, укрепление интернального локуса контроля, а также становление устойчивой профессиональной идентичности будущих специалистов.*

Ключевые слова: *студенты-психологи, смысложизненные ориентации, смысл жизни, личностное развитие, профессиональное становление, эмпирическое исследование.*

Смысложизненные ориентации являются системообразующим компонентом личности, выступая предиктором успешного жизнеустройства, личностно-профессионального развития и социальной адаптации. В современном социуме, для которого характерны тенденции к обесцениванию духовных ценностей и доминированию гедонистических установок, проблема поиска аутентичных смыслов жизни приобретает особую остроту. Культивация принципа удовольствия средствами массовой информации и массовой культурой приводит к тому, что с каждым годом проблема ложных смысложизненных ориентиров становится все более актуальной. В контексте профессиональной подготовки психологов эта проблема релевантна вдвойне, поскольку специфика профессии предъявляет высокие требования не только к знаниям и навыкам, но и к самой личности специалиста, его ценностно-смысловой сфере [2].

Профессиональная деятельность психолога напрямую связана с оказанием помощи другим людям в сложных жизненных ситуациях, что требует от самого специалиста ясного понимания собственных жизненных целей и ценностей. Жизненный смысл определяет отношение человека к профессии, его профессиональную успешность и траекторию движения к самореализации. Для педагогов-психологов сформированная система смысложизненных ориентаций приобретает статус профессионально значимого качества, так как именно социально ориентированные ценности и смыслы во многом детерминируют успешность и результативность их будущей профессиональной деятельности.

Обретение смысла жизни неразрывно связано с процессами самореализации и профессионального самоопределения. Сущность профессионального самоопределения может быть

раскрыта через категорию личностного смысла: оно представляет собой поиск и обретение субъективной значимости как в выбираемой и осваиваемой профессиональной деятельности, так и в самом процессе профессионального самоопределения [4].

Вслед за Д.А. Леонтьевым [3], под смысложизненными ориентациями мы понимаем систему осмысленных и избирательных связей, отражающую направленность личности. Данная система включает в себя наличие жизненных целей, осмысленность выборов и оценок, удовлетворенность самореализацией, а также способность принимать за нее ответственность и активно влиять на ее развитие.

Специфика формирования смысложизненных ориентаций в юношеском возрасте в значительной степени обусловлена содержательными характеристиками этого возрастного периода, центральным личностным новообразованием которого является предварительное самоопределение, построение жизненных планов на будущее.

Исследователи в области психологии, среди которых К.А. Абульханова-Славская [1], Д.А. Леонтьев [3], выделили целый комплекс факторов, способствующих формированию смысложизненных ориентаций личности. Данный процесс обусловлен многоаспектным взаимодействием внутренних и внешних детерминант. К ним относятся уникальный личный опыт и глубинные убеждения индивида, широкий спектр культурных и социальных влияний, а также качество отношений с другими людьми и окружающей средой. При этом именно личный опыт и устоявшиеся убеждения зачастую выступают в качестве фундамента для формирования системы ценностей и индивидуального мировоззрения, создавая тем самым базис для выстраивания жизненных ориентаций.

На основе проведенного анализа можно выделить трехкомпонентную структуру детерминантов формирования смысложизненных ориентаций: собственная активность личности как субъекта деятельности, преобразующая существующие смыслы; влияние ближайшего социального окружения (семья, друзья, коллеги); целенаправленное воздействие общественных институтов в процессе социализации и профессионального становления.

Эмпирическое исследование сформированности смысложизненных ориентаций проводилось на базе КФ ФГБОУ ВО «НГПУ». Выборку составили 8 студентов 2 курса направления 44.03.02: «Психолого-педагогическое образование», профиль: «Психология образования» в возрасте 18–22 лет.

Результаты, полученные с помощью методики «Смысложизненные ориентации» (Д.А. Леонтьев), продемонстрировали факт того, что большинство студентов-психологов демонстрирует затруднения в целеполагании и перспективном планировании (шкала «Цели в жизни»), а также не воспринимают собственную жизнь как интересную, насыщенную и наполненную смыслом (шкала «Процесс жизни»). Выявлены также дефициты в сфере субъективного контроля: у большинства студентов отсутствует устойчивое представление о себе как о сильной личности, способной контролировать свою жизнь (шкала «Локус контроля – Я»), и наблюдается неполное понимание возможности управления своей жизнью в целом (шкала «Локус контроля – жизнь»).

Полученные результаты можно интерпретировать следующим образом: с одной стороны, юношеский возраст характеризуется незавершенностью формирования механизмов самореализации и рефлексии. С другой стороны, обучение в вузе связано с процессом активного профессионального становления. Освоение профессии выступает у лиц юношеского возраста новой ситуацией развития, которая инициирует качественную перестройку смысловой сферы и активизирует процессы личностной трансформации.

Таким образом, процесс формирования смысложизненных ориентаций в юношеском возрасте представляет собой многофакторную и вариативную динамику, характеризующуюся кумулятивными количественными и качественными изменениями как индивидуально-личностных, так и социотипических характеристик. Данный процесс носит непрерывный характер, отражая динамическую природу личностного развития.

Полученные в ходе эмпирического исследования результаты свидетельствуют о необходимости организации целенаправленного психолого-педагогического сопровождения студентов-психологов. Приоритетными направлениями такой работы выступают: развитие рефлексивных способностей, формирование навыков целеполагания, укрепление интернального локуса контроля, а также становление устойчивой профессиональной идентичности будущих специалистов.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования его результатов для разработки программ факультативов, тренингов личностного роста, а также для коррекции содержания дисциплин, направленных на профессиональное самоопределение студентов.

В качестве ограничений исследования следует отметить малый объем выборки, что не позволяет распространять выводы на генеральную совокупность, и отсутствие лонгитюдного дизайна. Перспективы дальнейших исследований связаны с расширением выборки, включением студентов разных курсов для выявления динамики формирования смысложизненных ориентаций, а также с использованием дополнительных методов (интервью, проективных методик) для углубленного анализа сформированности смысловой сферы.

Список литературы

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 302 с. EDN SGBTRN

2. Бордовский В.А. Смысложизненные ориентации и эмоциональный интеллект в структуре личности социального работника / В.А. Бордовский // Вестник АГУ. Серия 3: Педагогика и психология. – 2012. – №4 (109). – С. 129–133. – URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18809381 (дата обращения: 21.03.2026). EDN PVPTHH

3. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2007. – 512 с.

4. Сараева Е.В. Коррекция и фасилитация смысложизненных ориентаций студентов / Е.В. Сараева, А.С. Маракулина // Концепт. – 2016. – Т. 32. – С. 238–242. – URL: http://e-koncept.ru/2016/56749.htm (дата обращения: 21.03.2026).

Наумова Марина Александровна
студентка
Научный руководитель
Петровская Вера Геннадьевна
канд. психол. наук, доцент

Куйбышевский филиал ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»
г. Куйбышев, Новосибирская область

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КЛИМАТ КЛАССА КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Аннотация: *в статье рассматривается проблема влияния социально-психологических факторов на академическую успешность обучающихся подросткового возраста. На основе теоретического анализа обосновывается положение о том, что психологический климат класса выступает не просто фоном, а системообразующим условием реализации учебной деятельности. В работе раскрыта эволюция понятия «успешность обучения», представлена структура данного феномена, а также описаны механизмы влияния межличностных отношений в классе на мотивацию, эмоциональное благополучие и познавательную активность подростков.*

Ключевые слова: *психологический климат, успешность обучения, подростки, учебная мотивация, межличностные отношения, социализация, ФГОС.*

Современная школа сталкивается с множеством вызовов, и главный из них – это не просто передача знаний, а создание условий, в которых подростку будет комфортно учиться и

развиваться. Именно от того, как складываются отношения в классе, во многом зависит, с каким настроением ребенок идет в школу и насколько он готов осваивать учебный материал. В педагогической и психологической литературе много говорится о важности благоприятной атмосферы, однако четкого понимания того, как именно психологический климат влияет на конкретные учебные успехи подростков, часто не хватает. Данная статья направлена на восполнение этого пробела.

В условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) особую значимость приобретает не только предметная подготовка, но и формирование у обучающихся метапредметных компетенций, их социализация и психологическое благополучие. Подростковый возраст (11–15 лет), являясь сензитивным периодом для становления самосознания и усвоения социальных норм, создает благоприятные предпосылки для целенаправленной педагогической работы в данном направлении. Согласно концепции Д.Б. Эльконина, ведущей деятельностью в этом возрасте становится интимно-личностное общение со сверстниками, что делает психологический климат класса ключевым фактором развития личности [8].

Анализ литературы показывает, что единого определения понятия «успешность обучения» не существует: разные научные школы рассматривали эту проблему под различными углами. К. Роджерс, придерживаясь взглядов гуманистической психологии, подчеркивал, что подлинное обучение возможно только в атмосфере психологической безопасности и принятия [6]. А. Маслоу рассматривал потребность в принадлежности и уважении как базовую для развертывания познавательной активности [4]. В современной зарубежной педагогике Дж. Хэтти на основе мета-анализа доказал, что такие социально-психологические факторы, как сплоченность класса и отношения с учителем, имеют значительную величину эффекта и напрямую влияют на успеваемость [7].

В отечественной психологии традиции изучения успешности закладывались в рамках деятельностного подхода. Л.С. Выготский указывал на то, что обучение ведет за собой развитие, и это развитие всегда происходит в социальном контексте [2]. А.Н. Леонтьев говорил о личностном смысле учения: если знания не имеют для подростка субъективной значимости, не вписаны в его реальную жизнь, успешность невозможна [3].

Важно различать понятия «обучаемость» (потенциальная способность к усвоению знаний) и «успешность» (реализованная способность, зависящая от множества условий). Психологический климат класса как раз выступает тем условием, которое может либо помочь реализовать потенциал, либо заблокировать его. В исследованиях А.А. Волковой показано, что в классах с высоким уровнем взаимопомощи и низкой конфликтностью учащиеся демонстрируют более высокие результаты даже по сложным предметам [1].

Б.Д. Парыгин также рассматривал понятие психологического климата класса и трактовал его следующим образом: психологический климат класса – это эмоционально-психологический настрой коллектива, отражающий характер взаимоотношений между его членами, уровень комфортности, сплоченности и удовлетворенности совместной деятельностью [5]. В подростковом возрасте, когда ведущей становится деятельность общения, климат приобретает роль регулятора учебной активности.

Можно выделить несколько ключевых механизмов влияния климата на успешность обучения.

Во-первых, характер климата напрямую влияет на учебную мотивацию. В классах с высоким уровнем конфликтности и низкой сплоченностью у подростков наблюдается снижение познавательного интереса. Учеба начинает ассоциироваться с дискомфортом, и мотивация падает. И, напротив, в атмосфере взаимопомощи и уважения учение приобретает личностный смысл.

Во-вторых, климат определяет уровень эмоционального благополучия. Боязнь насмешек, страх оказаться неуспешным на фоне одноклассников блокируют мыслительные процессы и снижают продуктивность даже у способных детей. Подросток, который стал изгоем или

находится в конфликте, физически не может сосредоточиться на учебе – его ресурсы тратятся на переживание угрозы.

В-третьих, климат влияет на характер совместной учебной деятельности. Современное образование требует умения работать в группах, вести дискуссии, решать проектные задачи. Эффективность такой работы напрямую зависит от того, насколько дети умеют договариваться и доверять друг другу.

Анализ литературы позволяет систематизировать факторы, определяющие успешность обучения в контексте психологического климата, в три группы:

– индивидуально-психологические (самооценка, тип темперамента, эмоциональный интеллект);

– социально-психологические (стиль семейного воспитания, влияние группы сверстников, климат в классе);

– педагогические (методы обучения, личность учителя, система оценивания).

Именно психологический климат класса является тем интегративным показателем, который аккумулирует действие всех этих факторов.

Исходя из того, что благоприятный психологический климат является условием успешности обучения, встает вопрос о способах его формирования и поддержки. Климат не возникает стихийно, это продукт длительной и целенаправленной работы.

В работах последних лет все чаще звучит мысль о необходимости перехода от парадигмы «успеваемости» к парадигме «успешности». Первая заточена на соответствие стандартам, вторая – на развитие личности, ее самореализацию и субъективное благополучие. И в этом контексте роль психологического климата становится определяющей. Именно в комфортной среде у подростка формируется позитивная «Я-концепция», вера в свои силы, желание ставить цели и достигать их.

Проведенный теоретический анализ позволяет утверждать, что психологический климат класса и успешность обучения подростков находятся в тесной взаимосвязи. Вопреки распространенному мнению, что главное в школе – это отметки, именно характер межличностных отношений во многом определяет, насколько эффективно эти отметки будут достигаться.

Дальнейшие перспективы исследования могут быть связаны с эмпирической проверкой выявленных теоретических положений и разработкой конкретных программ психолого-педагогического сопровождения подростков, направленных на оптимизацию психологического климата как условия повышения успешности обучения.

Список литературы

1. Волкова А.А. Межличностные отношения в классе и их влияние на учебную мотивацию старшеклассников / А.А. Волкова // Психологическая наука и образование. – 2020. – Т. 25. №4.

2. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.

3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с. EDN ZJUELZ

4. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу; пер. с англ. А.М. Татлыбаевой. – СПб.: Евразия, 1999. – 478 с.

5. Парыгин Б.Д. Социально-психологический климат коллектива: пути и методы изучения / Б.Д. Парыгин. – Л.: Наука, 1981. – 192 с. EDN VQMEBF

6. Роджерс К. Свобода учиться / К. Роджерс; пер. с англ. – М.: Смысл, 2002. – 527 с. EDN STXDVZ

7. Хэтти Дж. Видимое обучение: синтез результатов более 50 000 исследований с охватом более 86 миллионов школьников / Дж. Хэтти; пер. с англ. – URL: https://visible-learning.org/hattie-ranking-influences-effect-sizes-learning-achievement/ (дата обращения: 22.02.2026).

8. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.

Орлова Екатерина Александровна
студентка
Научный руководитель
Кузнецова Елена Владимировна
канд. психол. наук, доцент

Куйбышевский филиал ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»
г. Куйбышев, Новосибирская область

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация: *в условиях реализации ФГОС ООО особую значимость приобретает формирование у обучающихся коммуникативных универсальных учебных действий, обеспечивающих социальную компетентность и готовность к продуктивному взаимодействию. Подростковый возраст, являясь сензитивным периодом для развития навыков общения, создает благоприятные предпосылки для целенаправленной педагогической работы в данном направлении. В статье рассматривается потенциал внеурочной деятельности как эффективного средства развития коммуникативных УУД у обучающихся основной школы.*

Ключевые слова: *обучающиеся основной школы, внеурочная деятельность, коммуникативные универсальные учебные действия, педагогическое проектирование, социализация.*

Современное образование, закрепленное в Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования (ФГОС ООО), ориентировано не только на передачу предметных знаний, но и на формирование у школьников метапредметных компетенций. Среди четырех ключевых групп универсальных учебных действий – личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных – именно коммуникативные действия играют особую, интегративную роль. Они выступают основой социальной компетентности, обеспечивают способность к осознанному построению речевых высказываний, продуктивному взаимодействию и сотрудничеству со сверстниками и взрослыми, решению разнообразных коммуникативных задач [1].

Особую значимость развитие коммуникативных универсальных учебных действий приобретает в подростковом возрасте (11–15 лет), который является сензитивным периодом для становления самосознания, усвоения социальных норм и построения отношений с окружающими. Согласно концепции Д.Б. Эльконина, ведущей деятельностью в этом возрасте становится интимно-личностное общение со сверстниками, что создает благоприятную почву для целенаправленной педагогической работы по формированию коммуникативной культуры. Однако рамки традиционного урока зачастую ограничивают возможности для полноценного развития коммуникативных навыков в силу своей регламентированности и ориентации на предметное содержание. В этой связи внеурочная деятельность выступает мощным ресурсом для создания открытой, гибкой и практико-ориентированной образовательной среды [2].

Теоретический анализ проблемы показал, что структура коммуникативных универсальных учебных действий может быть рассмотрена через три взаимосвязанных и взаимообусловленных аспекта [1; 3].

1. Аспект взаимодействия (интеракции) касается практической организации совместной деятельности и включает действия по планированию сотрудничества, распределению ролей, управлению совместной деятельностью и конструктивному разрешению конфликтов.

2. Аспект кооперации фокусируется на речевых и интеллектуальных средствах, делающих совместную работу возможной и эффективной: владение диалогической и монологической речью, развитие смыслового чтения, умение точно и ясно выражать свои мысли.

3. Аспект интериоризации направлен на преодоление познавательного и коммуникативного эгоцентризма, развитие способности учитывать позицию другого человека, рефлексию собственных коммуникативных действий.

Эффективность формирования коммуникативных УУД у обучающихся основной школы определяется комплексом взаимосвязанных факторов, которые можно объединить в три группы. Индивидуально-психологические факторы связаны с внутренними особенностями подростка: возрастные характеристики, подростковый эгоцентризм, развитие самосознания, тип темперамента, уровень самооценки, эмоциональный интеллект, когнитивное и речевое развитие. Социально-психологические факторы определяются непосредственным окружением подростка: стиль семейного воспитания, влияние группы сверстников, социально-психологический климат в классе, культура педагогического общения, воздействие цифровой среды. Педагогические факторы представляют собой совокупность условий, методов и отношений, целенаправленно создаваемых в образовательном процессе: методы обучения, организация внеурочной деятельности, система оценивания, личность и профессиональная позиция педагога.

Особое, стратегическое место в структуре педагогических факторов занимает организация внеурочной деятельности, обладающая уникальным развивающим потенциалом. Как подчеркивают Д.В. Григорьев и П.В. Степанов [2], данный потенциал обусловлен ключевыми характеристиками внеурочной деятельности: добровольностью участия, обеспечивающей высокий уровень внутренней мотивации; гибкостью форм и содержания; практико-ориентированностью и социальной значимостью деятельности; возможностями для разновозрастного и разнопланового взаимодействия. Во внеурочной деятельности коммуникация выступает не как самоцель, а как естественное и необходимое средство достижения значимого для подростка результата: поставить спектакль, организовать благотворительную акцию, создать социальный проект, подготовить школьную газету, победить в турнире. Это снимает дидактический барьер и повышает осмысленность и эффективность формирования навыков.

Проектирование внеурочной деятельности, направленной на развитие коммуникативных УУД, должно опираться на системный подход и учитывать следующие ключевые принципы:

1) принцип субъектности и добровольности, предполагающий осознанный выбор подростком форм участия на основе его интересов и потребностей, что формирует внутреннюю мотивацию к общению и сотрудничеству;

2) принцип практической направленности и социальной значимости, требующий связи содержания деятельности с решением реальных или моделируемых жизненных задач, имеющих ценность для подростка и его окружения;

3) принцип диалогичности и сотрудничества, в соответствии с которым внеурочная деятельность организуется как совместная деятельность, где успех зависит от умения слушать, договариваться, учитывать разные точки зрения, конструктивно разрешать конфликты;

4) принцип рефлексивности, предполагающий создание условий для осознания подростками своих коммуникативных действий, их эффективности и способов совершенствования;

5) принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей, позволяющий дифференцировать задания, роли и формы поддержки в соответствии с психологическими характеристиками подросткового возраста и индивидуальными различиями обучающихся.

Наиболее эффективными направлениями и формами внеурочной деятельности для развития коммуникативных УУД выступают:

– проектная и исследовательская деятельность (научные общества, проектные группы), требующая полного цикла коммуникативных действий от совместного планирования до публичной защиты результатов;

– творческие коллективы и студии (театральные, литературные, журналистские, медиацентры), позволяющие осваивать разные формы и жанры речи; дискуссионные и дебатные клубы, создающие среду для развития культуры диалога;

– волонтерская деятельность и социальные проекты, ориентированные на взаимодействие с разными социальными группами;

– интеллектуальные клубы и командные игры, стимулирующие командное взаимодействие.

При организации деятельности на этапе подготовки необходимо четко формулировать коммуникативные цели, подбирать задания, требующие обязательного взаимодействия, создавать смешанные по составу группы для обогащения коммуникативного опыта. На этапе реализации следует минимально вмешиваться в процесс общения, предоставляя группам самостоятельность, выступать в роли наблюдателя и консультанта, фиксировать проявления коммуникативных УУД для последующего обсуждения, создавать «ситуации вызова», требующие разрешения разногласий или совместного принятия сложного решения. На этапе рефлексии и оценки необходимо организовывать обсуждение не только предметных результатов, но и процесса взаимодействия, использовать критериальное оценивание коммуникативных навыков (самооценка, взаимооценка), отмечать и поощрять позитивные примеры сотрудничества и эффективной коммуникации.

Таким образом, проектирование внеурочной деятельности как средства развития коммуникативных универсальных учебных действий требует от педагога перехода от позиции организатора досуга к позиции проектировщика развивающей социально-коммуникативной среды. Внеурочная деятельность, в силу своей гибкости, добровольности и практической значимости, представляет собой оптимальную среду для формирования коммуникативной культуры подростков, позволяя преодолеть формализм урочной системы и создать условия, в которых диалог, сотрудничество и взаимопонимание становятся естественной нормой образовательного процесса. Реализация представленных принципов и методических рекомендаций способствует системному развитию всех компонентов коммуникативных УУД у обучающихся основной школы в соответствии с требованиями ФГОС ООО.

Список литературы

1. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская [и др.]. – М.: Просвещение, 2011. – 152 с. EDN QYEFCD

2. Григорьев Д.В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор / Д.В. Григорьев, П.В. Степанов. – М.: Просвещение, 2014. – 223 с.

3. Карабанова О.А. Формирование универсальных учебных действий учащихся основной школы / О.А. Карабанова // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2017. – №3. – С. 24–38.

Орлова Екатерина Александровна
студентка
Научный руководитель
Кузнецова Елена Владимировна
канд. психол. наук, доцент

Куйбышевский филиал ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»
г. Куйбышев, Новосибирская область

РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

Аннотация: *статья посвящена исследованию уровня стрессоустойчивости студентов-психологов как профессионально важного качества, необходимого для будущей профессиональной деятельности. Подготовка психологов сопряжена со стрессогенными факторами: высокой учебной нагрузкой, сложностью теории, эмоциональными затратами практики и ранней профессиональной ответственностью. Низкий уровень развития стрессоустойчивости, то есть способности эффективно совладать со стрессом и сохранять стабильность, может привести к эмоциональному выгоранию, снижению успеваемости и ухудшению психического здоровья. В статье представляются результаты эмпирического исследования стрессоустойсивости студентов-психологов, которые показали противоречивую картину: при высокой самооценке стрессоустойчивости выявлен высокий уровень личностной и ситуативной тревожности, а также склонность к использованию дезадаптивных копинг-стратегий.*

Ключевые слова: *стресс, стрессоустойчивость, студенты-психологи, профессионально важное качество, эмпирическое исследование.*

Профессиональная подготовка психологов сопряжена с воздействием множества стрессогенных факторов: интенсивная учебная нагрузка, необходимость освоения сложного теоретического материала, эмоционально затратная практическая работа и рано формирующееся чувство профессиональной ответственности [4; 5]. Недостаточный уровень стрессоустойчивости – интегративной характеристики личности, определяющей способность эффективно справляться со стрессом и сохранять психофизиологическую стабильность [7; 9] – может приводить к эмоциональному выгоранию, снижению академической успеваемости и ухудшению психического здоровья [3].

Для будущего психолога это качество является профессионально важным, так как его деятельность предполагает постоянную работу с людьми в кризисных ситуациях, что требует высокой эмоциональной стабильности и развитых навыков саморегуляции.

Несмотря на очевидную актуальность, специфика стрессоустойчивости именно студентов-психологов остается малоизученной. Существует противоречие между необходимостью целенаправленного развития этого качества и недостатком узко направленных исследований. В связи с этим целью данного исследования стало выявление уровня стрессоустойчивости студентов-психологов. Гипотеза заключалась в предположении, что студенты-психологи характеризуются высоким уровнем стрессоустойчивости.

Эмпирическое исследование проводилось на базе КФ ФГБОУ ВО «НГПУ». Выборку составили 8 студентов 2 курса направления подготовки: 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование», профиль «Психология образования» в возрасте 18–22 лет.

Для проверки гипотезы был использован комплекс психодиагностических методик:

1) тест на самооценку стрессоустойчивости личности (Н.В. Киршев, Н.В. Рябчиков), направленный на оценку общего уровня устойчивости к стрессу;

2) шкала самооценки тревожности Ч.Д. Спилбергера – Ю.Л. Ханина, целью которой является выявление уровня личностной и ситуативной тревожности;

3) методика исследования самоотношения С.Р. Пантилеева, направленная на выявление позитивности и структуры самоотношения;

4) опросник «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» (С. Хобфолл), направленный на выявление предпочитаемых копинг-стратегий в стрессовых ситуациях.

Результаты, полученные с помощью разных методик, носят разнонаправленный характер, что создает противоречивую картину. По тесту самооценки стрессоустойчивости личности Н.В. Киршева, Н.В. Рябчикова средний показатель стрессоустойчивости составил 37 баллов, что соответствует высокому уровню. Это свидетельствует о том, что студенты субъективно оценивают себя как способных эффективно справляться со стрессом. Однако данные шкалы Спилбергера-Ханина показали иное. Средний показатель личностной тревожности составил 49 баллов, ситуативной тревожности – 44 балла. Оба значения находятся в зоне высокого уровня. Высокая тревожность является прямым индикатором эмоциональной неустойчивости и низкой способности к эффективной саморегуляции [1; 8], что противоречит данным о высокой стрессоустойчивости.

Методика С.Р. Пантилеева выявила в целом гармоничное и позитивное самоотношение. Показатели по ключевым шкалам находятся в зоне средних и высоких значений: «Самоуверенность» (7), «Самоценность» (7), «Самопринятие» (6). Низкие баллы по шкалам «Внутренняя конфликтность» (4) и «Самообвинение» (5) свидетельствуют об отсутствии выраженного внутреннего конфликта. Таким образом, студенты обладают внутренним личностным ресурсом, который, однако, не компенсирует высокого уровня тревожности.

Результаты опросника С. Хобфолла демонстрируют смешанный профиль совладающего поведения. С одной стороны, студенты активно используют адаптивные стратегии: «Поиск социальной поддержки» (23), «Осторожные действия» (22). С другой стороны, выражены и дезадаптивные стратегии: «Избегание» (20), «Импульсивные действия» (20), «Агрессивные действия» (20). Это указывает на то, что в состоянии стресса контроль над поведением и эмоциями может снижаться, проявляются склонность к уходу от проблем и неконструктивным реакциям [2; 6].

Таким образом, выдвинутая гипотеза о высоком уровне стрессоустойчивости студентов-психологов не подтвердилась. Выявлен противоречивый психологический профиль. Субъективно студенты оценивают свою стрессоустойчивость как высокую и демонстрируют позитивное самоотношение. Объективные же показатели (высокая личностная и ситуативная тревожность, склонность к дезадаптивным копинг-стратегиям) свидетельствуют о высоком уровне внутреннего напряжения и недостаточной эффективности саморегуляции. Общая стрессоустойчивость студентов-психологов характеризуется как неустойчивая и недостаточно сформированная. Внешняя оценка своей устойчивости не подкрепляется внутренними ресурсами для эффективного преодоления хронического и острого стресса.

Полученные результаты актуализируют необходимость интеграции в образовательный процесс психологических факультетов специализированных программ и тренингов, направленных на развитие навыков эмоциональной саморегуляции, снижение уровня тревожности и формирование адаптивных копинг-стратегий [4; 9]. Ключевой задачей такой подготовки выступает формирование у будущих специалистов не только профессиональной компетентности в распознавании и коррекции стрессовых состояний у клиентов, но и способности к эффективному управлению собственным стрессом.

Перспективным направлением дальнейших исследований может стать лонгитюдное изучение динамики стрессоустойчивости студентов-психологов на протяжении всего периода обучения, а также проведение сравнительного анализа с аналогичными показателями у студентов других направлений подготовки.

Список литературы

1. Березин Ф.Б. Психологическая адаптация и тревожность в условиях образовательной среды / Ф.Б. Березин, Е.Д. Соколова // Психологический журнал. – 2022. – Т. 43. №4. – С. 84–96.

2. Китаев-Смык Л.А. Психология стресса в профессиях типа «человек-человек» / Л.А. Китаев-Смык // Национальный психологический журнал. – 2021. – №2 (42). – С. 54–67.

3. Краснов В.Н. Эмоциональные расстройства и их связь со стрессоустойчивостью в юношеском возрасте / В.Н. Краснов // Социальная и клиническая психиатрия. – 2022. – Т. 32. №1. – С. 45–51.
4. Леонова А.Б. Профилактика стресса в профессиональной подготовке будущих психологов / А.Б. Леонова, И.В. Гребнева // Психология в вузе. – 2020. – №5. – С. 112–128.
5. Малкина-Пых И.Г. Психология стресса и методы коррекции: учебное пособие для вузов / И.Г. Малкина-Пых. – М.: Юрайт, 2023. – 411 с.
6. Никольская И.М. Психологическая защита и копинг-стратегии у студентов / И.М. Никольская, Р.М. Грановская. – СПб.: Речь, 2019. – 382 с.
7. Рассказова Е.И. Диагностика стрессоустойчивости и совладающего поведения: обзор современных методик / Е.И. Рассказова, Т.О. Гордеева // Психологическая диагностика. – 2021. – №4. – С. 22–45.
8. Холмогорова А.Б. Когнитивно-бихевиоральная терапия тревожных расстройств у студентов / А.Б. Холмогорова, Н.Г. Гаранян // Московский психотерапевтический журнал. – 2022. – №1. – С. 35–58.
9. Щербатых Ю.В. Психология стресса и методы коррекции / Ю.В. Щербатых. – СПб.: Питер, 2022. – 256 с.

Песков Яков Алексеевич
студент
Научный руководитель
Шумакова Александра Викторовна
д-р пед. наук, заведующий кафедрой

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»
г. Ставрополь, Ставропольский край

ЗНАЧЕНИЕ КВЕСТ-ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: *в статье рассматривается потенциал квест-технологий как инновационного средства развития музыкальных способностей обучающихся в системе дополнительного образования. Приведен анализ научной дефиниции «квест-технология», дана их классификация, а также специфика их применения в музыкальном обучении детей. Особое внимание уделяется педагогическим условиям эффективного использования квестов для развития перцептивных, исполнительских и творческих компонентов музыкальности у обучающихся. Представлены практические рекомендации по проектированию и организации музыкальных квестов с учётом возрастных, мотивационных и художественных факторов.*

Ключевые слова: *квест-технологии, музыкальные способности, дополнительное образование, образовательный квест, музыкальный квест, обучающиеся.*

В современных условиях образования квест-технологии рассматриваются как одно из наиболее эффективных средств активизации учебной деятельности, позволяющее интегрировать игровые, проблемно-поисковые и интерактивные методы обучения. Понятие «педагогический квест» в образовательной практике трактуется как специально организованная система заданий, объединённых единым сюжетом, целью и логикой прохождения, предполагающая решение учащимися серии познавательных, творческих или практических задач [8].

В отличие от традиционных форм обучения, акцент в которых делается на усвоении готовой информации, квест ориентирован на самостоятельный поиск, принятие решений и исследовательскую активность обучающихся.

Возникновение и развитие квест-технологий в образовании опирается на исследования зарубежных педагогов, впервые обосновавших данную форму учебной деятельности и определивших её теоретические и методические принципы. Наибольшее влияние на становление образовательного квеста оказали работы Б. Доджа и Т. Марча [8; 9]. Сопоставление их концепций показывает, что становление квест-технологий опирается на сочетание

исследовательской активности обучающихся и чёткой структурной организации заданий. Б. Додж сосредоточился на развитии самостоятельности через поиск и критический анализ информации [8], а Т. Марч описал логику образовательного процесса, ведущую от проблемы к её решению и рефлексии, что способствует формированию рефлексивных навыков [9]. Эти подходы создают единую основу, где главными элементами являются: постановка проблемы, поэтапное выполнение заданий, рефлексивное завершение и сочетание исследовательской активности со структурной организации, что способствует развитию критического мышления, самостоятельности и навыков сотрудничества у детей.

Современная классификация образовательных квестов отражает разнообразие педагогических задач и форм взаимодействия. Одним из наиболее востребованных типов являются цифровые квесты, основанные на использовании компьютерных технологий, интерактивных платформ и мультимедийных ресурсов. Также выделяют сюжетно-ролевые квесты, предполагающие включение обучающихся в драматургическую структуру, выполнение ролей и прохождение последовательных этапов. Если цифровые и ролевые форматы квеста требуют специального оборудования, то настольные квесты можно реализовать с помощью карточных заданий, логических комбинаций и головоломок.

Отдельного внимания заслуживают музыкальные квесты, ориентированные на выполнение заданий, связанных с восприятием, анализом и воспроизведением музыкального материала. Каждый тип квестов обладает собственными педагогическими возможностями, однако все они объединены рядом характерных признаков, таких как проблемность, интерактивность, мотивационная направленность и командное взаимодействие.

Исследование Н.В. Сусловой и В.А. Шитовой, предлагающее теоретические основы и практические примеры музыкальных квестов, является значимым вкладом [7]. Педагогическая линия общих и веб-квестов детально представлена в работах Е.А. Игумновой [1], а также в методической традиции веб-квестов Б. Доджа и Т. Марча [9], на которые опираются отечественные авторы применительно к музыкальной школе. В то же время имеющиеся исследования носят фрагментарный характер и зачастую ограничиваются описанием отдельных кейсов или анкетированием участников. Недостаточная разработанность проявляется прежде всего в дефиците стандартизированных диагностик, позволяющих оценивать динамику слуха, ритма, интонационных навыков и музыкальной памяти в условиях квестового формата; в отсутствии валидизированных протоколов мониторинга результатов именно в учреждениях дополнительного образования; в малых выборках и краткосрочности экспериментальных дизайнов, что снижает доказательность получаемых эффектов; в слабой проработанности методик балансировки цифровых и «звучащих» заданий, необходимых для развития музыкальных способностей; в преобладании общепедагогических описаний квестов над музыкально-специфическими конструкциями, связанными с восприятием, исполнением, импровизацией и сочинением музыки.

Квест-технологии эффективно развивают музыкальное восприятие. Благодаря им можно регулировать сложность звуковых задач, постепенно обучая распознавать, сравнивать и интерпретировать музыкальные элементы. Благодаря квесту происходит не только улучшение музыкальных способностей, но и повышение интереса к анализу музыки, ведь выполнения каждого задания приближает к достижению игровой цели. Динамичность и интерактивность также задействуют двигательную, эмоциональную и когнитивную активность обучающихся, что способствует более глубокому развитию их слуховых функций.

В рамках квестовой среды для развития перцептивных способностей применяются различные методы. Интерактивный слуховой анализ направлен на развитие ритмического восприятия и предполагает определение метроритма по аудиофрагменту, что согласуется с подходом Б.М. Теплова о единстве слуховых и двигательных механизмов [5]. Интонационная дифференциация, опирающаяся на работы М.С. Старчеус о развитии ладового восприятия через практические задания, способствует формированию ладового чувства через узнавание устойчивых и неустойчивых ступеней [3]. Тембровые задания, значимость которых в

музыкальном восприятии подчёркивает В.А. Шитова, развивают тембровый слух посредством упражнений «Угадай инструмент» по тембру. Динамические упражнения, представленные сопоставлением оттенков громкости, формируют динамический слух, а их эмоционально-образная составляющая детально проработана в исследованиях Е.А. Игумновой. Педагогические квесты на слуховые представления, базирующиеся на концепции М.С. Старчеус о слуховых представлениях как базе музыкального мышления, развивают внутренний слух через продолжение мелодии «в уме». Узнавание мотивов, направленное на развитие музыкальной памяти через установление мелодии по фрагменту, находит теоретическое обоснование в работах Ю.Д. Исакова о развитии памяти в музыкально-слуховой деятельности [2]. Представленные методы обеспечивают многоплановое воздействие на слуховое восприятие: от ритмической и ладовой дифференциации до формирования внутреннего слуха и памяти. Интерактивная природа педагогического квеста усиливает точность и скорость слуховой реакции, что является значимым фактором развития музыкальной восприимчивости у детей.

Квест-технологии успешно развивают исполнительские навыки учащихся, ведь они включают практически упражнения, стимулирующие двигательные, моторные и технические аспекты. Специальные методики, интегрированы в педагогические квесты, целенаправленно формируют исполнительские качества. Например, музыкально исполнительские микрозадания, основанные на системе Н.А. Ветлугиной, тренируют ритмическую точность и интонацию через короткие ритмические паттерны. Упражнения на чувство ритма в концепции Б.М. Теплова развивают укрепляют это чувство с помощью метронома. Артикуляционные задачи, как подчеркивает В.А. Шитова, улучшают четкость произношения ритмов и интонаций. Комбинированные двигательно-слуховые действия, раскрывающие связь эмоций и техники в работах Е.А. Игумновой, развивают выразительность через передачу характера музыки движениями или жестами.

Применение квест-технологий способствует развитию творческих музыкальных способностей, а квестовая среда, благодаря специально разработанным заданиям, эффективно раскрывает творческий потенциал учащихся. Задания на импровизацию, основанные на идеях О.А. Апраксиной, развивают импровизационные навыки через упражнения с заданными интервалами или ритмами. Создание музыкальных элементов, опирается на концепцию М.С. Страчеус о роли слуховых представлений в творческой активности, формирует композиционные навыки через сочинение мелодий [3]. Преобразование музыкального материала, как отмечал Ю.А. Цагарелли, развивает вариационное мышление. Все эти методы показывают, что квесты стимулируют творческое мышление, побуждают к созданию новых музыкальных решений и активизируют образно-ассоциативное восприятие, подтверждая высокий потенциал квест-технологий в развитии музыкального творчества обучающихся.

Эффективное применение квест-технологий в музыкальной деятельности требует соблюдения ряда педагогических условий, касающихся структуры, содержания и организации образовательного процесса. Прежде всего, структура музыкального квеста должна включать последовательные этапы: введение в сюжет, постановку музыкальной задачи, выполнение этапов, объединение результатов и итоговую рефлексию. Такая структура согласуется с подходами Т. Марча и обеспечивает педагогически выверенную динамику используемых задания.

При проектировании педагогического квеста необходимо учитывать возрастные особенности обучающихся. Для детей младшего школьного возраста это могут быть задания на распознавание тембров, определение характера музыки, повторение ритмических рисунков или поиск «музыкальных подсказок». Для подростков целесообразно предусматривать более сложные задания: фрагментарный анализ мелодии, создание ритмических моделей, импровизацию, определение формы или построение звуковой карты произведения. Такие задания соответствуют принципам постепенного усложнения музыкального материала.

Важно учитывать мотивационные условия: сюжет должен быть ярким и связанным с эмоциональным опытом детей; задания – разнообразными и динамичными; результат – значимым для участников (открытие «музыкального секрета», создание коллективного продукта и др.).

Организационные условия включают оптимальное распределение ролей, доступность ресурсов (аудио, карточки, инструменты и др.), а также временную структуру, обеспечивающую баланс между игрой и образовательной задачей.

Художественные условия предполагают подбор качественного музыкального материала, соответствующего целям квеста. Желательно включать произведения разных жанров, эпох и стилей – это расширяет музыкальный кругозор и формирует эстетические предпочтения у обучающихся.

Обобщая методические рекомендации, можно выделить несколько ключевых направлений. Во-первых, структурная организация квеста должна обеспечивать логическую последовательность от постановки проблемы к её решению через систему поэтапных заданий с обязательной рефлексией на завершающем этапе. Во-вторых, содержательное наполнение заданий требует возрастной адаптации и постепенного усложнения музыкального материала с опорой на принцип доступности и развивающего характера процесса обучения. В-третьих, мотивационное сопровождение предполагает создание эмоционально привлекательного сюжета, обеспечение ситуаций успеха и значимости результата для каждого участника. В-четвёртых, организационно-педагогические условия включают рациональное распределение времени, подготовку необходимых ресурсов и создание атмосферы сотрудничества. В-пятых, художественная составляющая реализуется через отбор высокохудожественных музыкальных произведений различных стилей и жанров, что способствует формированию эстетического вкуса и расширению музыкального кругозора. Представленные рекомендации демонстрируют, что эффективность музыкальных квестов определяется не только их игровой формой, но и продуманной методической организацией. Структурная логика, возрастная адаптация заданий, мотивационная поддержка, художественная насыщенность и грамотное педагогическое сопровождение позволяют квест-технологиям выступать полноценным средством развития музыкальных способностей, обеспечивая комплексное воздействие на восприятие, исполнение и творческое мышление обучающихся.

Проведённый анализ обозначенной проблемы показывает, что квест-технологии обладают значительным потенциалом и выступают инновационным инструментом развития музыкальных способностей обучающихся в условиях дополнительного образования. Благодаря интерактивности, проблемности и творческой направленности музыкальные квесты обеспечивают комплексное воздействие на перцептивные, исполнительские и креативные компоненты музыкальности у детей. Гибкая структура заданий, возможность индивидуализации, эмоциональная вовлечённость и командное взаимодействие делают квесты эффективным средством формирования устойчивой мотивации, развития слухового анализа, совершенствования технических навыков и стимулирования творческой активности.

Таким образом, квест-технологии в дополнительном образовании являются эффективным педагогическим инструментом для развития музыкальных способностей обучающихся. Они объединяют проблемно-поисковые, интерактивные и творческие методы, комплексно влияя на восприятие, исполнение и творчество, а также повышая мотивацию и познавательную активность детей.

Список литературы

1. Игумнова Е.А. Музыкальные способности школьников: диагностика и развитие / Е.А. Игумнова. – М.: Академия, 2022. – 192 с

2. Исаков Ю.Д. Педагогика музыкального воспитания: учебно-метод. пособие / Ю.Д. Исаков. – М.: Владос, 2019. – 224 с.

3. Старчеус М.С. Музыкальные способности: структура и развитие: сборник научных трудов / М.С. Старчеус. – М.: Музыка, 2023. – 176 с.

4. Суслова Н.В. Музыкальность как система способностей: монография / Н.В. Суслова. – М.: Логос, 2024. – 184 с.
5. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей: учебно-методическое пособие / Б.М. Теплов. – М.: Педагогика, 2025. – 328 с.
6. Цагарелли Ю.А. Музыкальные способности и пути их развития: учеб. пособие / Ю.А. Цагарелли. – СПб.: Композитор, 2024. – 208 с.
7. Шитова В.А. Музыкальное восприятие и его развитие у детей: учебное пособие / В.А. Шитова. – М.: Музыка, 2024. – 140 с.
8. Dodge B. WebQuest: A technique for Internet-based learning // The Distance Educator. 1995. No. 2. Pp. 10–13.
9. March T. The Learning Power of WebQuest. San Diego: SDSU Press, 2003. 65 p.

Пономарева Ульяна Викторовна
студентка

Научный руководитель
Кузнецова Елена Владимировна
канд. психол. наук, доцент

Куйбышевский филиал ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»
г. Куйбышев, Новосибирская область

РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ КОПИНГ-ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

Аннотация: *в статье рассматриваются особенности копинг-стратегий студентами-психологами в условиях образовательного стресса. Акцентируется внимание на том, что сформированность конструктивных стратегий стресс-совладающего поведения является профессионально важным качеством для педагога-психолога. Тем не менее положение студентов-психологов парадоксально: будучи в процессе освоения знаний о механизмах психической нормы и патологии, а также научно обоснованных методах помощи, они сами выступают подвержены влиянию учебного стресса. Проблема усугубляется тем, что продуктивные копинг-механизмы у данной группы зачастую не сформированы, что может привести к доминированию дезадаптивных способов реагирования и формированию эмоционального выгорания. Представляются результаты эмпирического исследования, свидетельствующие о преобладании у студентов-психологов эмоционально-ориентированных и избегающих стратегий стресс-совладания над проблемно-ориентированными, что создает риск эмоционального выгорания.*

Ключевые слова: *студенты-психологи, стресс, стрессоустойчивость, копинг-поведение, копинг-стратегии.*

Современная система высшего образования предъявляет значительные требования к адаптационным ресурсам студентов. Процесс обучения сопряжен с воздействием множества стрессогенных факторов: высокие интеллектуальные и эмоциональные нагрузки, дедлайны, экзаменационная сессия, а также процессы интеграции в новую социальную группу и построения профессиональной идентичности.

Особую актуальность приобретает изучение копинг-стратегий у студентов-психологов, что обусловлено спецификой их будущей профессиональной деятельности, предполагающей оказание психологической помощи лицам, находящимся в состоянии стресса. Профессиональная компетентность специалиста психологического профиля неразрывно связана с его способностью к эффективной саморегуляции и конструктивному совладанию с собственными стрессовыми переживаниями. В связи с этим, развитие продуктивных моделей копинг-

поведения в процессе профессиональной подготовки является одной из приоритетных задач высшего психологического образования.

Наблюдается парадоксальная ситуация в процессе профессиональной подготовки студентов-психологов. С одной стороны, они целенаправленно осваивают теоретические знания о механизмах психики и научно обоснованных методиках психологической помощи. С другой стороны, будучи субъектами интенсивной учебной деятельности, они сами подвержены значительному стрессу. При этом, механизмы эффективного копинга у студентов зачастую остаются несформированными, что приводит к доминированию неконструктивных стратегий совладания. Такое положение дел, в свою очередь, может приводить к усилению уровня тревожности и фрустрации, а также к формированию эмоционального выгорания.

В современной психологии теория копинга получила широкое признание и является одной из наиболее глубоко проработанных концепций как в отечественной, так и в зарубежной науке. Тем не менее в научной литературе до сих пор отсутствует консенсус относительно подходов к оценке копинг-поведения и механизмов его влияния на стрессовые процессы.

Проведенный теоретический анализ [1–4] позволяет сделать вывод о том, что под копинг-стратегиями в современной психологической науке понимаются формы адаптивного (совладающего) поведения личности в стрессовой ситуации. Их основной целью выступает минимизация негативного воздействия внешних обстоятельств и поддержание эмоционального равновесия посредством приспособления к ситуации либо ее активного преобразования.

Можно выделить основные проблемы, с которыми приходится сталкиваться исследователям копинг-поведения.

1. Проблема концептуализации и дифференциации критериев: актуальной задачей является разграничение понятий «копинг-поведение» и «психологическая защита», а также уточнение соотношения категорий «адаптация», «саморегуляция» и «совладающее поведение». В качестве ключевых критериев копинг-поведения исследователи выделяют его осознанность, целенаправленность, контролируемость, адекватность ситуации, способность регулировать уровень стресса, а также значимость выбранной стратегии для психологического благополучия субъекта. Важной характеристикой выступает социально-психологическая обусловленность копинга и принципиальная возможность обучения данному виду поведения [1].

2. Проблема определения и классификации копинг-ресурсов личности. Копинг-ресурсы определяются как средства и возможности, осознанное использование которых позволяет субъекту конструктивно разрешить трудную жизненную ситуацию. В психологической литературе принято выделять внешние (средовые) и внутренние (личностные) ресурсы. Ключевой задачей практической психологии является содействие субъекту в осознании и актуализации имеющегося потенциала, что ведет к расширению доступного поля ресурсов для преодоления стресса [1; 4].

3. Проблема диагностики копинг-поведения. Традиционно наиболее распространенным методом является субъективный отчет испытуемого. Однако на современном этапе наиболее перспективным подходом признается комплексный анализ, сочетающий количественные и качественные методы. Такой подход позволяет охватить не только когнитивно-поведенческие паттерны, но и феноменологию эмоциональных переживаний субъекта [3].

Современные исследования показывают, что выбор стратегий совладания определяется совокупностью факторов различной природы: личностными (нейротизм, локус контроля, эмоциональный интеллект), когнитивными (стиль мышления, рефлексивность) и ситуационными (степень контролируемости стрессора и его значимость для субъекта) [4]. В контексте профессиональной подготовки будущих психологов к указанным факторам добавляется специфическая нагрузка, связанная с необходимостью раннего профессионального самоопределения и формирования устойчивой профессиональной идентичности.

Для выявления особенностей копинг-поведения студентов-психологов было организовано и проведено эмпирическое исследование на базе КФ ФГБОУ ВО «НГПУ». В исследовании

приняли участие 9 студентов-психологов 2 курса в возрасте 18–21 года. Для диагностики копинг-стратегий был использован опросник «Шкала SACS» (русскоязычная версия Н. Водопьяновой, Е. Старченковой), позволяющий выявить предпочитаемые модели поведения в стрессовых ситуациях.

Анализ результатов выявляет противоречивую картину. Несмотря на внешне сбалансированные средние показатели, в группе наблюдается значительная внутренняя поляризация. Наиболее ярко проявляется стратегия поиска социальной поддержки, средний балл по которой составил 22,9, что соответствует умеренному уровню выраженности и свидетельствует об ориентации студентов на взаимопомощь в сложных ситуациях. На втором месте находятся осторожные действия (21,6 балла, умеренный уровень). Социальное взаимодействие как адаптивная стратегия имеет средний балл 19,9.

Среди стратегий со средним уровнем выраженности, которые могут рассматриваться как малоадаптивные, выделяются импульсивные действия (19,7), агрессивное поведение (19,7) и избегание (19,6). Манипулятивные действия (18,5) и асоциальные действия (17,5) имеют более низкие показатели, причем асоциальные действия находятся на низком уровне выраженности, что можно считать позитивным фактором.

Качественный анализ данных позволил выделить три характерных копинг-профиля среди студентов-психологов:

1) сбалансированный профиль (25% испытуемых) характеризуется преобладанием проблемно-ориентированных стратегий, гибкостью в выборе способов совладания со стрессом;

2) конфликтный профиль (45% испытуемых) отличается противоречивым сочетанием адаптивных и дезадаптивных стратегий, что говорит о внутренней конфликтности и поиске своего стиля поведения в стрессовых ситуациях;

3) избегающий профиль (30% испытуемых) демонстрирует преобладание эмоционально-ориентированных и избегающих стратегий (импульсивность, избегание, агрессия), что создает риск дезадаптации и эмоционального выгорания.

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что для студентов-психологов характерно противоречивое сочетание адаптивных и дезадаптивных стратегий с заметным преобладанием эмоционально-ориентированных и избегающих форм поведения. Профессиональные знания в области психологии зачастую используются студентами не как инструмент решения проблем, а как механизм психологической защиты, что снижает эффективность совладания со стрессом. Наличие внутренней поляризации в студенческой группе (45% имеют «конфликтный» профиль, 30% – «избегающий») указывает на необходимость дифференцированного подхода в организации психолого-педагогического сопровождения.

Практические рекомендации включают разработку программ, направленных на формирование у будущих психологов не только профессиональных компетенций, но и навыков личностной и профессиональной гигиены: тренинги стрессоустойчивости, рефлексивные семинары, обучение техникам саморегуляции.

Список литературы

1. Битюцкая Е.В. Современные подходы к изучению совладания с трудными жизненными ситуациями / Е.В. Битюцкая // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2011. – №1. – С. 100–111. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-podhody-k-izucheniyu-sovladaniya-s-trudnymi-zhiznennymi-situatsiyami (дата обращения: 23.03.2026). EDN MNJQMV

2. Водопьянова Н.Е. Психодиагностика стресса / Н.Е. Водопьянова. – СПб.: Питер, 2009. – 336 с. EDN QXVSDN

3. Крюкова Т.Л. Возрастные и кросс-культурные различия в стратегиях совладающего поведения / Т.Л. Крюкова // Психологический журнал. – 2005. – Т. 26. №2. – С. 5–15. EDN HRVUHR

4. Одинцова М.А. Психология стресса: учебник и практикум для вузов / М.А. Одинцова, Н.Л. Захарова. – М.: Юрайт, 2025. – 291 с.

Рольгейзер Полина Евгеньевна
студентка
Научный руководитель
Мезенцева Олеся Ивановна
канд. пед. наук, доцент, заведующий кафедрой

Куйбышевский филиал ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»
г. Куйбышев, Новосибирская область

ПРИМЕНЕНИЕ НЕТРАДИЦИОННЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

Аннотация: *в статье рассматривается проблема эффективности применения нетрадиционных форм обучения в условиях модернизации современного школьного образования. Акцентируется внимание на том, что традиционная классно-урочная система зачастую не в полной мере отвечает потребностям цифрового поколения обучающихся, что приводит к снижению познавательной активности. Автором проанализированы различные классификации нетрадиционных уроков (уроки-игры, уроки-исследования, интегрированные уроки) и выявлены условия их успешного внедрения. Делается вывод о том, что системное использование активных и интерактивных форм обучения не только повышает мотивацию школьников, но и способствует развитию гибких навыков, необходимых для успешной социализации в информационном обществе.*

Ключевые слова: *нетрадиционные формы обучения, познавательная активность.*

В условиях стремительного развития информационных технологий и трансформации социального заказа общества к системе образования, проблема поиска эффективных методов и форм обучения приобретает особую значимость. Традиционная классно-урочная система, доказавшая свою фундаментальность, тем не менее, не всегда способна удовлетворить потребность современных школьников в динамичности, интерактивности и практической направленности знаний. Актуальность внедрения нетрадиционных форм обучения обусловлена необходимостью преодоления противоречия между возросшими требованиями к личности выпускника (креативность, инициативность, способность к самообучению) и реальным однообразием учебного процесса, который зачастую приводит к снижению интереса к учёбе.

Как отмечают М.Ф. Бахлаван, Л.А. Литвинова, нетрадиционные формы обучения – это разнообразные способы и подходы, используемые в обучении, которые *не подразумевают традиционную передачу и усвоение материала из учебного пособия на уроке* [1]. Данные формы обучения полезны для разнообразия и повышения интереса учащихся к теме, расширения кругозора, поддержки и ускорения усвоения материала.

По мнению Г.А. Иващенко, анализ практики работы общеобразовательных школ показывает, что многие учителя эпизодически используют элементы нестандартных форм организации обучения, однако целостная система их применения разработана недостаточно [2].

Проблема учебной мотивации, напрямую связана с выбором форм обучения. Г. Турдубаева утверждает, что именно нетрадиционные формы обучения способны стать тем ресурсом, который переведет внешнюю мотивацию (отметка) во внутреннюю (интерес к процессу познания) [5].

Опираясь на исследования ведущих педагогов и психологов, можно выделить следующие группы нетрадиционных форм обучения, наиболее адаптированных к условиям современной школы:

1) *уроки*, *имитирующие общественную практику*: урок-суд, урок-аукцион, урок-пресс-конференция, урок-экскурсия. Эти формы позволяют моделировать реальные жизненные ситуации, придавая учебному процессу практико-ориентированный характер;

2) *уроки*, *основанные на игровой деятельности*: урок-ролевая игра, организационно-деятельностная игра, урок-квест, урок-викторина. Игровая оболочка снижает уровень тревожности и позволяет включить в работу даже слабоуспевающих учащихся;

3) *уроки творчества*: урок-спектакль, урок создания «продукта», урок-мастерская. Здесь акцент смещается с репродуктивного воспроизведения знаний на продуктивное творчество;

4) *интегрированные уроки*: бинарные уроки (например, информатика + математика, история + литература), позволяющие сформировать целостную картину мира.

Эффективность применения данных форм обучения напрямую зависит от учета возрастных особенностей учащихся. В основной школе, где ведущим видом деятельности становится интимно-личностное общение со сверстниками, наиболее востребованными становятся формы, предполагающие командную работу, дискуссию и соревновательность.

В таблице 1 представлен анализ особенностей влияния наиболее распространенных нетрадиционных форм обучения на развитие мотивации и познавательной активности обучающихся основной школы.

Таблица 1

Влияние нетрадиционных форм обучения на развитие мотивации и познавательной активности обучающихся основной школы

Нетрадиционная форма обучения	Пример реализации в школьной практике	Какой компонент деятельности развивает
Урок-квест (игровая технология)	Поиск «артефактов» при изучении исторической эпохи; решение головоломок по физике для «спасения» персонажа	Развивает коммуникативные навыки, умение работать в команде, быстроту реакции и способность применять знания в нестандартной ситуации
Урок-конференция (диалоговая форма)	Защита проектов по биологии	Формирует навыки публичного выступления, критического мышления и аргументации собственной точки зрения. Развивает исследовательскую культуру обучающихся
Интегрированный урок	Урок «Информатика + Английский язык» (изучение лексики через программирование); «Математика + Музыка» (изучение ритмов и дробей)	Позволяет увидеть связь между разными дисциплинами, формирует системное мышление и снимает ощущение «бесполезности» отдельных предметов

Как отмечает Т.Г. Бабенко, ценность нетрадиционных форм обучения заключается в их способности трансформировать позицию обучающегося из пассивного слушателя в активного участника, исследователя и организатора учебного процесса. Это напрямую отражает главный вектор федеральных государственных образовательных стандартов – смещение акцента с заучивания готовых истин на активную познавательную деятельность самих учащихся [3].

Однако Л.П. Крившенко, Л.В. Юркина подчеркивают, что нетрадиционные уроки не должны становиться самоцелью. Любая технология эффективна лишь тогда, когда она методически обоснована и вписана в общую систему работы учителя. Чрезмерное увлечение «нестандартностью» может привести к потере системности знаний и перекосу в развлекательную сторону в ущерб образовательной [4].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что применение нетрадиционных форм обучения является мощным стимулятором учебной деятельности. Такие формы обучения позволяют избежать рутинных учебных ситуаций, создавая условия для проявления творческой

активности, самостоятельности и инициативности школьников. Смещение фокуса с формального заучивания, репродуктивных видов деятельности на творческий поиск и сотрудничество в образовательном процессе напрямую отвечает главному запросу подростка – деятельность, имеющая личностный смысл и социально признаваемую ценность. В свою очередь, высокая инициативность и самостоятельность обучающихся в открытии новых знаний, поиске способов применения этих знаний, обеспечит требуемый уровень образовательных результатов.

Список литературы

1. Бахлаван М.Ф. Нетрадиционная форма урока как средство повышения эффективности обучения и интереса к иностранному языку / М.Ф. Бахлаван, Л.А. Литвинова // Творчество молодых, 2024: сборник научных работ студентов, магистрантов и аспирантов. – Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины, 2024. – В 3 ч. Ч. 3. – С. 10–12. – URL: https://elib.gsu.by/handle/123456789/69897 (дата обращения: 23.03.2026).

2. Иващенко Г.А. Организация нетрадиционных форм проведения занятий в соответствии с индивидуальными особенностями студентов как способ повышения творческих способностей / Г.А. Иващенко, А.П. Шкуратова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2014. – №6. – С. 14–17. – URL: https://vestnik.tspu.ru/archive/issue/6/2014/ (дата обращения: 23.03.2026). EDN SGMFBR

3. Бабенко Т.Г. Современный урок в условиях реализации ФГОС третьего поколения / Т.Г. Бабенко // Альманах педагога. – 2025. – 21 января. – URL: https://almanahpedagoga.ru/servisy/publik/publ?id=81051 (дата обращения: 23.03.2026).

4. Крившенко Л.П. Педагогика: учебник и практикум для академического бакалавриата по гуманит. направлениям и специальностям / Л.П. Крившенко, Л.В. Юркина; Моск. гос. обл. ун-т. – М.: Юрайт, 2015. – 364 с. EDN TYPIUD

5. Турдубаева Г. Активизация учебного процесса элементами нетрадиционных технологий обучения (на примере изучения химии в средней школе) / Г. Турдубаева // Молодой ученый. – 2017. – №7 (141). – С. 498–501. – URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=xxkaif (дата обращения: 23.03.2026). EDN XXKAIF

Сайганова Екатерина Геннадьевна
почетный работник высшего профессионального образования
Российской Федерации, канд. психол. наук, доцент, доцент
ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства
и государственной службы при Президенте РФ»
г. Москва

DOI 10.31483/r-154368

ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ В КОНТЕКСТЕ АКМЕОЛОГИИ: УСЛОВИЯ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ

Аннотация: *в статье обоснована акмеологическая концепция физического воспитания в высшей школе как педагогическое условие личностно-профессионального развития студентов. Цель исследования – раскрыть теоретические основания и апробировать программу акмеологизации учебных занятий по дисциплинам физической культуры, направленную на достижение студентами индивидуальных пиковых результатов (акме) в физической, психологической и профессионально-значимой сфере. Задачи: выполнить анализ научных подходов к акмеологии и студентоцентрированному физическому воспитанию; построить структурно-функциональную модель концепции; экспериментально оценить влияние программы на показатели физической подготовленности, самоэффективности, профессиональной идентичности и стрессоустойчивости. Методы включали теоретический анализ, педагогический эксперимент, тестирование физической подготовленности, анкетирование и статистическую обработку. Показано, что внедрение модульной программы, сочетающей тренировочные технологии, саморегуляцию, целеполагание и рефлексию, обеспечивает значимо более выраженный прирост по всем целевым индикаторам по сравнению с традиционной*

организацией занятий. Полученные данные подтверждают, что физическое воспитание, спроектированное в логике акмеологии, выступает ресурсом формирования устойчивых навыков саморазвития и повышения готовности к профессиональной деятельности. Практическая значимость заключается в возможности внедрения разработанных модулей и диагностического инструментария в рабочие программы дисциплины в вузах различных профилей. Научная новизна – в операционализации акмеологического результата через интегральный профиль развития и в описании педагогических условий его достижения в учебной группе.

Ключевые слова: *акмеология, физическое воспитание, высшая школа, саморазвитие, профессиональная идентичность, здоровье.*

Современная высшая школа функционирует в условиях усложнения профессиональных задач, роста психоэмоциональных нагрузок и одновременного снижения двигательной активности молодежи. Эти тенденции усиливаются цифровизацией обучения, преобладанием сидячих форм учебной деятельности и расширением дистанционных образовательных практик. В результате повышается риск функциональных нарушений, снижается общая работоспособность и возрастает потребность в педагогических решениях, обеспечивающих не только освоение учебных результатов по дисциплинам физической культуры, но и развитие ресурсов здоровья, саморегуляции и стрессоустойчивости как факторов успешной профессионализации.

Современное состояние проблемы характеризуется противоречием между декларируемой ориентацией высшего образования на личностно-профессиональное развитие обучающихся и сохраняющейся в ряде вузов нормативно-контрольной логикой организации занятий по дисциплинам физической культуры. Практика показывает, что доминирование подхода «норматив – контроль – оценка» ограничивает образовательный потенциал дисциплин физической культуры, снижает субъектность студентов и не обеспечивает устойчивого переноса результатов физкультурной деятельности в учебно-профессиональные ситуации, такие как, управление нагрузкой, профилактика утомления, психическая саморегуляция.

Нормативно-правовой контекст актуализирует необходимость обновления целей и технологий физического воспитания. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» закрепляет приоритет воспитания, охраны здоровья обучающихся и создания условий для их самореализации [22]. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (ФГОС ВО, 3++) ориентируют образовательные программы на формирование универсальных компетенций, связанных с самоорганизацией, саморазвитием и поддержанием работоспособности [23] Государственные стратегические документы в сфере физической культуры и спорта также задают вектор повышения вовлеченности населения в систематические занятия и развития здоровьесберегающей инфраструктуры (Стратегия развития физической культуры и спорта в РФ до 2030 года; федеральный проект «Спорт – норма жизни») [14; 16; 21]. В совокупности это формирует запрос на такие модели вузовского физического воспитания, которые обеспечивают измеримые личностно-профессиональные эффекты и воспроизводимы в образовательной практике.

Теоретический обзор показывает, что в отечественной теории физической культуры физическое воспитание рассматривается как интегративный феномен, связанный с формированием культуры здоровья, функциональной готовности и профессионально значимых качеств будущего специалиста [4; 5; 8; 10; 12; 13]. Развитие инновационных направлений, например, спортизация, вариативные и модульные программы, усиливает ориентацию на индивидуализацию содержания занятий, расширение мотивационного компонента и включение рефлексивных практик [11; 18–20]. Философско-культурологические трактовки подчеркивают ценностно-смысловой характер физической культуры и ее роль в становлении личности, способности к самоуправлению и жизненному выбору [1; 7; 15; 25; 26].

Методологическим основанием для педагогической модернизации физического воспитания выступает акмеологический подход. Акмеология как направление научного знания изучает закономерности и технологии достижения человеком высших уровней развития, вершин в деятельности и личности, акцентируя субъектность, целеполагание, рефлексию, проектирование индивидуальной траектории и опору на развивающую среду [2; 3]. В применении к физической культуре акмеологический дискурс ориентирует образовательный процесс на достижение студентами индивидуально значимых «пиковых» результатов в физической, психологической и профессионально-ценностной сфере, а также на формирование готовности к непрерывному саморазвитию [6; 9; 17].

На уровне операционализации содержания физического воспитания акмеологический подход позволяет выделить мотивационно-ценностный, деятельностно-операциональный и рефлексивно-прогностический компоненты физической культуры личности, а также связать их с профессионально-прикладной подготовкой и психофизиологическими требованиями будущей деятельности [24; 27]. При этом роль преподавателя трансформируется: от организатора двигательной активности к тьютору развития, обеспечивающему педагогическое сопровождение целей, смыслов, самоконтроля и рефлексии студентов.

Несмотря на накопление отдельных методических решений, в образовательной практике сохраняется дефицит целостных концепций, которые: во-первых, интегрируют цели развития физической подготовленности и личностно-профессиональных качеств. Во-вторых, задают воспроизводимую технологическую структуру занятий. И, в-третьих, включают диагностический инструментарий оценки личностно-профессиональных эффектов. Данное противоречие определяет актуальность исследования и необходимость проектирования акмеологической концепции физического воспитания в высшей школе.

Практическая значимость разработки акмеологической концепции состоит в возможности ее внедрения в рабочие программы дисциплин по физической культуре в вузах различных профилей без существенного увеличения аудиторной нагрузки за счет перераспределения содержания и усиления рефлексивно-саморегуляционных процедур. Модель обеспечивает инструментарий для педагогического мониторинга, что позволяет преподавателю управлять динамикой развития группы и индивидуальными траекториями, а студенту фиксировать прогресс и осмыслять его в контексте профессиональной подготовки.

В соответствии с замыслом исследования разработана блочная модель акмеологической концепции физического воспитания в высшей школе, отражающая взаимосвязи нормативно-целевого, содержательно-технологического, средового и оценочно-рефлексивного компонентов и обеспечивающая управляемость акмеологического результата (рис. 1).

Объектом исследования выступил процесс физического воспитания студентов в Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, предметом – акмеологические условия и результаты их влияния на личностно-профессиональное развитие. Цель исследования – обосновать и апробировать акмеологическую концепцию физического воспитания в высшей школе как условие личностно-профессионального развития студентов. Гипотеза состояла в том, что включение в занятия по дисциплинам физической культуры целеполагания, саморегуляции, рефлексивной оценки достижений и профессионально-ориентированных задач обеспечит более выраженную положительную динамику как физических, так и психологических индикаторов развития по сравнению с традиционной организацией учебного процесса.

Исследование проведено в 2023 году в течение одного семестра, то есть 16 учебных недель, на базе кафедры физической культуры Российской академии народного хозяйства и государственной службы при президенте Российской Федерации. В эксперименте приняли участие 120 студентов 1–2 курсов, которые были распределены на экспериментальную ($n = 62$) и контрольную ($n = 58$) группы, сопоставимые по полу и исходным показателям.

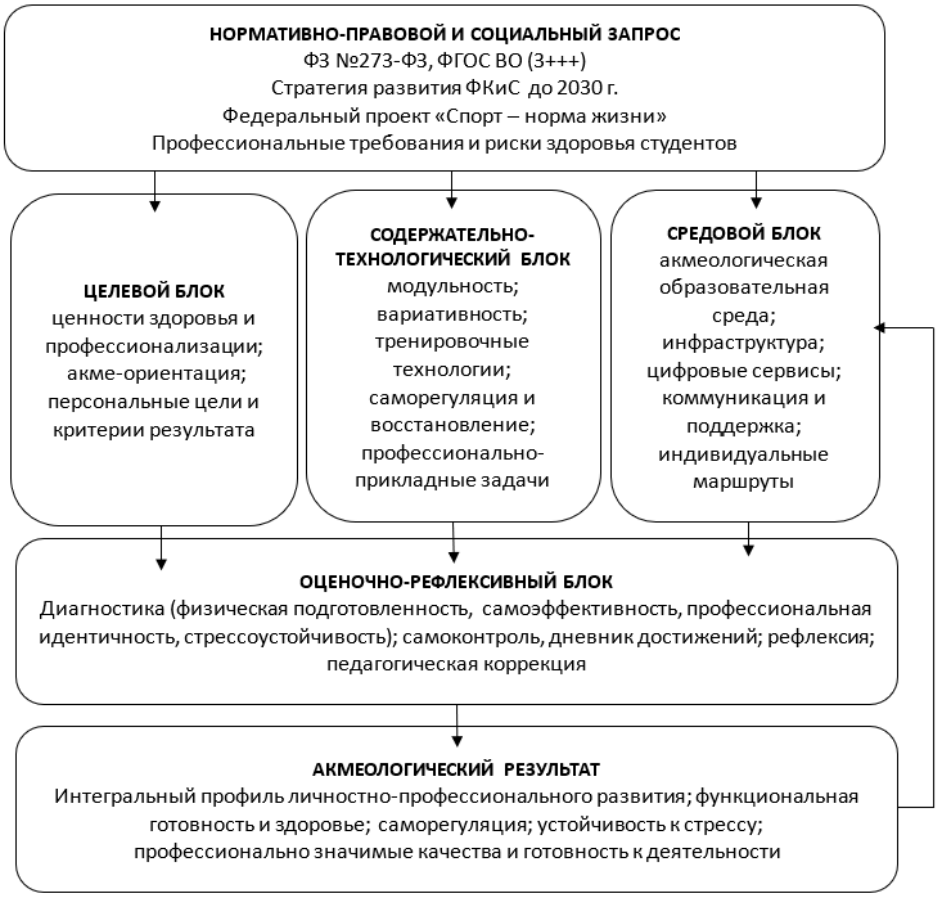


Рис. 1. Блочная модель акмеологической концепции физического воспитания в высшей школе

В обеих группах учебные занятия проводились 2 раза в неделю по 80 минут. В контрольной группе реализовывалась традиционная программа, ориентированная на развитие общей физической подготовленности и сдачу нормативов. В экспериментальной группе внедрялась модульная программа, построенная в логике акмеологизации и включающая четыре взаимосвязанных модуля:

модуль «Целеполагание и смысл» (постановка индивидуальных целей, проектирование личного плана физического саморазвития);

модуль «Тренировочные технологии и здоровье» (комбинированные занятия силовой, аэробной и координационной направленности с элементами самоконтроля);

модуль «Саморегуляция и стресс-менеджмент» (дыхательные практики, элементы аутогенной тренировки, техники восстановления);

модуль «Рефлексия и профессиональная применимость» (рефлексивные дневники достижений, обсуждение связи физической готовности с требованиями будущей профессии, мини-кейсы).

Диагностический комплекс включал: интегральный индекс физической подготовленности (условные баллы 0–100), рассчитываемый по результатам тестов общей выносливости, силы и скоростных качеств; шкалу общей самоэффективности (0–40); шкалу профессиональной идентичности (0–50); тест стрессоустойчивости (0–60). Оценка проводилась дважды: на констатирующем этапе, до начала эксперимента, и на контрольном этапе, после завершения программы.

Методы обработки данных: вычислялись средние значения (M) и стандартные отклонения (SD); проверялась статистическая значимость различий «до-после» в каждой группе с использованием парного t-критерия Стьюдента ($p < 0,05$). Дополнительно рассчитывался относительный прирост показателей (Δ, %).

Таблица 1

Динамика показателей личностно-профессионального развития студентов (M±SD)

Показатель	Группа	До	После	Δ, %	p (до-после)
Индекс физической подготовленности (0–100)	ЭГ	62.3±7.1	74.8±6.5	20.1	<0,001
	КГ	61.9±7.0	66.2±6.8	6.9	0,021
Самоэффективность (0–40)	ЭГ	24.6±4.2	30.9±3.8	25.6	<0,001
	КГ	24.4±4.1	26.0±4.0	6.6	0,087
Профессиональная идентичность (0–50)	ЭГ	28.1±5.0	35.7±4.8	27.0	<0,001
	КГ	28.4±5.1	30.2±5.0	6.3	0,094
Стрессоустойчивость (0–60)	ЭГ	32.5±6.3	40.8±6.0	25.5	<0,001
	КГ	32.7±6.2	34.9±6.1	6.7	0,112

Данные динамики ключевых показателей в экспериментальной и контрольной группах представлены в таблице 1. В обеих группах наблюдалась положительная тенденция по индексу физической подготовленности, однако в экспериментальной группе прирост оказался существенно выше (20,1% против 6,9%; $p < 0,001$).

По психологическим и профессионально-значимым индикаторам, таким как, самоэффективность, профессиональная идентичность, стрессоустойчивость, статистически значимые изменения зафиксированы преимущественно в экспериментальной группе ($p < 0,001$). В контрольной группе прирост носил ограниченный характер и не достиг уровня статистической значимости по большинству шкал ($p > 0,05$).

Важно подчеркнуть, что выявленные изменения имеют не только статистическую, но и педагогическую значимость. В экспериментальной группе прирост по всем показателям носил системный характер: улучшение физической подготовленности сопровождалось ростом самоэффективности и стрессоустойчивости, что указывает на включение механизмов саморегуляции и субъективного контроля над результатом. В контрольной группе позитивная динамика по ряду показателей была ограниченной, что соответствует логике традиционно организованных занятий, ориентированных преимущественно на двигательную составляющую.

Для уточнения масштаба различий на контрольном этапе дополнительно была рассчитана величина эффекта (Cohen’s d) по межгрупповым различиям после завершения программы. По всем четырем индикаторам получены значения, соответствующие большому эффекту, что позволяет интерпретировать акмеологически ориентированную программу как фактор выраженной образовательной добавленной стоимости (табл. 2).

Таблица 2

Межгрупповые различия на контрольном этапе (Cohen’s d)

Показатель	ЭГ (после), M±SD	КГ (после), M±SD	Cohen’s d	Интерпретация
Физ. подготовленность	74.8±6.5	66.2±6.8	1.29	большой
Самоэффективность	30.9±3.8	26.0±4.0	1.26	большой
Проф. идентичность	35.7±4.8	30.2±5.0	1.12	большой
Стрессоустойчивость	40.8±6.0	34.9±6.1	0.98	большой

На рисунке 2 показано сопоставление относительного прироста по четырем индикаторам физическая подготовленность; самоэффективность; профессиональная идентичность; стрессоустойчивость. График демонстрирует устойчивое преимущество акмеологически ориентированной программы по всем компонентам интегрального профиля развития.

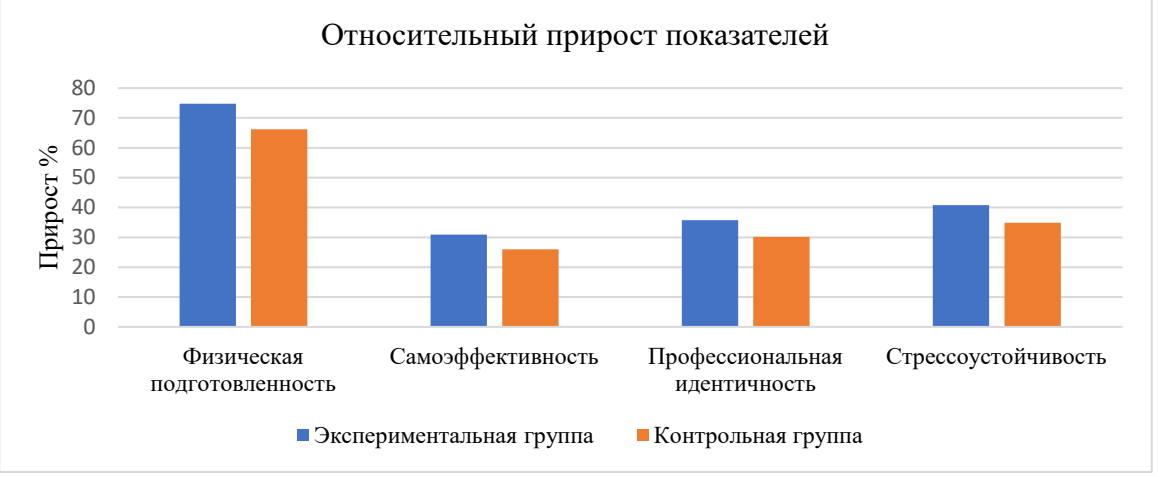


Рис. 2. Относительный прирост показателей в экспериментальной и контрольной группах

Обсуждение результатов позволяет выделить ряд механизмов эффективности акмеологической концепции. Во-первых, целеполагание и персонализация траекторий переводят студента из позиции исполнителя нормативов в позицию субъекта собственного развития, повышая внутреннюю мотивацию и ответственность за результат. Во-вторых, включение процедур самоконтроля и саморегуляции обеспечивает перенос навыков управления функциональным и эмоциональным состоянием на учебно-профессиональные ситуации, что проявляется в росте стрессоустойчивости. В-третьих, рефлексивные практики, такие как, дневники, самооценка прогресса, групповое обсуждение, формируют универсальные компетенции: умение анализировать собственные действия, планировать улучшения и корректировать поведение. В-четвертых, профессионально-ориентированная интерпретация физкультурно-спортивной деятельности способствует укреплению профессиональной идентичности, поскольку результаты тренировочной работы связываются с требованиями к работоспособности, коммуникации и саморегуляции в будущей профессии.

Полученные результаты позволяют интерпретировать физическое воспитание как переходный механизм между телесно-двигательной и личностно-профессиональной сферами. Рост физической подготовленности в экспериментальной группе создает объективную основу повышения работоспособности и устойчивости к нагрузкам. Однако личностные эффекты проявились, прежде всего, за счет образовательного сопровождения. Студенты осваивали процедуры целеполагания, планирования, самоконтроля и рефлексии, что повышало их субъективное ощущение управляемости результатом и, как следствие, самоэффективность.

Важным методическим следствием выступает необходимость двухконтурной педагогической логики: первый контур – это развитие физических качеств и функциональной готовности; второй контур – это формирование универсальных компетенций саморазвития, таких как саморегуляция, рефлексия, стресс-менеджмент. Сопряжение контуров достигается за счет встроенных в занятие процедур: самодиагностики состояния до нагрузки и после нее, постановки недельных целей, кратких рефлексивных обсуждений, ведения дневника достижений и интерпретации тренировочных результатов в категориях профессиональной готовности.

Практика реализации показала, что акмеологизация занятий требует не увеличения аудиторного времени, а изменения образовательного дизайна: вариативного выбора средств и

интенсивности, индивидуальных маршрутов, повышения доли самостоятельной работы, в том числе в цифровой среде, и, конечно, педагогического сопровождения, ориентированного на поддержку субъектной позиции студента. В результате физкультурно-спортивная деятельность начинает выполнять функцию «поля тренировки» навыков самоуправления, что объясняет одновременный прирост стрессоустойчивости и профессиональной идентичности.

Ограничениями исследования являются длительность эксперимента и проведение на базе одного вуза, что требует осторожности при экстраполяции данных. Перспективными направлениями дальнейших исследований выступают: оценка устойчивости эффектов на горизонте 1–2 лет обучения; уточнение вклада отдельных модулей, таких как саморегуляция, профессионально-прикладные задачи, рефлексия, в интегральный результат; разработка цифрового инструментария мониторинга, например, электронные дневники, персональные панели прогресса, и методики подготовки преподавателей к роли акмеологического тьютора.

Таким образом, физическое воспитание в высшей школе может рассматриваться как акмеологическая среда, в которой достигаются пиковые результаты не только в телесно-двигательной сфере, но и в области саморегуляции, профессионального самоопределения и стрессоустойчивости. Это согласуется с выводами исследователей о необходимости модернизации занятий физической культурой на акмеологическом уровне и перехода к проблемно-модульным форматам организации учебного процесса.

Обобщение результатов исследования подтверждает целесообразность рассмотрения физического воспитания в высшей школе как ресурса не только соматического здоровья, но и личностно-профессионального становления студента. Акмеологическая концепция позволяет задать образовательную логику от требований деятельности – к индивидуальной траектории развития, обеспечивая сопряжение физкультурно-спортивной, психологической и профессионально-ценностной составляющих подготовки.

В теоретико-методическом плане доказано, что акмеологизация занятий повышает управляемость результата: студент получает понятные критерии достижения индивидуального акме, инструменты самоконтроля и рефлексии, а преподаватель – основания для педагогической коррекции образовательного дизайна. В практическом плане это снижает риски формализации дисциплин по физической культуре и повышает их вклад в формирование универсальных компетенций, востребованных в различных профессиональных областях.

Акмеологическая концепция физического воспитания в высшей школе целесообразно проектируется как интегративная модель, включающая целевой, содержательно-технологический, средовой и оценочно-рефлексивный блоки. Ее системообразующим принципом выступает ориентация на достижение студентом индивидуально значимых вершин развития (акме) в физической, психологической и профессионально-ценностной сферах. Операционализация акмеологического результата через интегральный профиль развития позволяет связывать образовательные воздействия с измеряемыми показателями и выстраивать управляемый цикл педагогической коррекции.

Педагогическими условиями эффективности являются: персонализация целей и средств (индивидуальные маршруты и критерии достижения), включение технологий саморегуляции и восстановления, организация регулярной рефлексивной оценки достижений и самоконтроля, а также профессионально-ориентированная интерпретация результатов физкультурно-спортивной деятельности. Существенное значение имеет акмеологическая образовательная среда (вариативность форм занятий, поддерживающая коммуникация, цифровые инструменты мониторинга), обеспечивающая устойчивость мотивации и перенос сформированных навыков в учебно-профессиональные ситуации.

Экспериментальная апробация модульной программы показала статистически значимое улучшение всех целевых показателей в экспериментальной группе ($p < 0{,}001$) и превосходство относительно контрольной группы по величине прироста. Межгрупповые различия на контрольном этапе характеризовались большой величиной эффекта (Cohen's $d \approx 0{,}98–1{,}29$), что подтверждает образовательную результативность акмеологически ориентированного

дизайна занятий и согласуется с гипотезой о влиянии целеполагания, саморегуляции и рефлексии на личностно-профессиональные эффекты физического воспитания.

Акмеологизация дисциплин физической культуры может быть рекомендована как ресурс повышения качества подготовки специалистов, поскольку способствует развитию устойчивых навыков саморазвития, поддержанию здоровья, повышению стрессоустойчивости и формированию профессионально значимых личностных качеств. Для внедрения концепции в практику вузов целесообразны: включение модульной структуры и процедур рефлексии в рабочие программы, организация мониторинга индивидуального прогресса, повышение квалификации преподавателей по технологиям тьюторского сопровождения и стресс-менеджмента, а также интеграция аудиторных занятий с самостоятельной двигательной активностью студентов.

Список литературы

1. Агеев Э.Л. Пропаганда здорового образа жизни среди молодежи: индивидуализация образования / Э.Л. Агеев // Актуальные проблемы физической культуры студентов медицинских вузов: материалы IX Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. (Санкт-Петербург, 16 ноября 2023 года). – СПб.: Северо-Западный государственный медицинский университет им. И.И. Мечникова, 2024. – С. 26–30. – EDN ICAATC.

2. Акмеология профессионального образования: монография / Д.К. Афанасьев, Т.И. Банникова, Е.Ю. Бычкова [и др.]. – Екатеринбург: Изд-во УМЦ УПИ, 2023. – 211 с. – EDN TLJAVU.

3. Газизуллина А.Р. Акмеологические особенности профессионального становления будущих педагогов физической культуры в процессе педагогической практики / А.Р. Газизуллина, Т.А. Баклашова // X Андреевские чтения: современные концепции и технологии творческого саморазвития личности: сборник статей участников Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Казань, 25–26 марта 2025 года). – Казань: Логос-Пресс, 2025. – С. 178–183. – EDN AFBMUP.

4. Голоко О.Н. Влияние оздоровительных занятий на физическое состояние студентов / О.Н. Голоко, А.Г. Михайлова, В.А. Лей // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2025. – №2 (74). – С. 227–234. – ISSN 2074-1774. – EDN TDZSFU.

5. Гритенюк В.Е. Отношение молодёжи к здоровому образу жизни / В.Е. Гритенюк // Образование, наука и молодежь – 2024: сборник трудов по материалам научно-практической конференции студентов и курсантов «Образование, наука и молодёжь – 2024» (Керчь, 21–25 октября 2024 года). – Керчь: ФГБОУ ВО «Керченский государственный морской технологический университет», 2024. – С. 921–923. – EDN JGCNJA.

6. Жаринова Е.Н. Продуктивная деятельность субъектов образования в педагогической психологии и акмеологии фундаментального образования / Е.Н. Жаринова, И.М. Слободчиков // Казачество. – 2024. – №76 (3). – С. 96–104. – ISSN 2411-5444. – EDN DOXXUQ.

7. Заргарян А.Г. Подготовка студентов высших учебных заведений к выполнению требований современного комплекса ГТО / А.Г. Заргарян // Здоровый образ жизни и профилактическая медицина: сборник материалов III Всероссийской научно-практической конференции молодых ученых и студентов (Волгоград, 30 мая 2025 года). – Волгоград: Волгоградский государственный медицинский университет, 2025. – С. 187–190. – EDN EFUSAI.

8. Киласьев И.А. Оценка физической подготовленности студенток вуза при выполнении нормативных требований Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса ГТО / И.А. Киласьев, Р.И. Садыков, Л.В. Соколовская // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2022. – №2 (204). – С. 204–207. – ISSN 1994-4683. – DOI: 10.34835/issn.2308–1961.2022.2.p204-207. – EDN ZJFITH.

9. Левицкая С.В. Актуальные психолого-педагогические проблемы физического воспитания в вузе / С.В. Левицкая, О.С. Плотникова // Физическая культура, спорт – наука и практика. – 2025. – №1. – С. 28–34. – ISSN 1999-6799. – DOI: 10.53742/1999–6799/1_2025_28-34. – EDN DHIDVP.

10. Лигута В.Ф. Исследование отношения курсантов первого курса разных лет обучения к самостоятельным тренировочным занятиям / В.Ф. Лигута // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2023. – №3 (217). – С. 275–277. – ISSN 1994–4683. – DOI: 10.34835/issn.2308-1961.2023.03.p275–278. – EDN UENIVW.

11. Лубышева Л.И. Особенности конструирования компетентностно-ориентированного задания при освоении социологического знания в области физической культуры и спорта / Л.И. Лубышева // Теория и практика физической культуры. – 2024. – №7. – 105 с. – ISSN 0040-3601. – EDN TXQDEM.

12. Львова А.К. Аспекты физического воспитания студентов вуза в рамках формирования здорового образа жизни / А.К. Львова // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. – 2022. – Т. 17. № 4. – С. 141–146. – ISSN 2588-008X. – DOI: 10.14526/2070-4798-2022-17-4-141-146. – EDN OCANPX.

13. Мартиросов А.А. Прогнозирование уровня готовности к нормативным требованиям ВФСК ГТО на основе результатов выполнения легкоатлетических видов испытаний / А.А. Мартиросов, М.А. Макаренко, С.П. Аршинник // Физическая культура, спорт и туризм в высшем образовании: сборник материалов XXXVI Всероссийской научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов, молодых ученых, профессорско-преподавательского состава (Ростов-на-Дону, 24–25 апреля 2025 года). – Ростов н/Д.: Ростовский государственный экономический университет «РИНХ», 2025. – С. 380–385. – EDN OZNTKK.

14. Паспорт федерального проекта «Спорт – норма жизни» (в составе национального проекта «Демография») // Министерство спорта Российской Федерации: офиц. сайт. – URL: https://minsport.gov.ru/fed-proect-sngh/ (дата обращения: 14.02.2026).

15. Пачина Н.Н. К вопросу о развитии акмеологического знания и авторской системы деятельности (к 100-летнему юбилею Н.В. Кузьминой) / Н.Н. Пачина // Человек. Общество. Наука. – 2023. – Т. 4. №3. – С. 10–14. – ISSN 3034-3151. – DOI: 10.53015/2686-8172_2023_4_3_10. – EDN GWFUVS.

16. Распоряжение Правительства РФ от 24.11.2020 №3081-р «Об утверждении Стратегии развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2030 года»: ред. от 17.12.2024 // Правительство Российской Федерации: офиц. сайт. – URL: https://government.ru/docs/all/131173/ (дата обращения: 14.02.2026).

17. Культуролого-акмеологический подход к модернизации высшего профессионального физкультурного образования в Российской Федерации / Ф.И. Собянин, Л.Н. Волошина, Л.А. Кадуцкая [и др.] // Модернизация высшего образования в Российской Федерации. – Ульяновск: Зебра, 2024. – С. 98–110. – EDN GDWKZB.

18. Стафеева А.В. Перспективы развития высшего профессионального образования по физической культуре в условиях новой стратегии образовательной политики государства / А.В. Стафеева, Л.В. Петрова, М.С. Краснова // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – №87–3. – С. 278–280. – ISSN 2311-1305. – EDN DOPEZR.

19. Тембрай Н.М. Модель совершенствования физического воспитания студентов в вузе / Н.М. Тембрай, А.Т. Калдыбаева, А.М. Байкулова // Теория и методика физической культуры. – 2025. – №2 (80). – С. 81–94. – ISSN 2306-5540. – DOI: 10.48114/2306-5540_2025_2_81. – EDN KQXUOC.

20. Трушкова Е. Индивидуальный подход к занятиям физической культурой и спортом / Е. Трушкова, А. Трушков // Здоровье человека, теория и методика физической культуры и спорта. – 2024. – №4 (36). – С. 48–55. – DOI: 10.14258/zosh(2024)4.05. – EDN PZLYLC.

21. Указ Президента РФ от 21.07.2020 №474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» // Официальный интернет-портал правовой информации. – URL: http://pravo.gov.ru (дата обращения: 22.12.2025).

22. Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»: ред. от 24.06.2023 // Официальный интернет-портал правовой информации. – URL: http://pravo.gov.ru (дата обращения: 14.02.2026).

23. ФГОС ВО (3++) по направлениям бакалавриата. – URL: https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24 (дата обращения: 14.02.2026).

24. Акмеологический подход в формировании профессионально-личностной саморегуляции в системе подготовки специалистов в сфере адаптивной физической культуры / С. Цзян, Д.И. Васиева, Л.С. Эверт [и др.]. – Т. 71. – М.: Интернаука, 2022. – С. 91–108. – EDN JKJWCS.

25. Чайченко М.В. Направленное воздействие на становление и формирование личности обучающихся средствами физической культуры / М.В. Чайченко // Инновационные формы и практический опыт физического воспитания детей и учащейся молодежи: сборник научных статей X Международной научно-практической конференции (Витебск, 29 ноября 2023 года). – Витебск: Витебский государственный университет им. П.М. Машерова, 2023. – С. 119–122. – EDN BWXYWJ.

26. Шикалов Н.М. Интеграция физической культуры в гуманитарном вузе: современные вызовы и перспективы / Н.М. Шикалов // Приоритетные и перспективные направления российской науки в условиях геополитической нестабильности: материалы XXII Всероссийской научно-практической конференции (Рязань, 25 сентября 2023 года). – Рязань: Концепция, 2023. – С. 129–131. – EDN THMJAV.

27. Яковлева Е.В. Акмеологические основы формирования готовности к профессионально-личностной саморегуляции у будущих специалистов по адаптивной физической культуре / Е.В. Яковлева // Системная трансформация – основа устойчивого инновационного развития. – Уфа: Аэтерна, 2022. – С. 45–80. – EDN GHEHSN.

Силина Карина Алексеевна
студентка

Научный руководитель
Кузнецова Елена Владимировна
канд. психол. наук, доцент

Куйбышевский филиал ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»
г. Куйбышев, Новосибирская область

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ФОРМИРОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Аннотация: *формирование российской гражданской идентичности у подрастающего поколения является одним из ключевых государственных приоритетов в сфере образования, закрепленных в федеральных стандартах и концепциях. В статье представлен теоретический анализ феноменологии российской гражданской идентичности на основе консолидации разных подходов ведущих отечественных ученых, подчеркивается важность понимания структуры и факторов, влияющих на формирование гражданской идентичности подрастающего поколения. Делается акцент на том, что именно в рамках внеурочной деятельности обучающиеся обретают возможность осознать себя субъектами, интегрированными в комплексную социальную систему и выступающими одним из значимых элементов, конструирующих подобие гражданского общества.*

Ключевые слова: *старшеклассники, российская гражданская идентичность, факторы формирования, внеурочная деятельность, педагогическое проектирование.*

Проблема формирования российской гражданской идентичности является актуальной и занимает центральное место в педагогической науке и образовательной политике современности. В таких концептуальных документах, как Федеральный образовательный стандарт и «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» закреплен государственный заказ, который требует от общеобразовательного учреждения выпускника, который осознает свою принадлежность к многонациональному российскому обществу, уважает историю и культуру своей страны, готового к ответственному и активному участию в её жизни. Актуальность исследования усиливается в условиях современных геополитических вызовов, когда консолидация общества на основе общих гражданских ценностей становится важнейшим фактором сохранения суверенитета и стабильности.

Анализ образовательной практики, несмотря на признанную значимость, показывают, что целенаправленная и систематическая работа по формированию гражданской идентичности старшеклассников зачастую носит фрагментарный характер. Особое внимание довольно часто смещается в сторону формальных мероприятий или передачи абстрактных знаний, в то время как сложная структура самой идентичности требует организованного комплексного воздействия, особенно в старшем подростковом возрасте, который является сензетивным периодом для осознания себя и поиска своего места в социуме.

В рамках отечественного научного дискурса понятие гражданской идентичности рассматривается как динамичный и многогранный процесс осознания личности, в данном случае старшеклассника, своей принадлежности к сообществу граждан, определенного государства. Значительный вклад в понимание данного термина внес советский и российский психолог и педагог А.Г. Асмолов, который трактует гражданскую идентичность не просто как формальную осведомленность человека о принадлежности к определенному государству, а как сложную систему принципов и ценностей, объединенную в структуру самосознания. Это ответ личности на такие экзистенциональные вопросы как «Кто я?» и «Каково мое место в

обществе?» в контексте гражданской общности. А.Г. Асмолов выделяет следующие содержательные компоненты гражданской идентичности. Смысловой (ценностно-мотивационный): идентичность – ответ на экзистенциальные вопросы, требующий не только знания, но и *личностной значимости* статуса гражданина. Интегративно-личностный: идентичность – сложная система смыслов, ценностей и отношений, пронизывающая личность и встроенную в самосознание. Образовательная задача – помочь ученику присвоить, осмыслить и наполнить личностной значимостью статус гражданина, формируя активную гражданскую позицию [1].

Для педагогической практики наиболее эффективным представляется структурный анализ феномена, детально разработанный психологом В.С. Мухиной [4]. Согласно ее подходу, гражданская идентичность – это целостное образование, состоящее из трех взаимосвязанных компонентов. *Когнитивный компонент* включает систему знаний о государстве, его символах, истории, правовой системе, правах и обязанностях гражданина. *Ценностно-эмоциональный (аффективный) компонент* охватывает чувства принадлежности, гордости за страну, патриотической привязанности, а также внутреннее принятие базовых общественных ценностей (справедливость, свобода, ответственность). *Поведенческий (деятельностный) компонент* выражается в готовности и реальной способности действовать в соответствии с гражданскими нормами, участвуя в социально-значимой деятельности и общественной жизни. Отсутствие или недоразвитость одного из этих компонентов ведет к дисбалансу, когда, например, знание законов не подкрепляется ни эмоциональным принятием, ни готовностью им следовать.

Практико-ориентированный подход развития идентичности предлагает в своих работах Л.В. Байбородова. В ее понимании гражданская идентичность рассматривается как один из важнейших результатов социализации, который неразрывно связан с социальными практиками. Центром, ее формирования является не трансляция идей, а организация особой образовательной среды, где ключевую роль играет участие в коллективной проектной деятельности, социальных пробах, и реальных действиях на благо социума. В практико-ориентированном подходе Л.В. Байбородовой выделяются четыре ключевых компонента. Деятельностно-практический формирует идентичность через участие в проектах и социально значимых действиях. Субъектно-позиционный способствует переходу от пассивного объекта воспитания к активному субъекту общественной жизни. Коммуникативно-кооперативный развивает навыки диалога и сотрудничества. Ответственно-прогностический формирует осознанную ответственность. Идентичность в этом подходе создается через личный опыт и принятие решений, а не через усвоение теорий [2].

В условиях поликультурного российского общества особую значимость приобретает феномен гражданской идентичности в работах Т. Г. Стефаненко, которая рассматривает гражданскую идентичность в иерархии социальных идентичностей личности (этнической, региональной, профессиональной). Гармоничная гражданская идентичность, с этой точки зрения, должна быть *инклюзивной* и *надэтнической,* основанной на общих для всех граждан ценностях и солидарности. Она не отрицает культурные различия, а интегрирует их, выступая как объединяющая сила. Это положение крайне важно для педагогики, так как задает ориентир для воспитания толерантности и профилактики межнациональных конфликтов [5].

Обобщая различные теоретические подходы российских педагогов и психологов, гражданскую идентичность старшеклассников можно определить как сложное, динамичное личностное образование, представляющее собой осознанное, ценностно-окрашенное восприятие своей принадлежности к российскому государству, способность личности осознавать себя частью социальной общности и выстраивать с ней отношения, основанные на взаимной зависимости и обоюдной выгоде. Оно объединяет в себе знания о стране (когнитивный компонент), эмоционально-ценностное отношение к ней (аффективный компонент) и готовность к социально-ответственным действиям на ее благо (поведенческий компонент).

Формирование гражданской идентичности в старшем подростковом возрасте (15–17 лет) происходит под влиянием двух основных групп факторов: внутренних и внешних. Согласно периодизации Д.Б. Эльконина, этот возраст характеризуется учебно-профессиональной деятельностью как ведущей, что создает благоприятную основу для самоопределения [6]. К *внутренним факторам* относятся: потребность в самоопределении и идентификации, развитие абстрактно-логического мышления, позволяющего критически осмысливать общественные процессы, потребность в принадлежности к значимой группе и активное становление морально-ценностной сферы.

Внешние факторы образуют социальный контекст развития. Ключевую роль играют семья как первичный агент социализации, группа сверстников и мощное информационное пространство. Однако для педагогики наиболее значимой является группа *управляемых факторов*, связанных с организацией образовательного процесса. Именно школьный уклад, стиль общения, содержание учебных предметов и, что особенно важно, организация внеурочной деятельности, выступают теми рычагами, с помощью которых школа может целенаправленно влиять на становление гражданской позиции [3].

Таким образом, анализ исследованной литературы позволяет утверждать, что эффективное формирование гражданской идентичности у старшеклассников невозможно без учета входящих в идентичность структуры и совокупности внутренних и внешних факторов, действующих на подростков. Простая передача знаний (когнитивный компонент) оказывается неэффективной без создания условий для эмоционального переживания и практического действия.

Внеурочная деятельность, на наш взгляд, выступает тем пространством, где обучающиеся получают возможность реально ощутить себя частью комплексной социальной системы, воспроизводящей в миниатюре структуру и отношения гражданского общества. При этом все виды внеурочной деятельности (спортивная, трудовая, волонтерская и др.) находятся в отношении равнозначности: каждый из них вносит уникальный и незаменимый вклад в достижение итогового результата, что исключает возможность иерархического ранжирования их значимости.

Гибкость внеурочной деятельности, добровольность и практико-ориентированный характер позволяют моделировать ситуации, в которых когнитивный и эмоциональный компоненты находят свое завершение в поведенческом. Именно во внеурочной деятельности старшие подростки получают возможность для социальных проб, проживания гражданских ролей и превращения абстрактных идеалов в личный опыт и ценность. Теоретическое осмысление феномена гражданской идентичности служит основой для разработки внеурочных программ, нацеленных на её развитие.

Список литературы

1. Асмолов А.Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества / А.Г. Асмолов // Вопросы образования. – 2008. – №1. – С. 65–87. EDN JWSZWN

2. Байбородова Л.В. Внеурочная деятельность школьников в разновозрастных группах / Л.В. Байбородова. – М.: Просвещение, 2014. – 177 с.

3. Махинин А.Н. Проблема эффективности формирования российской гражданской идентичности у старшеклассников / А.Н. Махинин // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2011. – №2. – URL: http://cyberleninka.ru/article/n/problema-effektivnosti-formirovaniyarossiyskoy-grazhdanskoy-identichnosti-u-starsheklassnikov (дата обращения: 28.02.2026).

4. Мухина В.С. Личность: Мифы и Реальность / В.С. Мухина. – Екатеринбург: ИнтелФлай, 2007. – 1072 с.

5. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология: учебник для вузов / Т.Г. Стефаненко. – М.: Аспект Пресс, 2009. – 368 с.

6. Эльконин Д.Б. Детская психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д.Б. Эльконин. – М.: Академия, 2007. – 331 с. EDN QXRAFD

Силина Карина Алексеевна
студентка
Научный руководитель
Кузнецова Елена Владимировна
канд. психол. наук, доцент

Куйбышевский филиал ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»
г. Куйбышев, Новосибирская область

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА ПЕРВОГО ГОДА ОБУЧЕНИЯ

Аннотация: *эмоциональное благополучие является фундаментальным условием психологического здоровья, определяя способность к эмоциональной регуляции, продуктивным отношениям и совладанию со стрессом. Для студентов в период адаптации к вузу, сопряженной с психоэмоциональным напряжением, эта проблема приобретает особую остроту. Нарушения эмоционального благополучия могут приводить к снижению успеваемости, развитию психических расстройств и профессиональной неэффективности. В статье представлены результаты эмпирического исследования эмоционального благополучия студентов-первокурсников, свидетельствующие о наличии латентных признаков эмоционального неблагополучия: высокие показатели вины, тревожности, алекситимии, косвенной агрессии и сниженная удовлетворенность жизнью. Полученные данные обосновывают разработку программ развития эмоционального интеллекта и саморегуляции для эффективной социально-психологической адаптации студентов первого года обучения.*

Ключевые слова: *социально-психологическая адаптация, студенты-первокурсники, эмоциональное благополучие, психологическое здоровье, эмпирическое исследование.*

Эмоциональное благополучие личности выступает одним из фундаментальных условий успешной жизнедеятельности, определяя способность человека к контролю и управлению эмоциями, построению продуктивных межличностных отношений и эффективному совладанию со стрессом. В период перехода к университетскому обучению данная проблема приобретает особую остроту. Процесс адаптации к вузовской среде, обретение самостоятельности и столкновение с новыми социальными вызовами сопряжены со значительным психоэмоциональным напряжением. В контексте профессиональной подготовки будущих педагогов и психологов, чья деятельность предъявляет высокие требования к эмоциональной устойчивости и эмпатийным способностям, исследование их собственного эмоционального благополучия становится приоритетной задачей. Нарушения в данной сфере могут приводить к снижению академической успеваемости, развитию психических расстройств и, как следствие, к неэффективности в будущей профессиональной деятельности.

На основе теоретического анализа исследований можно сделать вывод о том, что эмоциональное благополучие является сложным, многомерным конструктом. Оно понимается как субъективное переживание, основанное на аффективном балансе и позитивном психологическом функционировании, включающем автономию, личностный рост, самопринятие и другие компоненты. Однако, несмотря на изученность общего феномена, наблюдается недостаток исследований, посвященных выявлению специфических особенностей эмоционального благополучия студентов-первокурсников педагогического вуза различных направлений подготовки.

Гипотеза исследования строилась на предположении о наличии признаков нарушения эмоционального благополучия у данной категории обучающихся.

Исследование проводилось на базе факультета психолого-педагогического образования КФ ФГБОУ ВО «НГПУ». В исследовании приняли участие 21 студента 1 курса в возрасте

18–20 лет, обучающихся по направлениям подготовки: 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» и 44.03.05. «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)».

Для проверки гипотезы был использован комплекс психодиагностических методик: опросник агрессивности Басса-Дарки, опросник ДС-8 (Л.В. Куликов), шкала самооценки уровня тревожности Спилбергера-Ханина, тест «Индекс жизненной удовлетворенности» (в адаптации Н.В. Паниной), «Шкала психологического благополучия» К. Рифф (в адаптации Т. Д. Шевеленковой, П.П. Фесенко), Торонтская алекситимическая шкала (TAS-26) и опросник «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» (SACS).

Анализ полученных результатов позволил выявить ряд характерных особенностей, свидетельствующих о наличии скрытых признаков эмоционального неблагополучия у первокурсников. По методике Басса-Дарки было установлено, что при общих показателях индекса агрессивности и враждебности, находящихся в пределах нормы или ниже неё, у всех групп наблюдаются высокие значения по шкалам «вербальная агрессия» (от 43 до 51 балла) и «косвенная агрессия» (от 37 до 69 баллов). Это указывает на то, что конфликтный потенциал реализуется не в открытых столкновениях, а через скрытые, социально приемлемые, но деструктивные формы – сплетни, злые шутки, вербальные нападки. Ключевой проблемой, объединяющей все профили, стал высокий уровень «чувства вины» (от 48 до 53 баллов), свидетельствующий о тенденции к самообвинению и интернализации конфликтов.

Данные методик ДС-8 (Куликов) и Спилбергера-Ханина выявили парадокс: средние и высокие показатели активности и бодрости у студентов маскируют состояние хронического эмоционального напряжения и тревоги. Во всех группах зафиксирован средний или повышенный уровень личностной тревожности (от 39 до 44 баллов) и умеренная напряженность, что делает студентов уязвимыми к стрессу. Положительный образ себя («По» по ДС-8) у большинства респондентов оказался неустойчивым (от 48 до 56 баллов), что указывает на высокую зависимость самооценки от внешних оценок и критики.

Особого внимания заслуживают результаты, полученные по методикам «Индекс жизненной удовлетворенности» и TAS-26. Они выявили значительную дифференциацию между группами. Наиболее низкие показатели удовлетворенности жизнью (26 баллов, граничащие с «выраженной неудовлетворенностью») и пограничный уровень алекситимии (61 балл) зафиксированы у студентов профилей «Русский язык и Литература» и «Психология образования». Это свидетельствует о глубоком внутреннем дискомфорте и трудностях в вербализации чувств. У студентов языковых и технических профилей (Информатика и Иностранный (английский) язык, Математика и Информатика) уровень алекситимии оказался высоким (66–71 балл) и даже клинически значимым, что говорит о серьезных затруднениях в распознавании и описании собственных эмоций, преобладании внешне-ориентированного мышления и высоком риске психосоматических расстройств.

Анализ стратегий преодоления стресса (SACS) показал, что студенты в целом склонны к конструктивным, социально-ориентированным копингам (поиск поддержки, вступление в контакт). Однако в группах профилей «Математика и Информатика» и «Психология образования» отмечается повышенная импульсивность (20 баллов) и склонность к манипулятивным действиям (18–21 балл), что может создавать риски для стабильности психологического климата в коллективах.

Интегральным показателем выступила «Шкала психологического благополучия» К. Рифф. Несмотря на общую позитивную картину (от 336 до 384 баллов), отражающую успешную адаптацию многих студентов, наблюдается устойчивая градация благополучия в зависимости от профиля обучения. Наиболее высокие результаты (оптимальное функционирование) продемонстрировали студенты-психологи (384 балла), что, вероятно, связано с осознанным выбором профессии и более развитой рефлексией.

Таким образом, проведенное исследование подтвердило выдвинутую гипотезу: у студентов-первокурсников педагогического вуза наблюдается комплекс признаков эмоционального неблагополучия в скрытой форме (высокий уровень вины, тревожности, алекситимии,

косвенной агрессии, сниженная удовлетворенность жизнью). Выявленные различия между профилями подготовки указывают на необходимость дифференцированного подхода в организации психолого-педагогического сопровождения, а полученные данные подчеркивают важность разработки программ, направленных на развитие эмоционального интеллекта и навыков саморегуляции для успешной адаптации студентов.

Список литературы

1. Ворожейкин С.А. Теоретические подходы к изучению феномена субъективного благополучия / С.А. Ворожейкин // Известия Саратовского университета. Серия: Акмеология образования. Психология развития. – 2022. – Т. 11. Вып. 4 (44). – С. 316–327. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-podhody-k-izucheniyu-fenomena-subektivnogo-blagopoluchiya/viewer (дата обращения: 21.03.2026). DOI 10.18500/2304-9790-2022-11-4-316-327. EDN UKZQCJ

2. Куликов Л.В. Психогигиена личности: Вопросы психологической устойчивости и психопрофилактики: учебное пособие / Л.В. Куликов. – СПб.: Питер, 2004. – 464 с.

3. Рагулина М.В. Феномен эмоционального благополучия личности: содержание, диагностика, консультирование / М.В. Рагулина. – Хабаровск: Издательство ТОГУ, 2017. – 116 с.

4. Тарабакина Л.В. Эмоциональное здоровье как предмет социально-психологического исследования / Л.В. Тарабакина // Теория и практика общественного развития. – 2015. – С. 250–252. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnoe-zdorovie-kak-predmet-sotsialno-psihologicheskogo-issledovaniya (дата обращения: 21.03.2026).

Филина Нина Александровна
студентка
Научный руководитель
Брешковская Каринэ Юрьевна
канд. пед. наук, доцент, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД И ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ К.Д. УШИНСКОГО В КОНТЕКСТЕ ПОДГОТОВКИ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА

Аннотация: *в статье рассматривается проблема модернизации высшего педагогического образования в контексте социально-экономических преобразований и интеграции в европейское образовательное пространство. Обосновывается необходимость пересмотра статуса педагога-психолога на основе гуманистических принципов и педагогической антропологии. Актуализируются идеи К.Д. Ушинского о нравственной направленности деятельности учителя, его самосовершенствовании и референтности личности педагога как методологической основы формирования профессиональной компетентности будущего специалиста.*

Ключевые слова: *педагогическая антропология, гуманистическая парадигма, педагог-психолог, профессиональная компетентность, Ушинский К.Д.*

В рамках модернизации высшего педагогического образования России происходят изменения, вызванные социально-экономическими преобразованиями: развитие позитивной модели современного образования, развитие взаимодействия педагога и воспитанника в контексте гуманистической парадигмы определяет необходимость не только обновления содержания обучения, но и создания эффективной системы мотивации самих студентов. В этой связи особую значимость приобретают такие меры государственной поддержки, как именные гранты для талантливых обучающихся и повышенная академическая стипендия за выдающиеся достижения в учебе, науке и волонтерской деятельности. Данные процессы актуализируют подготовку будущего педагога-психолога и выдвигают новые требования к его

деятельности, главной задачей которой становится поиск условий для развития личности ученика на основе гуманистических принципов.

Это обусловлено рядом факторов. Постиндустриальный тип социальности обозначил переход ведущей роли материально-вещественных элементов производства к духовно-идеальным, что обусловило возрастание творческой составляющей в деятельности человека. Человеческий капитал признан главной ценностью государства, а на смену социально-ролевому способу организации жизнедеятельности приходит социально-культурный принцип бытия. Возрастание интереса к личностно-индивидуальным, духовным явлениям подтверждает Декларация о высшем образовании для XXI века. Поиски новой парадигмы педагогического образования предполагают соотнесение профессиональных ценностей с человеческими.

Назначение учителя претерпевает существенные изменения: из транслятора знаний он становится носителем передаваемой учащимся культуры. Осознание новой позиции требует сочетания фундаментальности знаний с инновационностью мышления [4]. Актуализируется идея К. Д. Ушинского о взаимосвязи деятельности учителя с социокультурной средой. Новый статус педагога-психолога в контексте гуманистической парадигмы обозначил проблему аксиологического аспекта его деятельности, где основной акцент переносится на личностный фактор [6].

Решением проблемы человека в меняющемся мире занимается педагогическая антропология – системное знание о человеке как субъекте образования. Б.М. Бим-Бад подчёркивает необходимость антропологического основания теории и практики образования: «Чтобы дать школе надёжные ориентиры в её переустройстве, надобно подвести под природосообразное содержание, методы и формы образования фундамент научно выверенного знания о диахронической и синхронической системности личности» [1, с. 4]. Антропологический фундамент позволяет понять человека как единство всеобщего, особенного и отдельного, на что обращал внимание К.Д. Ушинский [9].

Психолого-педагогическая деятельность в гуманистической парадигме направлена на создание оптимальных условий для воспитания, развития и саморазвития личности [10]. Основная проблема педагогической деятельности состоит в необходимости совмещения требований педагога с возможностями и целями обучающихся [2].

В этой связи актуальна мысль К.Д. Ушинского о нравственной направленности педагогической деятельности. Понятие деятельности, впервые применённое Ушинским как объяснительный принцип определения содержания образования, предвосхитило становление деятельностного подхода [11]. В статье «О нравственном элементе в русском воспитании» Ушинский писал: «… влияние нравственное составляет главную задачу воспитания, гораздо более важную, чем развитие ума вообще» [12, т. 2, с. 31].

Гуманистическая методология образования основана на вере в позитивный потенциал человека [3]. В связи с переходом от нормативной педагогики к гуманистической особое значение приобретает требование самосовершенствования учителя, предвосхищённое К.Д. Ушинским. Содержание образовательного процесса должно строиться по принципу «онтологического реализма» – в стремлении охватить мир в его целостности [5].

Важную роль в обеспечении эффективности образовательного процесса играет референтный образ педагога. В качестве основного предмета и результата образовательной деятельности рассматривается формирование оптимального образа личности в единстве трёх ипостасей: единства с самим собой, коммуникативного единства с миром значимых других, единства с Идеалом [7].

Внедрение педагогического наследия К.Д. Ушинского предполагает организацию процесса, в основу которого положен приоритет воспитания и развития свободно-творческой личности, что позволяет сделать главной целью образования внутренний мир ребёнка [9].

Таким образом, обращение к антропологическим идеям К. Д. Ушинского предполагает формирование педагогического мышления, ориентированного на личность ученика; ценностную установку на гуманизацию образовательного пространства; рассмотрение

образовательного процесса с учётом мотивации обучающихся; понимание духовно-нравственного воспитания как главного критерия прогресса общества [4].

Осмысление философско-педагогического наследия Ушинского позволяет осуществить его трансформацию в новые исторические условия. Ведущие идеи отечественного педагога могут быть востребованы при формировании компетентности будущего специалиста с учётом мотивационного, когнитивного, ценностного, деятельностного и рефлексивного компонентов [2].

В целом, осмысление педагогических взглядов К.Д. Ушинского помогает в становлении профессиональной компетентности специалиста, предполагает отказ от авторитарных установок, создание условий для интеллектуального, культурного и нравственного развития ребёнка [6; 10]. Реализация этих идей требует от педагога-психолога формирования ценностного отношения к профессии, перехода к субъект-субъектному взаимодействию с воспитанником и развития рефлексивных качеств, что позволяет рассматривать духовно-нравственное воспитание как главный критерий прогресса общества [2; 3; 11].

Список литературы

1. Бим-Бад Б.М. Антропологические основания теории и практики современного образования / Б.М. Бим-Бад. – М.: Изд-во РОУ, 1994. – 36 с.

2. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития: учеб. пособие / Э.Ф. Зеер. – М.: Академия, 2009. – 240 с. EDN QXYCQD

3. Исаев Е.И. Психология образования человека: становление субъектности в образовательных процессах: учеб. пособие / Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков. – М.: Изд-во ПСТГУ, 2013. – 432 с. EDN VRRVUX

4. Котова И.Б. Философско-гуманистические основания педагогики / И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов. – Ростов н/Д.: Изд-во РГПУ, 1997. – 80 с.

5. Педагогическая антропология: учеб. пособие / под ред. Л.Л. Редько, Е.Н. Шиянова. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2012. – 264 с.

6. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. – М.: Логос, 1999. – 272 с.

7. Слободчиков В.И. Антропологический подход к решению проблемы психологического здоровья детей / В.И. Слободчиков // Вопросы психологии. – 2001. – №6. – С. 91–105. EDN NBEVHN

8. Сорокина Н.Д. Высшее образование в XXI веке: глобальные вызовы и перспективы развития / Н.Д. Сорокина // Вестник МГУ. Серия 18. Социология и политология. – 2015. – №2. – С. 9–23.

9. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / К.Д. Ушинский // Собрание сочинений. – В 11 т. Т. 8– М.; Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1950. – 776 с.

10. Шиянов Е.Н. Развитие личности в обучении: учеб. пособие / Е.Н. Шиянов, И.Б. Котова. – М.: Академия, 1999. – 288 с.

11. Шиянов Е.Н. Идеи К.Д. Ушинского в контексте современной педагогической антропологии / Е.Н. Шиянов // Педагогика. – 2014. – №5. – С. 34–41.

12. Ушинский К.Д. О нравственном элементе в русском воспитании / К.Д. Ушинский // Собрание сочинений. – В 11 т. Т. 2. – М.; Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1948. – С. 31–48.

Целищева Зухра Абдурашидовна
канд. культурологии, доцент
Ступина Алена Сергеевна
студентка

ФГБОУ ВО «Нижневартовский государственный университет»
г. Нижневартовск, ХМАО – Югра

РАДИКАЛИЗАЦИЯ «ЦИФРОВОЙ МОЛОДЕЖИ» И РОЛЬ МЕДИАГРАМОТНОСТИ В ПРОФИЛАКТИКЕ ДЕСТРУКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Аннотация: *в статье исследуются механизмы радикализации молодежи в условиях цифровой среды. Анализируются факторы, способствующие вовлечению подрастающего поколения в деструктивные сообщества. Особое внимание уделяется медиаграмотности как ключевому инструменту формирования критического мышления и устойчивости к манипулятивному воздействию.*

Ключевые слова: *радикализация, цифровая молодежь, медиаграмотность, деструктивное поведение, кибербезопасность, социальные сети.*

Современная социокультурная ситуация характеризуется беспрецедентным влиянием информационно-коммуникационных технологий на процессы социализации подрастающего поколения. В условиях глобальной цифровизации медиапространство трансформируется из вспомогательного инструмента коммуникации в доминирующую среду обитания «цифровой молодежи», где формируются ценностные ориентиры, мировоззренческие установки и паттерны социального действия. Однако наряду с позитивными возможностями самореализации, цифровая среда создает условия для распространения деструктивных идеологий, способствуя радикализации молодежного сознания. Процесс радикализации в данном контексте следует понимать как постепенный переход индивида от принятия общепринятых социальных норм к поддержке или совершению действий, направленных на подрыв основ общественного строя.

Методологический фундамент исследования данной проблемы опирается на междисциплинарный синтез педагогических, социологических и психологических подходов. Теоретическую базу анализа рисков цифровой среды составляют работы Ю.А. Зубок и В.И. Чупрова, раскрывающих особенности самоорганизации молодежи в условиях социальной неопределенности [2]. Вопросы психологического воздействия и механизмов манипуляции сознанием через медиаканалы подробно освещены А.В. Манойло, что позволяет классифицировать методы деструктивного влияния как форму информационно-психологической войны [3; 4]. Концептуальные основы медиаобразования как защитного механизма личности заложены в исследованиях А.В. Федорова, разработавшего комплексную теорию развития медиакомпетентности [5]. Значительный вклад в понимание структуры медиадискурса и его влияния на социальные процессы внес А.В. Шариков, чьи идеи о четырехкомпонентной модели медиапространства позволяют структурировать профилактическую работу [7].

Механизмы радикализации в цифровом пространстве опираются на специфику алгоритмического управления вниманием. Социальные информационные платформы, стремясь максимизировать время пребывания пользователя в сети, создают так называемые «информационные пузыри» или «эхо-камеры», в которых индивид получает подтверждение исключительно своим предвзятым убеждениям, будучи изолированным от альтернативных точек зрения [1]. Для молодежи, находящейся в поиске социальной идентичности, такие закрытые сообщества становятся доступной альтернативой значимым социальным кругам, предлагая простые ответы на сложные экзистенциальные и социальные вопросы. Уязвимость молодежи обусловлена возрастными особенностями, включая юношеский максимализм, повышенную эмоциональную лабильность и потребность в героизации собственной деятельности, что активно эксплуатируется идеологами радикальных движений.

Особую роль в процессе вовлечения молодежи в деструктивную деятельность играет визуальный и интерактивный контент, обладающий внушающим потенциалом. Использование техник геймификации, создание эстетически привлекательных образов радикального образа жизни и манипуляция фактами через «фейковые» новости позволяют пропагандистам радикальных идей обходить рациональные барьеры восприятия [2]. Индоктринация – процесс навязывания идеологии – происходит поэтапно: от случайного потребления контента до активного участия в дискуссиях и, в конечном итоге, перехода к реальным противоправным действиям. В этом процессе цифровая среда выступает катализатором, сокращая временную дистанцию между появлением идеи и ее практической реализацией.

В качестве основного противодействия данным угрозам выступает концепция медиаграмотности, которая в современной науке рассматривается как фундаментальная компетенция личности. Медиаграмотность не ограничивается техническими навыками владения гаджетами, а представляет собой сложную систему критического мышления и психологической устойчивости к внешнему влиянию. Важнейшим аспектом профилактики является обучение молодежи деконструкции медиатекстов, что позволяет выявлять скрытые смыслы, подтексты и манипулятивные приемы, используемые для разжигания социальной, национальной или религиозной вражды [3]. Развитие способности к верификации информации и анализу источников становится необходимым условием сохранения интеллектуальной независимости в условиях информационной перегрузки.

Профилактический потенциал медиаграмотности также реализуется через формирование культуры цифровой гигиены и эмоционального интеллекта. Умение распознавать попытки эмоционального давления и осознание механизмов работы алгоритмов рекомендаций позволяют индивиду дистанцироваться от агрессивного воздействия среды [3]. Государственная политика в области образования должна быть направлена на интеграцию принципов медиаобразования во все учебные дисциплины, создавая целостную систему защиты молодежи от деструктивного влияния. Только через развитие субъектности личности и способности к осознанному выбору в информационном пространстве возможно эффективное противодействие радикализации, поскольку репрессивные методы и технические блокировки в условиях открытого интернета имеют ограниченную эффективность.

Таким образом, радикализация цифровой молодежи является комплексным вызовом, требующим междисциплинарного подхода. Медиаграмотность выступает в роли «социальной прививки», которая формирует долгосрочный иммунитет к деструктивным идеологиям. Успешная профилактика возможна лишь при условии тесного взаимодействия семьи, образовательных институтов и медийных платформ, направленного на создание безопасной и развивающей цифровой среды, способствующей конструктивной социализации личности в условиях неопределенности современного мира.

Список литературы

1. Астахова Л.В. Медиаграмотность как инструмент противодействия терроризму в цифровой среде / Л.В. Астахова // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2021. – Т. 13. №2. – С. 15–24.

2. Зубок Ю.А. Самоорганизация в проявлениях молодежного экстремизма / Ю.А. Зубок, В.И. Чупров // Социологические исследования. – 2019. – №1. – С. 56–65.

3. Левицкая А.А. Синтез медиаобразования и медиакритики в процессе подготовки будущих педагогов / А.А. Левицкая, А.В. Федоров. // Дистанционное и виртуальное обучение. – 2015. – №11. – С. 95–104. EDN UMTDRN

4. Манойло А.В. Психологические операции и информационные войны в современном мире / А.В. Манойло. – М.: Горячая линия – Телеком, 2016. – 440 с.

5. Рожков М.И. Профилактика экстремизма в молодежной среде / М.И. Рожков, М.А. Ковальчук. – М.: Владос, 2018. – 262 с.

6. Федоров А.В. Массовое медиаобразование в мире / А.В. Федоров. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2005. – 240 с.

7. Шариков А.В. Концепции медиаобразования: опыт сравнительного анализа / А.В. Шариков. – М.: Академия педагогических наук, 2012. – 112 с.

Чавдар Ульяна Сергеевна
студентка
ОЧУ ВО «Московский университет имени А.С. Грибоедова»
г. Москва
Скрипчак Валерия Антоновна
студентка
ОЧУ ВО «Московский университет имени А.С. Грибоедова»
г. Москва
Научный руководитель
Звонова Елена Владимировна
канд. пед. наук, д-р психол. наук, профессор
НОЧУ ВО «Московский экономический институт»
г. Москва

DOI 10.31483/r-155350

ДОВЕРИЕ И ДИАЛОГ: КАК СЕМЬЯ ФОРМИРУЕТ МИР СОВРЕМЕННОГО ПОДРОСТКА

Аннотация: *в статье рассматривается проблема соотношения автономии подростка и поддержания близких отношений в семье. Обосновывается, что автономия и доверительное общение требуют активного совместного взаимодействия, направленного на осмысление происходящего как родителями, так и детьми. Целью семейного диалога выступает попытка понять смысл поступков и слов друг друга. Показано, что когда подросток делится переживаниями, родителям важно поддерживать установление позитивной связи. Диалог рассматривается как инструмент доверия: быть услышанным и понятым рождает доверие. Границы интерпретируются как зона развития, а не ограничений, способствующая ориентации и росту подростка. Утверждается, что совместное обсуждение и согласование границ помогают подростку осознать их значимость и развивают внутреннюю саморегуляцию.*

Ключевые слова: *подростки, семья, родители, диалог, доверие, границы, понимание.*

Для современных психологов необходимо принять и осознать тот факт, что социальная ситуация развития современных подростков существенно изменилась и отличается от ситуации развития предыдущих поколений. Условиями серьезных изменений выступают социальные изменения в обществе, технические достижения, возросшая и ускоряющаяся урбанизация, высокий уровень меркантильности при наступающей для многих слоев населения бедности, социальная и эмоциональная напряженность в обществе, высокий уровень насилия и психологического неблагополучия в обществе и в семьях подростков [4]. Современные исследователи рассматривают социальное неравенство и неопределенность будущего, трудности профессионального, жизненного и личностного самоопределения и психологическую инвалидизацию, множественность моделей социализации и воспитания, приоритет ориентации на материальные ценности как неблагоприятные условия развития, создающие потенциальные риски [3]. Психологами фиксируются изменения в снижающейся интенсивности духовных практик, например, чтения, при отсутствии сформированной читательской мотивации с преобладанием внешних мотивов: пользы, развлечения и принуждения [1]. Повсеместный уход в виртуальную реальность выглядит как бегство от реальности и трудно предположить, какими социально значимыми результатами данная тенденция обернется в будущем.

В данной ситуации семья выступает как единственный оплот, нравственный и ценностный ориентир для подростка. Наличие семьи, установленные взаимоотношения между подростками и родителями оказывают в высшей степени значимое воздействие на особенности протекания кризиса переходного возраста и становление личности подростка. Однако, в

подростковом возрасте меняется восприятие и оценка взрослых членов своей семьи, поскольку подростки начинают видеть в своих родителях самых обычных людей, не всегда удачно выстраивающих свою жизнь, что нередко становится причиной разочарований [5], потери веры в прежне актуальные идеалы и стремление найти собственный путь.

Переоценка успешности собственных родителей оказывает очень сильное воздействие на самовосприятие подростка. В первую очередь оценивается благополучие семьи и эффективность выстраивания контекста личной жизни [2].

В исследованиях, посвящённых изучению психического здоровья подростков, было выявлено, что сложившиеся отношения в семье, наличие возможности довериться члену семьи, были связана со значительным снижением риска развития любого текущего психического расстройства, включая злоупотребление алкоголем и алкогольную зависимость и злоупотребление наркотиками и наркотическую зависимость. Молодые люди, имевшие в подростковом возрасте доверенных лиц в семье, были менее подвержены возникновению суицидальных мыслей в возрасте 30 лет. Наличие доверенного лица из членов семьи в подростковом возрасте также способствовало здоровому социальному и межличностному функционированию, а также успешному карьерному развитию. Современные исследования показывают, что наличие любого доверенного лица в собственной семье статистически важнее, чем количество членов семьи, которым можно довериться, а также наличие или отсутствие близких друзей. Полученные данные указывают на особую ценность характера семейных отношений в семье подростка для последующего психосоциального функционирования [7].

Эффективные методы воспитания подростков, основанные на доверии, близости и авторитете родителей, подкрепленном благополучием, могут снизить рискованное сексуальное поведение у детей в период становления взрослой жизни, поскольку процессы воспитания следует рассматривать в совокупности, а не как независимые факторы, предсказывающие неблагоприятные исходы [6].

Исследования, проведенные с участием репрезентативных выборок, показывают, что качество взаимоотношений между родителями и детьми, влияет на многие решения и модели поведения подростков, включая употребление алкоголя и марихуаны. При этом, плохие отношения с родителями оказались более сильным предиктором начала употребления алкоголя и запрещенных веществ у девочек, чем у мальчиков [8].

Современные авторы, опираясь на все более растущие эмпирические данные, считают, что, несмотря на ожидаемое стремление подростков к автономии от родителей и семьи, принятие и поддержка семейных отношений на этом этапе жизни продолжают оказывать важное влияние как в период актуального подросткового развития, так и на здоровое функционирование во взрослом возрасте. Многочисленные исследования показывают, что доверительные отношения с семьей в подростковом возрасте оказывали большее влияние, чем доверительные отношения со сверстниками. Существуют убедительные доказательства того, что благополучное развитие подростка создает почву, оказывает содействие, позитивной и успешной жизни во взрослом возрасте [7].

Для переосмысления практики взаимодействия с подростками необходимо принять, что взаимопонимание и доверие являются основой благополучного контекста подростка. Указанное благополучие возникает в диалоге, в котором смысл слов и действий понятен обеим сторонам, родителям и детям. Гибкие границы становятся руководящим принципом, структурирующим взаимодействие, не ограничивая при этом индивидуальную свободу. Преобразование внешнего во внутреннее достигается посредством активного слушания и содержательной коммуникации – шагов к глубокому взаимопониманию. Необходимо принять, что путь воспитания есть направление воздействия с целью становления независимой, уверенной в себе личности, способной строить здоровые отношения, уважая как собственную автономию, так и автономию других.

Список литературы

1. Березина А.В. Современный подросток как читатель: особенности чтения подростков первой четверти XXI столетия / А.В. Березина, Е.А. Колосова // Ученые записки Российского государственного социального университета. – 2023. – Т. 22. №2 (167). – С. 69–75. DOI 10.17922/2071-5323-2023-22-2-69-75. EDN SPFJIY

2. Боровкова М.В. Сравнительный анализ самовосприятия подростков в ситуации повторного брака родителей и подростков из семей первого брака / М.В. Боровкова // Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки. – 2022. – Т. 16. №4 (62). – С. 698–706. DOI 10.18255/1996-5648-2022-4-698-706. EDN LBLRCM

3. Молчанов С.В. Психология подросткового и юношеского возраста: учебник для академического бакалавриата / С.В. Молчанов. – М.: Юрайт, 2023. – 352 с.

4. Солдатова Г.У. Цифровая социализация российских подростков: сквозь призму сравнения с подростками 18 европейских стран / Г.У. Солдатова, Е.И. Рассказова // Социальная психология и общество. – 2023. – Т. 14. №3. – С. 11–30. DOI 10.17759/sps.2023140302. EDN PFTIUL

5. Турчин А.С. Взаимоотношения подростков и родителей как условие поддержания психического благополучия подростков-школьников / А.С. Турчин, М.А. Дёмина // Человеческий фактор: Социальный психолог. – 2025. – №2 (54). – С. 484–496. EDN FPMRMC

6. Grossman J.M., Black A.C., Richer A.M. Combination of parent-child closeness and parent disapproval of teen sex predicts lower rates of sexual risk for offspring. J Fam Issues. 2020 Oct;41(10):1834–1858. doi: 10.1177/0192513x19898515. EDN FJEUUL

7. Paradis A.D., Giaconia R.M., Reinherz H.Z., Beardslee W.R., Ward K.E., Fitzmaurice G.M. Adolescent Family Factors Promoting Healthy Adult Functioning: A Longitudinal Community Study. Child Adolesc Ment Health. 2011 Feb;16(1):30–37. doi: 10.1111/j.1475-3588.2010.00577.x.

8. Rusby J.C., Light J.M., Crowley R., Westling E. Influence of parent-youth relationship, parental monitoring, and parent substance use on adolescent substance use onset. J Fam Psychol. 2018 Apr;32(3):310-320. doi: 10.1037/fam0000350.

СПЕЦИФИКА ПРЕДМЕТНОГО СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ И ИНФОРМАТИКЕ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Барышникова Светлана Виталиевна
начальник управления
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

РАЗВИТИЕ У ПОДРОСТКОВ УМЕНИЯ МОДЕЛИРОВАНИЯ РЕАЛЬНЫХ СИТУАЦИЙ В ПРОЦЕССЕ РЕШЕНИЯ КОНТЕКСТНЫХ ЗАДАЧ

Аннотация: *в статье рассматривается проблема развития умения обучающихся моделировать реальные ситуации в процессе решения контекстных задач по математике. Показано, что математическое моделирование, понимаемое как приближенное описание реальных объектов и процессов с использованием формул, уравнений, графиков и других средств математического языка, является ключевым механизмом развития математической грамотности учащихся. Описаны этапы построения математической модели и их реализация в школьной практике. Особое внимание уделено работе с контекстной задачей, позволяющей последовательно пройти путь от реальной ситуации к математической модели, получению решения и его интерпретации с обсуждением ограничений модели. Показано, что систематическое включение подобных задач в учебный процесс способствует развитию критического мышления, способности к абстрагированию и применению математических знаний в жизненно значимых ситуациях, тем самым повышая уровень функциональной математической грамотности учащихся.*

Ключевые слова: *математическая грамотность, математическое моделирование, обучающиеся, контекстная задача.*

В современном образовании математика все чаще выходит за рамки абстрактных вычислений и формул. Одним из ключевых направлений развития функциональной грамотности учащихся является формирование умения моделировать реальные ситуации. Это особенно актуально в контексте федеральных образовательных стандартов, где подчеркивается необходимость связывать школьную математику с жизнью. Контекстные задачи, погружающие учеников в повседневные или профессиональные сценарии, становятся мощным инструментом для развития этого навыка.

Моделирование – это процесс создания упрощенного образа реального объекта, явления или ситуации с помощью математических средств.

«Математические модели – комплекс математических зависимостей, знаково-логических выражений, отображающих существенные характеристики изучаемого объекта. Математические модели отображаются с помощью математических знаков и выражений: переменных, символов операций, отношений, дифференцирования, интегрирования» [1].

Также математическую модель понимают «как приближенное описание реальной ситуации на математическом языке, а математическое моделирование – как процесс установления соответствия математической модели (формулы, уравнения, неравенства, графы и т. д.) данному реальному объекту или явлению, а также как решение полученной математической задачи» [2].

В школьной практике оно начинается с наблюдения за реальностью: ученик выделяет ключевые элементы проблемы, игнорируя второстепенные детали, чтобы не усложнять картину. Например, при расчете расхода топлива на поездку обучающийся может учесть скорость, расстояние и объем бака, но опустить влияние ветра или рельефа. Такой подход учит мыслить абстрактно, развивая критическое мышление и способность к обобщению. Важно,

что моделирование – итеративный процесс: модель проверяется, корректируется и уточняется по мере накопления данных.

Математическая модель реальной ситуации – это формализация проблемы в виде уравнений, графиков, таблиц или алгоритмов. Она переводит качественное описание («машина тратит бензин на путь») в количественное («расход = норма на 100 км × расстояние»). Основные этапы построения:

1) анализ ситуации: выявление переменных (входных и выходных);

2) выбор инструментов: формулы, функции, диаграммы;

3) проверка: подстановка реальных данных и сравнение с фактами.

Например, модель роста популяции бактерий может быть выражена экспоненциальной функцией. В школьном курсе такие модели развивают понимание различных процессов, помогая перейти от статичных задач к динамическим.

Контекстная задача – это математическая проблема, замаскированная под реальную жизненную ситуацию: планирование бюджета семьи, оптимизация маршрута доставки или расчет затрат на строительство. Ее решение строится по схеме «реальность – модель – решение – интерпретация».

Приведем задачу для 8 класса. *В одном фермерском хозяйстве содержится 100 дойных коров. Каждый день фермер сдает молоко на ближайший молокозавод по фиксированной цене и ежемесячно ведет учет доходов и расходов хозяйства. В среднем стадо дает 500 литров молока в день, а затраты на корм для одной коровы составляют 100 рублей в день. Фермер оплачивает также труд работников, электроэнергию и ветеринарные услуги, но в краткосрочном плане эти расходы остаются примерно постоянными и не зависят от небольших изменений поголовья, поэтому при принятии решения он в первую очередь анализирует доходы от продажи молока и затраты на корм.*

Фермер рассматривает возможность расширить стадо, закупив еще 10 коров. По оценке зоотехника, при этом общее производство молока в хозяйстве вырастет на 20%, так как в стаде появятся молодые, более продуктивные животные. Однако поставщик комбикорма уже предупредил, что из-за роста цен на сырье и логистику стоимость корма для всех коров увеличится на 15%. Известно, что молокозавод закупает молоко по цене 30 рублей за литр, а до подорожания на корм одной корове фермер тратит 100 рублей в день.

Предполагается, что качество молока останется прежним, объемы сбыта гарантированы, а другие статьи затрат в расчетах можно считать неизменными в ближайшей перспективе. Можно считать, что все коровы дают одинаковое количество молока и потребляют одинаковое количество корма, а дополнительные коровы будут введены в производство сразу после покупки.

Будет ли выгодным для фермера расширение производства?

Рассмотрим работу с данной задачей.

Учителю необходимо обсудить с обучающимися, как в реальной жизни фермер принимает решения: от чего зависит прибыль, какие расходы постоянные, какие переменные, уточнить, что в задаче рассматриваем только доход от молока и затраты на корм, остальные расходы считаем неизменными (осознанное упрощение модели).

Затем педагог предлагает ученикам самостоятельно выписать известные величины: число коров, объём молока, цену молока, стоимость корма, проценты изменений., а также отдельно сформулировать главный вопрос задачи: выгодно ли увеличение стада, то есть как изменится прибыль.

Далее обучающиеся совместно с учителем составляют математическую модель «до изменения» (текущее состояние): выручка = цена × объём молока; затраты = стоимость кормов × число коров.

Затем – модель «после изменения» (новое состояние): учесть увеличение числа коров и процент изменения производства и стоимости кормов; записать формулы или выражения.

Выполнить расчёты по каждой модели.

Модель текущего состояния: доход = 500 × 30 = 15 000 руб.;
затраты = 100 × 100 = 10 000 руб.; прибыль = 5000 руб.
Новое состояние: количество молока = 500 × 1,2 = 600 л;
доход = 600 × 30 = 18 000 руб.; затраты = 110 × 100 × 1,15 ≈ 12 650 руб.;
прибыль ≈ 5350 руб.

После выполнения всех вычислений обучающиеся переводят числовой результат на язык исходной ситуации

Учитель также просит учащихся сформулировать общий вывод: «На основании модели при данных предположениях решение расширить производство является выгодным».

При решении данной задачи есть возможность обсудить с классом ограничения модели: что мы не учли (здоровье коров, дополнительный персонал, амортизацию, риски), как это могло бы повлиять на решение.

Такой процесс работы с задачей развивает навыки моделирования: ученики учатся упрощать (игнорируя другие факторы), аргументировать выбор модели и обсуждать ее ограничения в классе. Регулярная практика (2–3 задачи в неделю) повышает мотивацию, как показывают исследования по проблемно-ориентированному обучению.

Развитие умения моделирования через контекстные задачи преобразует математику из набора правил в инструмент анализа мира. Ученики не просто решают уравнения, а учатся видеть в них отражение жизни, что особенно важно для профориентации и математической грамотности. Педагогам стоит интегрировать такие задачи в уроки, начиная с простых сценариев и переходя к сложным, с обязательным обсуждением моделей в группе.

Список литературы

1. Игнатьева С.Н. Модель, моделирование, критерий / С.Н. Игнатьева // Экономика и социум. – 2017. – №2 (33). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/model-modelirovanie-kriteriy (дата обращения: 20.02.2026).

2. Чиркова О.В. Математическое моделирование в профессионально ориентированном проекте по математике / О.В. Чиркова // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. – 2013. – №4–1 (80). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/matematicheskoe-modelirovanie-v-professionalno-orientirovannom-proekte-po-matematike (дата обращения: 20.02.2026).

Вдовина Анна Сергеевна
студентка
Научный руководитель
Александрова Зоя Алексеевна
канд. пед. наук, доцент

Куйбышевский филиал ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»
г. Куйбышев, Новосибирская область

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Аннотация: *статья посвящена вопросам развития познавательного интереса обучающихся на уроках математики. В частности, акцентируется внимание на применении задач и заданий с историческим содержанием на уроках математики.*

Ключевые слова: *познавательный интерес, патриотизм, развитие, обучение математике.*

Развитие познавательного интереса и целостного понимания мира – важный аспект обучения и формирования личности учащихся. Познавательный интерес побуждает человека глубже изучать окружающую действительность, осмысливать связи между событиями и явлениями, а также понимать своё место в историческом и культурном контексте.

Интерес к истории и культуре формируется ещё в детстве: сначала через знакомство с близкими историями семьи, затем – через расширение кругозора и погружение в более масштабные процессы. Со временем это перерастает в осознанное стремление к познанию, которое выражается в активной исследовательской позиции: желании задавать вопросы, искать ответы, анализировать информацию и применять знания на практике.

В современном воспитательно-образовательном процессе большое внимание уделяется формированию у учащихся познавательного интереса, целостной картины мира и навыков критического мышления. Согласно ФГОС нового поколения, одна из ключевых задач школы – помочь ученику развить эти качества, чтобы он мог успешно ориентироваться в динамично развивающемся мире.

Знания о прошлом и настоящем общества помогают человеку лучше понимать закономерности развития человечества, ценить достижения разных поколений и осознавать преемственность идей и традиций. Историческая наука даёт возможность изучить опыт предшествующих эпох, а другие учебные дисциплины дополняют эту картину, раскрывая различные аспекты человеческой деятельности. Например, даже на уроках математики можно показать, как научные открытия и математические концепции влияли на развитие общества, технологий и культуры – и тем самым пробудить у школьников интерес к познанию истории математики и взаимосвязей между разными областями знаний.

Говоря о математическом задании с историческим содержанием, мы имеем в виду ситуацию, позволяющую решающему узнать или уточнить некоторые сведения о фактах, событиях и объектах прошлого с помощью математического аппарата, а также освоить определённый процесс или способ выполнения практических действий [1].

Решение задач, содержащих исторические сведения, помогает увидеть связь между отвлечёнными математическими концепциями и реальными историческими процессами, понять, как развивались научные знания и как они влияли на жизнь общества в разные эпохи.

По мнению И.М. Шапиро, математическая задача с практическим содержанием (задача прикладного характера) – это задача, фабула которой раскрывает приложения математики в смежных учебных дисциплинах, знакомит с её использованием в организации, технологии и экономике современного производства, в сфере обслуживания, в быту, при выполнении трудовых операций [3].

Решение заданий и задач с практическим и историческим содержанием даёт учащимся возможность:

– осмыслить реальные жизненные ситуации прошлого и понять, какие математические методы использовались для решения актуальных задач в разные периоды истории;

– увидеть эволюцию математических подходов и инструментов;

– оценить влияние научных открытий на развитие технологий, экономики и культуры.

Исторический материал на уроках математики можно использовать как на одном из этапов урока, так и на протяжении всего занятия.

На вводных уроках целесообразно рассматривать:

– биографические и научные достижения выдающихся математиков разных эпох и культур;

– историю возникновения и использования чисел, знаков и математических терминов;

– развитие ключевых математических концепций и их роль в прогрессе человеческой цивилизации.

На других уроках эффективно предлагать текстовые задачи с историческим контекстом, например:

– расчёты, связанные с архитектурными особенностями древних сооружений;

– хронологические вычисления и анализ исторических дат;

– задачи на основе экономических данных прошлых эпох (торговля, налогообложение, строительство);

– моделирование исторических ситуаций, требующих математических расчётов [2].

Такой подход позволяет:

– стимулировать познавательный интерес учащихся;

– демонстрировать междисциплинарные связи математики с историей, физикой, экономикой, архитектурой и другими науками;

– делать процесс обучения более наглядным и увлекательным;

– развивать навыки анализа, логического мышления и применения теоретических знаний для решения практических задач.

Заметим, что некоторые темы из математики даются школьникам достаточно трудно. Один из эффективных способов их освоения – подача материала через связанные с ним, но на первый взгляд отдалённые темы, например, исторические сведения или примеры из реальной жизни. Данный способ помогает сделать сложный практический материал более наглядным и понятным.

При организации уроков математики важно придерживаться ряда принципов, которые помогут повысить познавательный интерес и улучшить понимание предмета.

1. Содержание заданий должно соответствовать возрастным интересам и уровню подготовки школьников.

2. Исторический контекст следует использовать как инструмент для иллюстрации математических идей. Он помогает понять, как и зачем возникали те или иные концепции.

3. Задачи не должны носить исключительно дидактический характер – они должны показывать, как математические методы помогают решать реальные проблемы.

4. Примеры и приложения должны быть математически содержательными: на их основе демонстрируется, как теоретические знания находят практическое применение в разных сферах.

История мировой математики богата яркими фактами и открытиями, знакомство с которыми пробуждает интерес к предмету. Многие из этих историй доступны для понимания учащихся средней школы и позволяют оценить принципиальное или прикладное значение математических концепций.

Особенно полезно знакомить школьников с биографиями выдающихся математиков разных эпох и культур, этапами развития ключевых математических идей и примерами того, как научные открытия влияли на технологии, экономику, архитектуру и другие сферы.

Рассмотрим несколько примеров заданий эффективно влияющими на познавательный интерес (табл. 1).

Таблица 1

Задания с историческим содержанием

Тип задания	Формулировка	Этап урока	Компонент познавательного интереса
Задания с элементами истории математики	Существует большое количество определений понятию «число». О числах первый начал рассуждать Пифагор. Пифагору принадлежит высказывание «Всё прекрасно благодаря числу». По его учению число 2 означало гармонию, 5 – цвет, 6 – холод, 7 – разум, здоровье, 8 – любовь и дружбу. А число 10 называли «священной четверицей», так как 10 = 1 + 2 + 3 + 4. Оно считалось священным числом и олицетворяло всю Вселенную. Приготовьте рассказ, посвящённый данным числам и их символическим значениям	Организационный этап	Эмоциональный, интеллектуальный

Окончание таблицы 1

Тип задания	Формулировка	Этап урока	Компонент познавательного интереса
Задания с историческим компонентом	Из чисел, записанных справа от неравенства, выбери те, которые являются его решением. Остальные числа зачеркни. Если задание выполнено, верно, то оставшиеся числа позволят узнать год рождения выдающегося советского математика и механика Николая Николаевича Яненко, который родился в сибирском городе Каинске (ныне Куйбышев). $2x^2 + 5x - 2 \geq 5$ $\Leftrightarrow\ x: 1;\ -3;\ 9;\ 0;\ -2;\ 2;\ -6;\ 1.$ Ответ: 1921 год (22 мая)	Обобщения и систематизации знаний и способов деятельности	Интеллектуальный, волевой
Задания с региональным компонентом	Дом площадью 48 м. и высотой 3 м., стоящий на берегу Омки, во время весеннего паводка был заполнен водой. Сколько литров воды в доме? Ответ выразите в дециметрах, в литрах. Ответ: 144 м = 144000 дм = 144000 л (1 м =1000 дм, 1 л = 1 дм)	Актуализация опорных знаний, мотивация учебной деятельности	Интеллектуальный.

В результате у учащихся формируется устойчивый познавательный интерес к математике, понимание межпредметных связей, развивается историко-математическая компетентность, также укрепляется понимание связи между теорией и практикой, а главное повышается мотивация к самостоятельному изучению предмета.

Список литературы

1. Дюрягина Е.В. Задачи с историческим содержанием как средство развития познавательного интереса школьников к математике / Е.В. Дюрягина, О.И. Чикунова // Международный журнал экспериментального образования. – 2010. – №8. – С. 79–80. – URL: https://expeducation.ru/ru/article/view?id=711 (дата обращения: 01.03.2026). EDN RATYQX

2. Смолякова Д.В. Теория и методика обучения математике: использование элементов истории математики в учебном процессе: учебно-методическое пособие / Д.В. Смолякова. – Томск: Изд-во ТГПУ, 2012. – 36 с. EDN TERJUP

3. Шапиро И.М. Использование задач с практическим содержанием в преподавании математики: книга для учителя / И.М. Шапиро. – М.: Просвещение, 1990. – 95 с.

Воробьёва Юлия Александровна
студентка
Научный руководитель
Александрова Зоя Алексеевна
канд. пед. наук, доцент

Куйбышевский филиал ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»
г. Куйбышев, Новосибирская область

ИНТЕЛЛЕКТ-КАРТЫ КАК ИНСТРУМЕНТ ВИЗУАЛИЗАЦИИ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ И РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ

Аннотация: *в статье рассматривается дидактический потенциал интеллект-карт как средства визуализации абстрактных математических понятий. Раскрываются теоретические основы метода, базирующиеся на принципах радиантного мышления Тони Бьюзена. Особое внимание уделяется роли данного метода в формировании познавательных универсальных учебных действий у учащихся: структурировании информации, развитии знаково-символического и логического мышления. Представлены конкретные методические приемы использования интеллект-карт на различных этапах урока математики, включая работу с неполными картами и поиск ошибок. Выделены преимущества метода по сравнению с традиционным конспектированием, а также обозначены ограничения его применения в контексте реализации требований ФГОС.*

Ключевые слова: *интеллект-карты, визуализация, математические понятия, познавательные УУД, системно-деятельностный подход.*

Современный этап развития образования, регламентируемый ФГОС, выдвигает на первый план задачу формирования у школьников универсальных учебных действий (УУД), среди которых особое место занимают познавательные действия. Именно они обеспечивают способность к самостоятельному усвоению новых знаний, умению искать, анализировать и структурировать информацию, что особенно важно в условиях растущего информационного потока. Предмет «Математика» обладает уникальным потенциалом для их развития, однако абстрактность математических понятий часто создает когнитивные барьеры. Оперирование символами, формулами и отвлеченными категориями требует высокого уровня развития логического и знаково-символического мышления, что вызывает затруднения у значительной части обучающихся, снижая их мотивацию и качество усвоения материала.

Применение интеллект-карт на уроках математики позволяет перевести абстрактные математические объекты в наглядную, чувственно-воспринимаемую форму, превращая сложный теоретический материал в стройную систему образов и связей. Как отмечает Т. Бьюзен в своих работах, эффективная ментальная карта строится на ряде принципов, адаптация которых для математики имеет свою специфику [1]. Центральным элементом карты становится ключевое понятие или теорема (например, «Квадратные уравнения», «Производная функции», «Обыкновенные дроби»). От центра расходятся ветви первого уровня, соответствующие основным аспектам темы: определения, свойства, методы решения, примеры, связь с другими темами. Ветви второго и последующего уровней детализируют эти аспекты, позволяя проследить иерархию понятий вплоть до конкретных алгоритмов действий. Обязательное использование цвета, символов и ключевых слов (а не развернутых предложений) активизирует не только логическое (левое), но и образное (правое) полушарие, задействуя ассоциативную память и воображение, что в комплексе способствует более прочному усвоению материала и формированию целостной картины изучаемой темы.

В контексте развития познавательных УУД интеллект-карты выполняют ряд важнейших функций.

1. *Структурирование информации и развитие логического мышления.* Математика – это наука о структурах. Создание карты по теме «Четырехугольники» требует от ученика не просто перечислить виды (квадрат, ромб, прямоугольник, параллелограмм), но и установить родовидовые отношения, отобразить общие и отличительные свойства (например, параллельность сторон, равенство углов, свойства диагоналей). Такой анализ способствует формированию понятийного мышления и логических операций классификации.

2. *Развитие знаково-символического мышления.* Визуализация математических понятий с помощью интеллект-карт позволяет учащимся переводить вербальную информацию на язык символов, графиков и схем. Например, при изучении темы «Числовые функции» центральный образ «Функция» может быть связан с ветвями: «Способы задания» (формула, график, таблица), «Свойства» (монотонность, четность, периодичность), «Типы функций» (линейная, квадратичная и т. д.). Ученик, создавая такую карту, учится оперировать математическими символами и понимать их взаимосвязь.

3. *Формирование навыков смыслового чтения и работы с информацией.* Работа с учебником математики при создании интеллект-карты трансформируется из простого переписывания текста в активный поиск ключевых понятий, выделение главного и второстепенного, компрессию информации. Это формирует общеучебное познавательное УУД – умение структурировать знания.

4. *Развитие творческого мышления и воображения.* Поиск нестандартных ассоциаций, визуальных метафор для математических абстракций стимулирует креативность. Например, изучение координатной плоскости может быть визуализировано через образ перекрестка, где каждая точка – это уникальный адрес (x, y). Такой подход делает математику более «живой» и понятной.

Практическое использование интеллект-карт на уроках математики может быть вариативным и охватывать все этапы учебного процесса. При изучении нового материала (например, «Теорема Пифагора») учитель может предложить учащимся готовую карту-основу с центральным понятием и пустыми ветвями, которые заполняются в ходе лекции или работы с учебником (формулировка теоремы, доказательство, историческая справка, классические примеры применения). Это реализует принцип наглядности и системности.

Особый интерес представляет использование интеллект-карт как средства формирующего оценивания, что перекликается с идеями Т. А. Сваловой и М.Ю. Мамонтовой [3]. Для диагностики глубины усвоения математических знаний могут применяться различные типы заданий с картами:

– *работа с неполной картой.* Ученикам выдается карта, в которой пропущены некоторые ключевые понятия или формулы. Например, в карте «Свойства логарифмов» намеренно пропущены формулы логарифма частного и логарифма степени. Задача ученика – восстановить целостность структуры, что проверяет не только знание формул, но и понимание их места в общей системе;

– *поиск и исправление ошибок в карте.* Учитель создает карту, содержащую намеренные ошибки в логических связях или неверные утверждения. Например, в карте «Признаки делимости» ветвь «На 3» соединить с неверным примером (сумма цифр числа 14 делится на 3?). Ученику необходимо обнаружить и исправить эти ошибки, аргументируя свой ответ. Это задание направлено на развитие критического мышления;

– *создание карты по тексту задачи.* Учащимся предлагается текст сложной текстовой задачи. Используя интеллект-карту, они визуализируют условие, выделяют известные и неизвестные величины, устанавливают взаимосвязи между ними, что значительно облегчает поиск пути решения. Это эффективный прием для формирования умения решать проблемы.

Сравнительный анализ использования интеллект-карт в сравнении с традиционным конспектом показывает их неоспоримые преимущества: лаконичность (используются только ключевые слова), наглядность (структура видна целиком), ассоциативность (легче запоминается за счет образов), способствует развитию обоих полушарий мозга [2]. Ученик, единожды

создавший карту по теме «Тригонометрические уравнения», впоследствии легко может воспроизвести в памяти всю структуру, просто вспомнив центральный образ.

Однако применение данного метода сопряжено и с определенными трудностями. Во-первых, как справедливо отмечает М.А. Коцюба, существует проблема субъективности: карта, созданная учителем, может быть не полностью понятна ученику из-за разницы в ассоциативном восприятии [2]. Во-вторых, у учащихся, привыкших к линейному конспектированию, на начальном этапе могут возникать трудности с выделением главного и структурированием. В-третьих, сложные, многоступенчатые математические выкладки не всегда удобно отображать в рамках одной карты, их лучше выносить в комментарии или приложения. Преодоление этих ограничений требует системной работы и постепенного вовлечения учащихся в процесс создания и интерпретации интеллект-карт, начиная с простых тем и переходя к более сложным.

Таким образом, интеллект-карты – это педагогически обоснованное средство, визуализирующее абстрактные понятия и структурирующее знания. Их интеграция в преподавание математики отвечает требованиям системно-деятельностного подхода, делая процесс обучения осознанным и направленным на развитие познавательных УУД.

Список литературы

1. Бьюзен Т. Супермышление / Т. Бьюзен; пер. с англ. Е.А. Самсонов. – 2-е изд. – Минск: Попурри, 2003. – 304 с.

2. Коцюба М.А. Интеллект-карта как средство е-дидактики в компьютерных технологиях обучения / М.А. Коцюба. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/intellekt-karty-kak-sredstvo-e-didaktiki-v-kompyuternyh-tehnologiyah-obucheniya/viewer (дата обращения: 23.02.2026).

3. Свалова Т.А. Интеллект-карта как средство формирующего оценивания знаний / Т.А. Свалова, М.Ю. Мамонтова // Актуальные вопросы преподавания математики, информатики и информационных технологий: межвуз. сб. науч. работ. – Екатеринбург, 2016. – С. 86–96. EDN WDAIWJ

Гулюта Алёна Максимовна
студентка
Научный руководитель
Тарасова Ольга Анатольевна
канд. пед. наук, доцент

Куйбышевский филиал ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»
г. Куйбышев, Новосибирская область

ФОРМИРОВАНИЕ ВАЛЕОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ 5–6 КЛАССОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ

Аннотация: *статья посвящена проблеме формирования валеологической культуры обучающихся 5–6 классов в контексте требований обновленных федеральных государственных образовательных стандартов, обосновывается целесообразность использования потенциала предметной области «Математика и информатика» для становления ценностного отношения обучающихся к собственному здоровью, представлена классификация сюжетных математических задач, направленных на развитие валеологической культуры обучающихся.*

Ключевые слова: *валеологическая культура, здоровый образ жизни, обучение математике.*

Приоритетной задачей школы становится не только трансляция знаний, но и воспитание личности, способной к саморазвитию, самоопределению и ответственному отношению к различным аспектам собственной жизнедеятельности, включая здоровье [1]. Согласно определению Всемирной организации здравоохранения, здоровье следует понимать не просто как отсутствие физических дефектов или заболеваний, а как состояние полного физического,

душевного и социального благополучия [3]. Данная трактовка актуализирует введение в педагогический дискурс понятия «валеологическая культура».

В сложившихся условиях перед педагогическим сообществом встает задача поиска эффективных механизмов формирования валеологической культуры, не ограничивающихся рамками отдельных дисциплин (биология, ОБЖ), а пронизывающих весь образовательный процесс. Значительным, но недостаточно используемым потенциалом в этом отношении обладает школьный курс математики.

Под валеологической культурой личности мы понимаем интегративное качество, характеризующееся наличием системы знаний о здоровье и способах его сохранения, сформированностью ценностного отношения к своему организму, а также практическими умениями и навыками организации здорового образа жизни (ЗОЖ) в повседневной деятельности. Валеологическая культура выступает неотъемлемым компонентом общей культуры человека и важнейшим условием его успешной социализации [2].

Математика как учебный предмет обладает специфическими возможностями для решения задач валеологического воспитания. Традиционно математическое образование ассоциируется с развитием логического мышления, вычислительных навыков, пространственных представлений. Однако дидактический потенциал математики значительно шире.

Особого внимания заслуживает проблема классификации задач с валеологическим содержанием. В работах С.С. Салаватовой и Е.Ю. Шуляренко предложена типология, основанная на функциях, которые выполняют данные задачи в структуре формирования ценностного отношения к здоровью [2]. В соответствии с данной типологией выделяются задачи следующего вида.

1. Задачи с нормативной функцией. Решение таких задач обеспечивает усвоение обучающимися знаний о гигиенических нормативах, физиологических показателях, правилах здорового образа жизни. Задачи данного типа отвечают на вопрос «Что такое хорошо и что такое плохо?» применительно к здоровью человека.

Пример задачи с нормативной функцией (тема «Натуральные числа», 5 класс):

«Суточная потребность подростка 11–12 лет в белках составляет в среднем 90 граммов, в жирах – 85 граммов, в углеводах – 350 граммов. Рассчитайте общую массу необходимых питательных веществ, которые должен получать организм школьника в течение дня. Почему важно, чтобы питание было сбалансированным?»

2. Задачи с оценочной функцией. Данный тип задач позволяет обучающимся соотнести свои привычки, особенности режима дня, питания с нормативными показателями. В процессе решения происходит не только вычисление, но и самооценка, осознание степени соответствия собственного образа жизни критериям здоровьесбережения.

Пример задачи с оценочной функцией (тема «Обыкновенные дроби», 5 класс):

«Продолжительность сна пятиклассника должна составлять не менее 2/5 суток. В воскресенье Петя лег спать в 23:00, а проснулся в 9:00. Выполнил ли Петя норму сна? Сколько часов сна «недобрал» или «перебрал» Петя по сравнению с нормой? Проанализируйте свой режим сна в будни и выходные дни».

3. Задачи с регулятивной функцией. Результатом решения таких задач становится формирование убеждений, оказывающих влияние на поведение обучающегося. Эмоциональное переживание полученных в ходе вычислений данных побуждает к коррекции привычек, отказу от действий, наносящих вред здоровью.

Пример задачи с регулятивной функцией (тема «Десятичные дроби», 6 класс):

«Реакция водителя на внезапно возникшее препятствие составляет 0,5 секунды. У курящего водителя это время увеличивается вдвое. Какой путь пройдет автомобиль, движущийся со скоростью 60 км/ч, за время реакции некурящего и курящего водителя? Сравните полученные результаты и сделайте вывод» [3].

Эффективность формирования валеологической культуры зависит от системности применения соответствующих методов и приемов. Опыт педагогов-практиков свидетельствует о

том, что наибольший воспитательный эффект достигается при соблюдении ряда методических условий [2].

Во-первых, включение задач с валеологическим содержанием должно быть систематическим и охватывать различные разделы курса математики 5–6 классов. Целесообразно разработать тематический комплекс задач, распределенный по основным содержательным линиям: «Натуральные числа», «Обыкновенные дроби», «Десятичные дроби», «Проценты», «Пропорции».

Помимо задач, существенную роль в формировании валеологической культуры играет организация самой учебной деятельности на уроках математики: смена динамических поз, гимнастика для глаз, физкультминутки и т. п.

Важно подчеркнуть, что интеграция валеологического компонента не должна нарушать логику изучения программного материала и снижать уровень математической подготовки обучающихся. Напротив, правильно организованная работа способствует повышению мотивации к изучению математики, демонстрирует ее практическую значимость, связь с реальной жизнью.

Формирование валеологической культуры обучающихся классов представляет собой важную педагогическую задачу, решение которой возможно лишь при условии объединения усилий всех участников образовательного процесса и использования потенциала различных учебных дисциплин. Математика, несмотря на свой абстрактный характер, располагает значительными возможностями для приобщения школьников к ценностям здорового образа жизни.

Основным инструментом решения данной задачи выступают сюжетные математические задачи с валеологическим содержанием. В зависимости от выполняемой функции (нормативная, оценочная, регулятивная) такие задачи способствуют не только закреплению вычислительных навыков, но и формированию у обучающихся системы знаний о здоровье, развитию способности к самооценке собственного образа жизни, становлению устойчивых убеждений и поведенческих установок.

Не менее важным является соблюдение здоровьесберегающих требований к организации учебного процесса: чередование видов деятельности, проведение физкультминуток и гимнастики для глаз, создание благоприятного психологического климата. Только сочетание содержательного и организационного компонентов позволяет достичь желаемого результата – формирования личности, для которой здоровье выступает осознанной ценностью и повседневной практикой.

Дальнейшие исследования в данном направлении могут быть связаны с разработкой диагностического инструментария для оценки уровней сформированности валеологической культуры обучающихся, созданием учебно-методических комплексов, интегрирующих математическое и валеологическое образование, а также изучением возможностей внеурочной деятельности в решении рассматриваемой проблемы.

Список литературы

1. Салаватова С.С. Модель методической системы формирования ценности здорового образа жизни при обучении математике / С.С. Салаватова, Е.Ю. Шуляренко // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – №5.

2. Салаватова С.С. Теоретические основы формирования ценности здорового образа жизни при обучении математике / С.С. Салаватова, Е.Ю. Шуляренко // Фундаментальные исследования. – 2013. – №10. – С. 215–219.

3. Эйрих Н.В. Использование здоровьесберегающих образовательных технологий: опыт преподавания математики в школе / Н.В. Эйрих, Е.Ю. Осипова // Современные наукоемкие технологии. – 2024. – №5. – С. 112–118.

Демичева Елизавета Владимировна
студентка
Нургалиева Диля Афандеевна
студентка
Научный руководитель
Александрова Зоя Алексеевна
канд. пед. наук, доцент

Куйбышевский филиал ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»
г. Куйбышев, Новосибирская область

ФОРМИРОВАНИЕ АБСТРАКТНОГО И ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ГЕОМЕТРИИ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация: *в статье рассматривается проблема развития абстрактного и логического мышления у школьников при изучении геометрии. Анализируются трудности перехода от наглядного восприятия к теоретическому мышлению. Исследуются методические приемы: аксиоматический метод, доказательства «от противного» и цифровые инструменты.*

В результате исследования делается вывод, что геометрия формирует универсальный интеллектуальный аппарат (абстрактное и логическое мышление) учащихся средних классов в процессе изучения геометрического материала.

Ключевые слова: *формирование мышления, абстрактно-логическое мышление, изучение геометрии, средняя школа, интеллектуальный аппарат.*

В условиях стремительной цифровой трансформации и изменений когнитивных стратегий современных школьников актуальность проблемы формирования культуры мышления возрастает. Геометрия традиционно считается ключевым учебным предметом, способствующим развитию логического мышления и способности к абстрагированию. Однако современная педагогическая практика выявляет существенное противоречие: учащиеся среднего звена все чаще заменяют строгий дедуктивный вывод наглядно-образным восприятием, опираясь исключительно на визуальную убедительность чертежа. Поэтому данное исследование направлено на выявление путей преодоления интеллектуальной пассивности в процессе обучения геометрии.

Основной целью работы является систематизация методических условий, обеспечивающих эффективный переход учащихся от наглядно-образного к абстрактному и логическому мышлению.

В основу исследования положены системно-деятельностный подход и фундаментальные психолого-педагогические концепции: теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина и уровневая модель развития геометрического мышления П. и Д. Ван Хиле. Анализ требований ФГОС [1], ФРП и трудов ведущих математиков-методистов (А.Д. Александрова, И.Ф. Шарыгина и др.) позволил выявить ключевые точки в освоении логических операций.

Развитие абстрактного и логического мышления учащихся – первостепенная задача современного образования и психологии. В текущую информационную эру умение оперировать идеализированными объектами и выстраивать последовательные логические выводы приобретает фундаментальное значение. В образовательной системе геометрия занимает уникальное положение, максимально содействуя формированию этих навыков. Тем не менее, как показывает анализ научной литературы, переход учеников от восприятия конкретных объектов к оперированию абстрактными понятиями и применению дедуктивных умозаключений сопряжен со значительными трудностями. Основная психологическая трудность в освоении геометрических понятий заключается в необходимости глубокой перестройки

мыслительных процессов. Учащимся приходится отходить от непосредственного чувственного опыта и переходить к абстрактному мышлению. Согласно взглядам Ж. Пиаже [6] и Л. Выготского [2], подростковый возраст, когда начинается систематическое изучение геометрии, является периодом перехода от конкретно-операционной стадии мышления к формально-операционной.

В младших классах и в обычной жизни ребенок опирается на наглядные образы: мяч ассоциируется с шаром, тарелка – с кругом, дверь – с прямоугольником. Однако изучение систематического курса геометрии в 7 классе требует кардинального изменения – полного абстрагирования от материальных характеристик объекта (цвета, массы, размера) и фокусировки на его «чистой форме» и идеальных математических взаимосвязях [3].

Методические рекомендации по преподаванию математики, представленные в работах В.А. Гусева, В.В. Орлова и В.А. Панчищиной [3], указывают, что ключевой познавательный конфликт возникает, когда ученику необходимо доказать очевидную истину, проиллюстрированную чертежом. В таких случаях чертеж может стать «ловушкой наглядности», так как ученик склонен больше доверять зрительному восприятию, чем логическим построениям. Преодоление этого затруднения через осознание ограниченности эмпирической проверки – первый и самый сложный этап в формировании теоретического мышления.

Аксиоматический подход, реализованные в учебнике А.В. Погорелова [7], применяемый при построении курса математики, выступает как базовый методический инструмент для развития логики. Его суть состоит в строгой дедуктивной организации знаний: ограниченный набор начальных положений (аксиом) принимается без доказательств, а все последующие положения (теоремы) выводятся из них посредством четких логических правил.

Изучение геометрии способствует формированию иерархического мышления. Используемый в геометрии метод учит учеников фундаментальному принципу математической логики: недопустимо использовать неопределенные фразы вроде «это очевидно». Вместо этого необходимо опираться на определения и уже доказанные теоремы. Как отмечается в классическом учебнике А.П. Киселева [5], дедуктивный метод является единственно приемлемым в геометрии, а его освоение – главной образовательной целью предмета. Работа с аксиомами требует четкого разграничения между исходными данными и выводимыми результатами, что развивает навыки критического анализа любой информации.

Метод доказательства от противного является одним из самых сильных, но и наиболее сложных для усвоения инструментов логического мышления. Данный метод базируется на законе исключенного третьего и применяется тогда, когда прямая связь между объектами устанавливается с трудом. Смысл метода в том, чтобы временно допустить истинность утверждения, противоположного тому, что требуется доказать. Последовательное применение логических шагов приводит систему рассуждений к противоречию с исходными аксиомами или условиями задачи [3]. Усвоение метода доказательства от противного имеет существенное значение для развития интеллекта. Оно способствует:

1) формированию способности рассматривать различные гипотезы;
2) развитию навыка обнаружения скрытых противоречий в цепочках рассуждений;
3) обучению работе с категориями невозможности.

Согласно методическим рекомендациям В.А. Сарапулова [8], регулярное применение доказательства от противного способствует развитию у обучающихся гибкости мышления и критического подхода. Этот метод позволяет ученикам овладеть навыками ведения споров и отстаивания собственной позиции, основываясь на логике, а не на эмоциональных реакциях.

Современные образовательные методики немыслимы без интеграции цифровых инструментов. Системы динамической геометрии играют значительную роль в дополнении традиционных подходов к обучению. Хотя компьютерная визуализация может показаться шагом назад к наглядности, на практике эти инструменты способствуют развитию абстрактного мышления на качественно новом уровне. Возможность «трансформировать» геометрические построения, сохраняя при этом их логические связи (например, перпендикулярность или

равенство углов), позволяет учащимся выявлять инварианты – свойства, которые не меняются при преобразованиях.

В ходе теоретического анализа были получены результаты, позволяющие целостно рассмотреть проблему развития абстрактного и логического мышления у школьников. Исследование подтвердило наличие устойчивого психолого-педагогического барьера – противоречия между привычным наглядно-образным мышлением учащихся и строгими дедуктивными требованиями геометрии. Ключевым препятствием здесь выступает феномен «ловушки наглядности» [3]. Этот конфликт между чувственным опытом и логической необходимостью был выявлен как основополагающая точка для необходимых педагогических воздействий.

В качестве эффективного инструмента преодоления данных барьеров обоснована роль аксиоматического метода [7]. Такой подход приучает учащихся к пониманию логической структуры знания, где каждый вывод требует строгого обоснования, а не интуитивного принятия на основе «очевидности». Важным дополнением к этому выступает метод доказательства «от противного», который определен как ключевой механизм преодоления интеллектуальной пассивности [4]. Принятие антитезиса, противоречащего визуальному опыту, заставляет школьников оперировать абстрактными категориями и выявлять скрытые логические противоречия, развивая гипотетико-дедуктивный аппарат.

Современный контекст обучения требует также переосмысления роли цифровых инструментов. Концепцию использования систем динамической геометрии можно использовать не как источник пассивных иллюстраций, а как активную среду для логического эксперимента. Динамическое изменение чертежа при сохранении инвариантных отношений позволяет учащимся перейти от созерцания конкретной фигуры к анализу устойчивых свойств конструкций, что способствует формированию подлинно абстрактного мышления.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: утв. приказом М-ва просвещения РФ от 31.05.2021 №287. – М.: Просвещение, 2021. – 61 с.

2. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.

3. Гусев В.А. Методика обучения геометрии: учеб. пособие / В.А. Гусев, В.В. Орлов, В.А. Панчищина; под ред. В.А. Гусева. – М.: Академия, 2004. – 368 с. EDN QTKOVJ

4. Далингер В.А. Методика обучения доказательствам в курсе геометрии средней школы: учеб. пособие / В.А. Далингер. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2001. – 147 с.

5. Киселев А.П. Геометрия: учебник / А.П. Киселев; под ред. Н.А. Глаголева. – М.: Физматлит, 2004. – 328 с.

6. Пиаже Ж. Психология интеллекта / Ж. Пиаже. – СПб.: Питер, 2003. – 192 с.

7. Погорелов А.В. Геометрия: учебник для 7–11 кл. сред. шк. / А.В. Погорелов. – М.: Просвещение, 1990. – 384 с.

8. Сарапулов В.А. Методика обучения геометрии в условиях реализации ФГОС: учеб.-метод. пособие / В.А. Сарапулов. – Пермь: ПГГПУ, 2015. – 120 с.

Емельянова Евгения Ивановна
студентка
Научный руководитель
Александрова Зоя Алексеевна
канд. пед. наук, доцент

Куйбышевский филиал ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»
г. Куйбышев, Новосибирская область

МНЕМОТЕХНИКА КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ЗАПОМИНАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ФОРМУЛ И ПРАВИЛ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация: *в статье рассматривается проблема запоминания математических формул и правил учащимися 7–9 классов, которая приобретает особую остроту в условиях возрастающего объема учебного материала. Автор предлагает использование мнемотехнических приемов (рифмованных правил, визуальных ассоциаций, графических образов, кинестетических опор) как эффективного средства решения данной проблемы. В работе представлены авторские разработки мнемотехник для тем «Формулы сокращенного умножения», «Свойства степеней» и «Тригонометрические формулы», а также результаты их апробации в образовательном процессе. Доказывается, что системное применение мнемотехник способствует не только повышению качества запоминания, но и снижению учебной тревожности, росту познавательной активности и формированию устойчивого интереса к изучению математики.*

Ключевые слова: *мнемотехника, методика обучения математике, формулы сокращенного умножения, ассоциативное мышление, учебная мотивация.*

Современное состояние математического образования в основной школе характеризуется противоречием: с одной стороны, требования к объему усваиваемого теоретического материала неуклонно возрастают, с другой – наблюдается устойчивая тенденция к снижению качества запоминания базовых формул и правил. Данное противоречие наиболее остро проявляется при изучении таких содержательных линий курса математики, как преобразование алгебраических выражений (формулы сокращенного умножения), работа со степенями и тригонометрический аппарат. Механическое заучивание, традиционно применявшееся для решения этой задачи, оказывается малоэффективным в силу психофизиологических особенностей современных школьников, чье мышление характеризуется клиповостью, визуальной ориентированностью и сниженной способностью к длительному удержанию абстрактной информации [1].

В поиске путей преодоления указанных трудностей целесообразно обратиться к мнемотехнике – системе методов и приемов, облегчающих запоминание и увеличивающих объем памяти путем образования искусственных ассоциаций. В педагогической литературе мнемотехника определяется как совокупность специальных приемов, позволяющих кодировать учебную информацию в образную, эмоционально окрашенную или ритмически организованную форму, что значительно упрощает ее последующее воспроизведение [2].

Актуальность обращения к мнемотехническим приемам в обучении математике обусловлена их дидактическими преимуществами. Во-первых, мнемотехника переводит абстрактные математические символы и отношения в плоскость конкретных образов, доступных для восприятия учащимися с различными типами памяти (зрительной, слуховой, кинестетической). Во-вторых, создание собственных ассоциаций активизирует творческое мышление школьников, превращая процесс запоминания из рутинной работы в интеллектуальную игру. В-третьих, эмоциональная составляющая, неизбежно присутствующая в удачно найденном образе или рифме, способствует более прочному закреплению информации в

долговременной памяти. Кроме того, использование мнемотехник снижает страх перед сложными формулами, поскольку предлагает ученику понятную «опору» для воспроизведения [3].

Рассмотрим авторские разработки мнемотехнических приемов для ключевых тем курса математики основной школы, вызывающих наибольшие затруднения у учащихся.

1. Мнемотехники для изучения формул сокращенного умножения (7 класс).

Трудности, возникающие у семиклассников при работе с формулами сокращенного умножения, связаны преимущественно с путаницей знаков и непониманием структурной логики формул. Автором разработана система мнемотехнических опор, включающая как вербальные (рифмованные правила), так и визуальные компоненты.

Для формулы квадрата суммы$(a + b) = a^2 + 2ab + b^2$предложено рифмованное правило, построенное по принципу ритмической организации текста:

«Сумму в квадрат мы сейчас возведем –
первый в квадрат, удвоенное произведение,
плюс второй в квадрат – и ответ мы найдем!»

Для закрепления порядка следования членов формулы используется визуальная ассоциация «дом»: первый этаж – a^2 (основание), второй этаж – $2ab$ (средняя часть), крыша – b^2 (завершение). Такая пространственная метафора позволяет учащимся удерживать в памяти последовательность элементов формулы.

Особую сложность представляет различение знаков в формулах квадрата суммы и квадрата разности. Для решения этой проблемы предложен образ «улыбка и грусть»: в формуле квадрата суммы все знаки положительны («улыбка»), в квадрате разности средний член имеет знак минус («грусть»). Данный образ легко запоминается и позволяет школьникам быстро ориентироваться в выборе нужной формулы.

Для формулы разности квадратов $a^2 - b^2 = (a - b)(a + b)$ разработана ассоциация с «зеброй»: квадраты «расходятся» в разные стороны, образуя два множителя, при этом один множитель содержит знак минус, другой – знак плюс. Стихотворное сопровождение усиливает запоминание:

«Разность квадратов не терпит преград:
сумму на разность умножь – и квадратам каждый рад!»

2. Мнемотехники для усвоения свойств степеней (7–8 класс).

Свойства степеней традиционно входят в число тем, где наблюдается наибольшее количество типичных ошибок: учащиеся путают действия с показателями (сложение вместо умножения, умножение вместо сложения) и неверно применяют правила при возведении степени в степень.

Автором разработана система образных ассоциаций, связывающих математические действия с понятными бытовыми аналогиями. Для свойства $a^m \cdot a^n = a^{m+n}$ предложена ассоциация «дружба»: когда одинаковые основания «дружат» (умножаются), их показатели «собираются вместе» (складываются). Для свойства $a^m \div a^n = a^{m-n}$- ассоциация «ссора»: при делении показатели «расходятся» (вычитаются). Для свойства $(a^m)^n = a^{m \cdot n}$- ассоциация «матрешка»: степень в степени подобна вложенным друг в друга матрешкам, где показатели перемножаются.

Кроме того, для оперативного различения правил действий со степенями разработана мнемоническая таблица-подсказка, выполненная в формате цветового кодирования:

– умножение (желтый цвет) → показатели складываются (желтый означает «присоединение»);

– деление (синий цвет) → показатели вычитаются (синий ассоциируется с «оттоком»);

– возведение степени в степень (зеленый цвет) → показатели умножаются (зеленый – «рост», «увеличение»).

Использование цветовых ассоциаций позволяет задействовать зрительную память, что особенно эффективно для учащихся с визуальным типом восприятия информации.

3. Мнемотехники для изучения тригонометрических формул (9 класс).

Изучение тригонометрического материала в 9 классе сопряжено с высокой информационной нагрузкой: учащимся необходимо запомнить определения тригонометрических функций, знаки по четвертям, формулы приведения, основное тригонометрическое тождество. Для облегчения запоминания автором предложены следующие мнемотехнические средства.

Для запоминания знаков тригонометрических функций по четвертям использовано стихотворное правило, ритмическая структура которого способствует быстрому воспроизведению:

«В первой четверти – все живут (sin, cos, tg, ctg – положительны),
Во второй – только синусы поют ($sin > 0$),
В третьей – тангенс и котангенс в почете ($tg, ctg > 0$),
В четвертой – косинус всех ведет ($cos > 0$)»

Для формул приведения разработано кинестетическое правило, связывающее запоминание с движением руки: при движении от горизонтальной оси (π, 2π) функция не меняется, при движении от вертикальной оси ($\frac{\pi}{2}$, $\frac{3\pi}{2}$) – функция меняется на кофункцию. Учащиеся сопровождают рассуждение жестом: «стоим на месте» (функция сохраняется) или «поворачиваемся» (функция меняется). Включение двигательной активности в процесс запоминания особенно эффективно для учащихся с кинестетическим типом восприятия.

Для основного тригонометрического тождеств $\sin^2\alpha + \cos^2\alpha = 1$ предложена ассоциация «единичная окружность»: визуальный образ окружности радиуса 1, где координаты любой точки связаны соотношением квадратов синуса и косинуса, дающим единицу. Дополнительно используется рифма: *«Синус в квадрате плюс косинус в квадрате – единица всегда на математическом старте!»*

Для формул синуса и косинуса суммы разработана образная ассоциация «чередование»: $\sin(a+b) = \sin a \cos b + \sin b \cos a$ запоминается через фразу «синус дружит с косинусом, они чередуются и знак сохраняется». Для $\cos(a+b) = \cos a \cos b - \sin a \sin b$ – фраза «косинус верен себе: косинусы вместе, синусы врозь».

Апробация разработанных мнемотехнических приемов проводилась автором в период педагогической практики на базе одной из общеобразовательных школ г. Куйбышева Новосибирской области в 7–9 классах в течение первого полугодия 2025/2026 учебного года. В исследовании приняли участие 82 учащихся. Апробация включала три этапа: констатирующий (диагностика исходного уровня запоминания формул), формирующий (системное внедрение мнемотехник в образовательный процесс) и контрольный (оценка результатов через 3–4 недели после изучения тем).

В ходе формирующего этапа мнемотехники вводились постепенно, на каждом уроке отводилось 3–5 минут для знакомства с новым приемом и его коллективной отработки. Важной методической находкой стало привлечение учащихся к созданию собственных мнемотехнических образов: школьникам предлагалось придумать свою ассоциацию или рифму для изучаемой формулы, что не только усиливало запоминание, но и повышало эмоциональную вовлеченность в процесс обучения.

Результаты контрольного этапа показали значительную положительную динамику. В 7 классе (тема «Формулы сокращенного умножения») доля учащихся, безошибочно воспроизводящих формулы, возросла с 46% до 81%. В 8 классе (тема «Свойства степеней») – с 54% до 87%. В 9 классе (тема «Тригонометрические формулы») – с 41% до 76%. Особенно показательным оказался отсроченный контроль, проведенный через месяц после завершения изучения темы: снижение показателей по сравнению с непосредственным контролем составило не более 8–10%, что свидетельствует о переходе информации в долговременную память.

Кроме количественных данных, были зафиксированы качественные изменения в учебной деятельности. Снизился уровень тревожности перед проверочными работами: по данным

анкетирования, доля учащихся, испытывающих высокую тревожность при воспроизведении формул, уменьшилась с 65% до 31%. Повысилась учебная активность: школьники чаще стали задавать вопросы, связанные с поиском способов запоминания, предлагали собственные ассоциации, делились находками с одноклассниками. Некоторые учащиеся начали вести индивидуальные «копилки мнемотехник», куда заносили удачные образы и рифмы для разных разделов математики.

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что использование мнемотехнических приемов в обучении математике в основной школе является эффективным средством решения проблемы запоминания формул и правил. Мнемотехники, разработанные с учетом возрастных особенностей учащихся и специфики изучаемого материала, способствуют:

– повышению качества воспроизведения математических формул и правил;

– снижению когнитивной нагрузки за счет перевода абстрактной информации в образную форму;

– росту учебной мотивации и познавательной активности;

– развитию творческого мышления через создание собственных ассоциаций;

– формированию устойчивого интереса к изучению математики.

При этом важно подчеркнуть, что мнемотехники не подменяют собой понимание математической сущности формул и не должны становиться единственным способом работы с материалом. Их применение целесообразно в рамках комплексного подхода, сочетающего содержательное объяснение, практическую отработку и использование ассоциативных опор для закрепления в памяти [4]. Только в этом случае мнемотехника выступает не как развлекательное дополнение, а как полноценный дидактический инструмент, повышающий эффективность образовательного процесса.

Перспективы дальнейшего исследования связаны с расширением спектра мнемотехнических приемов для других разделов школьного курса математики (уравнения, неравенства, функции, геометрические теоремы), а также с разработкой цифрового банка мнемотехник в формате инфографики и коротких видеороликов, доступного для использования учителями и учащимися.

Список литературы

1. Артемов А.К. Психолого-педагогические основы обучения математике / А.К. Артемов, В.Г. Матюхин. – М.: МПГУ, 2023. – 214 с.

2. Зиганов М.А. Мнемотехника: запоминание на основе визуального мышления / М.А. Зиганов, В.А. Козаренко. – М.: Школа рационального чтения, 2022. – 189 с.

3. Лаппо Л.Д. Мнемотехника в структуре математической подготовки школьников / Л.Д. Лаппо // Вестник педагогических наук. – 2024. – №3. – С. 52–59.

4. Черемошкина Л.В. Развитие памяти и мнемотехнических способностей в учебной деятельности / Л.В. Черемошкина. – М.: Юрайт, 2024. – 312 с.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утв. приказом Министерства просвещения РФ от 31.05.2021 №287, с изм. от 2024 г.) // Официальные документы в образовании. – 2024. – №8. – С. 4–41.

Жданов Александр Юрьевич
бакалавр, студент
Научный руководитель
Тарасова Ольга Анатольевна
канд. пед. наук, доцент, заместитель директора по УиНР
Куйбышевский филиал ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»
г. Куйбышев, Новосибирская область

РЕАЛИЗАЦИЯ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО МАТЕМАТИКЕ В 7 КЛАССАХ СРЕДСТВАМИ ЭЛЕКТРОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ КОНТЕНТОВ

Аннотация: *в статье обосновывается целесообразность использования электронно-образовательных контентов для повышения мотивации обучающихся. Предлагаются конкретные формы и методы применения различных видов электронно-образовательных контентов во внеурочной деятельности по математике с учетом возрастных особенностей учащихся.*

Ключевые слова: *математика, внеурочная деятельность, электронно-образовательные контенты, ФГОС, личностные результаты, метапредметные результаты.*

Внеурочная деятельность в школе является неотъемлемой частью образовательного процесса. В рамках реализации ФГОС под внеурочной деятельностью понимается образовательная деятельность, которая осуществляется в отличных от классно-урочных форм и направлена на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы. Следует отметить, что традиционные формы внеурочной деятельности не всегда способны удержать внимание современных обучающихся, выросших в цифровой среде. Выходом является активное использование электронно-образовательных контентов (ЭОК).

Для определения эффективных путей использования ЭОК во внеурочной деятельности по математике, необходимо раскрыть содержание термина «электронно-образовательный контент».

Электронно-образовательные контенты – материалы и ресурсы, созданные или адаптированные для использования в образовательных целях и доступные в электронном формате [1].

Существуют различные формы, представления электронно-образовательных контентов:

– электронные текстовые материалы – материалы, представляющие информацию в цифровой форме и доступную для чтения на электронных устройствах, таких как компьютеры, планшеты, смартфоны и электронные книги;

– мультимедийные ресурсы – ресурсы, объединяющие разнообразные виды контента, такие как текст, изображения, аудио, видео и графика, совмещенные в единую композицию. Эти ресурсы способны создавать интерактивный и увлекательный контент, обогащающий пользовательский опыт;

– виртуальная и дополненная реальность – современные технологии, создающие интерактивный и захватывающий процесс обучения. С помощью виртуальной и дополненной реальности учащиеся имеют возможность изучать геометрические фигуры, решать задачи в интерактивной среде, погружаться в трехмерные пространства и многое другое. Эти инновационные технологии могут сделать обучение математике увлекательным и доступным, способствуя углубленному усвоению учебного материала;

– интерактивные упражнения – учебные задачи, представленные в виде интерактивных приложений, онлайн-платформ. Использование интерактивных упражнений и заданий делает учебный процесс увлекательным и интересным, обеспечивается мгновенная обратная связь, что активизирует усвоение учебного материала обучающимися.

О.В. Корпунова и М.А. Гаврилова [1] классифицируют ЭОК по трем основным типам:

– текстовые, т.е. материал, полностью выполненный в виде текстовой информации. Несмотря на свою простоту, текстовые ЭОК имеют преимущества над обычными бумажными носителями, например, могут содержать систему гиперссылок и оглавления для удобной навигации. К ним можно отнести электронные учебники, книги и т. д.;

– текстографические – отличаются от предыдущих тем, что в них помимо текстовой информации могут присутствовать иллюстрации, графики, схемы и др. Такой тип ЭОК содержит больше интерактивных элементов и может иметь нелинейную структуру. К ним относятся различные электронные учебники и справочники, содержащие графические элементы;

– мультимедийные – данный тип ЭОК состоит преимущественно из интерактивных элементов, видеоматериалов, анимации и имеет нелинейную структуру, т.е. его можно просматривать в любом порядке без потери контекста, может иметь множество разных форм: обучающие видео, игры, интерактивные презентации и др.

Анализ методической литературы позволил выделить цели использования ЭОК при обучении математике:

1) в режиме обучения: видео, презентации, онлайн-занятия;

2) с целью проверки качества изученного материала: электронные тестовые задания;

3) в режиме графической иллюстрации изучаемого учащимися материала: видеоролики, презентации, интерактивные программы построения графиков функций.

В настоящее время существует множество платформ для создания таких электронно-образовательных контентов. Наиболее распространенными в образовании являются Stepik, Genially, Учи.ру и т. д.

Активное использование ЭОК как на уроках математики, как и во внеурочной деятельности стимулируют познавательный интерес учащихся.

Внеурочная деятельность – совокупность разных видов внеучебной, внеурочной активности, при реализации которых обучающиеся наиболее успешно осваивают основную образовательную программу, достигают личностных и метапредметных результатов.

Внеурочные занятия для школьников ориентированы на поддержку интеллектуального и творческого развития, формирование правильных ценностей, добровольную инициативу учеников, а также их готовность к участию в общественно значимых мероприятиях.

Основная цель внеурочной деятельности заключается в стремлении обучающихся достичь не только освоения основной образовательной программы, но и развить личностные качества, а также метапредметные навыки. В соответствии с требованиями ФГОС ООО, внеурочная деятельность – неотъемлемая часть основной образовательной программы, позволяющая обеспечить индивидуальные потребности обучающихся.

Проанализировав вышеприведенные представления ученых о реализации внеурочной деятельности по математике, можно сделать вывод, что большинство из них имеют возможность реализоваться средствами электронно-образовательных контентов в виде интерактивных игр, заданий, тестов, презентаций и т. д. Применение электронно-образовательных контентов во внеурочной деятельности способствует повышению мотивации обучающихся к учебному процессу.

М.Л. Таланцева и Е.А. Менчинская [2] в своих разработках делятся опытом использования образовательного портала «Учи.ру» в организации внеурочной деятельности по различным урокам, в том числе по математике. Будучи интегрированным в образовательный процесс этот ЭОК, позволяет ввести интерактивные элементы в любое из учебных занятий.

Кроме «Учи.ру» существует множество сервисов для создания и хранения ЭОК, которые могут быть использованы для организации внеучебной деятельности по математике.

LearningApps предоставляет широкий выбор шаблонов для заданий, что позволяет значительно разнообразить учебный процесс. Большинство шаблонов содержат интерактивные элементы, с которыми можно выполнять ряд действий (перетаскивать, соединять, сортировать и т. д).

Stepik – онлайн-платформа позволяет создавать, редактировать и публиковать свои пользовательские курсы, а также содержит банк готовых курсов (платных и бесплатных) по разным предметам. Редактор Stepik достаточно простой в использовании. На самой платформе существует бесплатный курс «Создание курса на Stepik», пройдя который можно овладеть базовыми навыками конструирования разделов и заданий. В редакторе есть несколько шаблонов заданий, таких как теоретический материал, тестовые задачи и задачи с вводом ответа.

Quizlet – онлайн-платформа, изначально созданная для обучения иностранным языкам, но в итоге получившая более широкое применение. К возможностям данного сервиса относятся создание групповых и соревновательных игровых форм деятельности, блиц-опросов и коротких интерактивных тестов.

Итак, анализ методической литературы говорит о том, что в последнее время во всех видах образовательной деятельности активно используются электронно-образовательные контенты. Использование ЭОК во внеурочной деятельности позволяет не только разнообразить формы подачи материала, но и значительно повысить мотивацию учащихся.

Список литературы

1. Корпунова О.В. Применение электронных образовательных ресурсов на уроках физики, математики, информатики, с целью развития исследовательских навыков / О.В. Корпунова, М.А. Гаврилова. – URL: https://mir-nauki.com/PDF/16PDMN318.pdf (дата обращения: 31.01.2024).

2. Таланцева М.Л. Использование ресурса веб-платформы «УЧИ.РУ» в урочной и внеурочной деятельности: методические рекомендации по результатам реализации «Цифровая школа Учи.ру» в образовательных организациях Тюменской области. (для заместителей директоров по УВР, методистов, учителей НОО, ООО) / М.Л. Таланцева, Е.А. Менчинская. – Тюмень: ТОГИРРО, 2021. – 78 с.

Ижденева Ирина Вальтеровна
канд. пед. наук, доцент
Чилингарян Милена Левоновна
студентка

Куйбышевский филиал ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»
г. Куйбышев, Новосибирская область

ИНТЕГРАЦИЯ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ БАЗОВОМУ КУРСУ ИНФОРМАТИКИ

Аннотация: *в статье рассматривается актуальная проблема снижения учебной мотивации при изучении информатики и потенциал игровых технологий как средства её повышения. Анализируется понятие геймификации, её преимущества и методические риски. Особое внимание уделено обзору цифровых инструментов и платформ, разрешённых к использованию в образовательном процессе согласно ФГОС и перечню верифицированных ресурсов Министерства просвещения РФ, а также условиям их эффективной интеграции в базовый курс информатики.*

Ключевые слова: *геймификация, игровые технологии, мотивация, обучение информатике, ФГОС, цифровые образовательные платформы, ФГИС «Моя школа», Яндекс Учебник.*

Система общего образования в Российской Федерации на современном этапе сталкивается с вызовом: цифровое поколение обучающихся, проводящее значительное время в виртуальной среде, зачастую утрачивает интерес к академическим аспектам изучения информатики. Возникает парадокс: компьютер как средство развлечения высоко привлекателен, тогда как компьютер как инструмент для изучения алгоритмизации и программирования не вызывает должного энтузиазма. При этом объём необходимых для усвоения знаний растёт, а количество учебных часов остаётся неизменным. В связи с этим особую актуальность приобретает поиск механизмов, позволяющих удерживать внимание обучающихся и повышать

глубину усвоения материала [1]. Таким механизмом выступает геймификация – применение игровых элементов и механик в образовательном процессе.

В педагогической науке под геймификацией понимают использование игровых методик в неигровых ситуациях для повышения вовлечённости. Важно подчеркнуть, что данное понятие шире, чем просто компьютерные игры. Оно включает в себя ролевые и деловые симуляции, настольные игры, квесты, головоломки и элементы соревновательности. Игровые технологии позволяют создать условия, в которых знания усваиваются глубже благодаря эмоциональной окраске и связи с практическим действием [2].

Обращение к игровым методам в обучении информатике обосновано их дидактическими преимуществами. Во-первых, игра активизирует мышление: ученик не получает готовые ответы, а ищет решения, анализирует и экспериментирует. Во-вторых, эмоционально окрашенный опыт способствует прочному запоминанию материала. В-третьих, в игре снижается страх ошибки, так как механика позволяет пробовать снова без риска получить неудовлетворительную оценку. Кроме того, многие игровые форматы развивают коммуникативные навыки и дают возможность творческой самореализации [3].

Рассмотрим конкретные направления и инструменты интеграции игровых технологий в базовый курс информатики с учётом требований ФГОС и перечня разрешённых ресурсов.

1. *Изучение терминологии и теоретических основ*. На начальном этапе изучения информатики сложность представляет запоминание понятийного аппарата. Эффективным инструментом здесь выступают головоломки: кроссворды, ребусы, анаграммы. Согласно рекомендациям по реализации ФГОС, педагог может использовать как готовые, так и самостоятельно созданные дидактические материалы. Для их разработки допустимо применение любых инструментов, не требующих установки специализированного ПО, в том числе онлайн-генераторов. Однако при работе непосредственно с обучающимися в классе предпочтение следует отдавать верифицированным платформам. Более ценным в педагогическом плане является задание, при котором дети сами составляют ребусы или кроссворды, что способствует не только закреплению материала, но и развитию метапредметных компетенций.

2. *Обучение основам программирования и алгоритмизации*. Наибольший потенциал игровых технологий раскрывается при изучении раздела «Алгоритмизация и программирование». Для 5–7 классов оптимальным решением являются визуальные среды программирования, включённые в реестр отечественного ПО и рекомендованные для образовательных организаций. В частности, среда «КуМир» (Комплект Учебных МИРов) с исполнителями «Робот» и «Чертёжник» позволяет в игровой форме осваивать алгоритмические конструкции. Принцип «чёрного ящика» и немедленной обратной связи при выполнении программ формирует у школьника ощущение управления виртуальным объектом, что роднит процесс обучения с игровой механикой.

Для старшеклассников эффективны кейс-методы и игровые симуляции. В рамках углублённого изучения информатики возможно использование сред программирования с элементами геймификации, где решение задачи разблокирует следующий уровень или сюжетный поворот. Примером реализации такого подхода являются материалы, доступные через цифровые образовательные платформы, одобренные Министерством просвещения.

3. *Использование верифицированных цифровых платформ*. В соответствии с обновлёнными ФГОС и политикой информационной безопасности, приоритет в образовательном процессе отдаётся государственным информационным системам и верифицированным ресурсам. Ключевой платформой выступает ФГИС «Моя школа», включающая в себя сервисы для создания интерактивных заданий и тестов. Помимо этого, широкими возможностями для интеграции игровых технологий обладает платформа «Яндекс Учебник», входящая в перечень рекомендованных цифровых ресурсов [4]. На данной платформе собраны интерактивные задания по информатике с элементами геймификации: кодовые загадки, симуляции сборки компьютера, викторины в соревновательном формате «один на один» или «команда на

команду». Использование готовых уроков позволяет учителю экономить время на подготовку, адаптируя материал под уровень своего класса.

4. *Проектная деятельность с элементами геймификации*. Долгосрочные проекты требуют поддержания устойчивой мотивации. Геймификация проектной деятельности может быть реализована через введение системы накопления баллов, получения бейджей за достижения (например, «Лучший аналитик данных», «Мастер кода») и соревновательных элементов между группами. Это позволяет удерживать интерес на всех этапах работы – от постановки задачи до защиты проекта. Важно, что данная деятельность соответствует требованиям ФГОС к формированию у обучающихся навыков проектной и учебно-исследовательской деятельности [5].

Несмотря на очевидные преимущества, интеграция игровых технологий сопряжена с определёнными рисками и педагогическими условиями, которые необходимо учитывать. К ним относятся: технические ограничения материальной базы школ, необходимость дополнительной подготовки учителя для освоения новых инструментов, опасность смещения акцента с учебного содержания на развлекательную составляющую, а также проблема разработки объективных критериев оценки результатов, полученных в игровой форме. Данные проблемы решаемы при системном подходе к повышению квалификации педагогов и разумном сочетании игровых методов с традиционными формами обучения.

Таким образом, интеграция игровых технологий в процесс обучения базовому курсу информатики является не данью моде, а педагогической необходимостью, обусловленной когнитивными особенностями современных детей. Использование верифицированных цифровых платформ (ФГИС «Моя школа», «Яндекс Учебник») и отечественных сред программирования («КуМир») позволяет не только повысить мотивацию и вовлечённость, но и создать условия для развития критического мышления, коммуникации и творческой самореализации обучающихся. При этом важно помнить, что игра выступает средством достижения образовательных целей, а не самоцелью, что требует от педагога тщательного методического проектирования каждого урока.

Список литературы

1. Вербицкий А.А. Инварианты геймификации в образовании: проблемы и перспективы / А.А. Вербицкий // Педагогика. – 2023. – №5. – С. 42–51.

2. Каракозов С.Д. Цифровая трансформация образования: от теории к практике / С.Д. Каракозов, А.Ю. Уваров. – М.: МПГУ, 2024. – 248 с.

3. Орлова О.В. Игровые технологии в условиях реализации обновлённых ФГОС / О.В. Орлова // Информатика и образование. – 2024. – №2. – С. 110–119.

4. Яндекс Учебник: официальный сайт. – URL: https://education.yandex.ru/ (дата обращения: 10.03.2026).

5. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утв. приказом Министерства просвещения РФ от 31.05.2021 №287, с изм. от 2024 г.) // Официальные документы в образовании. – 2024. – №8. – С. 4–41.

Колмакова Екатерина Константиновна
студентка
Научный руководитель
Александрова Зоя Алексеевна
канд. пед. наук, доцент

Куйбышевский филиал ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»
г. Куйбышев, Новосибирская область

СПОСОБЫ РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ УЧАЩИХСЯ 5–9 КЛАССОВ

Аннотация: *статья посвящена актуальной проблеме развития учебной мотивации школьников 5–9 классов в процессе изучения математики. Представлен комплексный анализ современных методов и технологий повышения мотивации, включая геймификацию, проектную деятельность и использование цифровых образовательных ресурсов. Обосновывается необходимость дифференцированного подхода к формированию внутренней и внешней мотивации. Новизна исследования заключается в систематизации актуальных подходов к мотивации с учетом цифровой трансформации образования и требований ФГОС ООО.*

Ключевые слова: *мотивация обучения, образовательные технологии, внутренняя мотивация, геймификация, цифровизация образования.*

Математика традиционно воспринимается школьниками как один из наиболее сложных и абстрактных учебных предметов. В аналитическом отчете о состоянии математического образования в РФ говорится, что около 47% обучающихся основной школы «сталкиваются с серьёзными проблемами при усвоении математических знаний», что влияет на их академические результаты и выбор будущей профессии» [4, с. 45].

Мотивация к изучению математики представляет собой одну из ключевых проблем современного российского образования. О.В. Попова [5] утверждает, что согласно исследованиям, проведенным в 2024–2025 годах, до 65% учащихся 5–9 классов демонстрируют снижение интереса к математике по сравнению с начальной школой. Этот факт является актуальным из-за требований ФГОС ООО, которые акцентируют внимание на формировании функциональной математической грамотности и развитии метапредметных компетенций.

Переход из начальной школы в основную совпадает с периодом подросткового развития, когда происходит перестройка мотивационной сферы личности. Как отмечает Д.А. Леонтьев [3], если младшие школьники ориентированы на получение одобрения учителя и родителей, то подростки нуждаются в осознании личностного смысла учебной деятельности.

Тревогу вызывает тот факт, что низкая мотивация к изучению математики впоследствии ограничивает профессиональные возможности молодежи. Данные Росстата за 2023–2024 годы свидетельствуют, что «спрос на специалистов с высоким уровнем математического мышления в российской экономике увеличился на 34%, однако система образования пока не справляется с этим вызовом» [6, с. 78].

Сложность представляет работа с внутренней мотивацией подростков. Т.А. Исаева и С.Н. Петрова [2] утверждают, что внешние стимулы – оценки, похвала, соревнование – постепенно утрачивают свою эффективность, если не подкреплены осознанным интересом к предмету. Современный учитель математики сталкивается с необходимостью не просто «передать знания», но создать условия для возникновения познавательного интереса, который станет самоподдерживающимся мотивом учебной деятельности.

Цифровизация образовательного пространства одновременно открывает новые возможности и создает дополнительные вызовы для мотивации учащихся. Как отмечается в статистическом сборнике Росстата, «с одной стороны, цифровые технологии позволяют сделать обучение более интерактивным, визуализированным, персонализированным. С другой

стороны, традиционные методы преподавания математики часто проигрывают в конкуренции с привлекательностью социальных сетей, видеоигр и других цифровых развлечений, к которым привыкли современные подростки» [6, с. 52–54].

В последнее время особую популярность приобрела геймификация обучения. Е.С. Дмитриева [1] утверждает, что включение в обучение элементов игровой механики – системы баллов, уровней, достижений, рейтингов – превращает решение математических задач в увлекательный процесс. Цифровые платформы, такие как «Учи.ру», «Яндекс.Учебник» и другие образовательные сервисы, активно используют геймификацию, создавая среду, где математика воспринимается не как рутинная обязанность, а как интересная игра.

Эффективность геймификации объясняется тем, что она задействует базовые психологические потребности подростков. Е.С. Дмитриева [1] выделяет среди них:

– потребность в достижении и признании;
– стремление к конкуренции и сравнению результатов;
– желание получать немедленную обратную связь;
– необходимость визуализации прогресса;
– потребность в социальном взаимодействии.

Результаты исследования Е. С. Дмитриевой, проведённого среди свыше 1200 учеников 5–9 классов из разных регионов России, показало, что «систематическое использование игровых элементов на уроках математики повышает познавательный интерес на 42% и улучшает академические результаты на 28% в течение учебного года» [1, с. 99].

Другой эффективный подход – проектно-исследовательская деятельность, которая способствует развитию познавательного интереса к предмету. При решении реальных задач, где требуется применение математических методов, учащиеся начинают понимать актуальность изучаемого материала. Примеры успешных проектов, приведенные О.В. Поповой [5], включают:

– создание бизнес-плана школьного предприятия с финансовыми расчетами;
– статистическое исследование социальных явлений в школе или районе;
– моделирование физических процессов с помощью математических функций;
– разработку алгоритмов и простых компьютерных программ;
– архитектурное проектирование с применением геометрических принципов.

Подобная деятельность формирует не только математическую грамотность, но и ключевые компетенции современного мира: критическое мышление, креативность, коммуникацию, сотрудничество. Подростки особенно ценят возможность работать в команде, принимать самостоятельные решения, создавать продукт, имеющий реальную ценность.

О.В. Попова [5] отмечает, что технология дифференцированного обучения позволяет учитывать индивидуальные особенности учащихся и обеспечивать каждому оптимальный уровень сложности заданий. Использование адаптивных цифровых платформ, которые автоматически подбирают задачи в соответствии с уровнем подготовки ученика, создает ситуацию успеха и предотвращает как скуку от слишком простых заданий, так и фрустрацию от чрезмерно сложных. Персонализация образовательного процесса признается одним из ключевых трендов современного образования.

Регулярная организация математических олимпиад, конкурсов, квестов и турниров оказывает значительное влияние на вовлечённость учащихся. Соревновательный элемент стимулирует многих учащихся к более глубокому изучению предмета. При этом важно создавать условия для участия школьников с различным уровнем подготовки, чтобы каждый мог испытать радость достижения.

Использование наглядных представлений и динамических математических моделей помогает сделать абстрактные концепции более понятными и доступными. Платформы типа GeoGebra позволяют учащимся экспериментировать с геометрическими объектами, наблюдать зависимости, формулировать и проверять гипотезы. Интерактивное взаимодействие с

математическими объектами создает более глубокое понимание, чем пассивное восприятие объяснений учителя.

Развитие мотивации к изучению математики у учащихся 5–9 классов представляет собой комплексную педагогическую задачу, требующую системного подхода и учета психологических особенностей подросткового возраста. Ключевым условием успеха является переориентация с внешней мотивации на формирование устойчивого внутреннего интереса к предмету, что достигается через удовлетворение базовых психологических потребностей учащихся.

Современные образовательные технологии предоставляют учителю математики богатый инструментарий для создания мотивирующей образовательной среды. Однако для эффективности применения этих инструментов необходимы соответствующие условия: материально-техническое оснащение школ, профессиональная подготовка учителей, методическая поддержка педагогов, вовлечение родителей.

Дальнейшие исследования могут быть направлены на разработку и апробацию конкретных методических комплексов для разных разделов школьной математики, учитывающих специфику мотивации учащихся различных возрастных групп в пределах 5–9 классов. Важной задачей остается подготовка учителей к работе в новых условиях и формирование профессионального сообщества, готового к внедрению инноваций в математическое образование.

Список литературы

1. Дмитриева Е.С. Геймификация в математическом образовании: теория и практика / Е.С. Дмитриева // Педагогика и психология образования. – 2024. – №2. – С. 87–103. – URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=54298765 (дата обращения: 01.03.2026).

2. Исаева Т.А. Математическая тревожность подростков: диагностика и пути преодоления / Т.А. Исаева, С.Н. Петрова // Вестник практической психологии образования. – 2025. – Т. 22. №1. – С. 34–43. – URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=62458901 (дата обращения: 03.03.2026).

3. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2023. – 584 с.

4. Министерство просвещения Российской Федерации. Аналитический отчет о состоянии математического образования в РФ за 2023–2024 учебный год. – М., 2024. – 156 с.

5. Попова О.В. Факторы формирования учебной мотивации школьников в процессе обучения математике / О.В. Попова // Современные проблемы науки и образования. – 2024. – №3. – С. 112–125.

6. Федеральная служба государственной статистики. Цифровая трансформация образования в России: статистический сборник. – М.: Росстат, 2024. – 94 с.

Кондратьева Виктория Александровна
студентка
Научный руководитель
Дудковская Ирина Алексеевна
канд. пед. наук, доцент

Куйбышевский филиал ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»
г. Куйбышев, Новосибирская область

РАЗВИТИЕ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ НА УРОКАХ ИНФОРМАТИКИ В 7 КЛАССЕ ПОСРЕДСТВОМ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация: *статья посвящена проблеме снижения учебной мотивации у обучающихся и поиску эффективных путей её повышения на уроках информатики. В работе обосновывается необходимость использования активных методов обучения как средства преодоления когнитивных и эмоциональных барьеров, характерных для подросткового возраста. Подробно описаны ключевые компоненты структуры учебной мотивации, рассмотрены психолого-педагогические особенности семиклассников, влияющие на формирование устойчивого интереса к предмету, также дается классификация активных методов, применимых в рамках изучения информатики. Представленные материалы обосновывают эффективность применения активных методов обучения, что способствует не только повышению уровня внутренней мотивации к изучению информатики, но и развитию критического мышления, коммуникативных навыков и познавательной самостоятельности учащихся 7 классов.*

Ключевые слова: *учебная мотивация, информатика, развитие, активные методы, обучение.*

Современное образование нуждается в модернизации, переходя на новый уровень, где главная цель – не просто передача знаний, а развитие личности и стимулирование самостоятельного познания. Поскольку учеба является основной деятельностью школьника, критически важно формировать у него внутреннюю мотивацию к обучению. Низкий уровень такой мотивации у многих учащихся может стать препятствием для дальнейшего профессионального роста и саморазвития. Согласно Т.О. Гордеевой [1], учебная мотивация – это сложная динамическая сис.тема, включающая иерархию мотивов, об.разовательных целей и на.мерений, способ.ов ре.агирования на труд.ности и не.удачи, во.никающие в про.цессе об.учения, а так.же ожидания и пре.дставления от.носительно оценки со.бственного по.тенциала и со.бственных до.стижений, успехов и не.удач.

Очень важна следующая структура учебной мотивации, которую приводит А.К. Маркова [4].

1. Непосредственно-побуждающие мотивы обусловлены эмоциональной окраской личности, проявляющейся в положительных или отрицательных чувствах. К ним относятся внешний вид, подача материала, обаяние педагога, стремление к похвале или получить вознаграждение.

2. Перспективно-побуждающие мотивы формируются на понимании ценности знаний в целом и конкретного предмета в частности. К ним относятся осознание философской, социальной, практической значимости дисциплины, связь учебного курса с будущей самостоятельной жизнью.

3. Интеллектуально-побуждающие мотивы исходят из удовлетворения от самого процесса познания. К ним относятся стремление к расширению кругозора, желание овладеть определёнными умениями и навыками, увлечённость решением познавательных задач, интерес к самому процессу обучения.

Переходный период между младшим (5–6 класс) и средним (7–8 класс) подростковым возрастом часто сопровождается кризисом мотивации, поскольку приоритеты школьников смещаются от учебы к социальному взаимодействию (общению со сверстниками). В 7 классе предмет «Информатика» особенно ярко демонстрирует эту проблему: он резко меняет свой характер с вводного на систематическое и углубленное изучение сложных тем, таких как алгоритмизация и программирование. Такое внезапное усложнение материала может подорвать уверенность учеников в своих силах и привести к снижению их интереса к предмету.

Репродуктивные подходы к обучению, основанные на передаче готовых знаний, демонстрируют ограниченную эффективность в поддержании вовлеченности и мотивации учащихся седьмых классов. Следовательно, возрастает актуальность применения активных педагогических стратегий, способствующих трансформации пассивного слушателя в активного субъекта образовательного процесса, вовлеченного в целенаправленную познавательную деятельность.

Активное обучение предполагает использование такой системы методов, которая направлена главным образом не на изложение преподавателем готовых знаний, их запоминание и воспроизведение, а на самостоятельное овладение учащимися знаниями и умениями в процессе активной мыслительной и практической деятельности [3].

Активное обучение предполагает внутренне-групповую и межгрупповую активность учащихся и направленность действий (инициативу) [2]. Характерные признаки активного обучения:

– активность (физическая, социальная, познавательная);
– инициатива (направленность действий);
– практический опыт;
– обратная связь;
– решение проблем;
– овладение навыками работы в команде.

На уроках информатики используются такие активные методы и приемы:

1) мотивация начальной деятельности.

Для обеспечения продуктивной и целенаправленной работы учащихся на протяжении всего занятия, критически важно сформировать у них соответствующий уровень мотивации в самом начале. Необходимо вызвать у обучающихся интерес к предстоящему материалу, продемонстрировать его актуальность и значимость – будь то в практическом, теоретическом или социальном аспектах. В качестве эффективных приемов для достижения этой цели могут выступать вводные презентации, постановка проблемных вопросов или создание ситуаций, способствующих ощущению успеха.

Интерактивные методы: «Займи позицию», «Мозговой штурм», дискуссия;

2) проверка, оценка и коррекция усвоенных ранее знаний, навыков и умений.

На текущем этапе урока целесообразно задействовать учащихся через выполнение разнообразных упражнений. Одним из распространенных педагогических приемов является разминка, которая предполагает постановку простых вопросов. Эти вопросы призваны пробудить интерес, стимулировать развитие сообразительности и быстрой реакции, тем самым подготавливая детей к познавательной деятельности, формируя положительный эмоциональный фон и ситуацию успеха. Также активно применяются такие формы работы, как парная деятельность, решение головоломок (кроссвордов, ребусов) и использование интерактивных методик, включая «Мозговой штурм», «Незаконченные предложения», «Верю – не верю» и «Лови ошибку»;

3) закрепление знаний и умений.

На текущем этапе учебного занятия акцент делается на предоставлении учащимся дифференцированных заданий. Это способствует плавному переходу к самостоятельному решению задач в рамках изучаемой темы. Для достижения этой цели могут быть применены следующие методические приемы: «Учась учусь», дискуссия, групповая работа, «Верю – не верю», ролевая игра, а также метод «Автобусная остановка», при котором учебный материал

структурируется по станциям, и на каждой из них обучающиеся выполняют индивидуальные или коллективные задания;

4) практическая работа на применение полученных умений и навыков.

В отличие от большинства школьных предметов, урок информатики требует не только передачи теоретических знаний, но и активного развития практических навыков. Поэтому ключевым элементом урока является практическая часть. Она построена так, чтобы ученики самостоятельно выполняли задания, исследовали, выделяя главное для решения конкретной задачи. Это стимулирует обобщение, переход от внешней оценки к самооценке и рефлексии. На этом этапе эффективны дискуссии, парная и групповая работа. Такой подход позволяет сформировать у школьников навыки целевого поиска информации из различных источников, использования ИКТ для коммуникации и понимания этапов решения задач;

5) итог урока.

В конце каждого урока необходимо подводить итоги, чтобы оценить, насколько хорошо учащиеся усвоили материал и какие впечатления у них остались. Для этого можно использовать интерактивные приемы, такие как «Незаконченные предложения», «Микрофон» или групповая работа.

Активные методы способствуют не только росту мотивации, но и развитию ключевых компетенций: коммуникативных (работа в группе), регулятивных (самоорганизация) и когнитивных (критическое мышление).

Список литературы

1. Гордеева Т.О. Мотивация школьников XXI века: практические советы: методическое пособие / Т.О. Гордеева. – М.: Благотворительный фонд «Вклад в будущее», 2022. – 135 с. EDN LCWJEU

2. Карасев В.А. Активизация познавательной деятельности посредством использования интерактивных средств обучения на уроках информатики / В.А. Карасев // Современный учитель дисциплин естественнонаучного цикла: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, 2017. – 172 с. EDN YHQPAH

3. Кольева Н.С. Методика развития познавательного интереса у учащихся на уроках информатики / Н.С. Кольева, А.К. Есембекова // Материалы Международной научно-практической конференции, 2016. – 140 с. EDN XSIZIR

4. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: пособие для учителя. М.: Просвещение, 1983. – 96 с. EDN YQCKKS

5. Сейдаметова С.М. Игра как активная форма обучения на уроках информатики и ИКТ / С.М. Сейдаметова, С.Н. Романовская // Проблемы педагогики. – 2016. – 120 с.

Кравцова Татьяна Сергеевна
студентка
Научный руководитель
Тарасова Ольга Анатольевна
канд. пед. наук, доцент

Куйбышевский филиал ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»
г. Куйбышев, Новосибирская область

РАЗВИТИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ 6 КЛАССОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ

Аннотация: *статья освещает вопросы воспитания экологической культуры у обучающихся основной школы в контексте внедрения обновлённых ФГОС. Представлен анализ ключевых трактовок понятия «экологическая культура», а также описаны методические приёмы её развития на занятиях математики в 6-м классе.*

Ключевые слова: *экологическая культура, обучение математике, задачи с экологическим контекстом.*

Современное школьное образование ориентировано не только на освоение предметных знаний, но и на формирование у подрастающего поколения осмысленного отношения к природному окружению. В Стратегии экологической безопасности России на период до 2025 года экологическое просвещение населения рассматривается в качестве одного из ключевых механизмов обеспечения национальной безопасности. В соответствии с обновлёнными ФГОС экологическая составляющая должна пронизывать как урочную, так и внеурочную деятельность, включая дисциплину «Математика». В связи с этим возникает настоятельная потребность в методическом обеспечении и практических рекомендациях, адресованных педагогам.

Обращение к психолого-педагогическим источникам обнаруживает широкий спектр трактовок термина «экологическая культура». И.Д. Зверев определяет её как стратегический ориентир экологического образования, предполагающий обогащение опыта взаимодействия человека с природой, воспитание ответственного отношения к окружающей среде и гармоничное развитие личности. Если обобщить позиции С.С. Кашлева, Н.Ф. Реймерса и В.Н. Осокиной, то экологическую культуру можно охарактеризовать как интегральную черту личности, объединяющую экологические познания, ценностное восприятие природы и готовность действовать в её защиту. Данное понимание полностью согласуется с требованиями ФГОС ООО, где экологическое мышление заявлено как один из ведущих метапредметных результатов.

Благодаря прикладному потенциалу математики учебная деятельность на её уроках открывает широкие возможности для воспитания экологической культуры. Здесь уместны разнообразные форматы: контекстные задачи, мини-проекты, построение диаграмм, обработка статистических сведений, игровые элементы.

Предложенный нами комплекс упражнений экологической направленности органично встраивается в программу 6-го класса при освоении таких тем, как «Проценты», «Пропорции», «Вычисление площадей и объёмов», «Среднее арифметическое», «Обыкновенные и десятичные дроби». Отличительная черта комплекса – практико-ориентированность и чёткая установка на достижение метапредметных результатов. Рассмотрим несколько характерных примеров.

Упражнение «Бережём бумагу» (раздел «Проценты»). Цель – через математический расчёт подвести школьников к пониманию ресурсосбережения. Формат: индивидуальная работа. Задача: за год один ученик расходует примерно 200 тетрадных листов. Если использовать двустороннюю печать, удаётся сократить расход на 40%. Каким окажется годовое потребление бумаги при экономном подходе? Решение: $200 \cdot 0{,}6 = 120$ листов. Данное упражнение не только закрепляет навык нахождения процентов от величины, но и помогает осознать, какой вклад может внести каждый в сбережение лесных богатств.

Упражнение «Автомобиль и атмосфера» (раздел «Пропорции»). Задача: сгорание 1 л бензина сопровождается выбросом примерно 2,3 кг углекислого газа. Определите массу CO_2, которая попадёт в воздух при расходе 15 л топлива. Решение: $2{,}3 \cdot 15 = 34{,}5$ кг. Выполняя это задание, учащиеся не только отрабатывают пропорциональные вычисления, но и начинают лучше понимать масштабы воздействия транспорта на воздушную среду.

Упражнение «Озеленение пришкольной территории» (разделы «Площадь прямоугольника» и «Проценты»). Задача: двор школы имеет форму прямоугольника со сторонами 50 м и 30 м. Под зелёные насаждения отведено 40% от общей площади. Какую площадь занимают деревья и кустарники? Решение: $50 \cdot 30 = 1500$ м²; $1500 \cdot 0{,}4 = 600$ м². Подобная задача способствует осмыслению ценности зелёных зон в городской среде.

Упражнение «Мониторинг речной воды» (раздел «Среднее арифметическое»). Задача: в течение недели школьники фиксировали температуру воды в реке (в °C): 14, 15, 17, 16, 15, 14, 16. Вычислите среднюю температуру за этот период. Решение: $(14+15+17+16+15+14+16) : 7 = 15{,}3$ °C. Упражнение прививает навыки работы со статистическими данными и интерпретации экологических показателей.

Упражнение «Утилизация батареек» (раздел «Проценты»). Задача: в школе объявлен сбор отработанных батареек. Каждый из 12 классов сдал по 15 штук. Каково общее количество собранных элементов питания? Если переработке подлежит лишь 40%, сколько батареек будет утилизировано экологически безопасно? Решение: $15 \cdot 12 = 180$ шт.; $180 \cdot 0{,}4 = 72$ шт. Задание наглядно демонстрирует важность грамотного обращения с опасными отходами.

Интеграция экологических сюжетов в ткань математических занятий позволяет в безопасной учебной обстановке знакомить шестиклассников с такими непростыми понятиями, как рациональное природопользование, углеродный след, раздельный сбор отходов, энергосбережение. В ходе подобных уроков активно формируются все группы универсальных учебных действий, предусмотренные ФГОС ООО.

Познавательные УУД совершенствуются через анализ условий задач, синтез данных при вычислениях, построение диаграмм и таблиц.

Коммуникативные УУД развиваются благодаря парной и групповой работе, обсуждению экологических проблем.

Регулятивные УУД укрепляются в процессе планирования решения, самоконтроля, коррекции вычислений и самооценки.

Личностные УУД обретают почву через принятие ответственности за состояние природы и присвоение ценности бережного отношения к окружающей среде.

Представленные задания и технологические карты помогают ученикам увидеть, как математический аппарат работает при решении реальных экологических проблем. Таким образом, разработанный комплекс упражнений и методических материалов представляет собой готовый к использованию продукт, соответствующий требованиям ФГОС ООО и Стратегии экологической безопасности РФ. Практическая ориентация заданий способствует росту интереса к математике и закладывает у шестиклассников основы экологически ответственного поведения – необходимого условия успешной социализации и сохранения природы для будущих поколений.

Список литературы

1. Зверев И.Д. Экологическое образование школьников / И.Д. Зверев. – СПб., 2018. – 345 с.

2. Глазачев С.Н. Экологическая культура: сущность, содержание, технологии формирования / С.Н. Глазачев, С.С. Кашлев. – М., 2005. – 307 с.

3. Горшкова И.С. Экологическое воспитание школьников в условиях современной школы / И.С. Горшкова. – М.: Просвещение, 2018. – 224 с.

4. Григорьева В.Н. Использование экологических задач на уроках математики / В.Н. Григорьева. – М., 2021. – 189 с.

5. Евдокимова Т.А. Сборник задач с экологическим содержанием по математике «Экология глазами математики» / Т.А. Евдокимова. – М., 2020. – 202 с.

6. Смирнова Т.В. Экологическая культура школьников: теоретические и практические аспекты / Т.В. Смирнова. – М.: Владос, 2020. – 208 с.

Кузнецов Никита Владимирович
студент
Научный руководитель
Дудковская Ирина Алексеевна
канд. пед. наук, доцент, доцент

Куйбышевский филиал ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»
г. Куйбышев, Новосибирская область

РАЗВИТИЕ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ НА УРОКАХ ИНФОРМАТИКИ

Аннотация: *проблема учебной мотивации является центральной для обеспечения качества образования, однако на практике ей не уделяется системного внимания. Несмотря на очевидное снижение познавательного интереса учащихся, в школах отсутствуют целостные программы по формированию мотивации, а используемые методы носят фрагментарный и несистематизированный характер. Показатели сформированной учебной мотивации включают осознанное целеполагание, позитивные эмоции от учебы и оптимальное развитие усвоения программы. Акцентируется внимание на том, что использование на уроках информатики игровых технологий, интерактивных творческих заданий, метода проектов, эмоционально-мотивационной стимуляции активизирует учебную мотивацию, параллельно развивая когнитивные способности и укрепляя социально-коммуникативную компетентность обучающихся.*

Ключевые слова: *основная школа, обучающиеся, информатика, учебная мотивация, методы обучения.*

Изучение учебной мотивации представляет собой одну из фундаментальных проблем педагогической психологии и дидактики, поскольку мотивация выступает системообразующим детерминантом, непосредственно влияющим на качество образовательных результатов. Актуальность данной проблематики обусловлена наблюдаемой в современной образовательной практике тенденцией к снижению уровня познавательного интереса и внутренней мотивации учащихся. Анализ организации учебно-воспитательного процесса в общеобразовательных учреждениях свидетельствует о том, что целенаправленная и систематическая работа по формированию мотивационной сферы школьников зачастую отсутствует. В большинстве случаев применяются разрозненные, не интегрированные в общую педагогическую систему методы, которые эпизодически используются в рамках отдельных учебных дисциплин, что не позволяет обеспечить устойчивый мотивационный эффект.

Согласно положениям А.К. Марковой, в рамках настоящего исследования учебно-познавательная мотивация трактуется как всеобъемлющий комплекс мотивирующих факторов, которые инициируют учебно-познавательную активность субъекта и определяют ее направленность [4].

Учебная мотивация обучающихся считается сформированной при наличии следующих показателей: способности к осознанному целеполаганию в учебной деятельности, позитивной эмоциональной окрашенности учебного процесса и оптимальном уровне развития способностей для освоения учебной программы.

Характерной особенностью для основной школы (5–9 классы) является неустойчивость и общее снижение уровня учебной мотивации, а также аморфность познавательной потребности, что обусловлено спецификой подросткового возраста. Данные факторы часто коррелируют с нарушениями дисциплины, пропусками занятий и низкой ответственностью за выполнение домашних заданий [1].

Опираясь на исследования ряда авторов [1–3; 5], наиболее эффективными педагогическими технологиями для формирования учебной мотивации обучающихся являются:

1) целеполагание: организация совместной деятельности для осознания и постановки учебных целей и задач;

2) психологическая поддержка: создание ситуаций успеха и поддержание позитивной эмоциональной атмосферы, стимулирующей сотрудничество;

3) дифференциация деятельности: сочетание групповых и индивидуальных форм работы;

4) инновационность: использование нестандартных форм проведения занятий и внедрение интерактивных методов обучения с применением информационных технологий;

5) гибкость оценивания: применение гибкой системы оценки результатов учебной деятельности.

Курс информатики является одним из важнейших предметов основной школы. Он не только формирует естественнонаучное мировоззрение, но и развивает навыки информационно-учебной деятельности, критически важные для решения различных познавательных задач.

Для повышения эффективности обучения информатике и развития мотивации могут быть использованы разнообразные педагогические приемы [6; 7].

1. Игровые технологии в образовательной практике по дисциплине «Информатика» имеют двойной эффект: они стимулируют учебную мотивацию и одновременно развивают когнитивные способности и социально-коммуникативную компетентность обучающихся.

2. Интерактивные творческие задания: использование викторин, кроссвордов и конкурсов не только обогащает образовательный процесс, но и развивает познавательный интерес к предмету, стимулируя при этом здоровую конкуренцию среди обучающихся.

3. Метод проектов: эта педагогическая технология обеспечивает высокую результативность обучения и мотивирует учащихся. Применение проектов в информатике способствует формированию коммуникативной культуры, а также развитию навыков поиска, структурирования и обработки информации из различных источников с использованием современных компьютерных технологий.

4. Эмоционально-мотивационная стимуляция: эффективным средством активации учебной деятельности является введение в процесс занимательных примеров, опытов и парадоксальных фактов, привлекающих внимание новизной материала.

Следующая таблица показывает, как конкретные технологические подходы отвечают на потребности подростков и развивают мотивацию в рамках предмета «Информатика».

Таблица 1

Эффективные педагогические технологии при обучении информатике с целью развития учебной мотивации обучающихся основной школы

Педагогический механизм	Конкретные примеры в обучении информатике	Какие потребности подростков и уровни мотивации это затрагивает
Создание цифрового продукта	Написание реальной программы (игры, мобильного приложения, сайта), создание базы данных для школьного мероприятия, разработка 3D-модели для печати, создание чат-бота	Потребность в самореализации и созидании. Развивает мотивы самообразования (чтобы создать проект, нужно освоить новое) и дает мощный внутренний результат
Реализация проектного подхода	Командная разработка IT-проекта: от анализа требований пользователя (одноклассников, учителей) до тестирования и презентации. Использование Git для контроля версий	Потребность в социальном взаимодействии и значимой деятельности. Формирует мотивы социального сотрудничества и показывает социальную значимость труда программиста

Окончание таблицы 1

Педагогический механизм	Конкретные примеры в обучении информатике	Какие потребности подростков и уровни мотивации это затрагивает
Геймификация и интерактив	Прохождение задач на платформах вроде Code.org, Checkio или Codewars; участие в школьных хакатонах; использование игровых симуляторов для изучения сетей (Cisco Packet Tracer)	Потребность в соревновании, немедленной обратной связи, игре. Поддерживает познавательный интерес и позиционные мотивы через рейтинги, бейджи, статус в сообществе

Таким образом, ценность технологий заключается в их способности перепроектировать саму учебную ситуацию, создавая условия для проявления и развития высших уровней мотивации. Они смещают фокус с внешнего стимулирования («получить оценку») на внутреннее («понять, создать, решить, поделиться»).

Учебная задача может быть сформулирована как реальная IT-задача, а не абстрактное упражнение. Это напрямую отвечает главному запросу подростка: к деятельности, имеющей личный смысл и социальную признаваемую ценность.

Список литературы

1. Ильясов Д.Ф. Педагогические факторы повышения учебной мотивации и продуктивности учебной деятельности обучающихся в школах с низкими результатами обучения / Д.Ф. Ильясов, Е.А. Селиванова // МНКО. – 2020. – №6 (85). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-faktory-povysheniya-uchebnoy-motivatsii-i-produktivnosti-uchebnoy-deyatelnosti-obuchayuschihsya-v-shkolah-s-nizkimi (дата обращения: 03.02.2026).

2. Исаев Е.И. Педагогическая психология: учебник для бакалавров для пед. вузов: рекомендовано М-вом образования РФ / Е.И. Исаев. – М.: Юрайт, 2014. – 347 с.

3. Клещева И.В. Развитие мотивации учащихся к учебно-исследовательской деятельности / И.В. Клещева // Вестник БГУ. – 2014. – №4–1. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-motivatsii-uchaschihsya-k-uchebno-issledovatelskoy-deyatelnosti (дата обращения: 03.02.2026).

4. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пособие для учителя / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1983. – 96 с. EDN YQCKKS

5. Мешков Н.И. Проблема мотивации в психологической науке / Н.И. Мешков, А.Н. Яшкова // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – №4 (20). – С. 50–54. EDN TIBQMD

6. Потешкина Г.В. Приемы и методы повышения мотивации учащихся при изучении предмета «Информатика» / Г.В. Потешкина. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/priemy-i-metody-povysheniya-motivatsii-uchaschihsya-pri-izuchenii-predmeta-informatika (дата обращения: 10.02.2026).

7. Щербелева П.В. Развитие мотивации на уроках информатики как средство повышения уровня обученности учащихся / П.В. Щербелева // Открытый урок. Первое сентября. – URL: https://urok.1sept.ru/articles/679006 (дата обращения: 08.02.2026).

Кузнецов Никита Владимирович
студент
Научный руководитель
Дудковская Ирина Алексеевна
канд. пед. наук, доцент, доцент

Куйбышевский филиал ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»
г. Куйбышев, Новосибирская область

РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ПО РАЗВИТИЮ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ 9 КЛАССА НА УРОКАХ ИНФОРМАТИКИ

Аннотация: *развитие познавательной активности и личностных ресурсов обучающихся, определяющих их дальнейшую профессиональную успешность, требует целенаправленного формирования учебно-познавательной мотивации в школе. Однако наблюдаемое снижение уровня внутренней мотивации у подростков свидетельствует о наличии системной проблемы, требующей поиска новых педагогических условий и инструментов. В статье приводятся результаты экспериментального исследования мотивационного сопровождения учебного процесса по информатике в 9 классе. Ее ядро составляет комплект заданий, реализующий совокупность эффективных условий: связь с личным опытом, проблемность, нестандартность, игровые и творческие элементы. Целевая направленность модели (развитие системной учебной мотивации, включающей как познавательные (интерес к содержанию и процессу познания, самообразование), так и социальные (стремление к социально значимым результатам и продуктивному сотрудничеству) компоненты.*

Ключевые слова: *обучение, методы обучения, информатика, учебная мотивация, экспериментальное исследование.*

Современный образовательный тренд, ориентированный на развитие личностного и познавательного потенциала учащихся, актуализирует проблему формирования учебно-познавательной мотивации в школе. Данная необходимость обусловлена эмпирически зафиксированной тенденцией к снижению внутренней мотивации и познавательного интереса в подростковой среде, что впоследствии негативно сказывается на успешности профессионального становления.

В школьной практике наблюдается дефицит системной работы по формированию учебной мотивации. Применяемые методики носят разрозненный, локальный и ситуативный характер, что снижает их эффективность. Решение видится в разработке и институциональном закреплении целостной общешкольной системы мотивационного сопровождения, обеспечивающей преемственность и стратегическую направленность педагогических действий.

Теоретический анализ позволил уточнить ключевые дефиниции и структурные компоненты изучаемого феномена. В рамках исследования мы исходим из понимания мотива как целостного образования, опосредующего переход от потребности к намерению и действию [2]. Соответственно, учебная мотивация трактуется как сложная динамическая система, интегрирующая не только побуждения и цели, но и устойчивые паттерны эмоционально-оценочного отношения к различным аспектам учебной реальности. Для диагностики и целенаправленного формирования данной системы нами была принята классификация А.К. Марковой, включающая познавательные, социальные и самообразовательные мотивы [4]. В качестве интегральных показателей ее развития у обучающихся рассматриваются характер взаимоотношений с педагогом, спектр эмоциональных реакций на учебный процесс и место обучения в структуре личностных ценностей.

В основной школе (5–9 классы) формирование учебной мотивации приобретает выраженную избирательную направленность [1; 3]. Для данного этапа характерна поляризация познавательных интересов: устойчивый интерес к дисциплинам, субъективно воспринимаемым как релевантные для будущего самоопределения, сочетается со снижением мотивации к остальным областям знания. Параллельно усиливается феномен инструментальной мотивации, когда учебная деятельность подменяется формальным выполнением требований ради внешнего подкрепления (отметки). Такой подход приводит к репродуктивному, механическому усвоению информации без ее глубокого осмысления, что, в свою очередь, блокирует становление системной научной картины мира и препятствует развитию критического мышления, рефлексии и навыков самоконтроля.

На основании теоретического анализа заявленной проблемы сформулирована гипотеза исследования, основанная на том, что использование разработанного комплекта заданий по информатике, способствует развитию учебной мотивации обучающихся 9 класса.

Для проверки гипотезы исследования было проведено экспериментальное исследование на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения Куйбышевского района «Средняя общеобразовательная школа №9». В эксперименте приняли участие 22 обучающихся 9 класса. Исследование проходило в сентябре-ноябре 2025 года. Все испытуемые принимали участие добровольно.

В ходе экспериментального исследования применялись валидные, надежные и репрезентативные психодиагностические методики, включенные Министерством просвещения РФ в реестр рекомендованных методик для использования в образовательных организациях, направленные на диагностику актуального уровня развития учебной мотивации обучающихся основной школы.

1. Методика «Шкалы академической мотивации школьников» (Т.О. Гордеева, О.А. Сычев, В.В. Гижицкий, Т.К. Гавриченкова). Методика представляет собой стандартизированный психодиагностический инструмент, предназначенный для комплексного изучения компонентного состава учебной мотивации, опирающая на классификацию мотивов учебной деятельности, разработанную А. К. Марковой. Результаты диагностики позволяют выявить доминирующие мотивационные профили учащихся, определить общую направленность их учебной деятельности (внутренняя/внешняя, социальная/индивидуальная) и на этой основе разрабатывать адресные педагогические и психологические интервенции для оптимизации учебного процесса и личностного развития школьника.

2. Методика для выявления особенностей познавательного интереса, разработанная В. С. Юркевич, представляет собой специализированный диагностический инструмент, направленный на оценку интенсивности познавательной потребности у учащихся. Данная методика является практическим инструментом для изучения одного из ключевых факторов успешности учебной деятельности – внутренней познавательной мотивации.

Стимулирование мотивации девятиклассников на уроках информатики достигалось через системное применение стратегий, актуализирующих субъектный опыт (апелляция к жизненному опыту), интеллектуальный вызов (проблемные ситуации, нестандартные задачи) и вовлеченность (игровые и творческие задания). Реализация данных стратегий через специализированный комплект заданий позволила целостно воздействовать на мотивационную сферу: обогащать внутренние познавательные побуждения учащихся и формировать социальные мотивы, отвечающие за качество их взаимодействия в учебном процессе.

Полученные эмпирические данные в рамках входной и итоговой диагностики были подвергнуты математической обработке с помощью t-критерия Стьюдента, направленного на оценку различий величин средних значений двух связанных выборок.

По результатам статистической обработки данных методики «Шкалы академической мотивации школьников» (Т.О. Гордеева, О.А. Сычев, В.В. Гижицкий, Т.К. Гавриченкова) были выявлены статистически значимые различия по показателям «Мотивы достижения» ($t_{эмп}$ = 2,2, уровень значимости 5%), причем среднее значение выше по данным контрольного этапа.

Данный факт свидетельствует о том, что использование разработанного комплекта заданий на уроках информатики может быть эффективным. Это может объясняться тем, что в ходе учебных занятий большое внимание уделялось интерактивным формам работы.

Проведенный анализ выявил тенденцию к повышению у обучающихся 9 класса по таким показателям, как «Познавательные мотивы» ($t_{эмп} = 1,9$) и «Мотивы саморазвития» ($t_{эмп} = 1,2$). Эта динамика свидетельствует о том, что у учащихся возросло стремление к получению новой информации, пониманию изучаемого предмета, которое сопровождается переживанием интереса, радости и удовольствия. Кроме того, наблюдается большая выраженность стремления к развитию своих способностей в контексте учебной деятельности.

Так же отмечается значительное снижение выраженности показателей «Инроецированная мотивация» ($t_{эмп} = 3,4$, уровень значимости 1%), «Негативные экстернальные мотивы» ($t_{эмп} = 3,2$, уровень значимости 1%), «Амотивация» ($t_{эмп} = 7,1$, уровень значимости 1%).

Согласно результатам, полученным с использованием методики выявления особенностей познавательного интереса (разработанной В.С. Юркевич), было установлено статистически достоверное различие между показателями констатирующего и контрольного этапов экспериментального исследования ($t = 2.6$, уровень значимости 5%). Среднее значение познавательного интереса на контрольном этапе оказалось существенно выше, что подтверждает значительное повышение данного показателя у обучающихся. В частности, применение методов и приемов современных педагогических технологий в рамках учебной деятельности продемонстрировало свою эффективность в формировании положительной познавательной мотивации.

Таким образом, в экспериментальной группе отмечается положительная динамика развития учебной мотивации, что свидетельствует об эффективности разработанного нами комплекта заданий по предмету «Информатика» для обучающихся 9-х классов. Экспериментальная работа подтвердила эффективность комплекса педагогических условий, положенных в основу разработанного методического инструментария. Стимулирование мотивации девятиклассников на уроках информатики достигалось через системное применение стратегий, актуализирующих субъектный опыт (апелляция к жизненному опыту), интеллектуальный вызов (проблемные ситуации, нестандартные задачи) и вовлеченность (игровые и творческие задания). Реализация данных стратегий через специализированный комплект заданий позволила целостно воздействовать на мотивационную сферу: обогащать внутренние познавательные побуждения учащихся и формировать социальные мотивы, отвечающие за качество их взаимодействия в учебном процессе.

Список литературы

1. Вартанова И.И. Изучение личности подростков в учебной деятельности / И.И. Вартанова // Психологическая наука и образование. – 2003. – №1 (8). – С. 45–49.

2. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер 2016. – 512 с.

3. Корягина О.П. Проблема подросткового возраста / О.П. Корягина // Классный руководитель. – 2003. – №1. – С. 145–149.

4. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: пособие для учителя / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1983. – 96 с. EDN YQCKKS

Малышева Юлия Александровна
студентка
Научный руководитель
Дудковская Ирина Алексеевна
канд. пед. наук, доцент

Куйбышевский филиал ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»
г. Куйбышев, Новосибирская область

АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ 7-Х КЛАССОВ НА УРОКЕ ИНФОРМАТИКЕ ПОСРЕДСТВОМ КЕЙС-МЕТОДА

Аннотация: *статья посвящена проблеме активизации познавательной деятельности обучающихся 7-х классов на уроках информатики. Рассматриваются психолого-педагогические предпосылки снижения учебной мотивации в подростковом возрасте и потенциал кейс-метода как технологии ситуационного анализа, позволяющей преодолеть формальный характер усвоения учебного материала. Раскрываются сущностные характеристики кейс-метода, его отличие от традиционных задач, этапы организации работы с кейсом в условиях урока информатики. Представлены практические примеры кейсов по темам «Алгоритмизация» и «Информационное моделирование», апробированные в ходе педагогической практики. Обосновываются педагогические условия эффективного применения кейс-метода для активизации познавательной деятельности семиклассников.*

Ключевые слова: *активизация познавательной деятельности, кейс-метод, информатика, познавательный интерес, мотивация, проблемное обучение.*

Информатика в современной школе – это ключевой элемент, занимающий особое место в образовательной системе. Её задача – не только дать школьникам представление об информационных технологиях и принципах функционирования цифровых устройств. Гораздо важнее, что она активно развивает у них практические навыки: умение применять знания, формировать логическое мышление, осваивать алгоритмический подход и эффективно взаимодействовать с различными видами информации [2]. Однако, как показывает практика, именно в 7-м классе возникает ряд трудностей, связанных со снижением познавательной активности обучающихся. Подростковый возраст характеризуется сменой ведущей деятельности: межличностное общение начинает преобладать над учебной, а последняя нередко воспринимается как формальная обязанность. Образовательный процесс сводится к механическому заучиванию и следованию готовым инструкциям, что влечет за собой снижение внутренней мотивации и формирование поверхностного отношения к изучаемым дисциплинам.

Проблема активизации познавательной деятельности учащихся – одна из ключевых в современной дидактике. Под познавательной деятельностью понимается активное отношение обучающегося к усвоению знаний, проявляющееся в инициативности, самостоятельности, волевом усилии и поиске нестандартных решений. Активизация – это процесс побуждения к энергичному, целенаправленному учению. В Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования подчеркивается необходимость использования таких методов обучения, которые обеспечивают развитие у школьников универсальных учебных действий, способности к самостоятельному приобретению знаний и решению проблемных задач.

Одним из эффективных способов активизации познавательной деятельности учащихся 7-х классов на уроках информатики является кейс-метод. История его возникновения восходит к 20-м годам XX века, когда в Гарвардской бизнес-школе впервые начали использовать описания реальных ситуаций для обучения студентов управленческим решениям. Первый сборник ситуационных упражнений был опубликован в 1921 году [3]. В современной

педагогической практике кейс-метод определяется как метод активного проблемно-ситуационного анализа, основанный на обучении путем решения конкретных задач – ситуаций. Отличительной особенностью этого метода является создание проблемной ситуации на основе фактов из реальной жизни [4].

Кейс-метод обладает рядом характеристик, которые делают его особенно ценным для активизации познавательной деятельности семиклассников. Во-первых, кейс всегда представляет собой описание реальной или максимально приближенной к реальности ситуации, что обеспечивает «эффект узнавания» и повышает личностную значимость учебной задачи. Во-вторых, проблема, заложенная в кейсе, не имеет однозначного решения, что стимулирует поисковую активность и развивает творческое мышление. В-третьих, работа с кейсом предполагает коллективное обсуждение, что соответствует возрастной потребности подростков в общении со сверстниками и позволяет каждому ученику найти свою роль в групповом взаимодействии [3].

Важно отметить принципиальное отличие кейса от традиционной учебной задачи. Задача имеет четкое условие, все необходимые данные и, как правило, единственное решение. Кейс же характеризуется неопределенностью условий, наличием избыточной или недостаточной информации, многообразием путей решения и неоднозначностью ответов [4]. Именно такие «открытые» ситуации, по мнению специалистов, максимально приближают обучение к реальным жизненным вызовам, с которыми человеку предстоит сталкиваться за пределами школы.

Для успешного применения кейс-метода на уроке информатики в 7-м классе необходимо учитывать ряд методических требований к структуре и содержанию кейса. Как отмечает О.Г. Смолянинова, хороший кейс должен: соответствовать четко поставленной цели создания; иметь соответствующий уровню обучающихся уровень трудности; иллюстрировать несколько аспектов реальной жизни; не устаревать слишком быстро; провоцировать дискуссию и развивать аналитическое мышление [3]. Применительно к семиклассникам целесообразно использовать кейсы небольшого объема (не более одной страницы текста), с ситуациями, связанными со школьной жизнью, бытом, досугом, хобби. Важно, чтобы кейс содержал элементы, побуждающие к использованию средств ИКТ для решения поставленной проблемы.

Организация работы с кейсом на уроке информатики строится в соответствии с определенными этапами. Первый этап – погружение в ситуацию (3–5 минут): учитель предъявляет текст кейса, создает эмоциональный фон, акцентирует внимание на проблеме. Второй этап – анализ информации (8–10 минут): обучающиеся в малых группах выделяют ключевые факты, определяют ограничения, формулируют гипотезы. На этом этапе важно, чтобы учитель занимал позицию консультанта, не навязывая готовых решений. Третий этап – поиск решения (15–20 минут): практическая работа за компьютером, в ходе которой создается продукт, предусмотренный кейсом (алгоритм, программный код, схема, модель, изображение). Четвертый этап – презентация и защита решений (8–10 минут): представление результатов работы группы, обсуждение альтернативных подходов, аргументация выбранной стратегии. Пятый этап – рефлексия (3–5 минут): осмысление обучающимися собственной деятельности, выявление наиболее эффективных приемов, фиксация затруднений [4].

Успешность применения кейс-метода во многом зависит от позиции учителя. Как отмечают исследователи, традиционная модель обучения, где учитель является единственным источником знаний, а учащиеся – пассивными получателями информации, не способствует раскрытию творческого потенциала [1]. Для развития познавательной активности посредством кейс-метода необходима реализация следующих педагогических условий:

Создание психологически безопасной среды. Учащиеся должны быть уверены, что их идеи будут услышаны, а ошибка не повлечет за собой наказания или насмешки. Ошибка должна восприниматься не как неудача, а как этап поиска верного решения [3].

Поддержка множественности решений. Учитель должен поощрять различные способы решения одной и той же проблемы, демонстрируя, что в реальной жизни редко существует единственно правильный ответ.

Использование проблемных и исследовательских методов. Вместо изложения готовых алгоритмов, учитель создает ситуации, требующие от учащихся самостоятельного поиска, выдвижения гипотез и их проверки.

Развитие рефлексии. Необходимо учить школьников анализировать не только результат, но и процесс собственной мыслительной деятельности, выявлять наиболее эффективные стратегии решения.

Постепенное усложнение кейсов. Начинать целесообразно с мини-кейсов (5–7 минут решения в парах), постепенно увеличивая объем и сложность ситуаций.

Таким образом, кейс-метод является действенным средством активизации познавательной деятельности учащихся 7-х классов на уроках информатики. Его эффективность обусловлена соответствием возрастным особенностям подростков (потребность в самостоятельности, значимость социального взаимодействия, интерес к практико-ориентированным задачам), а также возможностью интеграции с требованиями ФГОС к формированию универсальных учебных действий. Ситуационный характер кейса позволяет преодолеть формализм в освоении учебного материала, перевести обучающегося из позиции пассивного слушателя в позицию активного субъекта учебной деятельности.

Список литературы

1. Панина Е.А. Современные педагогические технологии в школе: кейс-метод / Е.А. Панина. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2020. – 112 с.

2. Поляков К.Ю. Информатика. 7 класс: учебник / К.Ю. Поляков, Е.А. Еремин. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2021. – 224 с.

3. Смолянинова О.Г. Дидактические возможности метода case study в обучении студентов / О.Г. Смолянинова // Гуманитарный вестник. – Красноярск: Краснояр. гос. ун-т, 2000. – С. 15–38.

4. Смолянинова О.Г. Кейс-метод в системе профессионального образования / О.Г. Смолянинова // Инновации в образовании. – 2018. – №6. – С. 24–31.

Мохова Елизавета Вадимовна
бакалавр, студентка
Есина Арина Сергеевна
бакалавр, студентка
Научный руководитель
Александрова Зоя Алексеевна
канд. пед. наук, доцент

Куйбышевский филиал ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»
г. Куйбышев, Новосибирская область

ПРИЁМЫ УЛУЧШЕНИЯ ВНИМАНИЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Аннотация: *статья посвящена проблеме снижения концентрации внимания обучающихся на уроках математики в условиях современной образовательной среды. Рассматриваются психолого-педагогические механизмы формирования внимания, анализируются факторы, влияющие на его устойчивость в процессе обучения. Описаны методы и приёмы, способствующих повышению концентрации внимания школьников. Особое внимание уделяется специфике математического содержания, требующего высокой степени сосредоточенности и логического мышления.*

Ключевые слова: *виды внимания, урок математики, педагогические приёмы, метакогнитивные навыки, когнитивные процессы.*

В современных условиях образовательного процесса проблема снижения уровня внимания обучающихся приобретает особую значимость. Высокая информационная нагрузка,

цифровизация и преобладание клипового мышления негативно влияют на устойчивость и произвольность внимания школьников. Согласно исследованиям последних лет, средний период концентрации внимания подростков сократился, что создаёт серьёзные вызовы для педагогов.

На уроках математики данная проблема проявляется особенно остро, поскольку успешное усвоение материала требует последовательности рассуждений, точности вычислений, способности удерживать в поле внимания несколько элементов одновременно. Математика как учебная дисциплина предъявляет повышенные требования к произвольному вниманию, способности к длительной умственной работе и устойчивости когнитивных процессов. Недостаточная сформированность внимания приводит к увеличению количества вычислительных ошибок, трудностям в понимании условия задачи, снижению учебной мотивации и общей успеваемости. По данным мониторинга качества образования, до 40% ошибок в контрольных работах по математике связаны именно с невнимательностью, а не с отсутствием предметных знаний. В связи с этим поиск и внедрение эффективных приёмов улучшения внимания и концентрации на уроках математики является актуальной педагогической задачей.

Проблема внимания является предметом многолетних исследований в психологии и педагогике. Существенный вклад в разработку теории внимания внесли Т. Рибо, Н.Н. Ланге, В. Джемс, Г. Эббингауз, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, Д.И. Узнадзе, С.Л. Рубинштейн, Н.Ф. Добрынин и др.

В психолого-педагогической литературе внимание трактуется как направленность и сосредоточенность сознания на определённом объекте или деятельности. Так, С.Л. Рубинштейн [5] определял внимание как избирательную направленность на тот или иной объект и углублённость в познавательную деятельность. Р.С. Немов [4] подчёркивает, что внимание связано с процессом отбора поступающей информации и игнорированием второстепенной.

В психологии выделяют виды внимания по степени активности человека в организации: непроизвольное, произвольное и послепроизвольное внимание. Непроизвольное возникает без волевого усилия под воздействием ярких или значимых раздражителей. Произвольное связано с сознательной целью и требует волевых усилий и саморегуляции. П.И. Сидоров [6] отмечал, что особое место занимает послепроизвольное внимание, которое возникает вслед за произвольным и поддерживается уже не усилием воли, а возникшим интересом к деятельности.

В условиях учебной деятельности на уроках математики особое значение приобретает именно произвольное внимание. Это объясняется тем, что решение задач, выполнение вычислений и построение доказательств требуют сознательного удержания цели, последовательности рассуждений и постоянного самоконтроля. Именно поэтому рассмотрение приёмов повышения внимания на уроках математики целесообразно связывать прежде всего с развитием его произвольной формы.

В соответствии со структурой урока целесообразна систематизация педагогических приёмов развития внимания. Эффективность работы повышается при условии, что развитие внимания не рассматривается как изолированная задача, а интегрируется в предметное содержание. Комплексный подход позволяет формировать различные свойства внимания – устойчивость, распределение, переключаемость и объём – в естественных условиях учебного процесса.

На этапе введения нового материала особое значение приобретает создание проблемной ситуации, вызывающей познавательное затруднение и направляющей внимание учащихся на поиск решения. Вопросы исследовательского характера («Почему это происходит?», «Как можно объяснить данное явление?») способствуют активизации мыслительной деятельности и формированию произвольного внимания. Использование метода открытия знаний, при котором учащиеся под руководством учителя самостоятельно формулируют правило или выводят теорему, обеспечивает высокий уровень вовлечённости и концентрации.

Эффективным является приём «незавершённого действия», предполагающий намеренную остановку решения на ключевом этапе с предложением продолжить его самостоятельно. Такая организация работы создаёт познавательное напряжение и стимулирует удержание цели деятельности в сознании. Интерактивный диалог с классом, основанный на системе наводящих вопросов и выдвижении гипотез, превращает процесс объяснения из пассивного восприятия в активное совместное исследование [3].

На этапе закрепления и отработки навыков целесообразно использовать приёмы, направленные на развитие самоконтроля и взаимоконтроля. Организация работы в парах, где один обучающийся выполняет решение, а другой осуществляет пошаговую проверку, формирует критическое внимание к деталям и снижает количество ошибок. Применение алгоритмических предписаний и чек-листов для самопроверки способствует систематизации действий и повышает осознанность выполнения заданий.

Приём «найди ошибку» предполагает анализ готового решения с намеренно допущенными неточностями, что мобилизует внимание сильнее, чем традиционное выполнение задания. Поиск чужих ошибок создаёт ситуацию интеллектуального вызова и активизирует аналитические процессы. Более сложной формой данного приёма является сопоставление нескольких способов решения одной задачи с последующей оценкой их корректности и рациональности.

Концентрация внимания при решении многошаговых задач поддерживается посредством структурирования деятельности. Приём «пошаговой фиксации», включающий запись промежуточных результатов, выделение ключевых данных и построение вспомогательных схем, формирует организованность мышления и снижает риск потери логической последовательности [8]. Дополнительную поддержку оказывает использование цветовой дифференциации этапов решения, позволяющей визуально структурировать материал.

Метод «мысли вслух», при котором учащийся проговаривает ход рассуждений в процессе решения задачи, способствует осознанию и контролю собственных когнитивных действий. Данный приём развивает не только произвольное внимание, но и метакогнитивные навыки – способность анализировать и корректировать собственную познавательную деятельность. Регулярное применение метода формирует устойчивую установку на осмысленное выполнение заданий.

Работа с учебным текстом требует специальных стратегий удержания внимания при чтении математического материала. Техника активного чтения, предполагающая выделение ключевых понятий, формулировку вопросов и краткие записи по ходу изучения, превращает процесс восприятия информации в активное взаимодействие с текстом [7]. Составление интеллект-карт и структурно-логических схем способствует глубокой переработке материала и поддерживает концентрацию на смысловых связях.

Приём «обучение других», заключающийся в подготовке учащимся объяснения изученной темы для одноклассников, активизирует все познавательные процессы. Необходимость структурировать материал, выделять главное и подбирать примеры требует высокой степени сосредоточенности. Такая деятельность формирует ответственность за результат и способствует развитию устойчивого произвольного внимания

Цифровые образовательные ресурсы при рациональном использовании могут выступать дополнительным инструментом развития внимания. Интерактивные математические тренажёры и онлайн-платформы («Учи.ру», «Яндекс.Учебник», «МЭШ» и др.) обеспечивают оперативную обратную связь и визуализацию прогресса, что повышает вовлечённость обучающихся [2]. Вместе с тем применение цифровых средств должно быть дозированным и сочетаться с традиционными формами работы во избежание когнитивной перегрузки.

На основе полученных данных выстраивается индивидуальная коррекционная работа. Для учащихся с низкой устойчивостью внимания подбираются задания с постепенным увеличением времени концентрации, а при ограниченном объёме внимания – упражнения на удержание нескольких элементов одновременно. Дифференцированный подход позволяет

учитывать индивидуальные особенности обучающихся и повышает результативность педагогического воздействия [1].

Развитие внимания невозможно рассматривать вне контекста образовательной среды. Рациональная организация рабочего пространства, оптимальные физические условия и снижение количества отвлекающих факторов способствуют поддержанию концентрации [2]. Не менее значимым является психологический климат в классе. Атмосфера доброжелательности, поддержка инициативы и конструктивная обратная связь снижают уровень тревожности, которая часто выступает причиной рассеянности. Сотрудничество с родителями в вопросах организации домашнего учебного пространства и режима дня расширяет возможности формирования устойчивого произвольного внимания [8].

Таким образом, развитие внимания на уроках математики требует не эпизодического использования отдельных приёмов, а целостной системы, интегрирующей диагностику, дифференцированную коррекцию, предметно-ориентированные упражнения и создание благоприятной образовательной среды. Только такой комплексный подход позволяет сформировать устойчивые метакогнитивные навыки, обеспечивающие успешное освоение математического содержания и повышение качества образования в целом.

Список литературы

1. Евдокимова Е.В. Игровые технологии на уроках математики как средство развития учебно-познавательной активности школьников / Е.В. Евдокимова // Научный журнал. – 2011. – С. 152–154.

2. Луценко Е.В. Искусственный интеллект и модульная визуализация учебной информации в профессиональной подготовке учителей математики средних школ / Е.В. Луценко, С.П. Грушевский, А.А. Остапенко // Research Journal of Science and Technology. – 2025. – №162. – С. 118.

3. Использование проблемного обучения на уроках математики как средство повышения познавательной активности учащихся // Арт-Талант. Образование и воспитание. – URL: https://www.art-talant.org/publikacii/74655-ispolyzovanie-problemnogo-obucheniya-na-urokah-matematiki-kak-sredstvo-povysheniya-poznavatelynoy-aktivnosti-uchaschihsya (дата обращения: 01.03.2026).

4. Немов Р.С. Психология: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Р.С. Немов. – 4-е изд. – В 3 кн. Кн. 1. Общие основы психологии. – М.: Владос, 2003. – 688 с.

5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2000. – 712 с. EDN MBNCMQ

6. Сидоров П.И. Введение в клиническую психологию: учебник для студентов медицинских вузов / П.И. Сидоров, А.В. Парняков. – Т. I. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 416 с. EDN GYXZPW

7. Стоюхина Н.Ю. Методика преподавания психологии: история, теория, практика: учебное пособие / Н.Ю. Стоюхина. – М.: Флинта, 2021. – 182 с.

8. Ямщикова А.В. Типичные ошибки младших школьников при решении текстовых задач на уроках математики и пути их преодоления / А.В. Ямщикова, П.А. Новикова // Молодой ученый. – 2024. – №28 (527). – С. 268–270. EDN APICRL

Олейникова Олеся Олеговна
студентка
Журавлёв Михаил Владиславович
канд. физ.-мат. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Российский государственный
аграрный университет – МСХА им. К.А. Тимирязева»
г. Москва

МЕТОДОЛОГИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО АНАЛИЗА ДАННЫХ В ИССЛЕДОВАНИИ СТРУКТУРЫ СОВРЕМЕННОГО РЫНКА ТРУДА

Аннотация: *статья посвящена исследованию возможностей применения методологии больших данных для анализа рынка труда IT-специалистов. Рассматриваются ключевые этапы аналитического конвейера: сбор и интеграция гетерогенных данных, предобработка и очистка, преобразование категориальных переменных, статистический анализ и предиктивное моделирование. Особое внимание уделяется проблемам обеспечения достоверности данных и преодоления семантического разнообразия. Обосновывается, что применение методов машинного обучения позволяет не только описывать текущее состояние рынка, но и строить прогнозные модели заработных плат на основе квалификационных и географических признаков. Делается вывод о том, что методология больших данных представляет собой эффективный инструмент исследования сложных социально-экономических систем, обеспечивающий переход от описательной статистики к предиктивной аналитике.*

Ключевые слова: *большие данные, рынок труда, IT-специалисты, машинное обучение, предиктивное моделирование, анализ данных, визуализация.*

Современный рынок труда IT-специалистов представляет собой сложную динамическую систему, характеризующуюся высокой скоростью изменений, разнородностью источников информации и значительными объемами данных. Традиционные методы анализа, ориентированные на работу с ограниченными структурированными выборками, оказываются неэффективными в условиях информационного изобилия. Это обусловливает необходимость применения методологии больших данных как инструмента, позволяющего получать целостную и достоверную картину рыночных процессов.

Информационная база для анализа IT-рынка труда формируется из множества гетерогенных источников: агрегаторы вакансий, профессиональные социальные сети, результаты опросов специалистов, данные кадровых агентств, аналитические отчеты. Данные о рынке IT-труда сочетают в себе структурированные компоненты (числовые показатели заработных плат, стаж работы), полуструктурированные (JSON-документы с описаниями вакансий) и неструктурированные элементы (текстовые описания требований, комментарии, условия работы). Такое разнообразие создает необходимость применения методов семантического анализа и обработки естественного языка.

Методология больших данных включает инструменты верификации, позволяющие идентифицировать и элиминировать шумовые компоненты – пропущенные значения, дубликаты, статистические выбросы. Применение статистических методов и методов визуализации позволяет выявить аномальные значения и обеспечить достоверность аналитических выводов. Инструментарий анализа выстроен иерархически. На нижнем уровне применяются методы первичной обработки и нормализации. Средний уровень составляют статистические методы и алгоритмы машинного обучения. Верхний уровень включает методы интерпретации и визуализации, трансформирующие числовые результаты в знание, доступное для качественного анализа исследователем. Применение методологии больших данных обеспечивает последовательную эволюцию аналитических возможностей.

Описательная аналитика позволяет рассчитать ключевые метрики: средние и медианные значения заработных плат, стандартное отклонение, частоту встречаемости различных специализаций. Диагностический анализ выявляет факторы, влияющие на уровень доходов. Предиктивное моделирование дает возможность прогнозировать динамику заработных плат и спроса на специалистов на основе квалификационных и географических признаков. Методология реализует агрегационную функцию, обеспечивая переход от анализа единичных наблюдений к выявлению закономерностей на уровне профессиональных групп, квалификационных категорий, географических кластеров и отраслевых сегментов. Регрессионные модели и алгоритмы машинного обучения, построенные на закодированных признаках специализации, уровня опыта и локации, способны выдавать прогнозные значения ожидаемой заработной платы.

Визуализация данных выступает не просто способом графического представления, а самостоятельным гносеологическим инструментом, переводящим числовые закономерности в наглядные образы, доступные для качественной интерпретации. Гистограммы распределения демонстрируют форму распределения заработных плат, центральную тенденцию и разброс данных. Правостороннее асимметричное распределение, характерное для данных о доходах, указывает на преобладание специалистов с относительно низкими зарплатами при наличии небольшой доли высокооплачиваемых позиций. Интеграция интерактивных инструментов в процесс анализа трансформирует статические отчеты в динамические исследовательские средства.

Инструментарий больших данных характеризуется свойством масштабируемости: алгоритмы, разработанные для анализа ограниченных массивов, сохраняют эффективность при увеличении объемов информации. Это особенно значимо для динамично развивающегося IT-сектора с постоянно растущим количеством участников рынка и объемом генерируемых данных. Применение методов больших данных позволяет обнаруживать неочевидные корреляции и факторы, влияющие на уровень доходов IT-специалистов. К таким латентным факторам относятся комбинации компетенций, неформальные требования работодателей, сезонные колебания спроса, региональная специфика, которые недоступны традиционным методам анализа, ориентированным на ограниченные выборки и априорные гипотезы. Использование методологии больших данных в анализе рынка труда IT-специалистов знаменует сдвиг исследовательской парадигмы от гипотетико-дедуктивного подхода, ориентированного на проверку априорных гипотез, к индуктивному анализу, основанному на выявлении закономерностей непосредственно в эмпирических данных с последующим теоретическим осмыслением. Результаты применения методологии больших данных имеют практическую ценность для всех участников рынка. Таким образом, методология больших данных, апробированная на анализе IT-рынка труда, представляет собой эффективный инструмент исследования сложных социально-экономических систем. Несмотря на разнородность используемых методов и алгоритмов, она сохраняет методологическую целостность, поскольку все ее элементы подчинены единой цели – извлечению из эмпирических данных скрытого знания о закономерностях функционирования рынка труда IT-специалистов, пригодного для принятия обоснованных решений.

Список литературы

1. Информационные системы и технологии в АПК: учебник / А.В. Бабкина, И.Е. Быстренина, М.И. Горбачев [и др.]. – М.: Российский государственный аграрный университет, 2025. – 615 с. EDN ZJCXJU

2. Моделирование тепловых потоков в подземных горных выработках с применением параллельного программирования / М.В. Журавлев, Т.И. Ашмарина, И.А. Вахрушева, К.С. Музалев // Известия Тульского государственного университета. Науки о Земле. – 2025. – №3. – С. 292–297. EDN KPCQVA

3. Проектирование модуля информационной системы для дошкольного образовательного учреждения / М.В. Журавлев, А.Р. Глинская, С.В. Кукарцева, В.Ю. Панченко // Актуальные вопросы гуманитарных и социальных наук: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Чебоксары: Среда, 2026. – С. 131–134. EDN OXJNHR

4. Прогнозирование геоэкологических рисков карьерных территорий на основе гибридной модели машинного обучения / В.В. Кукарцев, А.С. Прудкий, М.С. Никаноров, К.С. Музалев // Известия Тульского государственного университета. Науки о Земле. – 2025. – №4. – С. 80–85. EDN WFTBXO

5. Экономическое влияние цифровой зрелости и ИИ на производительность: прогнозирование, факторный анализ и выводы / Р.А. Нажмутдинов, Д.Р. Ишмухаметова, А.С. Прудкий, С.В. Кукарцева // Современные тренды управления, экономики и предпринимательства: от теории к практике: сборник материалов III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Ульяновск, 11–13 ноября 2025 года). – Чебоксары: Среда, 2025. – С. 123–129. EDN IZFNSC

Прудкий Александр Сергеевич
канд. пед. наук, и.о. заведующего кафедрой, доцент
Жевлакова Кристина Евгеньевна
студентка
Кукарцев Владислав Викторович
канд. техн. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Российский государственный
аграрный университет – МСХА им. К.А. Тимирязева»
г. Москва

АДАПТИВНОЕ МАШИННОЕ ОБУЧЕНИЕ В РЕАЛЬНОМ ВРЕМЕНИ: МЕТОДЫ БОРЬБЫ С ОТКЛОНЕНИЕМ КОНЦЕПТОВ В ПОТОКОВЫХ ДАННЫХ

Аннотация: *статья исследует современные подходы к адаптивному машинному обучению в условиях реального времени, акцентируя внимание на проблеме отклонения концептов в потоковых данных. Рассматриваются основные методы обнаружения и коррекции отклонения данных, позволяющие моделям сохранять точность при работе с нестационарными информационными потоками. Анализируются алгоритмы онлайн-обучения, адаптивные пороговые механизмы и техники инкрементального обновления моделей. Обсуждаются перспективы внедрения этих методов в системы мониторинга, прогнозирования и автоматизации, а также вызовы, связанные с вычислительной сложностью и задержками обработки.*

Ключевые слова: *адаптивное машинное обучение, потоковые данные, отклонение концептов.*

Традиционный подход к машинному обучению предполагает статичность данных. Мы собираем набор данных, обучаем модель и разворачиваем ее в продакшн. Однако реальный мир динамичен. Потребительские предпочтения меняются, рыночные условия флуктуируют, поведение злоумышленников эволюционирует. В таких условиях статическая модель неизбежно деградирует. Ее прогнозы становятся менее релевантными, ошибки растут. Это явление называется концептуальным дрейфом или отклонением концептов.

С ростом объемов потоковых данных, будь то датчики интернета вещей или финансовые транзакции, потребность в моделях, способных адаптироваться на лету, стала критической. Современные системы аналитики больше не могут позволить себе роскошь переобучения раз в месяц. Им необходима способность подстраиваться под изменения немедленно, сохраняя точность предсказаний.

Важно различать источник изменений. Дрейф данных происходит, когда меняется распределение входных признаков, но связь между признаками и целевой переменной остается

прежней. Истинный дрейф означает, что меняется сама зависимость между признаками и результатом, как при изменении экономических условий, влияющих на кредитный скоринг.

Первый этап адаптации обнаружение дрейфа. Мониторинг распределения данных сравнивает статистические характеристики прошлых и текущих данных с помощью тестов вроде Колмогорова-Смирнова. Преимущество в том, что не требуется целевая переменная, но метод видит только дрейф данных. Мониторинг ошибок модели отслеживает точность прогнозов. Алгоритмы CUSUM и Page Hinkley фиксируют выход ошибки за контрольные границы. ADWIN использует адаптивное скользящее окно для обнаружения значимых изменений в средней ошибке.

Когда дрейф обнаружен, система должна адаптироваться. Периодическое переобучение запускает процесс обучения заново каждую ночь или неделю. Это надежно, но не спасает при внезапных изменениях. Инкрементальное обучение позволяет модели обновляться по мере поступления каждого нового образца, плавно следуя за изменениями без хранения всей истории. Ансамблевые методы держат пул моделей, обученных на разных отрезках времени, и динамически взвешивают их голоса, отдавая предпочтение тем, что лучше работают на свежих данных.

Внедрение этих методов требует соответствующей архитектуры. Современный конвейер строится вокруг Kafka для надежного поступления событий и движков потоковой обработки вроде Apache Flink или Spark Streaming. Ключевой компонент петля обратной связи, когда обнаружение дрейфа автоматически запускает обновление модели.

Практическое применение охватывает множество индустрий. В промышленности адаптивные модели предсказывают отказы оборудования при изменении режимов работы. В информационной безопасности они необходимы для обнаружения атак, так как паттерны трафика постоянно меняются. В финансах онлайн скоринг и выявление мошенничества требуют немедленной реакции на новые схемы злоумышленников.

Существуют и вызовы. Проблема ложных срабатываний требует тонкой настройки детекторов. Вычислительная сложность онлайн алгоритмов создает нагрузку на инфраструктуру. Получение размеченных данных в реальном времени часто требует использования прокси-метрик.

В современном мире, где данные текут непрерывно, адаптивность перестает быть роскошью и становится необходимым условием для поддержания качества MLем. Модели, не умеющие учиться на лету, обречены на устаревание. Дальнейшее развитие связано с интеграцией адаптивных механизмов в AutoML и развитием федеративного обучения, позволяющего адаптировать модели без централизации чувствительных данных.

Список литературы

1. Информационные системы и технологии в АПК: учебник / А.В. Бабкина, И.Е. Быстренина, М.И. Горбачев [и др.]. – М.: Российский государственный аграрный университет, 2025. – 615 с. EDN ZJCXJU

2. Обнаружение аномалий в данных промышленных сенсорных систем добычи на основе алгоритмов кластеризации / С.О. Курашкин, Л.В. Красовская, М.В. Журавлев, Т.В. Бирюкова // Известия Тульского государственного университета. Науки о Земле. – 2025. – №4. – С. 382–388. EDN WMCTCH

3. Проектирование модуля информационной системы как фактор повышения качества сервисных услуг предприятия / Л.В. Красовская, С.В. Кукарцева, М.В. Журавлев, А.В. Низамеева // Право, экономика и управление: теория и практика: материалы III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Чебоксары: Среда, 2025. – С. 191–194. EDN CHXXVN

4. Функциональное моделирование бизнес-процессов как основа проектирования информационных систем предприятия / М.В. Журавлев, В.Ю. Панченко, С.В. Кукарцева, А.Р. Глинская // Социально-экономические процессы современного общества: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Чебоксары: Среда, 2026. – С. 163–167. EDN LVNZDY

5. Экономическое влияние цифровой зрелости и ИИ на производительность: прогнозирование, факторный анализ и выводы / Р.А. Нажмутдинов, Д.Р. Ишмухаметова, А.С. Прудкий, С.В. Кукарцева // Современные тренды управления, экономики и предпринимательства: от теории к практике: сборник материалов III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Ульяновск, 11–13 ноября 2025 года). – Чебоксары: Среда, 2025. – С. 160–164. EDN IZFNSC

Рахимова Рината Динаровна
студентка
Научный руководитель
Дудковская Ирина Алексеевна
канд. пед. наук, доцент

Куйбышевский филиал ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»
г. Куйбышев, Новосибирская область

РАЗВИТИЕ АЛГОРИТМИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ 7-Х КЛАССОВ НА УРОКЕ ИНФОРМАТИКИ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОБЛЕМНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация: *в статье рассматривается актуальная проблема развития алгоритмического мышления у обучающихся 7 классов в рамках предмета «Информатика». Обосновывается эффективность использования проблемных методов обучения как средства активизации познавательной деятельности и формирования устойчивых навыков алгоритмизации.*

Ключевые слова: *алгоритмическое мышление, информатика, проблемные методы обучения, развитие, умения, универсальные учебные действия, УУД.*

Современный этап развития образования, регламентируемый Федеральными государственными образовательными стандартами (ФГОС), выдвигает на первый план задачу формирования метапредметных результатов обучения [1]. Одним из ключевых навыков, закладываемых на уроках информатики, является алгоритмическое мышление. В 7 классе происходит важный переход: учащиеся переходят от конкретно-операционного мышления к стадии формальных операций (по Ж. Пиаже) [5]. Именно в этот период они становятся способны к абстрагированию, построению логических цепочек и рефлексии собственных действий.

Однако традиционные объяснительно-иллюстративные методы не всегда позволяют сформировать у школьников глубокое понимание сущности алгоритма. Часто учащиеся механически запоминают команды исполнителя, но испытывают трудности при самостоятельной декомпозиции задачи. Решением данной проблемы выступает использование проблемных методов обучения, которые ставят ученика в позицию активного исследователя, вынужденного самостоятельно искать пути решения.

Алгоритмическое мышление – это не просто умение писать код. Это сложный когнитивный навык, включающий в себя:

– декомпозицию (умение разбивать большую задачу на подзадачи);

– понимание абстракции (умение выделять существенные свойства объекта);

– логическое построение последовательностей (ветвления, циклы, рекурсия);

– отладку и рефлексию (способность находить ошибки и анализировать ход своих мыслей) [6].

Ученики 7 классов обладают высокой познавательной активностью, но их внимание отличается неустойчивостью. Проблемные методы обучения позволяют удерживать интерес за счет «интеллектуального напряжения» – ситуации, когда готового ответа нет в учебнике, и его нужно добыть самостоятельно. Важно, чтобы проблемные задачи были посильными, но требующими преодоления трудности, что соответствует принципу зоны ближайшего развития (Л.С. Выготский) [3].

Проблемное обучение предполагает создание под руководством учителя проблемных ситуаций и активную самостоятельную деятельность учащихся по их разрешению. Применительно к курсу информатики 6 класса наиболее эффективны следующие методы:

Метод проблемного изложения. Учитель не просто дает готовый алгоритм, а демонстрирует путь его поиска. Например, при изучении темы «Вспомогательные алгоритмы» учитель ставит задачу нарисовать сложный орнамент и показывает, как через муки поиска оптимального решения приходит к идее использования подпрограмм.

Эвристическая беседа. Серия взаимосвязанных вопросов, подводящих учеников к открытию нового знания. Вопросы «Что произойдет, если поменять порядок команд?», «При каком условии этот алгоритм зациклится?» заставляют прогнозировать результат.

Исследовательский метод. Ученики самостоятельно ставят эксперименты в среде программирования (Scratch, Python, КуМир). Например, задача: «Исполнитель «Черепаха» должен нарисовать правильный пятиугольник. Найдите формулу для вычисления угла поворота».

Кейс-метод (решение практических проблем). Учащимся предлагается ситуация из реальной жизни (например, «Как роботу-доставщику найти кратчайший путь до кабинета директора, избежав препятствий?»), для решения которой необходимо составить алгоритм.

Методические приемы реализации проблемного обучения на разных этапах урока.

Этап мотивации (создание проблемной ситуации). В начале урока учащимся демонстрируется невыполнимая для известных им алгоритмов задача. Например, при изучении цикла for учитель просит написать команду, чтобы вывести на экран «Привет!» 50 раз. Ученики, знакомые только с линейными алгоритмами, понимают, что писать 50 одинаковых строк иррационально. Возникает противоречие между потребностью и отсутствием инструмента – классическая проблемная ситуация.

Этап изучения нового материала (поиск решения). Вместо лекции учитель организует работу в малых группах. Класс делится на «исследовательские лаборатории». Каждая группа получает задачу-проблему:

Группа 1: Как автоматизировать процесс сложения ста чисел?

Группа 2: Как проверить, является ли введенное число четным?

Группа 3: Как организовать меню выбора в программе?

Учащиеся выдвигают гипотезы, тестируют их в среде программирования (например, в Scratch или на псевдокоде), сталкиваются с ошибками, исправляют их. В конце урока группы презентуют свои «открытия» (цикл с параметром, условный оператор, множественный выбор).

Этап рефлексии (осмысление способа действия). Важным элементом проблемного обучения является рефлексия не только результата, но и процесса. Ученики отвечают на вопросы: «Какие трудности возникли?», «Какую гипотезу пришлось отбросить и почему?». Это формирует алгоритмическое мышление как осознанную деятельность.

Практические примеры задач для 7 класса [4].

Пример 1. Задача на ветвление (проблемная ситуация «Черный ящик»).

Условие. Учитель загадал алгоритм. Если на вход подать число 5, на выходе получится 10. Если подать 3, получится 6. Если подать 0, получится 0. Если подать -2, получится -4. Учащимся задается вопрос: «Что получится, если подать 7? Определите правило работы алгоритма. Придумайте свое число и проверьте гипотезу».

Методическая ценность: учитель не объясняет понятие «линейный алгоритм умножения», ученики сами выводят формулу *y = 2x*, сталкиваясь с необходимостью формализации.

Пример 2. Задача на цикл и оптимизацию (метод «Алгоритмическая гонка»).

Условие. Необходимо нарисовать узор из 30 квадратов, расположенных по кругу. Один ученик предлагает написать 30 раз команду «Нарисовать квадрат и повернуться». Учитель создает проблему: «Ваш алгоритм занимает 30 строк. Как сделать так, чтобы в тексте программы было всего 5 строк?».

Решение: введение вложенных циклов или использование переменной угла.

Пример 3. Задача на отладку (реверсивный подход).

Условие. Дан алгоритм перемещения Робота по лабиринту, который работает неправильно (упирается в стену). Учащимся предлагается выступить в роли «тестировщиков»: найти ошибку и предложить три варианта исправления, объяснив плюсы и минусы каждого.

Использование проблемных методов обучения на уроках информатики в 7 классе является мощным катализатором развития алгоритмического мышления. В отличие от репродуктивных методов, проблемное обучение:

Формирует устойчивую мотивацию, так как знания добываются в результате собственного интеллектуального труда. Развивает гибкость мышления: ученики видят, что одна задача может иметь множество решений. Способствует формированию регулятивных УУД: целеполаганию, планированию, контролю и коррекции.

Систематическое применение проблемных ситуаций (от микропроблем на 5 минут до полноценных уроков-исследований) позволяет к концу 6 класса преодолеть формальный подход к алгоритмизации. Учащиеся не просто «заучивают» команды, а начинают мыслить структурно, что служит надежным фундаментом для последующего изучения языков программирования в старшей школе.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. – URL: https://base.garant.ru/401433920/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/ (дата обращения: 31.03.2026).

2. Босова Л.Л. Информатика. 6 класс: учебник / Л.Л. Босова, А.Ю. Босова. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2023. – 224 с.

3. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: Лабиринт, 2019. – 352 с.

4. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А.М. Матюшкин. – М.: Педагогика, 2020. – 168 с.

5. Пиаже Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. – М.: Международная педагогическая академия, 2022. – 420 с.

6. Струкова А.С. Формирование алгоритмического мышления младших подростков в условиях реализации ФГОС / А.С. Струкова // Информатика и образование. – 2023. – №2. – С. 45–52.

Старцева Софья Андреевна
студентка
Научный руководитель
Александрова Зоя Алексеевна
канд. пед. наук, доцент

Куйбышевский филиал ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»
г. Куйбышев, Новосибирская область

КРИТЕРИАЛЬНОЕ ОЦЕНИВАНИЕ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ ГЕОМЕТРИИ В 7 КЛАССЕ

Аннотация: *в статье рассматривается возможности критериального оценивания в развитии учебной самостоятельности обучающихся седьмых классов при изучении геометрии. Проводится анализ перехода от традиционной системы контроля к формирующей оценке, которая формирует уже известные обучающимся критерии, для самостоятельной деятельности, которые становятся ориентиром их деятельности. Предлагаются конкретные формы и методы применения критериального подхода на разных этапах урока геометрии.*

Ключевые слова: *критериальное оценивание, геометрия, учебная самостоятельность, формирующая оценка, метапредметные результаты.*

Одной из ключевых задач современного образования по требованиям ФГОС является формирование учебной самостоятельности. Учебной самостоятельностью называется способность обучающегося ставить задачу, подбирать альтернативные способы её решения, а также контролировать и оценивать процесс и результат своей деятельности. Однако на уроках геометрии в 7-х классах, когда закладываются основы логического мышления и пространственного воображения, учитель зачастую сталкивается с пассивностью обучающихся, их неумением работать без пошаговых инструкций и страхом совершить ошибку. Традиционная система оценивания, сфокусированная на фиксации ошибок и выставлении итоговой отметки, лишь увеличивает эту проблему. Обучающиеся воспринимают оценку как внешний вердикт, а не как инструмент для роста. Выходом является внедрение критериального оценивания, то есть системы, в которой эталоны и параметры оценки (критерии) заранее известны и понятны как учителю, так и обучающимся. Целью данной статьи является теоретическое обоснование и предложение практического пути использования критериального оценивания как действенного инструмента формирования учебной самостоятельности на уроках геометрии в 7-х классах.

Для того чтобы предложенные практические пути имели прочную основу, необходимо прежде всего раскрыть суть самого понятия «критериальное оценивание» и выяснить, какие именно его аспекты делают его действенным именно в контексте преподавания геометрии обучающимся.

Критериальное оценивание – это модель, при которой успех определяется через достижение заранее определённых, прозрачных и измеримых критериев [2]. В контексте геометрии эти критерии должны отражать не только предметные знания, то есть знание определений и теорем, но универсальные учебные действия: умение строить логичное рассуждение, читать и выполнять чертёж, применять знания в новой ситуации.

В отличие от нормативного подхода, где оценка «4» ставится за определённый процент правильных ответов, критериальный фокусируется на качестве освоения каждого конкретного умения. Например, критерии для оценки решения геометрической задачи могут включать: «правильность и полнота чертежа», «логическая последовательность рассуждений», «грамотное использование терминологии», «верность вычислений» [3].

Этот подход напрямую работает на формирование самостоятельности. Обучающийся, сверяя свою работу с понятными критериями, учится самодиагностике и видит сильные стороны, точки роста, а значит, может сознательно управлять своим обучением.

Успешность внедрения данной системы зависит от разработки адаптированных под возраст и специфику начального курса геометрии критериев и инструментов работы с ними. Для 7-го класса необходимо сфокусироваться на базовых, визуализируемых критериях, которые можно представить в виде памяток или оценочных листов [3].

Критерий «Чертёж и геометрическая грамотность».
Все обозначения точек, отрезков, углов нанесены.
Чертеж соответствует условию задачи (вид треугольника, расположение элементов).
Использованы условные обозначения (равные отрезки, прямые углы).
Критерий «Логика доказательства или решения».
Каждый шаг решения обоснован (ссылкой на определение, аксиому, теорему).
Отсутствуют логические пропуски («прыжки») в рассуждении.
Дан чёткий и полный ответ на вопрос задачи.
Критерий «Математическая речь и запись».
Использована корректная математическая символика.
Решение оформлено аккуратно, последовательно.
Критерий «Вычислительная точность» (при необходимости).
Отсутствуют арифметические ошибки

Рис. 1. Критерии оценивания в виде оценочного листа

Пример дифференциации: для оценки устного доказательства теоремы акцент делается на критериях 2 и 3, для контрольной работы по теме «Треугольники» – на всех четырёх [1]. Важно, что эти критерии не просто перечисляют ошибки, а задают позитивный образец успешной деятельности, к которому обучающийся может стремиться.

Однако знание критериев само по себе не гарантирует их успешного применения. Чтобы критерии действительно стали для обучающегося внутренним ориентиром и рабочим инструментом, учителю необходимо внедрить в практику конкретные организационные формы, которые структурируют процесс оценивания и делают его наглядным [2].

1. Оценочные листы и рубрикаторы: перед самостоятельной или лабораторной работой (например, «Исследование свойств равнобедренного треугольника») обучающиеся получают лист с перечисленными выше критериями в табличной форме, по ходу работы они могут делать пометки о том, что уже выполнено [3].

2. Эталон и самопроверка: после выполнения задания учитель предоставляет образец решения, подробно разбирая его с точки зрения критериев, затем обучающиеся самостоятельно или в парах проверяют свою работу, используя эталон и оценочный лист, это развивает рефлексию и критическое мышление.

3. Формулировка целей урока через критерии: в начале урока можно ставить цель не как «познакомиться с признаками равенства треугольников», а как «научиться применять первый признак, выстраивая последовательное доказательство и делая точный вспомогательный чертёж» [2], так критерии становятся ориентирами деятельности.

4. Обратная связь на основе критериев: замечания учителя связываются не с личностью ученика («Ты невнимателен»), а с конкретным критерием («В твоём решении нужно усилить логическую связь между третьим и четвёртым шагом Какой теоремой ты её обоснуешь?»).

Системное применение критериального подхода позволяет сместить фокус с оценки результата на оценку процесса учения. Ученик 7-го класса, привыкший работать с критериями, начинает: самостоятельно планировать свои действия по решению задачи; контролировать ход решения, сверяясь с образцом; адекватно оценивать свою работу до сдачи учителю; аргументированно обсуждать свою оценку, понимая её причины.

Основными трудностями на этапе внедрения является увеличение временных затрат учителя на подготовку материалов, неготовность некоторых учеников к самоанализу, сопротивление привычной системе «отметок». Преодолеть их помогает постепенность, то есть начать с одного типа заданий, вводить простые критерии и активно использовать групповые формы взаимооценки по заданным параметрам.

Критериальное оценивание – это не просто техника выставления отметки, а педагогическая стратегия, преобразующая образовательную среду. На уроках геометрии в 7-ом классе, где формируется фундамент математического мышления, оно становится мощным рычагом для развития учебной самостоятельности. Делая процесс оценки прозрачным, объективным и содержательным, учитель выращивает в ученике внутреннюю мотивацию, ответственность и ключевое умение «учиться», что является главной ценностью современного образования.

Список литературы

1. Памятка «Критерии оценивания работ по алгебре и геометрии для учеников 7–9 классов». – URL: https://infourok.ru/pamyatka-kriterii-ocenivaniya-rabot-po-algebre-i-geometrii-dlya-uchenikov-7-9-klassov-7272500.html (дата обращения: 01.02.2026).

2. Критерии оценивания // Сайт преподавателя математики. – URL: https://sites.google.com/prod/view/pupova100/roditelam/kriterii-ocenivania (дата обращения: 02.02.2026).

3. Зимина Н.М. Критерии оценивания письменных работ и устных ответов обучающихся по математике / Н.М. Зимина. – URL: https://nsportal.ru/shkola/matematika/library/2023/08/24/kriterii-otsenivaniya-pismennyh-rabot-i-ustnyh-otvetov (дата обращения: 03.02.2026).

Старцева Софья Андреевна
студентка
Научный руководитель
Избицкая Ольга Викторовна
доцент

Куйбышевский филиал ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»
г. Куйбышев, Новосибирская область

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК СОАВТОР ЗАДАЧ: ГЕНЕРАЦИЯ ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННЫХ УПРАЖНЕНИЙ И ПРОВЕРКА ТВОРЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ

Аннотация: *в наши дни искусственный интеллект решает две главные проблемы школьной математики: однообразие заданий и сложность проверки творческих работ. Статья показывает, что искусственный интеллект (далее ИИ) может стать интеллектуальным помощником учителя – генерировать персонализированные задачи и объективно оценивать ход их решения, делая обучение индивидуальным и эффективным.*

Ключевые слова: *искусственный интеллект, персонализация обучения, генерация математических задач, адаптивное обучение, машинное обучение, математическое образование, творческое мышление.*

В современном мире классическая система образования в математике сталкивается с двумя глобальными проблемами: однообразием учебного материала и ограниченными возможностями проверки нестандартных решений. В школьных учебниках демонстрируется набор задач, который не учитывает индивидуальные особенности, уровень знаний и когнитивные навыки каждого обучающегося [2].

С другой стороны, у учителя математики не всегда есть возможность оперативно сгенерировать бесконечные варианты заданий для каждого ученика.

Инновационный подход к преодолению данных барьеров предлагает искусственный интеллект [5]. Современные технологии, в основе которых лежит машинное обучение и обработка естественного языка, способны выступать в роли интеллектуального соавтора. То есть не просто в роли источника задач, а в роли креативного партнёра, который способен адаптировать не только содержание, но и формулировку заданий под цели и потребности обучающихся.

Целью статьи является исследование, которое покажет, как технологии искусственного интеллекта модифицируют процессы создания и проверки математических задач, обеспечивая первозданную персонализацию обучения и поддерживая развитие творческого математического мышления [3]. Чтобы понять, как искусственный интеллект выступает в роли соавтора, необходимо разобраться что позволяет алгоритму не просто случайно подставлять числа в шаблонные задания, а генерировать правильно педагогические и математические правильно упражнения. Ответ на этот вопрос скрыт в гармоничном сочетании компьютерных наук и глубоком понимании структуры математического знания.

Основой любой интеллектуальной системы, способной конструировать задачи, является её архитектура. Она определяет, как система «мыслит», «понимает» запрос учителя и формирует новое знание.

Системы генерации математических задач выстраиваются на взаимодействии нескольких технологий.

1. Символьные вычисления и генеративные модели (в основе лежит интеграция систем компьютерной алгебры (SymPy, Mathematica) для управления выражениями и нейросетями, которые обучены на масштабных блоках учебных задач для понимания математической семантики) [4].

2. Семантические шаблоны и параметризация (искусственный интеллект строит свою работу с абстрактными шаблонами, например: «Найдите корень уравнения $ax^2 + bx + c = 0$». Правила параметризации автоматически генерируют коэффициенты, обеспечивая нужный уровень сложности (целые корни, вид дискриминанта)).

3. Контекстно-зависимая адаптация (учебный контекст – тема и цель урока; психометрический профиль ученика – скорость, типичные ошибки; интересы обучающихся – персонализация условий).

Таким образом, технологическая архитектура образовывает основу для «интеллектуального» создания задач. Но способность генерировать конкретные упражнения – это лишь первый шаг. Истинная ценность ИИ как соавтора раскрывается в том, как он использует эту основу для реализации индивидуального образовательного пути для каждого обучающегося.

Продвинутые ИИ-системы выходят за рамки простой подстановки под уровень знаний обучающихся, реализуя многоуровневую модель адаптации.

Уровень 1: адаптация сложности (Mastery Learning). Данная система реализуют принцип полного усвоения, автоматически подбирая задачи на уровне успеваемости ученика в классе, чтобы обеспечить уверенное владение темой [4].

Уровень 2: контекстуальная персонализация. Задачи подстраиваются под интересы учеников через анализ их цифрового следа, явных предпочтений и динамики вовлеченности [2].

Уровень 3: стратегическая адаптация. Система адаптирует не только содержание, но и тип требуемого мышления, предлагая аналитические, визуальные или прикладные задачи в зависимости от когнитивного стиля ученика. Не менее главной проблемой для образовательных технологий всегда была объективная и содержательная оценка результатов, тем более, когда речь идёт о нестандартных и творческих решениях ученика. Возникает вопрос: если ИИ способен создавать индивидуальные задания, должен ли он уметь адекватно оценивать различные ответы на них.

Современные ИИ оценивает не только ответ, но и процесс решения. Анализирует логику и находит альтернативные пути решения, а также проверяет корректность каждого шага. Искусственный интеллект применяет такие технологии анализа решений, как: символьная верификация (проверяет математическое соответствие разных форм ответа); семантический анализ (оценивает смысловую правильность применения теорем и логических переходов); генерация обратной связи (создает персонализированные подсказки).

Для оценивания нестандартных решений нейросистема использует абстрактные рассуждения и поиск аналогий с известными методами, а в сложных случаях предоставляет отложенную проверку с участием учителя. Эта позволяет системе принять оригинальное решение, даже если оно отличается от типового. Этот подход к анализу решений превращает ИИ из простого экзаменатора в интеллектуального рецензента, способного оценить оригинальность мысли.

Перейдём от теории к практике. Чтобы увидеть, как описанные возможности реализуются в реальных образовательных платформах. Давайте разберём существующие платформы: Knewton Alta (Wiley) – адаптивная платформа, строящая индивидуальную карту знаний ученика и корректирующая сложность задач в реальном времени [1]; ASSISTments – совмещает генерацию задач с аналитикой для учителей, выявляя типичные ошибки класса [5]; Google's Minerva – языковая модель, способная генерировать и решать сложные задачи с пошаговым объяснением хода мысли.

Также в наше время были разработаны экспериментальные системы: MIT's MATHletics – исследовательский проект, где ИИ моделирует педагогические стратегии (тайминг подсказок, уровень сложности); Carnegie Learning's MATHia – система-«когнитивный тьютор», имитирующая работу репетитора через наводящие вопросы и помощь в самостоятельном осознании ошибок.

Приведём пример того, как обычную математическую задачу можно персонализировать под интерес обучающихся при помощи искусственного интеллекта.

Таблица 1

Персонализированная задача для урока математики

Описание ситуации и роль ИИ	Пример формулировки (промт) и результат генерации
Ситуация. Ученик, 14 лет, увлекается компьютерными играми (особенно с жанром battle royale) и испытывает трудности с темой «Теория вероятностей». Роль ИИ. Адаптировать математическую задачу под релевантный для ученика контекст чтобы снизить тревожность и повысить мотивацию	Промт. Создай задачу по теории вероятности для 9-го класса на тему «Классическое определение вероятности». Используя сеттинг для игры Apex Legends или аналогичной. В задаче должно быть про луто-боксы (ящики с добычей) с легендарными предметами. Результат ИИ (Сгенерированное упражнение). Ты открываешь сброшенный контейник с добычей. Внутри 8 предметов: 3 стандартных (белые), 2 редкие (синие), 2 эпические (фиолетовые) и 1 легендарная (золотой). Какова вероятность того, что случайно вытащенный предмет окажется: а) легендарным? б) нестандартным (т. е редким или выше)?

Также рассмотрим пример, как внедрить творческое задание, сгенерированное с помощью ИИ для урока математики по теме «Производная и её применение к исследованию функций».

Таблица 2

Пример творческого задания на уроке математики

Описание педагогической ситуации	Пример взаимодействия с ИИ и результат
Класс: 10 (углубленное изучение). *Тема*: «Производная и ее применение к исследованию функций». *Проблема*: ученики механически берут производную, но не понимают её физический и экономический смысл. *Цель*: мотивировать учеников к междисциплинарному переносу знаний и «оживлению» абстрактной функции	*Промпт*. Предложи 2 нестандартных творческих задания по теме «Применение производной» для 10 класса. Задания должны выходить за рамки простого «Найти экстремумы». Одно должно быть связано с экономикой/бизнесом, второе с городским планированием. *Результат ИИ*. 1. «Бизнес-стартап» (Экономика). Ты открываешь кофейню. Функция $P(x)=-2^2+20x-30$ описывает твою ежедневную прибыль (Р) в зависимости от цены чашки кофе (х). Найди цену, при которой прибыль максимальна. Объясни, почему бизнесмену важно знать не только максимальную прибыль, но и точку, где производная меняет знак (точку безубыточности). 3. «Зеленый город» (Урбанистика). Архитекторы спроектировали подвесной мост для парка, форма которого описывается функцией $f(x) = x^3 - 3x$ на участке от -2 до 2. В каких точках этого участка угол наклона цепи (производная) будет самым крутым? Нанеси эти точки на эскиз моста

Делая вывод можно сказать, что искусственный интеллект трансформирует математическое образование, становясь интеллектуальным соавтором. Он создаёт персонализированные задачи, адаптируя их под уровень и интересы ученика, и оценивает не только ответ, но и ход решения, поддерживая творческий подход. Практические платформы уже используют эти технологии, делая обучение индивидуальным и эффективным.

Список литературы

1. Адаптивное обучение, или Несколько слов о Knewton. – URL: https://habr.com/ru/companies/newprolab/articles/244539/ (дата обращения: 03.02.2026).

2. Проектирование цифровой образовательной системы индивидуальной работы над математическими ошибками младших школьников / Е.И. Исаев, А.А. Марголис, М.А. Сафронова, В.Л. Соколов // Психологическая наука и образование. – 2025. – Т. 30. №6. – С. 5–20. DOI 10.17759/pse.2025300601. EDN YRXLPD

3. Chudziak J.A., Kostka A. AI-Powered Math Tutoring: Platform for Personalized and Adaptive Education. – URL: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-031-98465-5_58 (дата обращения: 01.02.2026).
4. Mollick E.R., Mollick L. Using AI to Implement Effective Teaching Strategies in Classrooms: Five Strategies, Including Prompts. – URL: https://scholar.google.ru/citations?view_op=view_citation&hl=ru&user=_13RevgAAAAJ&citation_for_view=_13RevgAAAAJ:1sJd4Hv_s6UC (дата обращения: 02.02.2026).
5. The 10 best AI tools for math proficiency. – URL: https://schoolai.com/blog/ai-for-math-transforming-learning-and-teaching-in-education (дата обращения: 04.02.2026).

Сунарова Регина Рафаилевна
бакалавр, студентка
Шиповалова Юлия Александровна
бакалавр, студентка
Научный руководитель
Александрова Зоя Алексеевна
канд. пед. наук, доцент

Куйбышевский филиал ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»
г. Куйбышев, Новосибирская область

РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Аннотация: *статья посвящена анализу актуальных подходов в развитии креативного мышления учащихся на уроках математики. Представлены педагогические условия и методические приёмы, позволяющие менять традиционный образовательный процесс в пространство для поиска и интеллектуальных открытий. Подробно описаны ключевые компоненты структуры креативного мышления, включая когнитивные и личностные аспекты, необходимые для генерации новых идей. Особое внимание уделяется внедрению в учебный процесс «открытых задач», которые, в отличие от стандартных упражнений, предполагают многообразие путей решения и отсутствие жестко заданных алгоритмов. Представленные материалы обосновывают эффективность таких заданий для стимуляции познавательной активности школьников и помогают им выстраивать самостоятельные ментальные модели при работе со сложным математическим материалом.*

Ключевые слова: *креативное мышление, математика, развитие, умения, «открытые задачи».*

Современная математика – ключевая область знания, без которой невозможно полноценное существование в цивилизованном обществе. Активное использование техники, особенно компьютеров, предъявляет к каждому человеку минимальные требования к математической грамотности и пониманию основных принципов [1].

Подчеркивая важность развития креативного мышления учащихся в школе, следует отметить, что именно в этот период формируется база для будущего интеллектуального и творческого развития. Вопреки сложившемуся мнению, уроки математики, часто представляемые как строгая и формальная дисциплина, обладают значительным потенциалом для развития креативности, который раскрывается при использовании современных педагогических подходов и методик.

Креативное мышление – это процесс, включающий в себя генерацию новых идей, поиск оригинальных решений проблем, установление связей между различными понятиями и адаптацию знаний к новым ситуациям [4]. Большинство исследователей, рассматривая структуру креативности, опираются на теорию креативности Дж. Гилфорда [2], в которой были выделены такие структурные компоненты как: продуктивность, гибкость, оригинальность и

точность. Эти показатели были обозначены Дж. Гилфордом в 50-х годах XX века, когда было выбрано новое направление, изучающее «специфическую способность, не сводимую к интеллекту – креативность».

Продуктивность – фактор характеризует беглость творческого мышления и оценивается через суммарное количество новых идей, возникших в заданный период. Соответственно, чем выше творческий потенциал человека, тем интенсивнее он продуцирует новые идеи.

Гибкость – этот фактор характеризует умение находить нестандартные подходы на стыке различных областей знаний. Гибкость мышления важна, потому что она позволяет избегать однообразия даже при большом количестве производимых идей. Чтобы развивать эту способность, необходимо учиться использовать различные когнитивные модели и менять ракурс видения проблемы.

Оригинальность – фактор отражает специфику креативного процесса и нестандартность подходов к поиску решений. Развитие оригинальности опирается как на методики (фрейминг, разрыв шаблона), так и на силу индивидуальности. Оригинальность всегда ситуативна, то есть существует только там, где есть отличие от других. Она является индикатором умения мозга выдавать исключительные, выходящие за рамки привычного ответы.

Сложность – фактор определяет, насколько детально проработана идея. Творческий процесс часто бывает поверхностным, но настоящая креативность должна быть практичной и логичной. Свойство сложности здесь направлено на понимание жизнеспособности идей и профессионального уровня человека.

Проблема развития мышления учащихся – одна из главных задач в методике обучения математике, и игнорирование этого аспекта мешает формированию креативной личности. Для устранения этого разрыва между целями и реальными результатами обучения эксперты рекомендуют внедрять в практику решение «открытых задач».

Закрытые задачи имеют четкое условие. Все, что нужно для решения задачи, в условии уже есть. Однако такие задачи не отражают реальность, а их решение проще доверить компьютеру. Настоящие жизненные вызовы всегда являются «открытыми»: они характеризуются неопределенностью условий, многообразием путей решения и неоднозначностью ответов. Именно развитие навыка работы с такими задачами необходимо для серьезной продуктивной деятельности [3].

Работа с «открытыми задачами» нацелена на воспитание творческой личности, способной самостоятельно находить новые идеи и эффективно справляться с нестандартными вызовами в любой сфере жизни. Один из ведущих принципов педагогической техники – принцип открытости. А. А. Гин, специалист по ТРИЗ-педагогике, говорит: «В школе решают «закрытые» задачи (из пункта А в пункт В...), а жизнь ставит перед человеком «открытые задачи», и в промежутке между первыми и вторыми зачастую пропадает интерес учеников и, соответственно, наши образовательные усилия» [5, с.14].

Существует множество методик, которые помогают развивать и применять креативное мышление при решении «открытых задач». Рассмотрены четыре основных метода. Первый метод – мозговой штурм, который представляет собой групповую технику, где участники генерируют идеи без критики, акцентируя внимание на количестве идей. Это способствует свободной ассоциации и доверию между участниками. Второй метод – ТРИЗ (теория решения изобретательских задач), основанный на анализе успешных изобретений. Он включает универсальные принципы и акцент на разрешении противоречий для достижения идеального результата. Третий метод – метод аналогий, который предполагает использование существующих решений из одной области для решения проблем в другой. Этот подход помогает находить нестандартные идеи через адаптацию. Четвертый метод – игровые техники, такие как ролевые игры и симуляции, которые помогают участникам взглянуть на проблему с разных сторон и активизировать креативность в непринужденной обстановке. Эти методы могут быть использованы как по отдельности, так и в сочетании для повышения эффективности креативного мышления и решения сложных задач.

Креативное мышление в математике характеризуется умением: самостоятельно ставить математические вопросы и задачи, предлагать разнообразные подходы к решению одной и той же проблемы, создавать математические модели для решения задач реального мира, находить применение математическим знаниям за пределами стандартных учебных ситуаций, логически обосновывать и оригинально представлять свои решения.

Важно отметить, что успешность развития креативного мышления учащихся во многом зависит от позиции учителя. Традиционная модель обучения, где учитель является единственным источником знаний, а учащиеся – пассивными получателями информации, не способствует раскрытию творческого потенциала. Для развития креативности необходима реализация следующих педагогических условий:

1. Создание психологически безопасной среды. Учащиеся должны быть уверены, что их идеи будут услышаны, а ошибка не повлечёт за собой наказания или насмешки. Ошибка должна восприниматься не как неудача, а как этап поиска верного решения.

2. Поддержка множественности решений. Учитель должен поощрять различные способы решения одной и той же задачи, демонстрируя, что в математике часто существует несколько равноправных подходов.

3. Использование проблемных и исследовательских методов. Вместо изложения готовых алгоритмов, учитель создаёт ситуации, требующие от учащихся самостоятельного поиска, выдвижения гипотез и их проверки.

4. Развитие рефлексии. Необходимо учить школьников анализировать не только результат, но и процесс собственной мыслительной деятельности, выявлять наиболее эффективные стратегии решения.

Демонстрация собственной креативности. Учитель может делиться с учащимися не только конечными результатами, но и процессом поиска решений, показывая, что даже у специалистов не всегда всё получается с первого раза [1].

Список литературы

1. Белошистая А.В. Методика обучения математике в начальной школе: курс лекций / А.В. Белошистая. – М.: Владос, 2021. – 456 с.

2. Бензелюк Е.И. Диагностические показатели креативности и их диагностика / Е.И. Бензелюк. – М., 2008. – 112 с.

3. Гин А., Баркан М. Открытые задачи как инструмент развития креативности / А. Гин, М. Баркан. – М.: Образование для новой эры, 2014. – 84 с.

4. Креативное мышление: сборник эталонных заданий / под общ. ред. Г.С. Ковалевой, О.Б. Логиновой. – Вып. 1. – М.: Просвещение, 2020. – 128 с.

5. Пышкало А.М. Преемственность в обучении математике: пособие для учителей: сборник статей / А.М. Пышкало. – М.: Просвещение, 1978. – 237 с.

Турова Светлана Андреевна
студентка
Научный руководитель
Тарасова Ольга Анатольевна
канд. пед. наук, доцент

Куйбышевский филиал ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»
г. Куйбышев, Новосибирская область

РАЗВИТИЕ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ 7 КЛАССОВ В РАМКАХ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО МАТЕМАТИКЕ

Аннотация: *в статье рассматривается проблема формирования финансовой грамотности обучающихся основной школы в условиях реализации обновленных ФГОС. Анализируются различные подходы к определению понятия «финансовая грамотность» и предлагаются приемы её развития в рамках внеурочной деятельности.*

Ключевые слова: *финансовая грамотность, внеурочная деятельность, математика.*

Современная система образования призвана готовить школьников не только к академическим дисциплинам, но и к практической жизни. С сентября 2022 года в российских школах реализуются обновленные федеральные государственные образовательные стандарты, которые предусматривают обязательное включение в программу внеурочной деятельности компонентов, направленных на развитие функциональной грамотности, включая финансовую. Возникает необходимость методического сопровождения и разработки рекомендаций для успешной реализации поставленной задачи.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает многообразие подходов к определению понятия «финансовая грамотность». Согласно О.А. Ткачевой [4], финансовая грамотность школьников – это способность понимать и применять базовые экономические понятия, планировать личный бюджет и защищаться от мошеннических схем. Обобщая различные подходы, можно определить финансовую грамотность как комплекс знаний, умений и установок, позволяющих эффективно управлять личными финансами, планировать доходы и расходы, оценивать риски и принимать обоснованные решения. Это определение коррелирует с трактовкой, данной в Стратегии повышения финансовой грамотности до 2030 года: финансовая грамотность – основные знания, умения и навыки, необходимые для принятия финансовых решений в целях достижения финансового благополучия и управления финансовыми рисками.

Эффективным инструментом формирования и развития различных компетенций является внеурочная деятельность, которая, в отличие от урочной, позволяет использовать гибкие формы работы: проектную деятельность, кейс-методы, деловые и ролевые игры и т.п. [2; 3].

Разработанный нами курс «Финансы и математика: путь к успешному будущему» рассчитан на 34 часа (1 час в неделю). Отличительной особенностью курса является его практико-ориентированный характер и направленность на метапредметные результаты. Курс состоит из четырех содержательных разделов.

1. «Основы финансовой грамотности» (8 часов). Темы: что такое финансы, бюджет семьи, банковские продукты, инфляция, простые и сложные проценты. Цель раздела – сформировать понятийный аппарат.

2. «Жизнь в цифрах: математика и финансы» (8 часов). Темы: учет доходов и расходов (таблицы и графики), расчет прибыли предприятия, выбор банковского продукта, инвестиции, акции и облигации. Здесь математический аппарат применяется для анализа финансовых ситуаций.

3. «Экономика в нашей жизни» (8 часов). Темы: законы спроса и предложения, предпринимательство и бизнес-план, налоги, финансовая безопасность, финансовые пирамиды. Раздел направлен на социализацию и понимание макроэкономических процессов.

4. «Прикладные навыки и практика» (10 часов). Темы: составление личного финансового плана, работа с электронными таблицами (Excel), ведение домашней бухгалтерии, мониторинг расходов, защита итогового проекта.

В рамках курса был разработан комплекс заданий, имитирующих реальные жизненные ситуации. Приведем примеры некоторых из них.

Задание «Финансы в картинках» (тема «Что такое финансы?»). Цель: познакомить учащихся с понятием финансов через творческую деятельность. Форма выполнения: создание индивидуальной инфографики. Порядок выполнения: учащиеся изучают короткий видеоролик или статью о финансах, затем на листе бумаги или в электронном документе создают инфографику, которая должна включать определение, примеры доходов и расходов, полезные советы по планированию бюджета и интересные факты о деньгах. Работы оцениваются по критериям информационной ценности, оригинальности и наглядности. Такое задание позволяет не только усвоить теорию, но и проявить творческие способности.

Задание «Покупаем мечту» (тема «Финансовое планирование покупок»). Учащиеся в парах выбирают «вещь мечты» (смартфон, велосипед, компьютер), определяют её цену и, используя калькулятор накоплений, рассчитывают, сколько нужно откладывать ежемесячно для её приобретения. Они создают пошаговый финансовый план, отвечая на вопросы: срок накопления, возможная экономия, способы дополнительного заработка. Задание формирует привычку к бережливости и реалистичному планированию.

Задание «Опасности финансовой пирамиды». На основе анализа реальных кейсов (например, история «бабушки Лизы», потерявшей пенсию, или случай Сергея с криптовалютным стартапом) учащиеся в группах выявляют признаки мошеннических схем и создают плакаты-памятки по финансовой безопасности. Это формирует критическое мышление и навыки распознавания угроз.

Ключевым элементом методического обеспечения курса является авторская настольная игра «Финансовый город». Игра предназначена для 2–6 игроков и включает игровое поле (30 клеток), кубик, фишки, банкноты виртуальных рублей номиналом 100, 500, 1000 и 5000, а также два типа карточек: «События» и «Экономические задачи».

Игровое поле разделено на секторы, соответствующие различным отраслям экономики: сфера услуг («Салон красоты», «Кафетерий»), производство («Лесопилка», «Фабрика игрушек»), инфраструктура («Автостанция», «Электростанция»), государственные органы («Суд», «Арбитраж»), а также клетки-ловушки («Налоговая проверка», «Поломка оборудования»). Механика игры построена на классической экономической стратегии: игроки по очереди бросают кубик, перемещаются по полю, покупают свободные активы, платят аренду владельцам, попадают на штрафы и получают бонусы от карточек событий. Побеждает тот, кто по истечении установленного количества туров накопит наибольший капитал (деньги + стоимость активов).

Интеграция математического компонента происходит через карточки «Экономическая задача». Попадая на соответствующую клетку или вытягивая карту события, игрок обязан решить задачу. Неправильное решение или отказ от решения влечет за собой финансовые потери (штраф или пропуск хода). Примеры задач из карточек:

– производство и прибыль: «Иван открыл булочную. Цена продажи хлеба – 50 руб., себестоимость – 30 руб. Ежедневно продается 100 буханок. Какова ежедневная прибыль?»;

– инфляция: «Максим на зарплату 10 000 руб. купил 50 кг сахара. Через полгода сахар подорожал на 20%. Сколько кг сахара он сможет купить на ту же сумму?»;

– альтернативные издержки: «Павел выбирает между кино (500 руб.) и аттракционами (400 руб.) и идет в кино. Каковы альтернативные издержки его выбора?»;

– производительность труда: «В июле 10 сотрудников произвели 500 пар обуви. В августе 15 сотрудников произвели 800 пар. На сколько выросла производительность (выработка на одного сотрудника)?».

Игровая форма позволяет в безопасной среде познакомить учащихся со сложными понятиями: рентабельность, амортизация (через карточку «Техника устарела»), кредитные обязательства, налоги. В ходе игры у обучающихся формируются все группы универсальных учебных действий (УУД), предусмотренных ФГОС ООО. Познавательные УУД развиваются через анализ информации на карточках, синтез данных при подсчете капитала и решение задач. Коммуникативные – через взаимодействие в процессе «торгов», обсуждение условий сделок и совместное принятие решений в команде (если игра командная). Регулятивные – через планирование ходов, управление капиталом, оценку рисков при покупке активов и коррекцию своих действий в случае попадания в «ловушки». Личностные – через осознание ответственности за финансовые решения и формирование ценности рационального поведения.

Разработанные задания и игровая механика позволяют учащимся увидеть непосредственную связь математики с повседневной жизнью. Таким образом, курс «Финансы и математика: путь к успешному будущему» представляет собой готовый к внедрению методический продукт. Он отвечает требованиям ФГОС ООО и Стратегии повышения финансовой грамотности [4]. Практическая направленность заданий и игровая форма позволяют повысить интерес к математике и сформировать у семиклассников первичные навыки рационального финансового поведения, необходимые для успешной социализации в современном мире, насыщенном финансовыми вызовами и возможностями.

Список литературы

1. Караковский В.А. Педагогика индивидуальности / В.А. Караковский. – Ярославль: Академия развития, 1996. – 125 с.

2. Кузнецова Н.Е. Формы и методы внеурочной деятельности по математике: сборник статей / Н.Е. Кузнецова. – Самара: Самарский университет, 2017. – 128 с.

3. Сергеева О.Н. Методология и технологии проектирования внеурочной деятельности младших школьников / О.Н. Сергеева. – М.: Изд-во Московского университета, 2020. – 15 с.

4. Ткачева О.А. Формирование финансовой грамотности в общеобразовательной школе / О.А. Ткачева. – СПб.: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2022. – С. – 48–52. EDN CLRWLX

Фалеева Александра Евгеньевна
студентка
Научный руководитель
Александрова Зоя Алексеевна
канд. пед. наук, доцент

Куйбышевский филиал ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»
г. Куйбышев, Новосибирская область

РАЗВИТИЕ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ УМЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПЯТЫХ КЛАССОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Аннотация: *в статье говорится о развитии метапредметных умений у обучающихся пятых классов. Приводятся примеры формирования познавательных, регулятивных, коммуникативных умений по предмету математика.*

Ключевые слова: *метапредметные умения, познавательные, регулятивные, коммуникативные навыки.*

В контексте современного образования развитие универсальных учебных действий трансформировалось из второстепенного аспекта в системообразующий элемент. Компетенции, включающие способность к саморегуляции, стратегическому мышлению, критическому

анализу и эффективной коммуникации, представляют собой неотъемлемый базис, который обеспечит актуальность и конкурентоспособность сегодняшних учащихся в условиях перманентных изменений глобального социума.

Метапредметные компетенции, включающие познавательные, регулятивные и коммуникативные навыки, можно рассматривать как функциональный эквивалент игровых способностей или «скиллов» персонажа. В интерактивной среде игры участник осваивает стратегическое планирование, где аналогом служит регулятивные УУД, развивает креативное мышление для решения нетипичных задач (познавательные УУД) и совершенствует навыки межличностного взаимодействия (коммуникативные УУД). Эти умения являются критически важными для успешного прохождения игровых этапов. Наша цель заключается в адаптации и интеграции данного принципа в образовательный процесс [2].

Универсальные учебные действия – это набор навыков, которые помогают учащимся самостоятельно осваивать новые знания, развивать умения и организовывать процесс обучения. Благодаря им, школьники могут активно и осознанно приобретать социальный опыт: ставить цели, находить пути их достижения, выбирать нужные инструменты, а также контролировать и оценивать свою работу. Это способствует личностному росту и самореализации, формируя готовность к постоянному обучению и саморазвитию.

В пятых классах обучение математике направлено на:

1) укрепление фундаментальных математических представлений. Продолжается освоение ключевых понятий, таких как числа, величины и геометрические формы, закладывая основу для дальнейшего успешного изучения предмета;

2) формирование практической математической грамотности. Обучающиеся учатся распознавать математические объекты в повседневной жизни, применять полученные знания для решения реальных задач, анализировать и оценивать полученные результаты в контексте практической ситуации;

3) развитие мышления и интереса. Стимулируются интеллектуальные и творческие способности учеников, их познавательная активность, исследовательские навыки и увлеченность математикой;

4) осознание связи с реальностью. На доступном уровне ученики начинают понимать, как математика связана с окружающим миром.

Содержание учебного курса «Математика» строится на параллельном развитии арифметической и геометрической линий, которые тесно взаимосвязаны. Также вводятся начальные элементы алгебры и описательной статистики.

Изучение арифметики начинается с систематизации и развития знаний о натуральных числах, полученных в начальной школе. Параллельно с совершенствованием вычислительных навыков и освоением теории, формируется вычислительная культура, в том числе через обучение методам прикидки и оценки результатов.

В рамках учебного курса «Математика» предусмотрено изучение наглядной геометрии, что является мощным инструментом для развития образного мышления, пространственного воображения и изобразительных умений у обучающихся. Этот фундаментальный этап обучения геометрии осуществляется через непосредственную практическую деятельность, активно задействуя наглядно-образное мышление. При этом приоритет отдается практическим заданиям, накоплению опыта, проведению экспериментов и моделированию.

Формирование и развитие УУД на уроках математики у обучающихся 5-х классов происходит с помощью различных видов заданий. Приведём примеры заданий для становления регулятивных универсальных учебных действий: целеполаганий и планирование, контроль и оценка учебных действий [1].

Пример 1. Вафли марки «Ярче» упаковали в пачки по 250 г. Пачки сложили в ящик в 4 слоя. Каждый слой имеет 4 рядов по 6 пачек в каждом. Выдержит ли ящик, если максимальная масса, на которую он рассчитан, равна 26 кг?

Решение:

1) $6 \cdot 4 = 24$ (пачек) в 1 слое

2) $24 \cdot 4 = 96$ (пачек) всего в ящике

3) $96 \cdot 250 = 24000$ (г) = 24 (кг) масса всего печенья, что меньше максимальной массы, на которую рассчитан ящик.

Ответ: ящик выдержит.

Пример 2. При выполнении задания ученик допустил две ошибки.

Отметь верные решения +.	Решение:
3020 м= 3км 200 м	1020 м= 1км 200 м
450см = 4м 50 см	450 см = 4м 50 см +
20 км 800 м = 20800 м	20 км 800 м = 20800 м +
40 м 7 см = 370 см	40 м 7 см = 370 см
25 км 40 м = 25040 м	25 км 40 м = 25040 м +

Рассмотрим пример задания для становления коммуникативных универсальных учебных действий.

Пример 3. Задание выполняется в паре.

Как найти периметр участка, у которого форма прямоугольника и дома в форме квадрата? Предложите разные способы решения. Какие из этих способов лучше?

Комментарий. Проверяется способность формулировать собственное мнение, предлагать помощь и сотрудничество.

Решение. 1. Для нахождения периметра прямоугольника и квадрата надо сложить сумму длин всех сторон.

2. Для нахождения периметра прямоугольника надо вычислить удвоенную сумму длины и ширины. Для нахождения периметра квадрата надо его сторону умножить на 4.

Второй способ лучше, так как более эффективный.

Приведём примеры заданий для становления познавательных универсальных учебных действий: общеучебной и знако-символьной.

Пример 4. В одной корзине лежало 24 кг яблок, а в другой лежали груши. Когда в корзину с грушами положили еще 8 кг груш, их стало на 10 кг больше, чем яблок. Сколько кг груш было в корзине? Реши задачу разными способами.

Решение:

1) $24 + 10 = 34$ (кг) стало груш;

2) $34 - 8 = 26$ (кг) было груш.

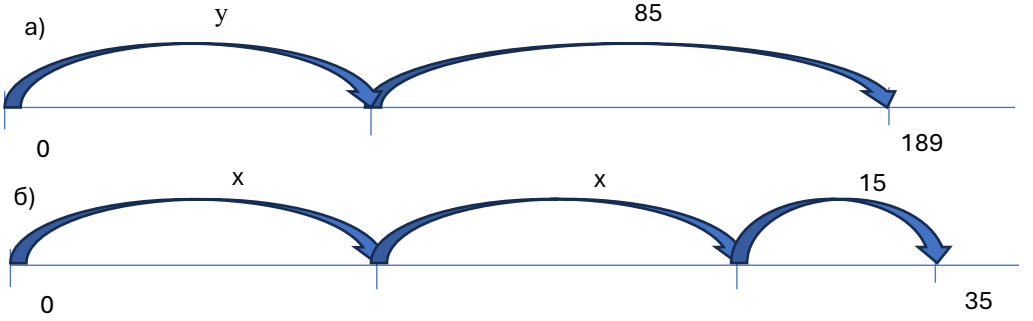
Ответ: 26 кг

Выражением: $(24 + 10) - 8 = 26(кг)$

Ответ: 26 кг груш было в корзине.

Комментарий: проверяется умение ориентироваться в разнообразии способов решения задач.

Пример 5. Используя рисунок, составьте уравнение:



Решение: а) $y + 85 = 189$; б) $x + x + 15 = 35$.

Из вышеперечисленного можно сделать вывод, что развитие метапредметных умений в современной школе перестает быть «дополнительной опцией» и становится фундаментом образовательного процесса. Умение учиться, планировать, анализировать, взаимодействовать – это именно та основа, которая позволит учащимся быть успешным в быстро меняющемся мире.

Список литературы

1. Приказ Минобрнауки России от 31.05.2021 №287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». – URL: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027 (дата обращения: 26.02.2026).

2. Ратикова И.Н. Метапредметный подход в образовательной практике / И.Н. Ратикова // Концепт. – 2013. – №S6. – С. 26–30. – URL: http://e-koncept.ru/2013/13557.htm (дата обращения: 26.02.2026).

Федоряк Кристина Александровна
студентка
Научный руководитель
Тарасова Ольга Анатольевна
канд. пед. наук, доцент

Куйбышевский филиал ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»
г. Куйбышев, Новосибирская область

ОРГАНИЗАЦИЯ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ СРЕДСТВАМИ ГЕЙМИФИКАЦИИ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: *в статье анализируются возможности организации смешанного обучения математике в системе среднего профессионального образования с использованием технологий геймификации. Рассматривается потенциал игровых механик для повышения мотивации и вовлечённости студентов.*

Ключевые слова: *геймификация, смешанное обучение, математика, среднее профессиональное образование, модели смешанного обучения.*

В условиях цифровой трансформации образовательной среды всё большее значение приобретает смешанная модель обучения, которая органично сочетает традиционные очные занятия с самостоятельной работой студентов в цифровой образовательной среде. Особенно актуально это для системы среднего профессионального образования, где математика выступает одной из фундаментальных дисциплин, лежащих в основе формирования ключевых профессиональных компетенций будущих специалистов. Однако, в реальной практике преподавание математики в системе среднего профессионального образования (СПО) нередко сопряжено с целым рядом сложностей: у студентов отмечается недостаточная мотивация, связанная с ощущением оторванности предмета от их будущей профессии, а также слабая базовая подготовка, полученная в школе. Эти факторы существенно затрудняют освоение математического аппарата, необходимого для успешного профессионального развития, и требуют внедрения новых педагогических подходов, направленных на повышение интереса и качества усвоения материала.

В этой связи особый интерес представляет применение геймификации как инструмента повышения вовлеченности, познавательной активности и устойчивости учебной мотивации. Смешанное обучение с использованием элементов геймификации позволяет интегрировать игровые элементы (очки, уровни, бейджи, рейтинги, сюжеты, квесты) в уже существующие форматы очной и онлайн-работы, делая процесс обучения математике более интерактивным, наглядным и ориентированным на профессиональные задачи. Тем не менее, в

педагогической литературе остаются недостаточно разработаны методические установки внедрения геймификации в смешанное обучение в условиях СПО.

Смешанное обучение в современной педагогической литературе трактуется как модель, построенная на основе интеграции и взаимного дополнения технологий традиционного и электронного обучения, предполагающая замещение части традиционных учебных занятий различными видами учебного взаимодействия в электронной среде.

В контексте профессионального образования в акцент делается на типологизацию моделей смешанного обучения и их адаптации к уровню СПО. В работах таких педагогов-исследователей как В.И. Блинов, И.С. Сергеев [1] выделяются девять типичных моделей смешанного обучения, которые могут быть реализованы на уровне учебного плана, учебного предмета и т. п. В методических публикациях В.Б. Свиридовой [3] отмечается, что наиболее эффективными оказываются модель ротации, «перевёрнутого» класса и лабораторно-центрированная модель, поскольку они позволяют чередовать аудиторную работу с преподавателем, самостоятельную онлайн-работу и проектную деятельность, оптимально сочетая теоретическое обучение с практической отработкой профессиональных навыков.

В современной педагогической литературе под геймификацией в образовании понимают внедрение игровых элементов, методик и дизайна в неигровую образовательную среду с целью повышения мотивации, вовлеченности и интереса обучающихся к учебному процессу. В работах методистов подчёркивается, что геймификация не заменяет содержание обучения, а трансформирует его подачу и организацию учебной деятельности, делая её более интерактивной, ориентированной на личность и опирающейся на игровую логику достижений и сюжета.

Выделяют три уровня геймификации: содержательный (постановка учебных задач), процессуальный (механики взаимодействия и сценарии) и визуально-эмоциональный (персонажи, сюжет, эстетика), что позволяет рассматривать геймификацию как педагогический дизайн, а не набор отдельных «игровых фишек». Главная цель геймификации – использовать психологические механизмы, характерные для игр. Удовольствие, получаемое в процессе, является одним из самых мощных стимулов, способных увлечь человека и побудить его активно участвовать в деятельности. В образовательной практике чаще всего используются базовые элементы геймификации: баллы и рейтинги, уровни, бейджи и «кубки», лидер-борды, игровые истории и персонажи, а также сценарии с заданиями-квестами и многоуровневыми целями, которые формируют у студентов ощущение прогресса и достижения результата. Таким образом, геймификация всё чаще рассматривается как инструмент проектирования мотивационно-насыщенной образовательной среды, способной заменить негативное восприятие обучения «тяжёлым и сложным» процессом на ощущение «игрового» вовлечения и постепенного продвижения к учебным целям.

Модель смешанного обучения математике с элементами геймификации в системе среднего профессионального образования представляет собой систему, в которой сочетаются: структура смешанного обучения; игровые механики мотивации и вовлеченности; профессионально-ориентированное содержание математики. Сочетание онлайн и офлайн-форматов с игровыми механиками повышает активность обучающихся, усиливает их мотивацию и способствует более устойчивому усвоению учебного материала.

На основе анализа научных и методических публикаций можно выделить три ключевых компонента.

1. Онлайн компонент. Цифровые платформы, например, Moodle, Я-класс или иные системы, выступают основой для интеграции игровых элементов: модулей, тестов и систем баллов.

2. Очный компонент. В СПО очная часть модели может быть представлена в виде: урока-квеста, где задачи по математике объединены в единый сюжет (например, расчёт параметров изделия, финансовый анализ, моделирование технических процессов); математического баттла или командного соревнования, результаты которого отражаются в рейтинговой

таблице; проектной работы, в которой студенты решают задачи в формате игрового задания, формируя профессиональные компетенции.

3. Система игровых механик. Эффективность применения элементов геймификации в обучении математике возрастает при их сочетании с профессионально-ориентированными сценариями. Компонент включает такие элементы, как система баллов и уровней, бейджи и достижения, рейтинги и лидерборды, а также сюжеты и квесты, которые связывают математические задачи с профессиональными сценариями. Очковая система и уровни отражают прогресс студента и формируют ощущение развития и мастерства, бейджи закрепляют освоенные компетенции, рейтинги стимулируют здоровое соревнование и повышают вовлеченность, а игровые сюжеты придают учебной деятельности смысл и профессиональную направленность.

При организации смешанного обучения необходимо придерживаться ряда ключевых принципов:

– принцип последовательности, то есть поэтапное усвоение учебного материала;

– принцип наглядности предполагает обязательное использование визуальных материалов – видеоуроки, презентации и другие цифровые ресурсы;

– принцип практической направленности: обязательное закрепление теоретических знаний на практике;

– непрерывность: студенты должны иметь доступ к учебному материалу, чтобы иметь возможность самостоятельно ознакомиться с ним.

Следуя методическим рекомендациям, была выбрана одна из тем по математике для специальности среднего профессионального образования 13.02.13 Эксплуатация и обслуживание электрического и электромеханического оборудования (по отраслям). Студенты онлайн проходили базовый модуль в веб-сервисе Google Classroom, выполняя тренировочные задания-миссии, получая баллы и промежуточные бейджи. Затем проводилось очное занятие, на котором команды получают «квест-паспорт» с рядом профессионально-ориентированных задач, а результаты фиксируются в виде очков и вносятся в лидерборд. По итогам студент получает итоговый балл и бейдж по теме, а также краткую рефлексию, в которой связывает игровой опыт с будущей профессиональной деятельностью.

Следует отметить, что успешное внедрение геймифицированного смешенного обучения требует методической и дидактической разработки учебных занятий, баланса между игровой оболочкой и уровнем математических требований.

Список литературы

1. Блинов В.И. Модели смешанного обучения в профессиональном образовании: типология, педагогическая эффективность, условия реализации / В.И. Блинов, И.С. Сергеев // Профессиональное образование и рынок труда. – 2021. – №1. – С. – 4–25. DOI 10.24412/2307-4264-2021-01-04-25. EDN SBGWPX

2. Лебедева М.Ю. Геймификация в образовании: методы и механики / М.Ю. Лебедева, И.В. Михайлова // Антренинги. – 2023. – №11. – С. 34–42.

3. Свиридова В.Б. Смешанное обучение как форма организации учебного процесса в среднем профессиональном образовании / В.Б. Свиридова // Исследования молодых ученых: материалы XXXI Междунар. науч. конф. (г. Казань, январь 2022 г.). – Казань: Молодой ученый, 2022. – С. 44–51. EDN XZXOPA

Фокин Максим Николаевич
бакалавр, студент
Научный руководитель
Тарасова Ольга Анатольевна
канд. пед. наук, доцент, заместитель директора по УиНР
Куйбышевский филиал ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»
г. Куйбышев, Новосибирская область

ГЕЙМИФИКАЦИЯ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО МАТЕМАТИКЕ

Аннотация: *в статье рассматривается понятие геймификации, её ключевые элементы и механики. Анализируются преимущества применения игровых механик в образовательном процессе, в частности во внеурочной деятельности по математике.*

Ключевые слова: *математика, внеурочная деятельность, геймификация, игровые механики, познавательный интерес.*

Современная школа придает важное значение внеурочным занятиям, которые входят в структуру образовательного процесса. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту основного общего образования, внеурочная деятельность представлена формами, альтернативными традиционным урокам, и нацелена на достижение предусмотренных программой образовательных результатов. Тем не менее привычные виды внеурочной деятельности, включая кружки, элективные курсы и предметные недели, часто оказываются недостаточными для поддержания интереса современных учеников, воспитанных в информационной эпохе и привыкших к активным, интерактивным видам подачи материала. В связи с этим особую актуальность приобретает поиск современных методов организации внеурочной деятельности, одним из которых выступает геймификация.

Термин «геймификация» (от англ. gamification) впервые был использован британским программистом и изобретателем Ником Пеллингом в 2002 году. В современной педагогической науке под геймификацией понимают применение игровых элементов и игровых механик в неигровом контексте с целью усиления вовлеченности и мотивации участников процесса. Значительный вклад в развитие данного понятия внес Кевин Вербах, который определяет геймификацию как использование игровых элементов и игрового мышления в неигровом окружении [1]. Важно понимать принципиальное отличие геймификации от полноценной игры или игрового обучения. При геймификации суть учебных задач остается неизменной, однако трансформируется форма их подачи и система поощрения, что способствует повышению познавательного интереса и снижению психологического напряжения, связанного с возможностью ошибки [2].

Ключевые элементы геймификации, которые могут быть эффективно использованы в образовании, достаточно разнообразны. Прежде всего, это система баллов, очков опыта или валюты, которые накапливаются за выполнение заданий, активность на занятиях, проявление инициативы. Далее следуют уровни и этапы развития, позволяющие учащимся видеть свой прогресс и переходить на новые ступени по мере накопления определенного количества баллов. Важным элементом являются награды и поощрения: виртуальные или реальные значки (бейджи), дипломы, грамоты, доступ к дополнительным материалам или привилегиям. Соревновательные элементы, такие как рейтинговые таблицы, турниры, командные состязания, способствуют развитию здоровой конкуренции и мотивируют к более качественному выполнению заданий. Сюжет и ролевые модели предполагают погружение в определенную историю, выполнение игровых ролей, что особенно привлекательно для подростков. Наконец, мгновенная обратная связь, информирующая о результатах выполненных действий и

количестве полученных баллов, позволяет учащимся оперативно корректировать свою деятельность.

Исследователи отмечают множество преимуществ использования геймификации в образовательном процессе. По данным Т. С. Демченко [2], использование игровых механик способствует значительному росту вовлеченности учащихся: в большинстве случаев уровень мотивации у обучающихся повышается. Игровые элементы позволяют сделать процесс обучения более наглядным и интерактивным, что соответствует когнитивным особенностям современного поколения школьников. Геймификация также способствует развитию навыков самостоятельной и коллективной работы, так как многие игровые механики предполагают командное взаимодействие, распределение ролей и совместное достижение целей. Кроме того, она создает ситуацию успеха для каждого ученика, позволяя получать поощрения даже за небольшие достижения, что особенно важно для учащихся с низкой учебной мотивацией.

Однако при всей привлекательности геймификации необходимо учитывать и возможные риски. Чрезмерное увлечение виртуальными элементами может привести к потере связи с реальным миром, снижению значимости живого общения между участниками образовательного процесса. Существует опасность, что внешняя мотивация (стремление получить награду, заработать баллы) может вытеснить внутреннюю (интерес к самому предмету, желание узнать новое). Важно соблюдать разумный баланс между игровыми и традиционными формами обучения, а также четко понимать педагогические цели внедрения тех или иных игровых элементов [2].

Особую актуальность и перспективность геймификация приобретает в контексте организации внеурочной деятельности по математике. Математика как учебный предмет часто воспринимается школьниками как сложная, абстрактная и далекая от реальной жизни дисциплина, что приводит к снижению мотивации и формальному отношению к выполнению заданий. Внеурочная деятельность, в отличие от урока, предоставляет педагогу значительно больше свободы в выборе форм и методов работы, что создает благоприятные условия для применения игровых механик. В рамках внеурочных занятий можно позволить себе больше экспериментировать, использовать нестандартные подходы, не будучи жестко ограниченным временными рамками и требованиями к обязательным результатам.

Геймификация позволяет представить математические задачи и упражнения не как абстрактные вычисления, а как инструмент для достижения конкретных игровых целей: заработать игровую валюту, построить виртуальный город, победить команду соперников, открыть доступ к новому уровню или секретному материалу. Это меняет отношение учащихся к математике: из сложного и скучного предмета она превращается в средство решения увлекательных задач, что способствует формированию устойчивого познавательного интереса.

При планировании внедрения элементов геймификации во внеурочную деятельность по математике педагогу рекомендуется придерживаться определенной последовательности действий. На первом этапе необходимо четко определить учебные цели, которые должны быть достигнуты в результате внеурочных занятий. Далее следует выбрать игровые механики, соответствующие возрастным особенностям учащихся и специфике математического содержания. Затем разрабатывается система поощрений и наград, которая должна быть понятной, прозрачной и привлекательной для школьников. Важным этапом является создание сюжетной линии или ролевой модели, которая будет объединять отдельные занятия в целостную историю. Наконец, необходимо продумать систему обратной связи, позволяющую учащимся отслеживать свой прогресс и получать оперативную информацию о результатах.

Особого внимания заслуживает учет возрастных особенностей обучающихся при выборе игровых механик. Для учащихся 5–6 классов, у которых игровая деятельность еще сохраняет свою значимость, эффективными будут сюжетно-ролевые игры, квесты, соревнования с простыми правилами. Для подростков 7–9 классов, у которых ведущей деятельностью становится интимно-личностное общение со сверстниками, наиболее привлекательными окажутся командные соревнования, сложные многоуровневые игры, рейтинговые системы,

возможность выбора индивидуальной траектории развития персонажа, публичное признание достижений. Важно, чтобы игровые механики не затмевали образовательные цели, а органично служили средством их достижения.

Существует множество платформ и сервисов, которые могут быть использованы педагогами для создания геймифицированного контента. Среди наиболее популярных можно отметить LearningApps, предлагающий широкий выбор шаблонов для интерактивных заданий; платформу Stepik, позволяющую создавать полноценные онлайн-курсы с элементами геймификации; сервис Quizlet, изначально созданный для изучения иностранных языков, но успешно применяемый и для математических терминов и формул. Использование подобных инструментов позволяет значительно разнообразить внеурочные занятия и сделать их более привлекательными для современных школьников.

Таким образом, геймификация представляет собой перспективный и эффективный инструмент повышения мотивации и вовлеченности обучающихся во внеурочную деятельность по математике. Использование игровых элементов, таких как баллы, уровни, награды, соревнования и сюжетные линии, позволяет трансформировать рутинный учебный процесс в увлекательное занятие, соответствующее интересам и психологическим особенностям современного «цифрового поколения». При грамотном и педагогически обоснованном подходе, учитывающем образовательные цели и возрастные особенности учащихся, геймификация способствует не только повышению интереса к математике, но и успешному достижению личностных и метапредметных результатов, предусмотренных Федеральным государственным образовательным стандартом основного общего образования.

Список литературы

1. Вербах К. Вовлекай и властвуй. Игровое мышление на службе бизнеса / К. Вербах. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2015. – 223 с.

2. Демченко Т.С. Геймификация как фактор повышения мотивации обучения / Т.С. Демченко // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – №5. – С. 45–52.

Щербина Ксения Константиновна
студентка
Научный руководитель
Дудковская Ирина Алексеевна
канд. пед. наук, доцент, доцент

Куйбышевский филиал ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»
г. Куйбышев, Новосибирская область

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ В 5–9-х КЛАССАХ НА УРОКЕ ИНФОРМАТИКИ ПОСРЕДСТВОМ ТЕХНОЛОГИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация: *в статье раскрываются педагогические механизмы организации самостоятельной познавательной деятельности обучающихся 5–9 классов на уроках информатики с применением технологии проблемного обучения. Обосновывается необходимость перехода от репродуктивной модели обучения к деятельностной. Представлена структурная модель построения урока информатики с включением проблемных ситуаций, описаны методические приёмы и условия эффективности. Делается вывод о проблемном обучении как инструменте формирования устойчивой учебной самостоятельности и развития алгоритмического мышления подростков.*

Ключевые слова: *самостоятельная деятельность, проблемное обучение, информатика, алгоритмизация, метапредметные результаты, цифровая образовательная среда.*

Развитие цифрового общества требует от школы подготовки обучающихся, способных самостоятельно добывать знания, анализировать информацию и применять её в новых ситуациях. Предмет «Информатика» в основной школе выполняет не только прикладную функцию освоения компьютерных технологий, но и формирует логическое, алгоритмическое и системное мышление.

В возрасте 11–15 лет происходит активное становление учебной самостоятельности. Однако традиционная модель обучения, основанная преимущественно на объяснительно-иллюстративном методе, не всегда создаёт условия для развития познавательной инициативы. В этой связи особую актуальность приобретает технология проблемного обучения, ориентированная на включение учащихся в активный процесс поиска решения.

1. Теоретико-методологические основания проблемного обучения.

Проблемное обучение рассматривается как педагогическая технология, при которой освоение нового содержания происходит через разрешение познавательных затруднений. Теоретические основы данного подхода разработаны отечественными дидактами – М.И. Махмутов, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, которые подчёркивали значение интеллектуального противоречия как источника развития мышления.

Сущность проблемного обучения заключается в создании педагогом ситуации, в которой обучающийся сталкивается с задачей, не имеющей очевидного способа решения на основе имеющихся знаний. Возникает необходимость анализа, выдвижения гипотез, проверки предположений и рефлексии результата.

К основным характеристикам проблемного обучения относятся:

– наличие познавательного затруднения;

– активная мыслительная деятельность;

– самостоятельный поиск способа действия;

– осознание логики решения.

2. Самостоятельная работа как компонент учебной деятельности.

Самостоятельная работа в основной школе – это целенаправленная деятельность обучающихся по усвоению знаний и способов действий без прямого пошагового руководства учителя. Она может носить тренировочный, поисковый, исследовательский или творческий характер.

На уроках информатики самостоятельная работа приобретает особую значимость, поскольку предмет предполагает практическую деятельность за компьютером, моделирование, проектирование и программирование. В 5–9 классах целесообразно использовать следующие формы:

– практикумы с элементами исследования;

– алгоритмические задачи повышенного уровня;

– мини-проекты;

– групповое решение проблемных кейсов;

– цифровые лабораторные работы.

3. Модель организации урока информатики на основе проблемного обучения.

Организация самостоятельной деятельности в логике проблемного обучения может быть представлена как последовательность взаимосвязанных этапов.

1. Актуализация и создание проблемной ситуации.

Учитель предлагает задание, выполнение которого невозможно без освоения нового способа действия. Например, при изучении темы «Циклы» в 7 классе учащимся предлагается написать программу для вычисления суммы чисел от 1 до 1000 без многократного повторения команды сложения. Возникает необходимость поиска более рационального алгоритма.

2. Осмысление затруднения.

Обучающиеся анализируют, почему известные им способы неэффективны. Формулируется учебная проблема.

3. Самостоятельный поиск решения.

На данном этапе школьники:
– выдвигают гипотезы;
– строят алгоритм;
– реализуют его в среде программирования;
– проводят тестирование;
– корректируют ошибки.

Роль учителя заключается в консультативной поддержке и создании условий для продуктивного поиска.

4. Рефлексия и обобщение.

Обсуждаются различные способы решения, оценивается их эффективность, формулируются выводы и новые понятия.

4. Методические приёмы стимулирования самостоятельности.

1. «Задачи с неполными условиями» – учащиеся самостоятельно определяют недостающие данные.

2. «Анализ ошибочного алгоритма» – поиск и объяснение причин некорректной работы программы.

3. «Проблемные кейсы» – моделирование реальных ситуаций (например, разработка алгоритма сортировки данных школьной библиотеки).

4. «Ситуация выбора» – сравнение нескольких алгоритмов по критериям скорости и удобства реализации.

5. «Интерактивное моделирование» – исследование изменения результата при варьировании параметров.

5. Педагогические условия эффективности.

Эффективность организации самостоятельной работы обеспечивается при соблюдении следующих условий:
– систематическое включение проблемных заданий в структуру урока;
– постепенное усложнение содержания;
– дифференциация заданий по уровню подготовки;
– использование цифровых инструментов;
– формирование навыков самоконтроля и самооценки.

Особенно важно учитывать возрастные особенности подростков: стремление к самостоятельности, потребность в признании и интерес к практико-ориентированным задачам.

6. Образовательные результаты применения технологии.

Применение проблемного обучения на уроках информатики в 5–9 классах способствует:
– развитию логического и алгоритмического мышления;
– формированию исследовательских умений;
– повышению учебной мотивации;
– развитию коммуникативных навыков в групповой работе;
– формированию регулятивных и познавательных универсальных учебных действий.

Самостоятельная работа перестаёт быть формальной частью урока и становится ведущим механизмом освоения содержания.

Проведённый анализ позволяет сделать вывод о том, что организация самостоятельной работы обучающихся 5–9 классов на уроках информатики посредством технологии проблемного обучения отвечает современным требованиям к качеству основного общего образования. В условиях цифровой трансформации общества школа должна формировать не только предметные знания и навыки работы с информационными технологиями, но и способность учащихся к самостоятельному поиску, анализу и применению информации в новых ситуациях.

Технология проблемного обучения обеспечивает переход от репродуктивной модели усвоения материала к деятельностной, при которой обучающийся выступает активным субъектом образовательного процесса. Создание проблемных ситуаций на уроках информатики

стимулирует познавательный интерес, формирует устойчивую учебную мотивацию и развивает алгоритмическое мышление. В процессе самостоятельного поиска решения учащиеся овладевают универсальными учебными действиями: планированием, анализом, выдвижением гипотез, самоконтролем и рефлексией.

Особое значение имеет то, что информатика как учебный предмет обладает широкими возможностями для внедрения проблемных заданий: от построения алгоритмов и программирования до моделирования процессов и проектной деятельности. Практическая направленность предмета создаёт благоприятные условия для формирования исследовательских умений и развития творческого потенциала подростков.

Эффективность организации самостоятельной работы определяется систематичностью применения проблемных методов, учётом возрастных особенностей обучающихся, дифференциацией заданий и созданием атмосферы сотрудничества. Важно, чтобы проблемная ситуация не носила формальный характер, а действительно вызывала интеллектуальное затруднение и побуждала к поиску.

Таким образом, проблемное обучение на уроках информатики в 5–9 классах является действенным инструментом формирования познавательной самостоятельности, развития критического и алгоритмического мышления, а также подготовки обучающихся к дальнейшему обучению и жизни в информационном обществе. Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой диагностического инструментария для оценки уровня самостоятельности и созданием методических комплексов проблемных заданий для разных возрастных групп.

Список литературы

1. Босова Л.Л. Информатика. 5–9 классы: методическое пособие для учителя / Л.Л. Босова, А.Ю. Босова. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2020. – 304 с.

2. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.

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

4. Махмутов М.И. Проблемное обучение: основные вопросы теории / М.И. Махмутов. – М.: Педагогика, 1975. – 368 с.

5. Министерство просвещения Российской Федерации. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. – М.: Минпросвещения России, 2021. – 78 с.

6. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат. – М.: Академия, 2018. – 272 с.

7. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики / М.Н. Скаткин. – М.: Просвещение, 1984. – 224 с.

ФИЛОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Абдуллаева Диана Рамильевна
бакалавр, студентка
ФГБОУ ВО «Нижневартовский государственный университет»
г. Нижневартовск, ХМАО – Югра

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ МЕТОДИЧЕСКИХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПЛАТФОРМ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА (НА ПРИМЕРЕ «ГРАМОТА.РУ» И «ЯКЛАСС»)

Аннотация: *статья посвящена изучению возможности использования образовательных платформ «Грамота.ру» и «ЯКласс» с целью создания методических материалов для преподавания русского языка. Автором анализируется потенциал образовательных платформ для использования на уроках русского языка. Результаты исследования подтверждены с помощью экспериментальных уроков.*

Ключевые слова: *методические материалы, образовательные платформы, «Грамота.ру», «ЯКласс».*

Современные компьютерные технологии уже давно стали обширной частью жизни человека, они внедряются в любую сферу. На данный момент компьютерные технологии активно внедряются в педагогическую сферу, находят там свое особое применение. Обязательное использование ИКТ в образовательном процессе закрепляется во ФГОС основного общего образования в общем положении приказа «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» №287 от 31 мая 2021 года, что вступил в силу с 1 сентября 2022 года: «ФГОС основного общего образования обеспечивает: разумное и безопасное использование цифровых технологий, обеспечивающих повышение качества результатов образование и поддерживающих очное образование; развитие представлений обучающихся о высоком уровне научно-технологического развития страны, овладение современными технологическими средствами в ходе обучения и в повседневной жизни, формирование у обучающихся культуры пользования ИКТ».

Образовательные платформы – это цифровая сфера, которая не может иметь конечной точки изучения, так как постоянно обновляется: появляются новые образовательные платформы, ныне существующие обновляются и предлагают новые сервисы и ресурсы. Таким образом, всегда актуальным остается мониторинг из возможностей и содержания. Важно уточнить, что именно в последние годы эта тема активно разрабатывается, что можно легко доказать «наплывом» научных работ, связанными с созданием, использованием образовательных платформ в научной и педагогической сфере, кроме того, активно исследуется их экономический и культурный потенциал. Об образовательных платформах, их роли в педагогической среде, их использовании, создании, внедрении в различные дисциплины уже пишут: И.В. Баранова [2], Н.С Чапкин [7], А.Ю. Максименко [6], Е.Г. Кухаренко и П.А. Жолтикова [3], Т.С. Абрамова [1] и многие другие.

И.В. Баранова анализирует «ЯКласс» по популярности по сравнению с остальными образовательными платформами, в ее опросе «ЯКласс» оказался в первой пятерке, подтвердив свою актуальность и известность в педагогической сфере. Е.А. Козлова [5] рассматривает тему деепричастий, используя материалы портала «Грамота.ру», рассматривая статус портала и степень его влияния на аудиторию, анализ словарных статей глаголов и так далее.

В своих работах они детально классифицировали, анализировали роль образовательных платформ, сравнивали различные платформы, рассматривали их экономическую модель и ценность, а также уже создавали научные работы с целью обучения созданию образовательных платформ. Однако, несмотря на обилие теоретического изучения вопроса с различных

сторон, видимой практической реализации возможностей образовательных платформ в проанализированных научных работах не отражено.

Таким образом, целью данной статьи является сравнительный анализ методических возможностей цифровых образовательных платформ в преподавании русского языка (на примере «Грамота.ру» и «Якласс»).

Н.С. Чапкин в своей работе писал: «В заключение еще раз необходимо подчеркнуть, что цифровые образовательные платформы оказывают значительное влияние на развитие современного образования, предоставляя новые возможности для обучения, повышения квалификации и профессионального роста», а также рассуждал о будущей роли образовательных платформ, как только усиливающейся [7, с 26]. Поддерживая слова Н.С. Чапкина, Ф.Р. Каримов и М.Б. Кайимова дают оценку образовательным платформам: «интерактивные образовательные платформы могут обеспечить учащимся богатый и увлекательный опыт обучения, и эти аспекты следует принимать во внимание при их использовании» [4, с 42].

Однако в научных и дидактических трудах отмечаются и учитываются некоторые их недостатки. Например, у И.В. Барановой: «Таким образом, в образовательном процессе мы можем использовать различные платформы для обучения. Их достоинства и недостатки определяются индивидуально каждым человеком и разнятся в зависимости от его целей» [2, с. 67].

В целом, можно сделать вывод, что образовательные платформы по-своему стали уже неотъемлемой частью современного образования несмотря на то, что весь потенциал применимости цифровых платформ в методике преподавания русского языка не до конца изучен.

Платформа «Грамота.ру» является прежде всего справочно-информационном порталом. Сама команда создателей описывают его как «ядро современной цифровой платформы русского языка, которая аккумулирует всю информацию о русском языке для широкого круга пользователей. В его задачи входит предоставление самых актуальных и авторитетных сведений о современном русском языке, его нормах и правилах, стилях, сферах функционирования, истории и развитии, о законодательных актах, регулирующих его использование. Для решения этих задач команда портала опирается на экспертное мнение лингвистов (прежде всего русистов, специалистов по культуре речи, коммуникации) и на возможности современных информационных технологий. Основным партнером Грамоты среди научных организаций является Институт русского языка им. В.В. Виноградова РАН.

Сама структура портала «Грамота.ру» представляет из себя два обширных раздела: «Рубрики» и «О проекте». В раздел «О проекте» входят следующие подразделы: «О портале», «Команда», «Обратная связь», «Реклама на сайте», «Политика конфиденциальности», «Пользовательское соглашение».

Быстрое передвижение по сайту и подразделам «Рубрики» обеспечивает поисковая система. В ней находится фильтр, с помощью которого пользователь может выбрать только интересующие его подразделы.

В верхнем правом углу сайта находится панель вкладок. В ней находятся содержание сайта, раздел «Рубрики». В него входят: справочная служба, различные словари, библиотека (в нее входят справочники, правила русской орфографии и пунктуации и официальные документы), журнал и учебники.

Ресурс на своем интерфейсе также предлагает быстрый переход в учебники с упражнениями «Грамоты.ру». К примеру, на сайте удобно расположены перечисления правил, находящихся в учебнике «Правила русского языка. От азов до тонкостей». Читатель сможет быстро сориентироваться в содержании учебника, чтобы перейти к нужной информации. Рядом находиться виджет для перехода на интерактивные упражнения.

Таким образом, структура сайта удобна и комфортна в использовании для каждого. «Грамота.ру» имеет интуитивно понятный интерфейс, с помощью которого можно быстро найти нужную информацию, проста и навигация по сайту. Ресурс разноплановo рассматривает изучение русского языка, начиная словарями и заканчивая новостными статьями о последних исследованиях в сфере русского языка.

Рубрика «Справочники» предлагает разноплановые материалы, которые могут быть использованы при разработке методических материалов по русскому языку. В ней можно найти ответы на любые трудности в изучении языка: лексические, грамматические, пунктуационные и тому подобные. Справочники выражаются в разных формах, это могут быть учебные пособия, сборники, словари-справочники, сборник статей, свод правил и сборник ссылок. Справочники из портала: «Русский язык: краткий теоретический курс для школьников» учебное пособие Е.И. Литневской, «Словарь-справочник трудностей русского языка» Ю.А. Бельчиков, О.И. Ражева, «Азбучные истины» редакция портала «Грамота.ру».

Одна из самых разноплановых рубрик в проекте – рубрика «Журнал». Образовательный «Журнал» «Грамоты.ру» представляет из себя собрание различных актуальных новостей русского языка, статей, монологов, интервью, лекций и подкастов.

Учебник грамоты «Правила от азов до тонкостей», созданный командой портала, несколько отличается от обычных учебников. Стоит учесть, что передвижение по содержанию учебника очень упрощено для пользователей, есть отдельные две структуры разделов: орфография и пунктуация. В каждом разделе на интерфейсе перечислены все темы, что можно найти в учебнике, а также краткое описание того, какая информация там хранится. Главной особенностью данного учебника является его строение. После перехода на любую тему перед пользователем предстает структура, которая представлена следующими разделами: «Азы», «Основы», «Тонкости». В этих разделах структура работы с темой тоже идет по определенной иерархии: в начале выбор сложности, после изучение правила, затем интерактивное упражнение по теме и в самом конце ответы на вопросы, заданные пользователями «Грамоты.ру» в справочной службе.

Таким образом, «Грамота.ру» предоставляет обширные, разнообразные и разноплановые материалы по изучению русского языка, которые можно привлекать в различных формах обучения.

При подготовке материалов на базе образовательной платформы «Грамота.ру» для экспериментальных уроков использовались материалы следующих рубрик на сайте по очереди: «Грамота.ру», «Справочники», «Русский язык: краткий теоретический курс для школьников», «Деепричастие», «Морфологический разбор деепричастия», а также: «Грамота.ру», «Учебник Грамоты», «Правило от азов до тонкостей», «Обособленные обстоятельства», «Азы».

Портал «ЯКласс» является образовательным интернет-ресурсом для школьников, учителей и родителей со слов самих создателей. Портал представляет себя как: помощника для школьника, инструмент для учителя, поддержка для родителей, тем самым захватывая всех основных субъектов образовательного процесса.

Портал делится на основную ее страницу, раздел в самом конце сайта, левую часть сайта под виджетом личного аккаунта. Гиперссылки в разделе снизу захватывают организационные, юридические и экономические стороны сайта.

С целью более полного, а также доступного изучения платформы ее анализ проводится в форме зарегистрированного аккаунта на сайте, но без платных подписок.

Основная образовательная ценность сайта сохраняется под виджетом личного профиля. После зажатия кнопки личного кабинета перед пользователем раскрываются разделы: «Предметы», которые будет рассмотрены детальнее после; «Проверочные работы», где сохраняются данные о актуальных олимпиадах и проектах, новые работы и уже завершенные; «Отчеты о результатах» вызовет особый интерес у педагогов, так как в разделе хранятся данные о результатах проверочных работ учеников, выполнения практических предметных заданий, а также результаты самостоятельного изучения; «Подписка Я+» включает в себя подробную информацию о платных услугах образовательной платформы; «Разговоры о важном» также хранятся на платформе, даже если были проведены задолго ранее; «Полезные статьи» – новости для школьников; «Олимпиады и проекты» регионального и федерального

уровня; «Рейтинги» среди топов одноклассников, топов классов в школе, топов школ, «База знаний» – статьи с ответами на любой вопрос к платформе.

Раздел, с помощью которой формировалась практическая часть научной работы – «Предметы». Раздел включает в себя три основные секции: «Тренажеры ВПР/ОГЭ/ЕГЭ», «Все предметы ЯКласс», «Предметы для ТОПов ЯКласс». Первая секция «Тренажеры ВПР/ОГЭ/ЕГЭ» полностью платная, ее включить в анализ не будет возможности. Вторая секция «Все предметы ЯКласс» уже доступна бесплатно, но с определёнными ограничениями в использовании практических заданий (10 заданий в день). В разделе есть практически все предметы школьной программы, а также дисциплины, которые изучаются не во всех школах, к примеру, башкирский язык и литература, функциональная грамотность и некоторые другие. В образовательной платформе доступны материалы не только для учащихся школ, но и для учащихся среднего профессионального образования. В разделе «Предметы для ТОПов ЯКласс» материалы для старшей школы общего образования, а также материалы по ЕГЭ 2026 года, но они также только по подписке.

После перехода в нужный предмет, пользователь встретится со списком классов, в программу которых включена выбранная дисциплина. Зажав кнопку подходящего класса, пользователь сможет ознакомиться с темами программы обучения выбранного класса. Пройдя дальше по нужной теме, пользователь встретиться с двумя или тремя секциями: «Теория», «Задания» и «Тесты», но последняя секция встречается не во всех темах. «Теория» может разделяться на несколько «подтем», в них образовательная платформа предлагает свои обучающие материалы с использованием визуализации с помощью изображений, различного вида шрифта, выделений, таблиц и тому подобного. В секции «Задания» «ЯКласс» предлагает многообразные практические задания по выбранной теме с различными формами ответа: выбор ответа из нескольких вариантов, развернутый ответ, ответ одним словом, составление цепочки ответов, связывания названий определений с их определениями и так далее. После выбранного ответа платформа проинформирует о правильности выполнения задания, в том случае, если ответ был неверен – предложит решить задание еще раз, в случае верного – поздравит, предложит продолжить выполнения практических заданий. Также бывают случаи, когда задание выполнено неполностью или верно частично, тогда сайт выделит правильно выполненные задания зеленым цветом, а неправильно выполненные – красным, а после предложит выполнить задание снова. Если тема подразумевает тест, он может быть предложен платформой также в форме практических заданий. Таким образом, обучающийся может самостоятельно ознакомиться с материалами и знаниями по «проблемной» теме, отработать их на практических заданиях, рефлексируя при этом в процессе выполнения заданий уровень успешности своего понимания по теме, а также проверить себя с помощью выполнения теста. Если обучающемуся не будет достаточно одного раза, он может это повторить еще раз. Все задания имеют несколько вариаций, поэтому у пользователей не будет трудностей с однотипностью заданий. Единственным ограничением становятся условия образовательной платформы по бесплатному доступу к услугам сайта.

При подготовке материалов на базе образовательной платформы «ЯКласс» для экспериментальных уроков использовались следующие ссылки на сайте по очереди: «Личный кабинет», «Предметы», «Русский язык», «7 класс», «Деепричастия как особая группа слов», «Морфологические особенности деепричастий».

Используя возможности платформы «ЯКласс», был проведен урок в восьмом классе по теме «Морфологические особенности деепричастий». На данном уроке в планах было выполнение следующих задач: сформировать у учащихся представление о деепричастии как особой глагольной форме, совмещающей признаки глагола и наречия; познакомить с основными морфологическими признаками деепричастия (неизменяемость, вид, возвратность); научить отличать деепричастие от других частей речи (глагола, наречия, причастия) по совокупности признаков на протяжении всего урока. В предполагаемых результатах урока обучающиеся должны были ознакомиться с теоретической базой по теме «Деепричастия,

морфологическая особенность деепричастий», а также закрепить ее практическими заданиями. Получилось выполнить часть планируемых результатов, а именно была изучена и проанализирована теория, но только часть практических заданий была выполнена, но у этого тоже было решение: преподаватель выдал в форме домашнего задания оставшиеся задания, а также тест по данной теме на сайте «ЯКласс». Можно предположить, что данная ситуация сложилась в связи с обширным количеством заданий разных типов, обучающимся нужно было «привыкать» к каждому заданию и успевать понять их, что занимало время. Несмотря на это, обучающимся нравился процесс выполнения практических заданий из-за разнообразного методического материала.

Возможности платформы «Грамота.ру» были использованы при разработке и реализации урока в восьмом классе по теме «Морфологические особенности деепричастий». Разработка уроков на одинаковые темы с использованием разных платформ неслучайна, а с целью «чистоты» эксперимента, чтобы проанализировать возможности образовательных платформ в равных условиях.

Урок, проведенный на базе платформы «Грамота.ру» отличался большей структурированностью темы, более развернутым материалом, но при этом менее разнообразными практическими заданиями. Это было одно большое задание в формате «Выберите правильные варианты ответов в отмеченных участках» на тему пунктуации в деепричастных оборотах. Образовательная платформа не делала упор на обширную практическую базу, что вызывало сложность найти подходящие практические задания по теме. Также на платформе предложено не так много тем для изучения, что разительно сокращает возможности ее использования. Для этого понадобилось использовать даже разные разделы сайта, что потребовало больше внимания и времени со стороны преподавателя, чем при применении платформы «ЯКласс».

Таким образом, обе образовательные платформы могут успешно и продуктивно использоваться в целях преподавания русского языка, но каждая из них имеет свои специфические особенности, которые нужно учитывать при выборе платформы для освоения определенных тем.

Список литературы

1. Абрамова Т.С. Возможности образовательных платформ в изучении русского языка / Т.С. Абрамова, И.В. Андреева // Вестник магистратуры. – 2024. – №12–2. – С. 19–22. EDN TYIKDH

2. Баранова И.В. Анализ образовательных платформ в обучении / И.В. Баранова // CETERIS PARIBUS. – 2022. – №4. – С. 65–67. EDN KAZLWQ

3. Кухаренко Е.Г. Использование цифровых платформ в образовательной деятельности / Е.Г. Кухаренко, П.А. Жолтикова // Экономика и качество систем связи. – 2025. – №35. – С. 23–37. EDN ZAKECZ

4. Каримов Ф.Р. Важные аспекты использования интерактивных образовательных платформ / Ф.Р. Каримов, М.Б. Кизи Кайимова // Universum: технические науки. – 2023. – №5–1. – С. 41–43. EDN EFIOXW

5. Козлова Е.А. Деепричастия-аномалии на справочно-информационном портале «грамота.ру» / Е.А. Козлова // Вестник Удмуртского университета. Серия «История и филология». – 2024. – №6. – С. 1203–1213. DOI 10.35634/2412-9534-2024-34-6-1203-1213. EDN CNSBST

6. Максименко А.Ю. Экономическая модель цифровых образовательных платформ / А.Ю. Максименко // Лидерство и менеджмент. – 2024. – №2. – С. 787–806. DOI 10.18334/lim.11.2.120855. EDN OTOMZQ

7. Чапкин Н.С. Цифровые образовательные платформы и перспективы их развития / Н.С. Чапкин // Этносоциум и межнациональная культура. – 2025. – №200. – С. 20–28. EDN LBWDNE

Артамонова Яна Андреевна
студентка
Научный руководитель
Лукьянова Наталья Альбертовна
канд. филол. наук, доцент, заведующий кафедрой
Куйбышевский филиал ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»
г. Куйбышев, Новосибирская область

МОТИВАЦИОННЫЕ СТРАТЕГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация: *в статье исследуется значение мотивационных стратегий в изучении иностранных языков. Рассматриваются теоретические концепции мотивации (внутренняя и внешняя), а также психологические потребности, стимулирующие учебную активность: потребность в автономии, ощущении компетентности и социальной связанности. Подчеркивается роль личности преподавателя и выбора педагогических подходов в стимулировании учебной активности обучающихся.*

Ключевые слова: *мотивация, мотивационные стратегии, обучение иностранному языку, внутренняя мотивация, внешняя мотивация, аутентичные материалы, межкультурная коммуникация, учебная деятельность.*

Известно, что эффективность обучения иностранному языку во многом зависит не только от применяемых учителем методик преподавания и учебных материалов, но и от уровня мотивации обучающихся. Успех в обучении, включая готовность справляться с трудностями и стремление к высоким достижениям, напрямую зависит от мотивации учеников. Современная педагогика выделяет мотивацию как один из главных факторов успешного обучения и формирования коммуникативных навыков на иностранном языке. В связи с этим применение мотивационных стратегий преподавателями для повышения интереса обучающихся и поддержания устойчивой учебной активности приобретает особую актуальность.

В статье «Мотивационные стратегии при обучении иностранному языку», К.А. Власов дает определение мотивационным стратегиям. Итак, в широком смысле, мотивационные стратегии представляют собой совокупность методических приемов, направленных на стимулирование мотивации студентов. Их значение состоит в том, чтобы не только активизировать и развивать мотивацию учащихся, но и активно оберегать их мотивированное состояние от любых факторов, которые могут его ослабить или подорвать [2].

В лингводидактике различают внутреннюю мотивацию, которая основана на интересе к языку, культуре и саморазвитию, и внешнюю мотивацию, которая связана с оценками, требованиями общества и социальным признанием.

Созидательная сила, побуждающая к действию, присуща внутренней мотивации, как утверждала А.Г. Макарова. Формирование внутренней мотивации у человека – необходимое условие эффективной работы. Внутренняя мотивация помогает достичь успеха в изучении иностранного языка, когда человек находит в себе внутреннюю силу и глубокую приверженность саморазвитию, тогда трудности на пути изучения языка становятся лишь временными преградами. В свою очередь, внешняя мотивация имеет ключевое значение, предоставляя учащемуся внешние подкрепления и поощрения. Она помогает достичь успеха, дополняя и поддерживая внутреннюю мотивацию. Именно гармоничное сочетание внешней и внутренней мотивации делает процесс освоения иностранных языков не просто полезным, но и по-настоящему приятным [6].

По мнению М.В. Винник, значимыми аспектами, влияющими на мотивацию, являются автономия, компетентность и связанность. Когда человек чувствует, что он сам может выбирать и решать, это удовлетворяет его психологическую потребность в автономии. Например,

учащиеся демонстрируют автономию, когда добровольно и активно инвестируют свое время и внимание в учебный процесс. Компетентность определяется как убежденность в собственной способности достигать поставленных целей и выполнять задачи с должной эффективностью. Обучающиеся ощущают свою компетентность, когда они готовы справляться с учебными задачами без страха. Связанность предполагает чувство связи с другими. Эти три основные психологические потребности являются необходимыми для стимулирования мотивации в обучении, что способствует значительному улучшению успеваемости и развитию творческого потенциала учащихся [1].

Чтобы учащиеся чувствовали себя автономными, преподаватель может дать им возможность влиять на процесс обучения. Например, позволить самостоятельно выбирать темы проектов или учебные материалы. Процесс обучения становится более эффективным, когда учащиеся практикуют самоанализ, ведут языковые дневники и составляют индивидуальные планы. Это позволяет им лучше понимать свой прогресс и повышает их самооценку. Такой подход делает обучающихся активными участниками образовательного процесса, усиливая их мотивацию и ответственность, ведь выбор основан на их интересах.

Для того, чтобы ребенок почувствовал себя компетентным, можно воссоздать ситуацию успеха. Педагогическая ситуация успеха представляет собой продуманную и структурированную совокупность факторов, способствующих достижению выдающихся результатов в образовательной или иной деятельности как отдельного обучающегося, так и группы в целом. Для формирования ситуации успеха необходимы определенные условия. К ним относятся создание позитивной и поддерживающей атмосферы в классе, стимулирование интереса к учебной деятельности, устранение страха перед ошибками, а также применение групповых методов работы (например, в парах или малых группах), которые позволяют каждому ученику успешно справиться с поставленной задачей. Подобные ситуации успеха благотворно влияют на самооценку, укрепляют веру в свои способности, порождают стремление к новым достижениям и способствуют общему ощущению удовлетворенности. Эта мотивационная стратегия повысит внешнюю мотивацию.

Для обеспечения «связанности» незаменимы парная и групповая работа, где учащиеся смогут совместно обсуждать и находить решения учебных задач.

Кроме того, в повышении мотивации очень важным является предоставление объяснительных обоснований. Обоснование – это словесное объяснение того, почему приложение усилий во время учебной деятельности может быть полезным. Особую значимость обоснования приобретают при работе с задачами, которые изначально вызывают у учащихся низкий уровень интереса. Отсутствие понимания необходимости выполнения определенных учебных заданий, причинно-следственных связей между ними, может привести к восприятию этих заданий как произвольных и навязанных преподавателем [1].

Формирование позитивной учебной атмосферы на занятии является значимым фактором в стимулировании мотивации учащихся. Способность педагога к эмпатическому распознаванию эмоциональных состояний обучающихся и эффективному регулированию эмоционального климата урока играет ключевую роль в достижении этой цели. Позитивная атмосфера на уроке способствует преодолению языкового барьера, помогает справиться со страхом ошибиться. Испытывая положительные эмоции, учащиеся не только лучше запоминают материал, концентрируются, но и развивают стойкое желание изучать язык.

В качестве еще одной мотивационной стратегии в обучении иностранному языку можно отметить значимость работы с аутентичными аудио и видео материалами, текстами. Аутентичные материалы – это тексты, аудио и видеозаписи, которые созданы носителями языка для носителей без специальной учебной адаптации. Материалы эффективно имитируют реальную языковую среду в учебном процессе, сохраняя все аспекты естественной коммуникации.

Интересным решением проблемы незаинтересованности учащихся в изучении иностранного языка является использования элементов юмора и веселья на уроках. Большинство

учащихся хотят, чтобы их занятия были более шутливыми и игровыми. На занятиях преподаватель может эффективно применять рифмованные тексты и стихотворения, а также скороговорки. Несмотря на то, что их содержание не всегда отличается глубокой логикой или смысловой нагрузкой, они являются ценным инструментом для автоматизации речевых конструкций. Таким образом, они способствуют развитию чувства ритма и усвоению правил построения фраз.

Учащийся будет мотивирован к изучению языка, когда он будет получать признание и похвалу от учителей, родителей и сверстников. Наблюдение за плодами своего труда приносит ребенку чувство удовлетворения и мотивирует его к дальнейшему росту. Такая положительная обратная связь может быть выражена в виде наград (дипломов, сертификатов) или в устной форме благодарности.

Подводя итог, стоит отметить, что перед выбором какой-либо стратегии, преподаватель должен определить потребности учащихся и их мотивационные ориентации, а также учитывать контекст, динамику и этапы обучения учащихся. Можно констатировать, что мотивация является одним из определяющих моментов в преподавании иностранного языка. Преподавателям важно внимательно относиться к факторам, рассмотренным в статье, поскольку отсутствие мотивации у учащихся неизбежно приводит к изменению характера изучения языка в худшую сторону. И, напротив, высокая мотивированность студентов способствует значительному повышению эффективности обучения.

Список литературы

1. Винник М.В. Способы повышения мотивации к изучению иностранного языка в неязыковом вузе / М.В. Винник // Развитие современного образования в контексте педагогической компетенциологии: материалы III Всероссийской научной конференции с международным участием (Чебоксары, 27 февраля 2023 года) / ФГБОУ ВО «Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова». – Чебоксары: Среда, 2023. – С. 34–38. – URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50437819 (дата обращения: 12.03.2026). EDN NQIYER

2. Власов К.А. Мотивационные стратегии при обучении иностранному языку / К.А. Власов // Вопросы лингвистики и переводоведения: опыт начинающих исследователей: сборник научных студенческих работ/ отв. ред. С.А. Чугунова. – Вып. 2. – Брянск: Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского, 2019. – С. 132–135. – URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38492074 (дата обращения: 12.03.2026). EDN LWTKMH

3. Волочнюк А.А. Стратегии повышения мотивации при изучении иностранного языка / А.А. Волочнюк // Современное педагогическое образование. – 2023. – №5. – С. 119–123. EDN USZOBZ

4. Гожина О.Л. Зарубежные техники и стратегии, направленные на повышение мотивации у студентов СПО к изучению иностранных языков / О.Л. Гожина // Вопросы педагогики. – 2021. – №12–2. – С. 55–58. EDN HZZYYI

5. Гурдова Л. Пути повышения мотивации студентов при изучении иностранных языков / Л. Гурдова // Гуманитарный научный журнал. – 2025. – №10–2. – С. 117–121. EDN VHYLMD

6. Макарова А.Г. Мотивационный компонент в обучении иностранным языкам в российских вузах / А.Г. Макарова // Педагогика и просвещение. – 2024. – №4. – С. 159–179. DOI 10.7256/2454-0676.2024.4.69219. EDN SKSDKI

Астафьева Валентина Сергеевна
студентка
Научный руководитель
Зензеря Ирина Викторовна
канд. филол. наук, доцент

Куйбышевский филиал ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»
г. Куйбышев, Новосибирская область

ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ТЕКСТООРИЕНТИРОВАННЫХ ЗАДАНИЙ В РАЗВИТИИ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Аннотация: *в статье рассматривается актуальная проблема формирования функциональной грамотности школьников в контексте современного образования. Цель исследования – теоретически обосновать и выявить дидактические возможности текстоориентированных заданий как эффективного средства развития функциональной грамотности на уроках русского языка. В работе проанализированы ключевые компоненты функциональной грамотности и возможности их интеграции в предметное содержание через работу с текстом. Основное внимание уделяется типологии и методическому конструированию заданий, направленных не только на лингвистический анализ, но и на извлечение, интерпретацию и практическое применение информации для решения учебных и жизненных задач. В результате определены критерии отбора текстов и принципы разработки заданий.*

Ключевые слова: *функциональная грамотность, текстоориентированные задания, урок русского языка, читательская грамотность, дидактический потенциал, метапредметные результаты, работа с текстом.*

Подготовка юного поколения к труду и взрослой жизни остается одной из важнейших задач. Именно поэтому особое место в профессиональном и личностном самоопределении юного поколения должно отводиться школе. Вопросу развития методической базы для формирования универсальных компетенций, напрямую связанных с успехом в любой профессиональной сфере, необходимо уделять первостепенное внимание.

Во внедрении в учебный процесс такого важного элемента как функциональная грамотность, заинтересовано, помимо прочего, и государство Российской Федерации. В пользу этого говорят требования Федерального Государственного Образовательного Стандарта к метапредметным результатам, а также акцент на читательской грамотности в рамках национального проекта «Образование» и таких исследований, как PISA [2]. Функциональная грамотность перестает быть абстрактным понятием и становится измеримым ориентиром качества образования.

Прежде всего, следует определить, что подразумевается под «функциональной грамотностью» применительно к урокам русского языка. В широком смысле – это способность человека использовать приобретаемые в течение жизни знания для решения широкого диапазона жизненных задач. В более узком, предметном смысле, для учителя-словесника – это практическая способность учащихся работать с информацией: находить ее в текстах разного типа, критически осмысливать, преобразовывать и применять для коммуникации и принятия решений в реальных, в том числе профессиональных, ситуациях [1].

Существует убеждение, что если научить школьника не просто анализировать тропы в художественном тексте, а извлекать и оценивать смыслы, аргументы, данные из текстов-инструкций, контрактов, научных статей или публицистики, то это поможет ему стать грамотным потребителем информации, эффективным коммуникатором и даст прочный фундамент для дальнейшей самореализации в любой профессиональной среде.

Что же такое «текстоориентированное задание» в рамках нашего контекста? Это задание, сформулированное на основе аутентичного текста, которое моделирует практическую ситуацию, требующую для своего решения применения языковых и аналитических умений [3].

Некоторые упражнения в школьных учебниках русского языка можно отнести к «практико-ориентированным». Однако их очевидно недостаточно для полного раскрытия связи филологических знаний с профессиональной сферой. Поэтому необходимо дополнять учебный процесс специально составленными текстоориентированными заданиями. Также большое значение имеет привлечение школьников к поиску и анализу таких текстов, с которыми они сталкиваются или могут столкнуться в жизни и в будущей профессии.

Для подготовки обучающихся к взрослой жизни на уроках русского языка необходимо активно работать в направлении развития функциональной грамотности через придание учебному процессу практической направленности. Дети должны получать информацию и, что важнее, формировать умения, касающиеся основных направлений применения навыков работы с текстом в профессиональной деятельности.

В учебном процессе стоит постоянно расширять типы и жанры текстов, возникающих в ходе практической деятельности человека, и наглядно демонстрировать важность грамотной работы с ними в разнообразных профессиях. От этого напрямую зависит эффективность процесса как формирования функциональной грамотности, так и косвенной профессиональной ориентации в школе.

Примеры текстоориентированных заданий для развития функциональной грамотности с элементами профориентации

Например, сфера *юриспруденции/делопроизводства.*

Текст: фрагмент типового трудового договора или договора оказания услуг.

Задание: «Вы – начинающий специалист. Внимательно прочтите раздел «Права и обязанности сторон». Выпишите 3 ключевые обязанности работника и 2 права, на которые ему следует обратить особое внимание. Сформулируйте вопрос работодателю по пункту, который вам кажется неясным».

Сфера *журналистики/медиа.*

Текст: две короткие публицистические статьи на одну социальную тему с противоположными мнениями.

Задание: «Определите тезис каждой статьи. Выделите в каждом тексте по 2 основных аргумента. Какой из текстов, на ваш взгляд, использует более убедительные доказательства? Есть ли в текстах языковые средства, которые пытаются воздействовать на эмоции читателя (укажите примеры)?»

Сфера *рекламы и PR.*

Текст: рекламный слоган и описание товара.

Задание: «Проанализируйте текст рекламы. Какие качества товара он выделяет? На какую целевую аудиторию рассчитан (возраст, интересы)? Предложите свою версию слогана для другой аудитории (например, для людей старшего поколения)».

Практические текстоориентированные задания *в формате ЕГЭ* (задания 1–3, 20–21 в ЕГЭ по русскому языку)

Текст: график роста популярности разных профессий за последние 10 лет по данным исследования с коротким комментарием аналитика.

Задание: «Сформулируйте на основе графика и комментария 2 вывода о тенденциях на рынке труда. Какую профессию из растущих в популярности вы бы рассмотрели для себя и почему (используйте информацию текста для аргументации)?»

Процесс формирования функциональной грамотности в образовательном учреждении, в том числе и на уроках русского языка, исходя из вышесказанного, будет проходить эффективнее, если педагог понимает необходимость оказания помощи в формировании практических навыков работы с информацией и способен грамотно подбирать аутентичные тексты и

задания к ним, моделирующие реальные жизненные и предпрофессиональные ситуации. Текстоориентированное задание становится тем самым «билетом в будущее», позволяющим применить знания здесь и сейчас.

Список литературы

1. Воробьева Г.А. Развитие функциональной читательской грамотности на уроках русского языка: приемы и техники / Г.А. Воробьева // Литература в школе. – 2022. – №3. – С. 41–47.
2. Воронина Е.В. Формирование функциональной грамотности учащихся основной школы: методическое пособие для учителя / Е.В. Воронина. – Екатеринбург: Артефакт, 2021. – 168 с.
3. Ковалева Г.С. Модель формирования функциональной грамотности (по материалам международного исследования PISA) / Г.С. Ковалева // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019. – Т. 1. №2 (59). – С. 106–122.

Биксултанова Карина Эдуардовна
бакалавр, студентка
ФГБОУ ВО «Нижневартовский государственный университет»
г. Нижневартовск, ХМАО – Югра

ОСОБЕННОСТИ МОНИТОРИНГА КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОРТРЕТА УЧИТЕЛЯ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

Аннотация: *статья посвящена вопросу изучения современных способов оценивания профессиональной компетентности учителя русского языка и литературы. В статье рассматриваются этапы разработки и структура анкетирования, которое направлено на выявление уровня сформированности компетенций, которые включают в себя знание языка, использование различных методов обучения, коммуникативные навыки, личностные качества. Представлены критерии оценивания, расшифровка результаты, даны рекомендации для учителей.*

Ключевые слова: *компетентностный портрет, компетенции, анкетирование, учитель.*

В современном мире образование лежит в основе развития личности и общества, а учителя играют ключевую роль в формировании молодого поколения. Современный учитель должен сочетать в себе профессиональные компетенции, а также готовность к саморазвитию и адаптации к изменениям в образовательной среде, при этом проявляя уважение к культурным различиям учеников и коллег.

Профессионально-педагогическая компетентность – это единство психолого-педагогических знаний и умения влиять на развитие личности, что особенно важно в условиях стремительной трансформации образования.

Целью статьи является анализ принципов разработки анкеты по компетентностному портрету учителя русского языка и литературы.

При создании статьи применялись методы описания и анализа материалов, которые были использованы при разработке измерительных материалов.

Формирование лингвокультурологической компетентности помогает учителям русского языка и литературы осознавать взаимосвязь языка и культуры, овладеть национально-маркированными единицами языка и развивать коммуникативные навыки. Это способствует эффективной профессиональной деятельности, его готовности к активному участию в жизни общества и дальнейшему личностному и профессиональному развитию.

Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) [4] предъявляют новые требования к качеству образования и, соответственно, к профессиональной подготовке учителей. Успешная реализация ФГОС во многом зависит от уровня профессиональной компетентности педагога, его способности адаптироваться к изменяющимся условиям и использовать инновационные методы преподавания.

Компетентности по ФГОС.

1. Предметная компетентность: глубокое знание русского языка и литературы, методики преподавания, современных литературоведческих и лингвистических концепций. Умение анализировать литературные произведения, владение разнообразными методами лингвистического анализа.

2. Коммуникативная компетентность: эффективное взаимодействие с учениками, родителями и коллегами. Умение строить диалог, мотивировать учащихся к обучению, создавать атмосферу взаимопонимания и сотрудничества.

3. Методическая компетентность: владение различными методами и технологиями обучения, умение разрабатывать рабочие программы, планировать образовательный процесс с учетом индивидуальных особенностей учащихся. Использование инновационных технологий и цифровых ресурсов.

4. Диагностическая компетентность: умение оценивать уровень знаний и умений учащихся, выявлять их индивидуальные особенности и трудности в обучении, корректировать образовательный процесс. Применение различных методов контроля и оценки результатов обучения.

5. Социокультурная компетентность: понимание места и роли русского языка и литературы в обществе, формирование у учащихся ценностных ориентаций, воспитание толерантности и уважения к разнообразию культур.

6. ИКТ компетентность: использование цифровых образовательных ресурсов.

Таким образом, основные профессиональные компетенции учителя русского языка и литературы включают в себя:

– способность действовать с учётом ограничений и предписаний;
– знания, умения и навыки в области филологии;
– эффективное применение знаний и умений;
– ценностные ориентации, мотивы и отношения;
– знание и опыт в определённой области;
– уровень профессионализма и креативность;
– качества, обеспечивающие решение задач.

Степень разработанности подходов в области системы оценивания профессиональных компетентностей педагогических работников находится на недостаточном уровне. С каждым днем предъявляются повышенные требования к уровню подготовки педагогических кадров. На сегодняшний день на практике активно используются следующие способы оценивания профессиональной деятельности, качеств и компетентности преподавателей образовательных учреждений.

1. *Аттестация*. Под аттестацией (лат. Attestatio-свидетельство) подразумевается проверка и подтверждение компетентным органом готовности работника к исполнению трудовых функций определенного содержания и уровня сложности [1]. Данная процедура позволяет оценить, насколько квалификация преподавателя соответствует требованиям должности. В ходе аттестации анализируют результаты работы за определённый период, учебно-методические материалы (например, рабочие программы), динамика учебных достижений обучающихся, а также участие педагога в методической и научной деятельности.

2. *Портфолио*. Портфолио педагогического работника – это комплект документов, представляющий совокупность сертифицированных или несертифицированных индивидуальных достижений педагогов, который может рассматриваться как форма оценки работы педагога при проведении аттестации. Являясь специфической формой аутентичного оценивания, метод «портфолио» ориентирован на демонстрацию образовательных достижений, определение уровня сформированности определенных компетентностей [6]. Портфолио даёт целостное представление о траектории развития педагога и его вкладе в образовательный процесс.

3. *Метод «360 градусов*. Инструмент «360 градусов» применяется для оценки работы сотрудника, а также для определения его личных качеств на основе мнения людей из его окружения. Одной из ключевых особенностей этого метода по сравнению с традиционной

аттестацией является многосторонняя оценка и получение наиболее полной и объективной информации [3].

4. *Тестирование*. Тестирование используется для объективной проверки уровня знаний и навыков преподавателя. Оно может охватывать несколько направлений: предметную компетентность, методическую грамотность, нормативно-правовую осведомлённость (знание ФГОС, локальных актов и других регламентирующих документов).

5. *Кейс-метод* предполагает решение специально смоделированных педагогических ситуаций, которые имитируют реальные профессиональные вызовы. С его помощью диагностируют способность преподавателя принимать решения, проявлять гибкость мышления и применять инструменты индивидуализации обучения. Кейс подразумевает под собой метод обучения, предназначенный для получения опыта в следующих областях: «выявление, отбор и решение проблем; работа с информацией – осмысление значения деталей, описанных в ситуации; анализ и синтез информации и аргументов; работа с предположениями и заключениями; оценка альтернатив; принятие решений; слушание и понимание других людей – навыки групповой работы» [2].

6. *Анкетирование*. Один из методов сбора данных в научном исследовании, который основан на использовании заранее подготовленных вопросов, направленных на получение информации от респондентов. Этот метод широко используется в социологии, психологии, маркетинге, политологии и других областях.

Оценка деятельности преподавателя и его профессиональной компетентности должна включать в себя отражение целой совокупности критериев. Оценка должна удовлетворять таким требованиям, как качественность оценки, объективность оценки, универсальность оценки, точность оценки, значимость оценки, достоверность оценки, полнота оценки, результативность оценки.

Каждый из этих методов имеет свои преимущества и ограничения, и их применение зависит от конкретных целей оценки и условий образовательной организации.

Среди перечисленных способов оценивания в статье будет рассматриваться анкетирование как наиболее сбалансированное решение для комплексной оценки компетентностного портрета учителя русского языка и литературы.

Этот выбор обусловлен следующими ключевыми преимуществами:

1) масштабируемость;
2) комплексность;
3) анонимность (при необходимости);
4) экономичность;
5) гибкость;
6) полная самодиагностика.

Таким образом, анкетирование позволяет получить структурированную картину профессиональных компетенций учителя русского языка и литературы.

Далее рассмотрим этапы разработки анкетирования.

По мнению П.Ю. Пушиной, применение анкетирования в педагогическом эксперименте требует тщательной подготовки и четкой организации [5].

Анкетирование как метод позволяет четко выстроить компетентностный портрет учителя. Для эффективного использования анкетирования в рамках педагогического эксперимента необходимо:

– определить цели и задачи;
– выстроить ход исследования;
– логично структурировать анкетирование;
– определить целевую аудиторию;
– сделать подсчет ответов без ошибок;
– проанализировать результаты;
– дать обратную связь.

Правильная организация и реализация анкетирования помогут более эффективно оценивать образовательные процессы и вносить необходимые изменения для их улучшения.

Изначально была создана и апробирована анкета – опрос «Оценка компетентностного портрета учителя русского языка и литературы».

Данное анкетирование выглядела следующим образом:

Анкета – опрос

1. Опыт работы:

– Сколько лет вы преподаёте русский язык и литературу?

– В каких учебных заведениях вы работали?

2. Профессиональные навыки:

Предметы, которые вы ведете?

Методики, которые вы используете?

3. Подход к обучению:

Как вы заинтересовываете учеников?

Какой подход вы используете при развитии навыков русского языка?

4. Межличностные навыки:

Вы умеете установить эмоционально-доверительные отношения с учащимися?

Какие у вас отношения с коллегами?

Как вы разрешаете конфликтные ситуации?

5. Профессиональное развитие:

Как вы оцениваете свою профессиональную деятельность?

6. Дополнительные вопросы:

Как Вы можете оценить свою компетентность?

Опишите свои сильные стороны.

Какой совет Вы можете дать своим коллегам?

Вопросы анкеты также охватывали опыт работы, профессиональные навыки, подходы к преподаванию; оценивались межличностные навыки и профессиональное развитие.

Достоинством анкетирования-опроса являлось использование открытых вопросов, что позволило получить разнообразную и неоднозначную оценку сформированных компетенций учителя.

В выборку опрашиваемых преподавателей входили реципиенты, имеющие разный стаж работы, что также влияло на то, какие методы обучения, подходы к развитию навыков учащихся, формы для оценки профессиональной деятельности они используют.

Новое анкетирование было модернизировано с учётом всех недостатков и достоинств. Были добавлены инструкция, закрытые вопросы. Вопросы были разделены на блоки по компетенциям.

Создавая анкету для самодиагностики «Определение уровня сформированности профессиональной компетентности педагога», была разработана простая инструкция по заполнению, в которой прописаны критерии:

1) если учитель владеет/обладает указанным показателем, то в графе нужно поставить 2 балла;

2) если учитель обладает частично компетентностью, то нужно поставить 1 балл;

3) если учитель не владеет/не обладает показателем, то нужно поставить 0 баллов.

В конце анкетирования необходимо сложить баллы сперва за каждый блок, а затем сделать общий подсчет всех блоков.

По итогам анкетирования были приведены критерии оценивания, расшифрованы результаты и прописаны рекомендации.

Результаты по блокам.

1. *5–6 баллов* – высокий уровень. Компетенция хорошо развита.

2. *3–4 баллов* – достаточный уровень. Базовые навыки сформированы.

3. *0–2 баллов* – критический уровень. Требуется самообразование, обучение, прохождение курсов.

Общий результат.

1. *36–42 балла* – высокий уровень профессиональной компетентности. Педагог уверенно владеет всеми ключевыми компетенциями, системно применяет их в практике.

2. *24–35 баллов* – средний уровень профессиональной компетентности. Есть навыки, требующие развития.

3. *0–23 балла* – низкий уровень профессиональной компетентности. Значительные пробелы в одной или нескольких компетенциях.

Рекомендации.

1. Выделите 1–2 блока с самыми низкими баллами.

2. Сформулируйте конкретные цели по совершенствованию данных блоков.

3. Составьте индивидуальный план развития на 6–12 месяцев.

4. Повторите тестирование через 6–12 месяцев, чтобы отследить прогресс.

Анкета сделана абсолютно анонимной, что повышает правдивость ответов.

При разработке исследования были учтены все актуальные и необходимые компетенции – предметная, методическая, диагностико-оценочная, коммуникативная, личностные качества, ИКТ, воспитательная.

Разделение анкетирования по блокам позволяет проанализировать каждый показатель более углубленно, а также помогает увидеть, какая из компетентностей развита лучше, а какая требует глубокого внимания.

Помимо анкеты для самодиагностики была разработана анкета для обучающихся «Компетентностный портрет современного учителя русского языка и литературы».

Целью данного анкетирования является мониторинг мнения о работе учителя для дальнейшего улучшения учебного процесса. Анкета также абсолютно анонимная, за исключением указания класса.

Была указана понятная инструкция.

Выберите один вариант ответа:

– «*да*» – точно про нашего учителя (*3 балла*);

– «*частично*» – иногда так, иногда нет (*2 балла*);

– «*нет*» – совсем не про нашего учителя (*1 балл*).

В анкетировании прописаны как закрытые, так и открытые вопросы.

Пример закрытого вопроса: *«Учитель использует интересные презентации, видео или другие наглядные материалы».*

Пример открытого вопроса: *«Что вам больше всего нравится на уроках русского языка и литературы?».*

Открытые вопросы очень важны в анкетировании, так как это помогает выразить своё мнение.

В конце прохождения анкетирования приведены критерии оценивания, результаты и рекомендации для учителя:

Результаты.

Подсчёт баллов.

– «Да» = *3 балла*, «Частично» = *2 балла*, «Нет» = *1 балл*.

– Сложите все баллы – получится общий результат.

– *Максимальный балл*: *39 баллов*.

Интерпретация общего результата.

– *30–39 баллов* – очень высокий уровень. Ученики высоко оценивают работу учителя, уроки мотивируют и дают знания.

– *20–29 баллов* – хороший уровень. Есть сильные стороны, но есть и зоны для улучшения.

– *менее 20 баллов* – низкий уровень. Необходим глубокий анализ причин и срочные меры по улучшению взаимодействия с классом.

Работа с открытыми ответами.

Выпишите повторяющиеся пожелания и замечания.

Обсудите с коллегами или методистом, как реализовать предложения учеников.

Рекомендации для учителя.

Проведите анкетирование *2–3 раза в год*, чтобы отследить динамику.

Обсудите результаты с классом (без упоминания конкретных ответов), чтобы показать: мнение учеников важно.

Составьте *план улучшений* на основе самых низких баллов и письменных комментариев.

Отметьте *сильные стороны* (высокие баллы) – их стоит сохранять и развивать.

Таким образом, были выделены преимущества анкетирования как способа оценивания профессиональной деятельности. Анкеты охватывают ключевые компетенции: предметную, методическую, психолого-педагогическую, коммуникативную и цифровую. Такой способ оценивания позволяет выявить уровень сформированности компетенций учителя, определить зоны профессионального роста, скорректировать программы повышения квалификации.

Анкетирование может служить основой для самооценки качества профессиональной деятельности и способствовать повышению эффективности преподавания русского языка и литературы.

Список литературы

1. Воронин Б.А. О подготовке кадров с высшим профессиональным образованием для АПК / Б.А. Воронин, Н.Б. Фатеева // Аграрный вестник Урала. – 2015. – №2 (132). – С. 77–79. EDN TYCKXV

2. Попова С.Ю. Современные образовательные технологии. Кейс-стадия: учебное пособие для вузов / С.Ю. Попова, Е.В. Пронина. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2024. – 123 с.

3. Пояркова А.Н. 360-градусная оценка: ключевой инструмент в оценке компетенции сотрудников / А.Н. Пояркова // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2024. – №6–3(93). – С. 44–46. DOI 10.24412/2500-1000-2024-6-3-44-46. EDN KGRYQX

4. Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 №287 (ред. от 18.06.2025) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». – URL: https://www.consultant.ru (дата обращения: 06.03.2026).

5. Пушина П.Ю. Особенности организации и применения анкетирования как метода исследования в педагогике / П.Ю. Пушина, А.Г. Агеев // Интернаука. – 2023. – №26–1 (296). – С. 50–51. DOI 10.32743/26870142.2023.26.296.361811. EDN LMPWVT

6. Чупина И.П. Формирование общей стратегии маркетинга вуза как выбор стратегии образовательных услуг / И.П. Чупина // Наука сегодня: теория, практика, инновации: сборник XI Международной научно-практической конференции. – 2016. – С. 976–979. EDN WEGPLB

Бочкарёва Мария Андреевна
студентка
Научный руководитель
Афанасьева Инна Марленовна
старший преподаватель

Куйбышевский филиал ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»
г. Куйбышев, Новосибирская область

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Аннотация: *в статье рассматривается роль аутентичных видеоматериалов как эффективного средства развития коммуникативной компетенции учащихся на уроках немецкого языка. Особое внимание уделяется анализу понятия коммуникативной компетенции в контексте современных образовательных стандартов и исследованию компонентов данной компетенции, а также развитию навыков аудирования. Обосновывается целесообразность использования контактного аудирования с применением аутентичных видеоматериалов для формирования у обучающихся умений понимать и интерпретировать иноязычную речь в реальных ситуациях общения. Представлен обзор основных подходов к определению аутентичных материалов и их видов, с акцентом на значимость видеоформата. Статья ориентирована на педагогов, методистов и исследователей в области преподавания иностранных языков.*

Ключевые слова: *коммуникативная компетенция, аутентичные материалы, видеоматериалы, аудирование, немецкий язык, лингводидактика.*

Современный этап развития образования характеризуется повышением требований к уровню владения иностранными языками. Особое значение приобретает формирование коммуникативной компетенции – способности и готовности учащихся к осуществлению межличностного и межкультурного общения на иностранном языке. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (ФГОС ООО) определяет иностранный язык как одну из предметных областей, освоение которой направлено на достижение личностных, метапредметных и предметных результатов. Среди предметных результатов особое внимание уделяется сформированности умений использовать языковые средства для решения коммуникативных задач, то есть формирование и развитие элементарной коммуникативной компетенции. Таже важными метапредметными умениями является способность к самооценке и самокоррекции.

В контексте ФГОС ООО, развитие коммуникативной компетенции становится приоритетной задачей обучения иностранным языкам. Одним из средств достижения поставленной цели на наш взгляд может стать использование аутентичных видеоматериалов, обладающих высоким потенциалом для развития всех компонентов коммуникативной компетенции, в частности, навыков аудирования, поскольку такие материалы погружают обучающихся в реальный контекст, развивают навыки критического мышления, способствуют удержанию на должном уровне и, в некоторых случаях, повышению мотивации к изучению иностранного языка, расширяют лексический запас, развивают навыки аудирования (и чтения), способствуют развитию социокультурной компетенции обучающихся, т.е. обогащают фоновые знания.

Для более детального анализа и решения приоритетной задачи, обозначенной в ФГОС ООО, необходимо проанализировать само понятие «коммуникативная компетенция».

Коммуникативная компетенция является центральным понятием в современной лингводидактике. Многообразие подходов к ее определению отражает сложность и многогранность данного феномена.

Анализ научной литературы позволяет выделить ряд ключевых определений коммуникативной компетенции. Данным понятием занимались как иностранные, так и отечественные исследователи.

Р. Ладо в 1971 году одним из первых заговорил о коммуникативном подходе, полагая, что владение языком – это, прежде всего, умение общаться, то есть использовать язык в конкретных ситуациях.

Само же понятие «коммуникативная компетенция» было введено Д. Хаймс (1972). Ученый понимал под ним знание того, когда, как и с кем говорить, а также что говорить, чтобы быть социально компетентным в определенном обществе.

По мнению исследователя Дж. Каннингем (1978) коммуникативную компетенцию можно понимать как знание правил использования языка в реальном общении.

Л. Вайербих (1986) выделял несколько компонентов коммуникативной компетенции: лингвистический (знание грамматики, лексики), социолингвистический (умение выбирать соответствующие языковые средства в зависимости от ситуации, статуса собеседника, цели общения), дискурсивный (умение строить связное высказывание) и стратегический (умение компенсировать пробелы в знаниях и навыках).

С точки зрения М. Кан (1999) коммуникативную компетенцию следует рассматривать как совокупность знаний, умений и навыков, позволяющих эффективно общаться.

Известный отечественный методист Е.И. Пассов (1991) под коммуникативной компетенцией понимал «готовность и способность человека вступать в коммуникацию и успешно вести ее». Он выделял три основных компонента: речевой, языковой и социокультурный.

И.Л. Бим (1997), Р.П. Мильруд, И.Р. Максимова (2000) рассматривали коммуникативную компетенцию как интегративное качество личности, включающее в себя речевые, языковые, социокультурные и компенсаторные навыки.

По мнению А.А. Леонтьева (1997), коммуникативная компетенция представляет собой «совокупность знаний, навыков и умений, необходимых для осуществления коммуникативной деятельности».

Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез (2004) под коммуникативной компетенцией понимают готовность и способность учащихся к осуществлению устного и письменного общения в различных сферах и ситуациях.

Анализ определений позволяет выделить общее понимание коммуникативной компетенции как комплексного качества личности, включающего в себя знания, умения и навыки, позволяющие эффективно осуществлять речевое общение в соответствии с целями, условиями и социальными нормами. Ключевыми аспектами являются: владение языковыми средствами, понимание ситуационных особенностей общения, способность строить связные и логичные высказывания, а также умение преодолевать трудности в процессе коммуникации. Кроме того «коммуникативная компетенция» имеет четкую структуру и состоит из нескольких компонентов: речевого, языкового и социокультурного.

Коммуникативная компетенция включает в себя четыре основных вида речевой деятельности (ВРД): говорение, аудирование, чтение и письмо. Каждый из этих видов играет свою роль в процессе общения.

Аудирование – один из самых сложных и зачастую недооцениваемых навыков в процессе овладения иностранным языком. Оно представляет собой процесс восприятия и понимания устной речи на слух.

Д.А. Шубин определяет аудирование как процесс приема и смысловой обработки звучащей речи, направленный на установление и поддержание контакта, а также на получение и передачу информации.

Н.В. Елухина рассматривает аудирование как целостный процесс, включающий слуховое восприятие, смысловую переработку услышанного и формирование ответной реакции.

Г.А. Китайгородская даёт аудированию следующее определение: умение понимать речь на слух, постигать смысл высказываний, их эмоциональную окраску и подтекст.

Ряд методистов, такие как Е.И. Пассов и И.Л. Бим, различают два основных типа аудирования: дистантное и контактное.

Дистантное аудирование предполагает восприятие речи на слух без опоры на другие каналы восприятия, например, слушание радиопередач, лекций, докладов, где нет визуального сопровождения. Этот тип аудирования требует высокого уровня владения языком и развитой концентрации внимания.

Контактное аудирование, как отмечает Е.И. Пассов, – это восприятие речи в условиях непосредственного взаимодействия с собеседником или при наличии визуальной опоры (жесты, мимика, видеоряд).

В рамках данной работы было решено исследовать контактное аудирование, поскольку данный вид аудирования сопровождается видеорядом, который предоставляет дополнительную информацию, облегчающую понимание. Видеоряд может включать в себя: мимику и жесты говорящего; визуальное представление описываемых объектов или действий; контекстуальную информацию, помогающую интерпретировать услышанное.

Таким образом, контактное аудирование, благодаря своей опосредованности визуальным рядом, создает благоприятные условия для формирования первичных навыков понимания иноязычной речи, что особенно важно для учащихся средних классов.

Прежде чем перейти к специфике видеоматериалов, важно определить, что понимается под аутентичными материалами в лингводидактике.

Аутентичность по М. Каннингем – это использование материалов, созданных для носителей языка, а не специально для изучающих иностранный язык.

Д.Н. Ушаков в своем толковом словаре определяет «аутентичный» как «подлинный, настоящий, достоверный».

Дж. Ричардс подчеркивает, что аутентичные материалы – это материалы, которые были созданы для реального общения, а не для учебных целей.

Таким образом, аутентичные материалы – это материалы, созданные носителями языка для носителей языка, не адаптированные и не упрощенные для нужд, изучающих иностранный язык. К ним относятся: газеты, журналы, книги, фильмы, песни, реклама, радиопередачи, веб-сайты, меню, инструкции и т. д.

К видеоматериалам относится широкий спектр аудиовизуальных материалов, которые могут быть использованы в образовательном процессе. Особую ценность в современной методике преподавания иностранных языков представляют аутентичные видеоматериалы.

Аутентичные видеоматериалы по Д. Шаттуку – это видеозаписи, снятые носителями языка для носителей языка, такие как отрывки из фильмов, телепередач, новостей, документальных фильмов, рекламных роликов и т. д.

Л.П. Тер-Минасова (2000) говорит о том, что видеоматериалы позволяют погрузить обучающихся в естественную языковую среду, максимально приближенную к реальной ситуации общения.

Аутентичные видеоматериалы обладают рядом преимуществ:

– реалистичность: они демонстрируют живую речь, интонацию, произношение, типичные для носителей языка;

– культурное погружение: видео позволяет познакомиться с культурой, традициями, обычаями страны изучаемого языка;

– мотивация: яркий, динамичный контент вызывает повышенный интерес и способствует лучшей концентрации внимания;

– развитие всех ВРД: видеоматериалы могут быть использованы для развития навыков аудирования, говорения, чтения (субтитры) и письма (задания на основе увиденного).

В данном исследовании под аутентичными видеоматериалами понимаются оригинальные видеозаписи, предназначенные для носителей немецкого языка, которые могут быть эффективно использованы на уроках немецкого языка с целью развития коммуникативной компетенции, в частности, навыков контактного аудирования.

Видеоматериалы обладают уникальным потенциалом. Они сочетают в себе звуковой ряд (речь, шумы, музыка) и визуальный ряд (изображение, действие, мимика, жесты, субтитры). Это делает их особенно эффективными для развития различных компонентов коммуникативной компетенции, в первую очередь – аудирования и понимания культурных особенностей.

Эффективное использование аутентичных видеоматериалов предполагает структурированный подход. Как выделяют Е.Н. Соловова и А. Гин, он включает в себя допросмотровой, просмотровой и послепросмотровой этапы работы. Данные этапы направлены на максимальное вовлечение учащихся и достижение поставленных учебных целей.

Целью этапа «допросмотровая подготовка» является активизация имеющихся знаний учащихся, подготовка их к восприятию нового материала и создание мотивации к просмотру. Данный этап предполагает следующие виды упражнений.

1. Обсуждение темы видео: предварительное обсуждение тематики видеоролика на родном или изучаемом языке. Например, перед просмотром сюжета о немецких традициях, можно задать вопросы: «Was wissen Sie über Traditionen in Deutschland?», «Welche Traditionen gibt es in Ihrem Land?».

2. Прогнозирование содержания: обучающимся предлагаются заголовки, отдельные кадры, ключевые слова или фразы из видео, на основе которых они должны предположить, о чем пойдет речь.

3. Активизация лексики и грамматики: предварительное введение и отработка новой лексики, которая встретится в видео, а также повторение грамматических структур, необходимых для понимания.

4. Изучение культурного контекста: предоставление информации о стране, культуре, обычаях, которые могут быть связаны с содержанием видео, чтобы учащиеся смогли детальнее понять культурные отсылки.

5. Постановка проблемного вопроса: формулировка вопроса, ответ на который учащиеся смогут найти только после просмотра видео.

На этапе «работа во время просмотра» учащиеся активно взаимодействуют с видеоматериалом, выполняя задания, направленные на развитие навыков аудирования и понимания.

1. Задания на общее понимание: учащимся предлагается определить основную тему, главную мысль видео, ответить на вопросы общего характера.

2. Задания на детальное понимание: заполнение пропусков в тексте (gap-fill), выбор правильного варианта ответа, расстановка событий в правильной последовательности, поиск конкретной информации (например, имен, дат, мест).

3. Работа с субтитрами: использование субтитров (на родном или изучаемом языке) в зависимости от уровня подготовки учащихся и целей урока. На начальных этапах могут использоваться субтитры на родном языке для лучшего понимания, затем – на изучаемом языке, а на продвинутом – без субтитров.

4. Остановка видео и обсуждение: паузы в просмотре для обсуждения увиденного, предсказания дальнейшего развития событий, уточнения непонятных моментов.

5. Задания на распознавание эмоций и намерений: анализ мимики, интонации, жестов для понимания эмоционального состояния героев и их целей.

Этап «Послепросмотровая работа» направлен на закрепление усвоенного материала, расширение словарного запаса, развитие продуктивных видов речевой деятельности (говорение, письмо) и формирование социокультурной компетенции. На данном этапе возможно использование следующих заданий.

1. Обсуждение содержания видео: проведение дискуссии по содержанию видео. Учащиеся могут выражать свое мнение, сравнивать увиденное с собственным опытом, аргументировать свою точку зрения.

2. Пересказ: учащиеся пересказывают содержание видеоролика, используя новую лексику и грамматические структуры.

3. Ролевые игры: инсценировка ситуаций, показанных в видео, или создание новых сценариев на основе просмотренного.

4. Письменные задания: написание резюме, аннотации, эссе, рецензии на просмотренный материал, ответы на вопросы в письменной форме.

5. Сравнительный анализ: сравнение различных видеоматериалов на одну тему, сравнение представленных в видео культурных явлений с явлениями в родной культуре.

6. Творческие задания: создание собственных видеороликов, презентаций, коллажей по теме видео.

7. Лингвострановедческий комментарий: расширенное обсуждение культурных аспектов, представленных в видео, с использованием дополнительной информации.

Аутентичные видеоматериалы представляют собой мощный инструмент в руках учителя немецкого языка для развития коммуникативной компетенции. Систематическое применение разнообразных приемов работы на до-, во время- и послепросмотровом этапах позволяет не только улучшить навыки аудирования, но и активизировать лексический запас, закрепить грамматические структуры, развить умение интерпретировать культурные особенности и стимулировать речевую активность учащихся. Грамотный отбор видеоматериалов в соответствии с возрастом, уровнем подготовки и интересами обучающихся является залогом успешного формирования у них способности к эффективному межкультурному общению.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования // Министерство просвещения Российской Федерации. – URL: https://fgos.ru/ (дата обращения: 20.02.2026).

2. Бим И.Л. Программа «Школа 2100» / И.Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 1997. – №5. – С. 3–11.

3. Вайербих Л. Введение в немецкую лингвистику / Л. Вайербих. – М.: Высшая школа, 1986. – 271 с.

4. Коммуникативная компетенция / Д. Кан, В. Чейф, К. Джонсон [и др.] // Новое в лингвистике. – 1978. – Вып. 8. – С. 245–273.

5. Ладо Р. Язык обучения в свете современной лингвистики / Р. Ладо // Иностранные языки в школе. – 1971. – №6. – С. 21–27.

6. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики / А.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1997. – 287 с.

7. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, 1991. – 208 с.

8. Hymes D. On Communicative Competence // Sociolinguistics: Selected Readings / J.B. Pride, J. Holmes (eds.). Harmondsworth: Penguin Books, 1972. Pp. 269–293.

Бурдыко Анастасия Романовна
студентка
Научный руководитель
Кожевникова Ирина Николаевна
старший преподаватель

Куйбышевский филиал ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»
г. Куйбышев, Новосибирская область

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В 5 КЛАССЕ: ИЗ ОПЫТА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

Аннотация: *: современная методика обучения русскому языку в школе требует вдумчивого сочетания старых и инновационных методик, направленных на формирование ключевых универсальных учебных действий учащихся. В статье содержится анализ применения активных методов обучения, способствующих совершенствованию на уроках русского языка различных видов речевой деятельности обучающихся, повышению мотивации и эффективности образования; приведены примеры использования различных приёмов на этапах современного урока.*

Ключевые слова: *ФГОС ООО, современные образовательные технологии, инновационные методы преподавания, методические приёмы, интеграция, учебные действия.*

Современные образовательные концепции в области обучения русскому языку в пятом классе акцентируют внимание на формировании глубокого понимания предмета, отказываясь от механического зазубривания норм. Главная задача – воспитание целостной языковой личности, которая способна не только безупречно писать и говорить, но и тонко чувствовать и творчески использовать богатства родного языка. Этот критически важный этап требует систематизации уже имеющихся знаний и их углубления посредством внедрения инновационных методик.

Основная цель обучения русскому языку в пятом классе – освоение предметных результатов, чтобы ученики стали не просто носителями языка, но и умелыми его пользователями. Для достижения этой цели необходимо:

– *совершенствовать все аспекты речевой деятельности*: от устной речи до письменной, от восприятия на слух до чтения [2];

– *овладеть грамматическими навыками*: преобразовывать правила в действенные инструменты для построения логичных и связных высказываний;

– *расширять словарный запас*: увеличивать лексический диапазон для точного и образного выражения мыслей;

– *формировать культуру звучащей речи*: уделять внимание аспектам произношения и интонации;

– *интегрировать культуроведческий компонент*: знакомить с русской культурой как неотъемлемой составляющей языковой самобытности.

Коммуникативная методика строится на следующих основополагающих принципах:

– *язык в процессе реального общения*: грамматика и лексика изучаются в контексте их практического применения;

– *использование подлинных материалов*: работа с оригинальными текстами и медиаресурсами погружает в естественную языковую среду;

– *активная роль ученика*: школьник выступает в роли активного участника образовательного процесса;

– *приоритет коммуникации*: главное внимание уделяется использованию языка для решения реальных задач.

Данная методика способствует формированию прочной языковой уверенности, раскрывая потенциал учащихся и прививая им искреннюю любовь к русскому языку.

Развитие речи является ключевым элементом учебного процесса. Каждый вид речевой деятельности требует целенаправленной работы:

– *говорение*: стимулируется через ролевые игры, дискуссии, публичные выступления и устные сочинения;

– *слушание*: тренируется посредством работы с аудиоматериалами, видеозаписями и диалогами;

– *чтение*: осмысляется через анализ текстов, чтение вслух и про себя, а также выполнение творческих заданий;

– *письмо*: развивается от коротких сообщений до полноценных эссе, формируя навыки логического структурирования мыслей и письменного изложения;

– *грамматика* изучается в контексте реального общения, а не как набор абстрактных правил. эффективное усвоение достигается через:

– *грамматические игры*: делают процесс изучения правил увлекательным и познавательным;

– *целенаправленные упражнения*: служат для закрепления теоретических знаний на практике;

– *диагностические тесты*: помогают выявить пробелы в знаниях и корректировать ход обучения.

Современный урок русского языка представляет собой пространство для интеллектуального и личностного роста. *Эмоциональная рефлексия*, применяемая в начале и конце занятия, играет важную роль в создании доверительной атмосферы, анализе достигнутого и закреплении позитивного опыта [1].

В начале урока такие приемы, как «*Приветствие-настроение*» (выбор смайлика, завершение фразы «Сегодня я чувствую себя…») или «*Цвет настроения*» (выбор цвета, отражающего эмоциональное состояние, с последующим пояснением) позволяют ученикам выразить свои чувства, а учителю – понять общее настроение в классе. Это способствует формированию атмосферы открытости и снятию напряжения.

По окончании урока *эмоциональная рефлексия* помогает школьникам осознать результаты своей деятельности. Такие приёмы, как «*Обратная связь в трех словах*» (описание урока или своих впечатлений тремя словами) или «*Секрет успеха*» (делиться одним полезным советом или важной мыслью) способствуют концентрации на ключевых моментах, закреплению материала и формированию адекватной самооценки.

Интеграция эмоциональной рефлексии является неотъемлемой частью личностно-ориентированного подхода к обучению, признавая значимость внутреннего мира ученика наравне с академическими успехами.

В современном мире роль педагога претерпевает изменения: он становится не просто источником знаний, но и наставником, призванным пробуждать любознательность и стремление к саморазвитию. Ключевым инструментом в этом процессе является *педагогическое мастерство учителя в применении различных приемов*.

Структура современного урока.

Современный урок русского языка в соответствии с требованиями образовательных стандартов обладает четкой, но в то же время гибкой структурой, включающей шесть ключевых этапов:

1. *Мобилизация*: активизация учащихся, их подготовка к восприятию предмета и темы урока.

2. *Постановка целей*: самостоятельное определение учениками задач урока по схеме «вспомнить → узнать → научиться».

3. *Осознание нехватки знаний*: создание учителем проблемной ситуации, стимулирующей учеников к поиску новой информации.

4. *Коммуникация*: активное взаимодействие школьников в парах и группах для самостоятельного получения знаний.

5. *Совместная проверка*, *взаимоконтроль*: оценка результатов работы друг друга, развитие критического мышления.

6. *Рефлексия*: осознание и вербализация учеником полученных знаний и навыков, подведение итогов. Успешность урока во многом определяется качеством начальных этапов. Для привлечения внимания и стимулирования мыслительной деятельности используются разнообразные приемы.

Проиллюстрируем изложенные выше положения примерами заданий, которые мы использовали при изучении темы «Буквы О и Е после шипящих и Ц в окончаниях имен существительных» во время прохождения педагогической практики в 5 классе МБОУ СОШ №3 г. Куйбышева.

Этап 1. Мобилизация и постановка целей.

Работа с карточками. Ученикам предлагаются карточки с парами слов, где в окончаниях пропущены гласные. Задача – заполнить пропуски, опираясь на интуицию или имеющиеся знания.

Пример слов: речк…й, сторож…м, кузнец…м, плащ…м, сердц…м, нож…м.

Обсуждение трудностей. Учитель задает вопросы о возникших сложностях, о правилах, которые удалось вспомнить, и о тех, которые остались неясными.

Формулирование темы и цели. Совместными усилиями класс определяет тему урока – «Буквы О и Е после шипящих и Ц в окончаниях имен существительных». Цель формулируется как «научиться правильно писать окончания».

Этап 2. Эвристическая беседа и поиск решения.

Вопросы, направляющие поиск:

«Какие слова вызвали наибольшие затруднения? Почему?».

«Можно ли найти закономерность в написании О и Е после шипящих и Ц?».

Этап 3. Работа с алгоритмом или инфографикой. Изучение и применение алгоритма: совместно с учителем ученики составляют или анализируют готовый алгоритм действий для правильного выбора гласной. Учитель может предоставить ученикам готовую инфографику.

Алгоритм выбора правильной гласной.

1. Определение части речи:

Убедиться, что слово является существительным.

Определить его форму (единственное число).

2. Анализ основы слова:

Найти основу слова.

Проверить, заканчивается ли она на шипящие (ж, ш, ч, щ) или букву Ц.

3. Работа с ударением:

Поставить ударение в слове.

Определить, падает ли оно на окончание.

4. Применение правила:

Если ударение падает на окончание – пишем О.

Если ударение падает не на окончание – пишем Е.

Практическое задание:

Вставь пропущенные буквы, объясни свой выбор: плащ(о/е)м, нож(о/е)м, кузнец(о/е)м, ресниц(о/е)й, тёщ(о/е)й, камыш(о/е)м.

Таким образом, педагогическая техника в контексте урока – это не просто набор разрозненных приемов, а целостная система, построенная на понимании механизмов детского обучения. Использование разнообразных традиционных и инновационных методов, от

карточных заданий до игровых упражнений, учитывает различные стили восприятия информации и способствует активному вовлечению учащихся.

Список литературы

1. Бурова Н.И. Современные педагогические технологии в обучении русскому языку / Н.И. Бурова // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – №6 (85). – С. 314–316. DOI 10.24412/1991-5500-2020-685-314-316. EDN UTKIIA

2. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 №287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (зарегистрирован 05.07.2021 №64101). – URL: https://edsoo.ru/normativnye-dokumenty (дата обращения: 11.03.2026).

Зензеря Ирина Викторовна
канд. филол. наук, доцент
Бурдыко Анастасия Романовна
студентка

Куйбышевский филиал ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»
г. Куйбышев, Новосибирская область

РОЛЬ ВИЗУАЛИЗАЦИИ В ИЗУЧЕНИИ ПРАВИЛ РУССКОГО ЯЗЫКА: МЕТОД ИНФОГРАФИКИ

Аннотация: *в статье рассматривается эффективность применения метода инфографики на уроках русского языка в средней школе. На основе практического опыта преподавания в 5 классе демонстрируется результативность использования инфографических материалов при изучении орфографических правил и морфологических особенностей имени существительного. Исследование показывает, как современные визуальные технологии помогают преодолеть трудности восприятия большого объёма информации у школьников.*

Ключевые слова: *визуализация, инфографика, русский язык, методика преподавания, наглядные пособия.*

Термин «визуализация», происходящий от латинского «visualis», означает что-то, воспринимаемое зрительно или наглядно [1]. Это понятие охватывает процесс представления данных в графической форме для облегчения их восприятия, а также придание наглядного облика различным объектам, процессам и субъектам. Практически любой набор данных можно визуализировать. В целом, визуализация представляет собой определенную технологию.

В процессе обучения на первой ступени общего среднего образования выявляется серьезная проблема: учащиеся сталкиваются с большим объемом информации, которую необходимо освоить. В связи с этим перед учителем стоит задача упрощения материала, чтобы сделать его более доступным и помочь ученикам освоить его за короткий промежуток времени. Эффективным решением данной проблемы может стать использование визуализации и инфографики, что позволит сжать учебный материал. Внедрение различных инструментов визуализации в учебный процесс повысит уровень усвоения материала и качество успеваемости по предмету [1].

В современной педагогике существует множество методов наглядного представления учебных данных. Особое внимание мы уделим методу инфографики. Данный инструмент ежедневно применялся мною на практике преподавания русского языка в пятом классе в МБОУ СОШ №3 г. Куйбышева.

Инфографика – это эффективный синтез визуальных образов и содержательной информации. С её помощью удаётся упростить подачу даже самых непростых тем: громоздкие и трудно усваиваемые сведения преобразуются в интуитивно понятные графические схемы и иллюстрации.

Ключевые характеристики инфографики:
– насыщенность содержанием;
– смысловая чёткость;
– простота восприятия;
– использование образных аналогий.

Для реализации инфографических решений задействуют разнообразные визуальные инструменты: от классических таблиц и диаграмм до оригинальных графических элементов.

Главная задача инфографики заключается в структурированной подаче масштабных информационных массивов – так, чтобы они легко усваивались аудиторией.

Этапы разработки инфографики.

1. Определение цели проекта и целевой аудитории. Чёткое понимание задач помогает выбрать оптимальный формат и стиль подачи.

2. Сбор исходных данных. Информация может быть представлена в самых разных форматах: текстовые блоки, графические элементы, видеофрагменты, табличные данные и т.д.

3. Анализ и систематизация материала. На этом этапе данные обрабатываются, фильтруются и приводятся к единой структуре – часто это первичные графики, диаграммы или гистограммы.

4. Визуализация и дизайн. Собранная информация компонуется в единую композицию, оформляется в привлекательном и понятном виде. Выбор формата зависит от объёма данных и поставленной цели.

Традиционные методы обучения, основанные на заучивании правил из учебника, часто оказываются малоэффективны: ученики быстро теряют интерес, не могут удержать в памяти длинные формулировки, испытывают трудности при применении правил на практике.

На уроках русского языка в пятом классе мы применили метод инфографики при изучении следующих тем:

«Морфологический анализ имени существительного». Вместо длинного списка признаков в учебнике была создана наглядная схема с разделением на постоянные и непостоянные признаки. Каждый пункт сопровождался яркой иконкой: например, мужской род – мальчик, женский род – девочка, средний род – окно; единственное число – одна книга, множественное – несколько книг. Ученики с удовольствием разбирали слова по этой схеме, запоминая признаки через образы.

Рис. 1. Инфографика «Морфологические признаки имени существительного»

«Буквы о и е после шипящих и ц в окончаниях имён существительных». Правило было представлено в виде двух колонок с контрастными фонами: под ударением – о (зелёный фон), без ударения – е (голубой фон). Примеры сопровождались визуальными подсказками: в слове плащом окончание выделено жёлтым и стоит знак ударения, в слове тучей окончание без ударения.

Рис. 2. Инфографика «Буквы О и Е после шипящих и Ц в окончаниях»

«Правописание суффиксов -ек / -ик имён существительных». Для запоминания правила использовали алгоритм с пошаговым разбором: выделить суффикс → поставить слово в родительный падеж → проверить, сохранилась ли гласная. Схема включала примеры с визуальным эффектом «исчезания» буквы е в суффиксе -ек (замочек → замочка) и сохранения буквы и в суффиксе -ик (ключик → ключика).

Рис. 3. Инфографика «Суффиксы -ек-/-ик- имён существительных»

«Правописание суффиксов -чик / -щик имён существительных». Было создано мнемоническое правило «волшебные буквы»: Дружит Только За Сто Жук. Буквы д, т, з, с, ж выделены

в виде весёлых персонажей, держащихся за руки. Рядом – две колонки с примерами и иконками: грузовик (грузчик), лупа (разведчик), кирпич (каменщик), фонарь (фонарщик).

Рис. 4. Инфографика «Суффиксы -чик-/-щик- имён существительных»

Анализируя уроки, можно отметить следующие позитивные изменения.

1. Улучшение понимания материала. Ученики быстрее схватывали суть правил, видели логику и закономерности. Например, при изучении суффиксов -ек / -ик дети сразу замечали, что буква «исчезает» в родительном падеже, и это помогало им безошибочно выбирать суффикс.

2. Долгосрочное запоминание. На следующий день ученики с помощью ассоциаций смогли восстановить знания по прошлому уроку. Они вспоминали не сухие формулировки, а яркие образы: «жук держит букву ч», «буква е убежала», «стол в разных падежах с вопросиками и стрелками».

3. Повышение вовлечённости. Ученики с энтузиазмом ждали следующего урока, активно участвовали в обсуждении, предлагали свои варианты визуализации правил. Работа с инфографикой превратила урок из монотонного заучивания в творческий процесс.

4. Самостоятельное применение правил. Дети с заметной лёгкостью решали задания в тетрадях и у доски. Они уверенно пересказывали правила у доски, опираясь на зрительные образы из инфографики, и делали меньше ошибок в практических упражнениях.

5. Развитие метапредметных навыков. Работа с инфографикой способствовала формированию умения анализировать, систематизировать информацию, выделять главное, строить логические связи. Ученики учились «читать» схемы, таблицы, диаграммы – навыки, востребованные в других предметах и в жизни.

6. Снижение тревожности. Визуальная опора уменьшала страх перед сложными правилами. Ученики чувствовали себя увереннее, охотнее брались за задания повышенной сложности.

После внедрения инфографики наблюдались следующие результаты в учебной деятельности.

1. При написании словарных диктантов количество ошибок в правописании суффиксов -ек / -ик и -чик / -щик сократилось на 40% по сравнению с результатами до использования инфографики.

2. На уроке обобщения по теме «Морфологический разбор существительного» большинство учеников смогли правильно определить постоянные и непостоянные признаки у заданных слов, используя опорную схему.

3. Во время фронтального опроса 90% учащихся смогли чётко и последовательно пересказать правило, опираясь на визуальные подсказки.

Таким образом, использование инфографики на уроках русского языка не только повышает качество усвоения материала, но и формирует у школьников навыки работы с визуальной информацией, развивает творческое мышление и делает процесс обучения более увлекательным и продуктивным. Этот метод транслирует информацию, одновременно выполняя важнейшие аналитическую, конструктивную, адаптивную, экспрессивную и эстетическую функции, делая процесс обучения по-настоящему многогранным и продуктивным.

Список литературы

1. Актуальные вопросы педагогического образования: монография / О. В. Азарко [и др.]; под общ. ред. В.А. Масловой, Н.В. Щепетковой. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2024. – 148 с. EDN ZTMDYQ

2. Лобашёв И.В. Визуализация информации в образовательном процессе / И.В. Лобашёв, В.Д. Лобашёв // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2021. – №4. – С. 304. DOI 10.34216/2073-1426-2021-27-4-299-304. EDN XOPBAI

Калабина Софья Вадимовна
студентка
Научный руководитель
Зензеря Ирина Викторовна
канд. филол. наук, доцент

Куйбышевский филиал ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»
г. Куйбышев, Новосибирская область

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ПРИЁМОВ ИЗУЧЕНИЯ СИНТАКСИСА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В 8 КЛАССЕ

Аннотация: *статья рассматривает применение интерактивных приёмов обучения как эффективный способ изучения синтаксиса в 8 классе. Исследование становится актуальным из-за требований ФГОС и неэффективности традиционных методов. Автор анализирует факторы, влияющие на изучение синтаксиса в 8 классе, и обосновывает необходимость интерактивных подходов. Приводятся примеры таких методов и приёмов, как ЗХУ, лингвистический эксперимент, групповой кластер, облако слов и веб-квесты. Особое внимание уделяется заданиям, формирующим критическое мышление, интерес к синтаксису и развитию речевых навыков.*

Ключевые слова: *синтаксис, приёмы обучения, интерактивные приёмы, интерактивное обучение, ФГОС ООО.*

В условиях трансформации образовательной системы методика преподавания синтаксиса на различных этапах обучения приобретает особую актуальность. Изучение синтаксиса в восьмом классе является ключевым этапом освоения русского языка, поскольку на данном уровне формируется системное представление о структуре предложения, его грамматических особенностях и функциях в речи. Традиционные методы обучения не всегда обеспечивают достаточную эффективность усвоения материала, что обусловливает необходимость поиска новых методических подходов, направленных на повышение интереса учащихся и

улучшение качества их знаний. Таким образом, исследование методических подходов, которые будут как помогать ученикам усвоить теоретический материал, критически осмыслить его, использовать на практике в восьмом классе в рамках уроков русского языка, является ключевой задачей к преподаванию синтаксиса.

Изучение синтаксиса в 8 классе – сложный процесс, на который оказывают влияние различные факторы: психологические, лингвистические, социальные и многие другие. Понимание этих факторов позволяет учителю эффективно выстраивать учебный процесс и подбирать оптимальные методы и приёмы обучения.

Психологические факторы. Согласно Д. Б. Эльконину [4], средний школьный возраст (11–15 лет), который характеризуется большим количеством особенностей, среди них можно выделить:

– критичность мышления (подростки активно формируют собственное мнение и склонны к критическому анализу и спорам);

– разноплановость интересов (интересы подростков неустойчивы и разнообразны, что стимулирует любознательность);

– тягу к самовыражению (подростки предпочитают деятельность, соответствующую их интересам и способствующую самовыражению).

Социальные и лингвистические факторы

Проблемы современного русского языка в условиях глобализации и цифровизации:

– упрощение предложений (например, «Жесть. Такое бывает?»);

– нарушение норм, фрагментарные конструкции (например, «Было круто. Очень. Спасибо всем»);

– замена слов эмодзи (например, «круто» вместо описания эмоций);

– игнорирование пунктуации (например, «да ну это жесть что происходит»);

– большое количество заимствований;

– снижение интереса к чтению, что негативно влияет на словарный запас и языковую культуру;

– адаптация норм (язык развивается в ответ на социальные изменения, требуя пересмотра норм и стандартов).

Анализируя подобные проблемы, О.А. Скрябина [3] указывает на угрозу глобализации и цифровизации для воспитания личности, гражданской и национальной идентичности. Поэтому важны методики обучения русскому языку, которые развивают речь, мышление, память и эмоциональный интеллект, транслируют ценности, приобщают к культуре этноса и воспитывают национальное самосознание и патриотизм. Эффективным способом решения данной задачи является применение интерактивных методов и приёмов обучения. С этой точкой зрения согласна и И.В. Зензеря [1], которая в своих работах рассматривает применение геймификации как способа активизации работы учащихся.

Б.М. Бим-Бад [2] в словаре определяет интерактивное обучение как процесс, в котором ученик активно взаимодействует с учебным окружением и средой, становясь основным источником своего познавательного опыта. В этом подходе педагог не предоставляет готовые знания, а стимулирует учащихся к самостоятельному поиску информации. Приемы являются частью методов. Они представляют собой конкретные действия, направленные на достижение поставленных целей в образовательном процессе. Например, при организации работы по одному из методов можно применить различные приемы: интеллект-карту, мозговой штурм или синквейн. Стоит отметить, что границы между этими двумя понятиями часто размыты и зависят от конкретной учебной ситуации. Таким образом, к интерактивным приёмам обучения можно отнести: методику ЗХУ, лингвистические эксперименты, использование ИКТ технологий, интерактивных досок и веб-квестов, облако слов, групповой кластер.

Веб-квесты – это современный и популярный способ повысить активность учеников. Игровой формат и ощущение успеха мотивируют учеников. Учебный материал представлен в виде задач и головоломок, которые нужно решить, чтобы продвинуться по игровому сюжету.

Некоторыми из ресурсов, предлагающих подобные возможности, является learning apps, Genially, WordWall, Miro.

Приём ЗХУ (Знаю – Хочу узнать – Узнал) возможно использовать при изучении темы «Однородные члены предложения, их признаки, средства связи» на примере темы «Обобщающие слова при однородных членах предложения». На этапе вызова учащиеся записывают имеющиеся у них знания в графу «Знаю», отвечая на вопрос: «Что вы знаете об обобщающих словах при однородных членах предложения?». Затем заполняется графа «Хочу узнать»: ученики размышляют над вопросами о том, зачем они изучают эту тему в 8 классе, если уже знакомились с ней в 5 классе, и какова актуальность данной темы в настоящее время. Возможные ответы включают, например, правила постановки двоеточия при обобщающем слове перед однородными членами или необходимость ознакомления с новыми правилами пунктуации. Графа «Узнал» заполняется в конце урока на этапе рефлексии.

Лингвистический эксперимент стоит провести по теме «Тире между подлежащим и сказуемым» в виде творческого задания «Разрушители правил». Ученикам даётся правильное предложение с тире: «Мечта – это крылья». Задача состоит в том, чтобы изменить структуру предложения так, чтобы тире исчезло, но смысл сохранился. Возможный вариант преобразования: «Мечта является крыльями». После выполнения задания проводится обсуждение, в ходе которого учащиеся выясняют, почему тире пропало, и ищут другие способы «уничтожить» тире.

Групповой кластер применим по теме «Виды предложений по цели высказывания». Учащиеся создают кластер с тремя ветвями: повествовательные, вопросительные и побудительные предложения, добавляя к каждой ветви примеры, взятые из социальных сетей.

Приём «Облако слов» можно использовать на этапе обобщения и систематизации знаний по темам, связанным с простым предложением. Учащиеся создают облако из 25 терминов по теме «Простое предложение» с помощью сервиса WordClouds или рисуют его на листе А4, после чего вкладывают результат своей работы в тетрадь.

Таким образом, изучение синтаксиса в 8 классе является важным этапом для формирования коммуникативных навыков учащихся. Совместить сложный теоретический материал и важность их практического закрепления могут интерактивные методы и приёмы обучения.

Список литературы

1. Зензеря И.В. Геймификация как способ активизации работы обучающихся на уроках русского языка в школе / И.В. Зензеря // Современные методы и технологии преподавания русского и иностранных языков в технических вузах: материалы научно-методического семинара с международным участием (Могилев, 27 мая 2021 года). – Могилев: Межгосударственное образовательное учреждение высшего образования «Белорусско-Российский университет», 2021. – С. 36–39. EDN BCAZWD

2. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – 3-е изд., стер. – М.: Большая российская энциклопедия, 2009. – 527 с.

3. Скрябина О.А. О методике обучения русскому языку в социально-культурном контексте нового времени / О.А. Скрябина // Русская филология и национальная культура. – 2025. – №1 (14). – С. 48–55. EDN RHBPHX

4. Эльконин Б.Д. Подростковый этап школьного образования в системе Эльконина – Давыдова / Б.Д. Эльконин, А.Б. Воронцов, Е.В. Чудинова // Вопросы образования. – 2004. – №3.

Калабина Софья Вадимовна
студентка
Научный руководитель
Ольховская Юлия Ивановна
канд. филол. наук, доцент

Куйбышевский филиал ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»
г. Куйбышев, Новосибирская область

МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

Аннотация: *в статье рассматривается актуальная проблема современного литературного образования – необходимость формирования критического мышления у школьников в условиях развития технологий и снижения интереса к чтению. Обосновывается эффективность метода проектов как инструмента реализации требований ФГОС и анализируется потенциал фанфикшена в качестве формы представления проекта на уроках литературы.*

Ключевые слова: *метод проектов, критическое мышление, фанфик.*

Современный этап развития школьного образования, регламентируемый Федеральным государственным образовательным стандартом, акцентирует внимание не на передаче готовых знаний, а на формировании у обучающихся метапредметных умений, позволяющих на протяжении всей жизни самостоятельно развиваться и приобретать социальный опыт. Одним из ключевых метапредметных навыков является критическое мышление, включающее в себя анализ, оценку, обобщение, логическое мышление и рефлексию. Литература как учебный предмет обладает значительным воспитательным потенциалом и предоставляет широкие возможности для развития всех видов таких универсальных учебных действий.

Современное школьное литературное образование сталкивается с рядом серьезных проблем. Например, А.А. Скулачев говорит о нейропсихологических особенностях современных школьников, продиктованных развитием технологий, кризисе мотивации и снижение интереса к классической литературе, конкуренции со стороны других видов досуга (компьютерные игры), влиянии социальных сетей, несогласованности между традиционными методами преподавания литературы (предпочтение «правильного ответа» и чёткой авторской позиции, ограниченный перечень произведений) и современными методами и требованиями обучения (ориентация на диалог и многозначность текста, развитие навыков критического мышления, использование современной литературы и медиа, творческие задачи) [7]. Возможным выходом из сложившейся ситуации, по нашему мнению, может стать применение метода проектов в образовательном процессе. Данный метод позволяет перейти от пассивного усвоения знаний к активной познавательной деятельности, что соответствует требованиям актуального ФГОС и потребностям современных школьников.

Основы «метода проектов» и «критического (рефлексивного) мышления» были заложены в трудах американского философа и педагога Джона Дьюи, предложившего концепцию «обучения через действие». Он утверждал, что учебный материал должен служить стимулом для дальнейшего самостоятельного обучения и быть тесно связан с личным опытом ребёнка, помогая ему решать жизненные задачи.

Основоположником проектного обучения в России считается С.Т. Шацкий. С 1905 года в своей педагогической практике он активно применял метод учебных проектов. В его понимании это было системой обучения, при которой освоение знаний происходит через процесс планирования и реализации последовательно усложняющихся практических задач – проектов. В 1940–80-е годы метод был практически забыт. Его возрождение в обучении в России в конце XX – начале XXI века обусловлено деятельностью Ю.Л. Хотунцева

и В.Д. Симоненко [8], а также необходимостью формирования у обучающихся знаний, умений и навыков, нужных для успешной адаптации к условиям современного информационного общества.

В настоящее время под методом проектов понимается «способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технологию), которая должна завершиться реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом» [4, с. 98]. В процессе выполнения проекта развиваются навыки анализа, отбора и сравнения информации из различных источников. Обучающиеся учатся выражать свою точку зрения, обосновывать её, защищать свои аргументы и учитывать аргументы других. Заключительный этап рефлексии позволяет оценить свою деятельность, выявить ошибки и сделать выводы. Метод проектов особенно эффективен на уроках литературы, так как художественные тексты многозначны и допускают различные интерпретации.

Результаты проекта могут быть разнообразными: от памятки до видеоролика и волонтёрской акции. На конечный продукт влияние оказывает предметная область. Так, применительно к урокам литературы формами презентации проекта может быть стенгазета, театральная постановка, исследовательская работа, иллюстрации к произведениям, литературная гостиная, игра-бродилка по мотивам произведения и фанфик.

По мнению К. Р. Романенко, фанфик или фанфикшн (англ. fan fiction – фанатская литература) термин, обозначающий, фанатскую, читательскую и писательскую практику, вдохновлённую известным сюжетом [6]. Это может быть продолжением, ответвлением, приквелом популярной книги, фильма, комикса или игры. По данным исследования книжного сервиса «Литрес», проведённого в сентябре 2024 года, 60% пользователей читают фанфики, а 10% из них делают это каждый день [5]. Фанфики, или фанфикшн, представляют собой значимое культурное явление среди молодёжи, формирующее субкультуру. Они представляют собой не просто интерпретацию оригинального произведения, но и самостоятельное литературное направление, обладающее своими особенностями и ценностями [3]. По нашему мнению, интеграция фанфиков в учебный процесс на уроках литературы будет способствовать повышению мотивации обучающихся к чтению первоисточников.

Рассмотрим пример написания фанфика в рамках применения метода проектов при изучении пьесы А.П. Чехова «Вишнёвый сад» в 10 классе. Работу над темами «Особенности конфликта и системы образов. Разрушение «дворянского гнезда», «Раневская и Гаев как герои уходящего в прошлое усадебного быта» и «Настоящее и будущее в комедии «Вишнёвый сад»: образы Лопахина, Пети и Ани» [1; 2] можно организовать как выполнение проекта. При этом форма работы над ним будет постоянно меняться в зависимости от этапа: групповая, парная, индивидуальная. Этап сбора и анализа информации обучающиеся выполняют в урочное время и в качестве домашнего задания. Далее идёт этап выявления актуальных проблем. После формулировки проблематики проекта обучающиеся приступают к выполнению остальных этапов проекта, анализируют, что им нужно для его выполнения. В качестве конечного продукта обучающимся предлагается создать альтернативную версию событий пьесы «Вишнёвый сад» и оформить её в виде фанфика. Например, представить, что в последний момент деньги нашлись и имение не было продано. Однако задача не в том, чтобы придумать счастливый финал, а в том, чтобы через эту альтернативу глубже раскрыть характеры героев, особенно Раневской и Гаева, и понять истинные причины продажи сада. Учитель должен контролировать выполнение проектов и направлять учащихся.

В основе фанфика могут лежать следующие проблемные вопросы: «Только ли из-за отсутствия денег сад был продан?», «Изменилось бы что-то в судьбе героев, если бы сад остался за ними?», «Если сад не продан, Раневская остаётся в имении. Но способна ли она жить здесь спокойно?», «Что чувствует Лопахин, когда сад остаётся у прежних владельцев?», «Остаются ли Аня и Трофимов в саду или всё равно уезжают строить новую жизнь? И если уезжают, то что им оставляет сад – память или груз прошлого?».

Фанфик может быть написан в разных формах: как отдельная сцена из будущего, как дневниковые записи Раневской, как письма героев друг другу или как несколько коротких эпизодов, показывающих жизнь героев спустя год или два. На заключительном этапе готовятся презентационные материалы, обучающиеся представляют свои работы на итоговом уроке. После происходит рефлексия, цель которой понять: помогает ли альтернативная версия классического произведения в понимании авторского замысла. В данном случае можно поразмышлять над вопросами: «Почему автор не оставил сад героям?», «Что важнее: сохранить сад или сохранить себя?», «Можно ли сохранить себя, цепляясь за прошлое?».

Таким образом, использование метода проектов и фанфикшена при изучении литературы в школе способствует развитию критического мышления у учащихся. Из позиции пассивных слушателей учащиеся переходят в активных соавторов и интерпретаторов художественного текста. Это позволяет сделать процесс осмысления произведений личностно значимым. Кроме того, выполнение всех этапов проекта способствует развитию умений анализировать, интерпретировать, оценивать, аргументировать и представлять результат своей деятельности.

Список литературы

1. Федеральная рабочая программа среднего общего образования. Русский язык (базовый уровень) (для 10–11 классов образовательных организаций) // Единое содержание общего образования. – URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2025/07/2025_soo_frp_russkij-yazyk_10_11.pdf (дата обращения: 22.03.2026).

2. Федеральная рабочая программа среднего общего образования. Русский язык (углубленный уровень) (для 10–11 классов образовательных организаций) // Единое содержание общего образования. – URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2025/07/2025_soo_frp_literatura_10_11_ugl.pdf (дата обращения: 22.03.2026).

3. Кашина М.А. Fanfiction как новое социальное медиа, или почему молодежь пишет и читает непрофессиональную литературу / М.А. Кашина, А.А. Педченко // Управленческое консультирование. – 2023. – №10 (178). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/fanfiction-kak-novoe-sotsialnoe-media-ili-pochemu-molodezh-pishet-i-chitaet-neprofessionalnuyu-literaturu (дата обращения: 22.03.2026).

4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студентов пед. вузов и системы повышения квалификации пед. кадров / под ред. Е.С. Полат. – М.: Academia, 2000. – 270 с.

5. «Литрес» рассказал об отношении пользователей и digital-авторов к фанфикам. – URL: https://tass.ru/obschestvo/21972353 (дата обращения: 27.02.2026).

6. Романенко К.Р. Трансформация канона, борьба с каноном, пересоздание канона как основания культуры фанфикшна / К.Р. Романенко // Философия. Журнал Высшей школы экономики. – Т. 6. №2. – С. 168–188.

7. Скулачев А.А. Русская литература в современной школе: проблемы, практики, перспективы / А.А. Скулачев // Российские исследования. – 2022. – №1–2. – С. 32–42. EDN VNNNDE

8. Технология. Программы общеобразовательных учреждений по технологии для 5–11 классов / науч. рук. Ю.Л. Хотунцев, В.Д. Симоненко; под ред. В.И. Егудина. – М.: Просвещение, 2010. – 206 с.

Клычев Артём Алексеевич
бакалавр, студент
ФГБОУ ВО «Нижневартовский государственный университет»
г. Нижневартовск, ХМАО – Югра

ИЗУЧЕНИЕ ТЕМЫ «ЕВАНГЕЛЬСКИЕ МОТИВЫ В РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ» В 10–11 КЛАССАХ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ

Аннотация: *в статье исследуются евангельские мотивы как основа русской литературы на примере произведений писателей XIX–XX веков и методика их изучения в 10–11 классах углубленного уровня. Демонстрируется, как обращение к библейским аллюзиям позволяет сформировать у обучающихся глубокое понимание нравственной проблематики произведений, развить навыки интертекстуального анализа и мотивировать их к поиску ответов на вечные экзистенциальные вопросы.*

Ключевые слова: *русская литература, мотив, евангельские мотивы, сопоставительный анализ, медленное чтение.*

Русская литература на протяжении веков формировалась не только под влиянием европейских художественных течений или фольклорной традиции. Её фундаментом стало христианство, а её главной книгой – Евангелие. Для писателей XIX–XX веков евангельские сюжеты и образы были не просто «культурным кодом» или набором цитат, они были живым источником, из которого черпались ответы на главные вопросы о смысле жизни, добре и зле, смерти и воскресении, страдании и сострадании. Понять эти мотивы – значит приблизиться к пониманию души русской классики.

Традиция восходит к древнерусской литературе, которая была по преимуществу литературой христианской. «Жития святых», «хождения», летописи пронизаны цитатами из Священного Писания и подражанием ему. Однако если для средневекового книжника евангельская истина была абсолютной и незыблемой, то писатели Нового времени, и в частности, XIX века, вступают с ней в диалог. Они не только иллюстрируют библейские истины, но и пропускают их через душу и сомнения современного человека. Александр Сергеевич Пушкин одним из первых перешёл от романтической игры с библейскими образами к их глубокому философскому осмыслению.

В творчестве А.С. Пушкина Евангелие становится образцом человеческой жизни. Его знаменитое стихотворение «Пророк» (1826), будучи не простым подражанием ветхозаветной Книге пророка Исайи, представляет собой художественное исследование духовного преображения человека под действием Божественного Слова. «Глаголом жги сердца людей» [6, с. 338] – это задача поэта, которая оказывается сродни служению пророка. В «Станционном смотрителе» исследователи видят горькую, перевернутую притчу о блудном сыне: дочь не возвращается к отцу, а отец спивается от горя.

Продолжатель пушкинской традиции Михаил Юрьевич Лермонтов создает один из самых сложных христианских образов в мировой литературе – Демона. Сюжет о падшем ангеле, восставшем против Бога и страдающем от своего одиночества, окрашивает всё творчество поэта. Это бунт против несовершенства мира, который оборачивается трагедией, ведь подлинная христианская любовь, как у Тамары, оказывается сильнее мрачной гордости.

Вершиной воплощения евангельского духа в прозе стал, безусловно, Фёдор Михайлович Достоевский. Его роман «Преступление и наказание» целиком построен на евангельской основе – от грехопадения к воскресению. Достоевский не просто вставляет в текст эпизод с чтением главы о воскрешении Лазаря [3, Ин. 11:38]. Он выстраивает композицию так, чтобы читатель увидел в Раскольникове того самого Лазаря, который уже четыре дня как в гробу.

Спасительницей и соломинкой для Раскольникова становится Соня Мармеладова. Её образ – это тоже евангельская аллюзия: она, как блудница, которой прощены многие грехи за

то, что она возлюбила много [2]. Соня не учит, ее образом жизни является смирение, все несчастия Соне помогает преодолеть ее вера в Бога. Именно через её страдание и веру Раскольников приходит к покаянию. Крест, который она надевает на него, – символ добровольного принятия страдания как пути к очищению. Эпиграф к роману «Братья Карамазовы» – «Истинно, истинно говорю вам: если пшеничное зерно, падши в землю, не умрет, то останется одно; а если умрет, то принесет много плода» [3, Ин 12:24] – можно считать ключом ко всему творчеству писателя.

Иначе, но не менее мощно христианские мотивы звучат у Льва Николаевича Толстого. В романе-эпопее «Война и мир» Платон Каратаев воплощает в себе евангельский идеал «непротивления злу насилием» и абсолютной любви ко всем людям. Толстой, хотя и создал собственное учение, во многом спорное с точки зрения канонической Церкви, всю жизнь мучительно искал тот «Божий мир», о котором говорит Евангелие.

Революция и крушение традиционного уклада побудили писателей XX века по-новому взглянуть на евангельский текст.

Александр Блок в поэме «Двенадцать» (1918) создал один из самых спорных и мистических образов русской литературы – образ Иисуса Христа, идущего впереди отряда красногвардейцев. «В белом венчике из роз – Впереди – Иисус Христос» [1, с. 35]. Для одних это было святотатством, для других – знаком, что даже в кровавом хаосе революции незримо присутствует высший смысл и справедливость.

В лирике В. Маяковского евангельские мотивы неотделимы от богоборческих. Возможность этого парадоксального сочетания обозначила в статье «Революционеры духа: А. Блок и В. Маяковский» О.М. Култышева, видя в этом крестный путь самоотречения, черты юродства: «Грязных кулачищ замах» не отделяет поэта от основной человечьей «гущи». Причиной тому – подкупающая жертвенность («За всех расплачусь, за всех расплачусь…»), человеколюбие по отношению ко всем обездоленным в этой жизни» [5, с. 68].

Совершенно новый поворот евангельской темы предлагает Михаил Афанасьевич Булгаков в романе «Мастер и Маргарита». Его «ершалаимские главы» – это оригинальное переосмысление последних дней Иешуа Га-Ноцри и Понтия Пилата. В отличие от канонических Евангелий, булгаковский Иешуа – философ-скиталец, «человек лет двадцати семи», не помнящий родителей и не осознающий своей божественной природы [7, с. 158].

Этот образ вызвал множество споров. В массовом сознании роман часто воспринимается как «дьяволиада», однако, по мнению ряда исследователей, Булгаков предстаёт здесь как глубоко христианский писатель, неомифологически переосмысливающий евангельские образы. Он не переписывает Евангелие, а скорее показывает, как правда о Христе, которую пишет Мастер, пробивается сквозь ложь, цензуру и торжество дьявольщины. Проблема трусости оказывается главным пороком, потому что именно трусость привела к казни невиновного. Искупление этого греха через прощение – один из главных уроков романа.

Интересно, что в XX веке к евангельскому сюжету обращаются не только русские, но и писатели национальных литератур, пишущие на русском языке. Например, роман Чингиза Айтматова «Плаха» включает в себя сцены встречи Иисуса и Пилата, которые снятся главному герою, Авдию Каллистратову. Здесь евангельская линия служит раскрытию внутреннего мира бывшего семинариста, ищущего истину в жестоком мире [7].

Изучение евангельских мотивов в старших классах позволяет сформировать у обучающихся нравственные ценности, которыми они будут руководствоваться в течение всей жизни. Так как русская литература формировалась под влиянием фольклорных традиций и христианства на протяжении многих столетий, методика работы должна строиться на принципах историзма, интертекстуальности. Эффективнее всего изучать евангельские мотивы в контексте конкретного произведения.

Наиболее благодатным материалом для данной темы являются произведения Ф.М. Достоевского. Например, при изучении романа «Преступление и наказание» можно использовать сопоставительный анализ эпизода чтения Евангелия Соней и дальнейшей судьбой

Раскольникова. Обучающиеся делятся на группы: первая группа ищет параллели между главным героем и Лазарем, вторая группа анализирует состояние героев во время чтения Евангелия, а третья объясняет значение слов «Я есмь воскресение и жизнь».

Данная работа позволит старшеклассникам сформулировать мысль, что образ Лазаря добавлен в роман не просто так и предвосхищает дальнейшую судьбу Раскольникова.

Еще один вариант изучения темы также включает в себя деление на группы и получение опережающих заданий, а именно первая группа должна исследовать историю создания романа и выяснить, какую роль в жизни Достоевского сыграло Евангелие, подаренное ему в Тобольске; вторая группа находит и выписывает из романа все упоминания истории о воскрешении Лазаря; третья группа рассмотреть образ Сони Мармеладовой и найти параллели с евангельскими образами и притчами. В данной работе обучающиеся приходят к выводу, что через страдание, веру и любовь возможно духовное возрождение личности [4].

Технология «медленного чтения» подойдет для сильного класса, который готов к глубокой работе с текстом. Обучающиеся детально анализируют 2–3 ключевых эпизода. Например, сцена на перекрестке: обучающиеся должны найти глаголы, описывающие состояние Раскольникова, дать ответ, «почему он не может сразу выполнить её приказ?», ищут символы, такие как перекресток – символ выбора, земной поклон – высшая форма смирения; эпизод сна Раскольникова: анализируют сон главного героя, ищут ответ на вопросы, что такое «трихины»? Почему люди, зараженные ими, считают себя самыми умными и непогрешимыми? В конце работы обучающиеся видят путь от гордыни к смирению, а от смирения к прозрению.

Евангельские мотивы в русской литературе – это не просто дань традиции или способ проявить эрудицию. Это сама плоть и кровь русской классики. От житийной литературы до авангардных романов XX века образы Христа, Богородицы, апостолов и пророков, а также сюжеты притч служили писателям для решения самой главной задачи – разговора о человеке, его свободе, его грехе и его великом потенциале к воскресению. Изучая эти мотивы в 10–11 классах, обучающиеся учатся читать литературу не поверхностно, а вглубь – находить в ней ответы на вечные вопросы, которые каждый из нас рано или поздно задаст себе сам.

Список литературы

1. Блок А.А. Двенадцать / А.А. Блок // Полное собрание сочинений и писем. – В 20 т. Т. 5. – М.: Наука, 1997. – С. 10–35.

2. Бурова Ю.В. Библейские образы в романах Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» и «Идиот» / Ю.В. Бурова // Интеграция образования. – 2001. – №1. – С. 43–45. EDN QBCEVZ

3. Евангелие от Иоанна // Евангелие от Матфея, Марка, Луки и Иоанна с предисловиями и подробными объяснительными примечаниями Епископа Михаила. – Кн. 3. – Минск: Харвест, 2000. – 670 с.

4. Конспект урока Морозовой А.С. на образовательном портале «Инфоурок». – URL: https://clck.ru/3SawEx (дата обращения: 16.03.2026).

5. Култышева О.М. Революционеры духа (А. Блок и В. Маяковский) / О.М. Култышева // Вестник Нижневартовского государственного университета. – 2013. – №2. – С. 64–70. EDN QCENBD

6. Пушкин А.С. Пророк / А.С. Пушкин // Полное собрание сочинений. – В 10 т. Т. 2. – М.: Изд-во Академии наук СССР, 1957. – С. 5.

7. Суровцева Е.В. Евангельская линия в романах «Мастер и Маргарита» М.А. Булгакова и «Плаха» Ч.Т. Айтматова / Е.В. Суровцева // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2009. – №3. – С. 156–160. EDN KTUVKT

Кысова Анна Сергеевна
студентка
Научный руководитель
Зензеря Ирина Викторовна
канд. филол. наук, доцент

Куйбышевский филиал ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»
г. Куйбышев, Новосибирская область

РЕЧЕВЫЕ ОШИБКИ У СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ И РОЛЬ ШКОЛЫ В ИХ УСТРАНЕНИИ И ПРОФИЛАКТИКЕ

Аннотация: *в статье представлены результаты теоретического исследования темы профилактики речевых ошибок как комплексного процесса; рассматриваются основные внутренние и внешние факторы, влияющие на речь современных школьников. Затрагиваются как более частые, так и более редкие аспекты данной проблемы, а также уделяется внимание базовым механизмам овладения речью и процессу формирования у школьников языковой нормы. Описывается роль образовательной среды и учителей в продуктивности работы над речевыми ошибками.*

Ключевые слова: *речевая ошибка, речевой недочёт, языковая система, факторы речевого развития.*

Развивая речь ребёнка, нужно учитывать, что это сложный процесс, сочетающий в себе множество факторов, которые влияют на результат работы. В научной литературе выделяется несколько основных условий при наличии которых искажения в речи детей проявятся с большей вероятностью.

Без сомнений, язык – сложная и многогранная система, в связи с чем добиться идеала в её освоении – задача невыполнимая. Каждый человек владеет разным уровнем освоения языка, но чем больше недостатка необходимых знаний, тем выше шанс допустить ошибку.

Одна из причин появления речевых ошибок может крыться в когнитивных и личностных особенностях самого ребёнка, а именно в возможностях памяти, грамотном владении языковыми средствами, понимании закономерностей языка и т. д.

При этом с возрастом у детей улучшается оперативная память, что позволяет использовать более разнообразный языковой материал и прогнозировать свою дальнейшую речь. Если же у детей наблюдаются проблемы с ограниченными возможностями памяти, то это может привести к появлению нарушений и неточностей в речи.

Основной причиной, по мнению И.В. Зензери, является влияние языка и его системы [2]. Чтобы оценить роль данного фактора нужно разграничить понятия «речь» и «язык». Говоря про «язык», имеется в виду система различных средств (фонетических, лексических, грамматических), которые являются инструментом и средством человеческого общения. Речь же представляет собой практическое применение языковых знаний в различных жизненных ситуациях.

Знакомство с этой сложной системой языковых знаний и является освоением речи. До определённого возраста у ребёнка нет возможности извлекать знания о языке каким-либо путём, кроме практического.

Речевая ошибка может быть вызвана похожими смысловыми или звуковыми единицами. Такими, например, являются слова «вести» и «ввести», «абонемент» и «абонент». У ребёнка могут возникнуть ложные ассоциации между похожими словами, что может привести к лексическим ошибкам, когда происходит приписывание словам нехарактерных для них смыслов.

Влияние также оказывают заимствования слов из других языков и диалекты, которые слышит ребёнок.

Язык, который используют взрослые люди, имеет существенные отличия от того, какой язык демонстрируют дети в своём общении. В данном случае именно «взрослый» язык считается нормативным, а язык детей можно назвать его более упрощённой формой. Причиной тому может служить то, что в самом начале развития речи у детей нет разделения между системой и нормой. Э. Косериу утверждал, что закрепление понимания нормы приходит значительно позже, чем языковой системы: «…система усваивается задолго до нормы: пока ребёнок не знает точных форм для отдельных случаев, он уже владеет всей системой возможностей, что и определяет его индивидуальные «системные» ошибки, несоответствующие нормам, которые регулярно исправляются окружающими» [3].

Говоря про языковую среду, в которой находится ребёнок, можно заключить, что развитие речевых способностей имеет взаимосвязь с социально-культурной средой, в которой находится ребёнок. От уровня грамотности взрослых, от качества этой речи и от характера общения зависит то, чем ребёнок будет пополнять свою языковую систему. Если в окружении ребёнка есть взрослые люди, речь которых нарушает лексические, морфологические или синтаксические правила, то в речи детей будут использоваться те же нарушения, воспринимаемые ими как норма. Поэтому данные отклонения могут быть причиной речевых ошибок и отклонения от языковой нормы.

Правильная организация работы над речевыми ошибками в учебных организациях играет важную роль не только в их устранении, но и предотвращении. Однако это сложный процесс, который требует больших усилий и профессионального подхода. А.Г. Арушанова высказывает мнение, что на развитие речи может негативно повлиять, как переизбыток внимания к данной проблеме, так и его недостаток [1]. Для того чтобы добиться положительных результатов в данном вопросе нужно соблюдать меру между естественным развитием речи у детей и целенаправленным внедрением в эту речь необходимых норм и правил.

Ведь если знания о речевых нормах будут поступать внезапно и стихийно, то это может привести к тому, что в памяти школьников важная информация будет достаточно поверхностной и также приведёт к неправильному использованию языковых средств.

Важно не забывать, что профилактика речевых ошибок в речи учащихся является комплексным процессом, который своей целью ставит усовершенствование уже имеющихся навыков и поднятие уровня грамотности и выразительности речи.

При этом стоит заметить, что в речи школьников не редко встречаются многие ошибки и недочёты. В связи с этим, задачей образовательного учреждения является создание необходимых условий и объёмной системы работы над речевой деятельностью для преодоления проблемы частых речевых ошибок. Этот процесс может включать в себя как обеспечение доступа к примерам и эталонам нормативной речи, так и создание свободного пространства для собственных речевых экспериментов учащихся, где можно применять полученные знания о языке на практике в различных языковых ситуациях.

В этом плане, школа выступает одним из главных инструментов в работе над профилактикой речевых ошибок. Ведь развитая речевая культура школьника – это важный показатель образованности, интеллекта и мышления человека.

Перед современными школами стоит важная задача по подготовке выпускников, у которых есть навыки эффективного общения и грамотного выражения мыслей не важно в устной или в письменной форме. При этом эти навыки вырабатываются школьниками в процессе всего школьного пути и задача учителей – это сопровождение ученика на каждой ступени обучения и особенно тогда, когда речевые навыки начинают интенсивно развиваться и при формировании устойчивых речевых привычек.

Конечно, можно заметить, что современные школы сталкиваются с постепенным снижением качественной речевой культуры среди учащихся. В связи с этим именно уроки литературы и русского языка приобретают особую значимость в развитии речи школьников и в профилактике речевых ошибок. Работа напрямую над ошибками или через анализ

художественного текста как образца русского литературного языка позволяет сократить число речевых ошибок и повысить коммуникативные навыки школьников.

Проведённый анализ теоретических материалов по теме речевых ошибок дал понять, что нельзя точно причислить названные факторы первоисточником данных проблем с речью, скорее они только способствуют и создают условия, при которых шанс на возникновение ошибок увеличивается.

Из-за того, что некоторые речевые ошибки можно охарактеризовать как имеющие субъективный или психологический характер, становится трудно разобраться в их истоках, а значит возникают проблемы и с их устранением.

Таким образом, можно сделать вывод, что развитие речи современных школьников – это достаточно трудная в исполнении задача, которая зависит не только от биологических, социальных и языковых факторов, но и от профессиональности педагога. Придерживаясь комплексного подхода, затрагивающего различные аспекты в обучении, а также учитывая индивидуальные особенности ребёнка, можно создать благоприятные условия, при которых гармоничное развитие речи учащихся становится возможным.

Список литературы

1. Арушанова А.Г. Речь и речевое общение детей / А.Г. Арушанова. – М.: Мозаика-Синтез, 2019. – 121 с.

2. Зензеря И.В. Особенности работы над выразительностью и образностью речи на уроках русского языка / И.В. Зензеря // Научное отражение. – 2022. – №3 (29). – С. 29–30. – EDN FGWEZQ.

3. Косериу Э. Синхрония, диахрония и история / Э. Косериу // Лингвистическое наследие XX века. – 1963. – №3. – С. 224–273.

Логвиненко Ирина Викторовна
студентка

Научный руководитель
Зензеря Ирина Викторовна
канд. филол. наук, доцент

Куйбышевский филиал ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»
г. Куйбышев, Новосибирская область

ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ ЗАИМСТВОВАННЫХ СЛОВ В СОВРЕМЕННОЙ РЕКЛАМЕ И МЕДИАПРОСТРАНСТВЕ

Аннотация: *в статье рассматривается роль иностранной терминологической лексики в текстах научного и научно-популярного дискурса. Автор акцентирует двойственную природу заимствованных терминов: с одной стороны, они выступают как незаменимое средство точной передачи информации в коммуникации узких специалистов, с другой — могут создавать непреодолимый смысловой барьер для неподготовленного читателя при восприятии научно-популярных текстов.*

Особое внимание уделяется тенденции современной эпохи научно-технического прогресса к формированию международной терминологии — универсальных наименований понятий и явлений науки и производства. Отмечается, что данный процесс способствует закреплению в языке интернациональных заимствований. В статье подчёркивается, что многие из них, имея длительную историю функционирования в русском языке, полностью утратили статус «чужих», не имеют эквивалентов и являются единственными наименованиями обозначаемых реалий.

Ключевые слова: *иностранная лексика, адаптация заимствованных слов, медиапространство, процесс заимствования, реклама.*

В процессе развития языка в его лексическом составе постоянно появляется достаточно большое количество новых слов, многие из которых заимствуются из других языков. Однако далеко не все они закрепляются в заимствующем языке, а оставшиеся иноязычные слова претерпевают зачастую существенные изменения, приспосабливаясь к фонетической, грамматической и лексико-стилистической системе языка. Заимствования в разных языках по-разному влияют на обогащение словарного состава.

Иностранная терминологическая лексика является незаменимым средством лаконичной и точной передачи информации в текстах, предназначенных для узких специалистов, но может оказаться и непреодолимым барьером для понимания научно-популярного текста неподготовленным читателем.

Следует учитывать и наметившуюся в наш век научно-технического прогресса тенденцию к созданию международной терминологии, единых наименований понятий, явлений современной науки, производства, что также способствует закреплению заимствованных слов, получивших интернациональный характер. Это обусловлено длительной историей развития русского языка: многие заимствования совершенно обрусели и не имеют эквивалентов, являясь единственными наименованиями соответствующих реалий. Этот факт даёт основание предположить, что освоение иноязычных слов является необходимым и неизбежным для развития русского языка процессом [1].

Чаще всего заимствованиями называют слова из иностранных языков, так как процесс заимствование активнее всего происходит на лексическом уровне. Лексика – непосредственное отображение картины мира человека, его представлений обо всём окружающем и о себе самом. В.Г. Костомаров объясняет сущность заимствования метафорой «языковой вкус эпохи», рассуждая о том, что направление языковой эволюции определяется понятием вкуса, особого отношения к языковой норме. Главную роль в формировании такого вкуса и в пополнении русского языка заимствованиями играют масс-медиа, благодаря которым мы говорим *аутентичный* вместо *подлинный*.

Рекламные тексты – часть нашей жизни, яркий фактор современных медиа, влияющий не только на экономику, но и на языковую культуру личности. Особое место в рекламных слоганах отводится экспрессивным заимствованиям, с помощью которых легче и эффективнее повлиять на выбор зрителя. Расширению сферы действия и увеличению степени адаптации в современном русском языке новые заимствованные слова во многом обязаны именно рекламе.

В 2017 году, благодаря рекламе кофе, в современный русский язык вошло слово *бариста*, на примере которого можно рассмотреть особенности фонетической, лексической (семантической), словообразовательной и грамматической адаптации заимствований.

Семантика слова *бариста* пережила процесс сужения в английском языке, но снова расширилась в русском. Дело в том, что в английском языке *бариста*, как правило, специалист по изготовлению кофе и кофейных напитков на основе эспрессо. В русском варианте рекламы возрождено итальянское значение – «кофевар, или человек, изготовляющий любой вид кофе». Этимологическое значение *бариста* – «бармен, или человек, стоящий за стойкой бара». Сложность интерпретации семантики заключается в том, что слово ещё не кодифицировано современными словарями.

Итак, *бари́ста* (итал. *barista* – буквально «человек, работающий за барной стойкой», бармен, буфетчик) – кофевар, специалист по приготовлению кофе (в основном именно эспрессо), умеющий правильно приготовить кофе (в том числе с использованием искусства латте-арт) или напитки на его основе и подать посетителю [2].

Не менее интересен словообразовательный анализ слова *бариста*: в языке-оригинале оно состоит из свободного корня *-бар-* («стойка») и суффикса *-иста-* (ср. *turista*), конец которого в русском языке ассоциируется с окончанием *-а*, как правило, свидетельствующем о принадлежности к женскому роду (*вод-а*), но также и к мужскому (*юнош-а*) и к общему (*задир-а*).

Рассмотрим теперь комплексную адаптацию слова *бариста* в рекламе NESCAFÉ Gold Barista: «Бариста – это художник»: «Бариста – это художник, а великолепные кофейные зёрна – его палитра. Он мастер, который создаёт свой шедевр, идеально выверяя баланс молотого и растворимого кофе. Он творец, чьё искусство восхищает истинных ценителей и наполняет их утро насыщенным вкусом и изысканным удовольствием. Нескафе Голд Бариста. Удовольствие для тех, кто разбирается» [3].

Предельное расширение семантики («художник, мастер, творец») на самом деле прикрывает достаточно конкретное, даже бытовое значение заимствования. *Бариста* в контексте этой рекламы – сорт кофе рекламируемого бренда, в котором соединены две разновидности – молотый и растворимый. Как видим, окончательная адаптация слова получила самый практичный и прагматичный характер, тесно связываемый с рекламируемым продуктом. И если настоящий *бариста* большинству не доступен, то кофе с таким названием может появиться у каждого [2].

Проведённый комплексный анализ адаптации заимствования *бариста* позволяет сделать заключение о том, что лексема относится к типу частично адаптированных иностранных слов в русской рекламе (конечная гласная не утрачивается и не переходит в окончание, отсутствует склонение, активно развивается семантика).

Один из самых интересных случаев употребления заимствования в современной рекламе – этом знаменитое междометие *джага-джага* (английское *Jaga jaga*) из песни Кати Лель «Мой мармеладный». Как и любое междометие, оно ничего не означает, а служит для выражения эмоций. Однако в рекламе *джага-джага* получает значение наречия «хорошо»: «Одна моя подруга стала очень популярной в соцсетях:

Попробуй ма-ма,
Попробуй *джага-джага*,
Попробуй м-м,
Мне это надо-надо.
Опять мне кажется,
Что кружится голова…

Интернет закончился! – Ты ещё не на «Мегафоне»? Смотри: «Мегафон» дарит безлимит на соцсети всем – и своим и новым абонентам! – Ишь, мой мармеладный! – А постоянным – ещё и безлимит на видео! Подключай Мегасилы – и будет *джага-джага*!» [4].

Заимствование, которое в 2004 выглядело как экзотизм и варваризм, сегодня в рекламе воспринимается как новое российское слово с высоким уровнем адаптации и с наречным значением.

Специфика адаптации заимствованных слов в рекламных тексах заключается в том, что всего они приходят через сферу быстрого питания, а также регулярны в рекламе банковских услуг и лекарственных препаратов. Если в тексте телерекламы значение заимствования стремится к предельному расширению, то в прикладном смысле иноязычное слово, как правило, получает почти терминологическую семантику.

Адаптация – это не только приспособление, но усвоение, изменение, включение, вхождение, освоение, понимание, проживание иностранного слова. При этом обнаруживается отчётливая тенденция к полному освоению иностранной лексемы словарём родного языка и его носителями.

Список литературы

1. Зензеря И.В. Организация работы по развитию речи обучающихся на уроках русского языка / И.В. Зензеря // Конструктивные педагогические заметки. – 2020. – №8–1 (13). – С. 196–212. – EDN ATYBVG.

2. Почём фунт LIHA? Почему бариста называется баристой? – URL: https://dzen.ru/a/YBzYkKNP229YDmgz (дата обращения: 24.02.2026).

3. Реклама NESCAFÉ Gold Barista: «Бариста – это художник». – URL: https://www.youtube.com/watch?v=vt2GWyvdhvQ (дата обращения: 28.02.2026).

4. Реклама Мегафон. Катя Лель. – URL: https://ya.ru/video/preview/15019278945206729009 (дата обращения: 17.02.2026).

Ошивалов Никита Алексеевич
курсант
ФГКВОУ ВО «Краснодарское высшее военное авиационное училище
лётчиков имени Героя Советского Союза А.К. Серова»
г. Краснодар, Краснодарский край
Шевченко Валерия Николаевна
студентка
ГБПОУ «Краснодарский педагогический колледж»
г. Краснодар, Краснодарский край
Стадник Сергей Валерьевич
канд. экон. наук, доцент, доцент
ФГКВОУ ВО «Краснодарское высшее военное авиационное училище
лётчиков имени Героя Советского Союза А.К. Серова»
г. Краснодар, Краснодарский край

О НЕОБХОДИМОСТИ УГЛУБЛЕННОГО ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КУРСАНТАМИ ЛЁТНОГО УЧИЛИЩА

Аннотация: *статья посвящена проблемам, вызванным слабым знанием русского языка лётным составом, как Российской Федерации, так и иностранных государств. Приводятся признаки недостаточного внимания к развитию авиационной терминологии. Указываются недостаточно сформированные компетенции по причине слабого знания русского языка. Рекомендуется разработать перечень слов и словосочетаний на русском языке, необходимых потенциальным нарушителям воздушного пространства Российской Федерации. Предлагаются мероприятия по совершенствованию знаний авиационного русского языка лётным составом.*

Ключевые слова: *авиационная документация, профессиональная коммуникация, русский авиационный язык, технические термины.*

Введение.

В настоящее время в Российской Федерации много внимания уделяется подготовке специалистов со знанием профессионального иностранного языка. Поощряются защиты выпускных квалификационных работ на иностранных языках. В лётных училищах изучаются дисциплины «Иностранный язык» и «Авиационный английский язык» с общим объёмом до 264 часов аудиторных занятий. Завершаются дисциплины экзаменами. При этом цель – подготовка инженера с удовлетворительным знанием английского языка – достигается только у 5–10% выпускников.

На восстановление знаний и изучение дисциплины «Русский язык и культура речи» отводится 48 часов аудиторных занятий. Завершается дисциплина зачётом. Изучению русского языка зачастую не уделяется достаточного внимания [11], поскольку он воспринимается как второстепенная дисциплина по сравнению с профильными предметами.

В училище практикуются опросы по выявлению лексических ошибок в речи курсантов [9] и корректировка факультативных занятий в соответствии с полученными результатами. Однако проведённый опрос выпускников 2025 г. выявил неудовлетворённость их собственными знаниями русского языка. Результаты ответов на вопросы представлены на рисунке.

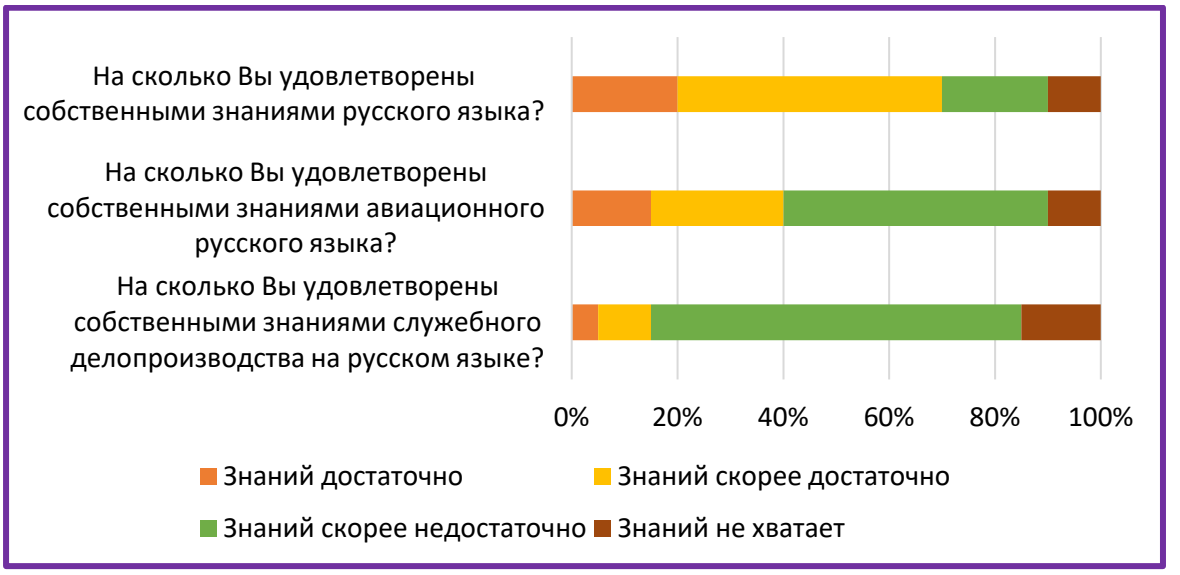


Рис. 1

Проблемы и перспективы изучения русского языка лётчиками.

Первое заседание совета при Президенте РФ по поддержке русского языка и языков народов России состоялось 5 ноября 2024 г. Президент обратил внимание, что именно русский язык во многом определяет нашу духовную и национальную идентичность; нацелил на создание единых государственных учебников и поставил задачу создать «Национальный словарный фонд».

Профессиональная деятельность военного лётчика включает не только выполнение полётов, но и работу с большим объёмом служебной документации: приказами, рапортами, отчётами, техническими и другими официальными документами. В связи с этим лётчик должен в полной мере владеть нормами русского языка и уметь грамотно оформлять документы. На практике же многие специалисты осваивают данные навыки уже в процессе службы, что нередко сопровождается ошибками в письменной речи.

Приведём два явных признака недостаточного внимания к развитию авиационной терминологии.

Первый признак. ГОСТы авиационной направленности с подзаголовком «Термины и определения», например, ГОСТ 21890-76 «Фюзеляж, крылья и оперение самолётов и вертолётов», ГОСТ 21891-76 «Шасси самолётов и вертолётов», ГОСТ 23851–79 «Двигатели газотурбинные авиационные» не изменялись с 70-х годов прошлого века, т. е. более 45 лет. И это действующие на сегодняшний день документы.

Второй признак. Применение как различных терминов для обозначения одинаковых конструктивных элементов, так и наоборот, одинаковых терминов и аббревиатур для абсолютно разных систем и агрегатов.

Несмотря на то что абитуриенты поступают в военные вузы с базовой подготовкой по русскому языку, в процессе обучения они не всегда получают необходимые знания и навыки в полном объёме. В результате формируется дефицит компетенций в нескольких ключевых областях.

Во-первых, это знание норм современного русского литературного языка. Военному специалисту необходимо владеть акцентологическими, орфоэпическими, лексическими, словообразовательными, фразеологическими, синтаксическими и стилистическими нормами, а также уметь применять их на практике. Особое значение имеет умение формулировать мысли ясно, кратко и точно, используя принятые в Вооружённых Силах речевые обороты и

сокращения [3]. В условиях служебной деятельности крайне важно выбирать такие языковые средства, которые исключают двусмысленность и затруднения в понимании.

Во-вторых, важным аспектом является владение профессиональной терминологией. Знание военной лексики и умение использовать её в речи способствует более эффективному усвоению профильных дисциплин и повышает качество профессионального взаимодействия. Для военных лётчиков это особенно актуально, поскольку специализированная терминология активно используется в повседневной деятельности.

В-третьих, значимым является развитие коммуникативных навыков. Военному специалисту необходимо владеть стратегиями и тактиками общения, принятыми в русскоязычной военной среде, а также соблюдать нормы речевого этикета. Это включает корректное обращение к военнослужащим в зависимости от звания, умение грамотно формулировать приказы и задавать вопросы в соответствии с уставными требованиями. Эффективная коммуникация играет ключевую роль как в боевой обстановке, так и в повседневной службе [10].

В-четвёртых, особое место занимает работа с документацией. Военный лётчик должен уметь понимать и создавать тексты различных типов на русском языке: от служебных записок до научных и учебных работ [7]. Это предполагает владение навыками конспектирования, подготовки докладов, написания рефератов, аннотаций и других видов письменной деятельности. Кроме того, необходимо знание особенностей официально-делового стиля, характерного для уставных и нормативных документов.

Вместе с тем следует отметить, что указанные проблемы характерны как для курсантов, так и для лётчиков-инструкторов. Несмотря на то что часть специалистов стремится к устранению данных недостатков, в целом уровень языковой подготовки остаётся недостаточным [6].

Это приводит к трудностям во взаимопонимании между инструкторами и курсантами: нередко наблюдаются случаи некорректной формулировки мыслей, неточности в речи и, как следствие, снижение уровня безопасности полётов [4]. Отсутствие единых и чётких речевых стандартов затрудняет процесс обучения и профессионального взаимодействия.

Особую значимость данная проблема приобретает с учётом того, что курсанты являются будущими офицерами. В связи с этим они должны обладать высоким уровнем речевой культуры: уметь ясно, грамотно и уверенно излагать свои мысли как в устной, так и в письменной форме. Владение русским языком на должном уровне является неотъемлемой частью профессиональной компетентности военного специалиста.

О необходимости знания русского авиационного языка иностранными военными лётчиками.

Отдельного внимания заслуживает вопрос языковой подготовки иностранных военных лётчиков [5].

На примере случаев нарушения воздушного пространства Российской Федерации военными воздушными судами других государств возникает закономерный вопрос: почему иностранные пилоты не владеют даже минимальным набором фраз на русском языке, необходимым для базового взаимодействия?

В то же время российские военные лётчики, как правило, обладают необходимым минимумом знаний иностранного языка для осуществления коммуникации в подобных ситуациях [8]. Это свидетельствует о наличии определённой асимметрии в уровне языковой подготовки.

В этой связи представляется целесообразным рассмотреть необходимость владения иностранными военными лётчиками базовым набором фраз на русском языке при выполнении полётов вблизи воздушного пространства Российской Федерации. Это может способствовать повышению эффективности взаимодействия и снижению риска возникновения конфликтных ситуаций.

Предложения по совершенствованию образовательной деятельности:

1) разрабатывать электронные библиотечные системы, подобные «Краткой теории авиационных двигателей [1];

2) разрабатывать и внедрять прикладные программы для тренировки зрительной памяти курсанта [2];

3) создать специализированный информационный ресурс, содержащий реестр действующих авиационных аббревиатур с указанием области их применения и условий возникновения;

4) добавить в дисциплину «Русский язык и культура речи», изучаемую на 1 курсе, раздел по использованию русского языка при разработке технических и служебных документов, изучаемый на 5 курсе. Объём раздела установить в количестве 48 часов учебных занятий и завершить дисциплину зачётом с оценкой.

Таким образом, языковая подготовка является важной составляющей профессиональной деятельности авиационных специалистов и напрямую влияет на безопасность полётов. Недостаточный уровень владения русским языком у военных лётчиков, особенно на этапе обучения, приводит к трудностям в коммуникации и работе с документацией. Повышение уровня языковой подготовки будет способствовать более эффективному взаимодействию и общему уровню безопасности в авиационной сфере.

Список литературы

1. Беловодский Ю.П. К вопросу самостоятельного дистанционного изучения дисциплины «Теория авиационных двигателей» / Ю.П. Беловодский, А.Е. Гузеев, И.И. Мирошников // Информационные технологии в образовательном процессе вуза и школы: материалы XVII Всероссийской научно-практической конференции (Воронеж, 29 марта 2023 года). – Воронеж: ВГПУ, 2023. – С. 28–33. – EDN ZQSOEB.

2. Евдокимов М.С. Прикладная программа для тренировки зрительной памяти курсанта-летчика / М.С. Евдокимов, Э.В. Коновальцев // Личность курсанта: психологические особенности бытия: материалы XV Всероссийской научно-практической конференции (Краснодар, 25 ноября 2024 года). – Краснодар: КВВАУЛ, 2025. – С. 178–185. – EDN KKYZYE.

3. Карапетян Е.А. Система ценностных кодов и ее отражение в языковой культуре / Е.А. Карапетян // Евразийский взгляд на актуальные вопросы филологии, переводоведения и лингводидактики: сборник статей по материалам III Евразийской научно-практической конференции (Москва, 29 ноября 2024 года). – М.: РГСУ, 2025. – С. 46–50. – EDN UYKTBV.

4. Клименко А.М. Анализ и выработка мероприятий по предотвращению некоторых особых случаев в полете учебно-боевого самолета Як-130 / А.М. Клименко, А.Ф. Пенно // Современные проблемы создания и эксплуатации вооружения, военной и специальной техники: материалы V Всероссийской научно-практической конференции (Санкт-Петербург, 9–10 декабря 2021 года). – СПб.: ВКА имени А.Ф. Можайского, 2022. – С. 146–150. – EDN FRJKEF.

5. Кожевникова И.Н. Современные проблемы и принципы преподавания русского языка как иностранного / И.Н. Кожевникова // Педагогическое образование в современных условиях: электронный сборник статей по материалам VI Всероссийской научно-практической конференции (Куйбышев, 30 ноября 2017 года) / Куйбышевский филиал НГПУ. – Куйбышев: Куйбышевский филиал НГПУ, 2017. – С. 162–164. – EDN ZXDDMX.

6. Кузьмин А.В. Мероприятия по локализации опасных факторов при взлёте / А.В. Кузьмин, А.П. Линник, С.А. Прошкин // Прикладные вопросы точных наук: материалы VII Международной научно-практической конференции студентов, аспирантов, преподавателей (Армавир, 27–28 октября 2023 года). – Армавир: АГПУ, 2023. – С. 31–35. – EDN QRIYCO.

7. Куприянов Н.А. Актуальные проблемы подготовки различных видов изданий в высшем учебном заведении / Н.А. Куприянов, М.И. Мехно // Научный потенциал вуза – производству и образованию: сборник статей по материалам IV Международной научно-практической конференции (Армавир, 11–12 февраля 2022 года) / Кубанский государственный технологический университет Армавирский механико-технологический институт. – Армавир: Редакция газеты «Армавирский собеседник», 2022. – С. 78–84. – EDN BLHQHE.

8. Медведев В.И. Порядок проведения сертификации систем качества и сертификации производств / В.И. Медведев, И.Н. Попов, В.П. Панков // Научные чтения имени профессора Н.Е. Жуковского: сборник научных статей XI МНПК (Краснодар, 23–24 декабря 2020 года). – Краснодар: Юг, 2021. – С. 59–64. – EDN UUBHEC.

9. Муллинова Т.А. Экспериментальный опрос как методика выявления лексических ошибок в речи молодежи / Т.А. Муллинова, О.А. Муллинова // Актуальные вопросы современной филологии: теория, практика, перспективы развития: материалы V МНПК (Краснодар, 23 мая 2020 года). – Краснодар: КубГУ, 2020. – С. 127–129. – EDN FJFKRH.

10. Шидов А.З. Педагогические основы процесса внедрения боевого опыта в систему обучения курсантов / А.З. Шидов // Инновационные технологии в образовательном процессе: сборник материалов XXVI Всероссийской научно-практической конференции (Краснодар, 1–2 августа 2025 года). – Краснодар: КВВАУЛ, 2025. – С. 13–17. – EDN HNWGRC.

11. Янкова Е.Е. Особенности изучения раздела «Культура речи» в 5 классе / Е.Е. Янкова, И.В. Зензеря // Человек и текст: материалы V Международной лингвокультурологической конференции, посвященной 190-летию посещения г. Симбирска А. С. Пушкиным (Ульяновск, 26 мая 2023 года). – Ульяновск: Ульяновский государственный университет, 2023. – С. 181–183. – EDN BKNDEP.

Пахомова Татьяна Николаевна
студентка
Научный руководитель
Лукьянова Наталья Альбертовна
канд. филол. наук, доцент, заведующий кафедрой

Куйбышевский филиал ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»
г. Куйбышев, Новосибирская область

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДИКИ ПРЕОДОЛЕНИЯ ЯЗЫКОВОГО БАРЬЕРА НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация: *статья посвящена проблеме языкового барьера при изучении иностранного языка. Анализируются недостатки традиционных методов обучения в контексте развития коммуникативных навыков и рассматриваются современные подходы к решению данной проблемы. Особое внимание уделяется коммуникативному методу и суггестивным техникам, которые помогают снять психологическое напряжение и создать комфортную среду для общения.*

Ключевые слова: *языковой барьер, методика преподавания, иностранный язык, коммуникативный подход, суггестопедия, психологический барьер.*

В XXI веке, в условиях расширения культурных и этнических границ между народами разных страх, владение иностранным языком приобретает статус неоспоримого преимущества. Однако на пути к полному овладению языком большинство людей начинает сталкиваться с незримой, но вполне серьезной и ощутимой проблемой, – языковой барьер.

Мы точно можем сказать, что на сегодняшний день традиционные методы преподавания английского языка, которые многие годы в основном фокусировались на грамматико-переводной системе, часто оказываются бессильны в борьбе с этой проблемой. Хотя, конечно, не стоит отрицать эффективность данного метода. Он акцентирует внимание на фундаментальных знаниях, устойчивом понимание грамматических основ и навыков перевода, но имеет преимущественный недостаток – изучающие язык по данному методу в большинстве случаев сталкиваются с трудностями в реальных коммуникативных обстоятельствах. К тому же, часто возникает проблема в мотивации овладения языком, поскольку основной акцент делается на грамматику, что может привести к утрате интереса. Не все учащиеся находят привлекательным процесс заучивания грамматических правил и конструкций.

Прежде чем говорить о методах преодоления, необходимо понять специфику самого барьера и с чем предстоит работать. Х.Ф. Макаев отмечает, что языковой барьер, как считают многие, выражается в невозможности и неуверенности производства речи из-за незнания изучаемого языка. Но важно понимать, что всего лишь незнание языка, а именно его грамматики и лексики, не является причиной неспособности общаться на этом языке, так как многие

не могут свободно выражать элементарных мыслей, несмотря на наличие огромного словарного запаса и хорошего знания грамматических структур. Практика показывает, что проблема в спонтанном общении обучаемых заключается в отсутствии навыков постоянного практического «задействования» имеющихся знаний и умений с использованием вербальных и невербальных средств общения и с учётом психологических и социокультурных факторов [1].

Мы понимаем, что языковой барьер – это сложное явление, которое имеет как лингвистическую, так и психологическую сущность. С одной стороны, причиной действительно может стать ограниченность словарного запаса или незнание грамматических структур, а с другой – страх допустить ошибку, боязнь возможной реакции на нее или банальная стеснительность.

Сегодня современная педагогика предлагает принципиально иной подход в изучении иностранного языка: не просто слепо заучивать клишированные фразы, а создавать необходимые условия для его естественного и комфортного освоения, где ключевым инструментом воздействия на обучающегося становится не страх совершить ошибку, а формирование повышенного интереса и мотивации к преодолению трудностей.

Далее рассмотрим наиболее эффективные методы в преодолении языкового барьера при обучении иностранному языку. Одним из наиболее интересных является коммуникативный подход. Коммуникативный подход (Communicative approach) – методика, ориентированная на практику общения. Главный принцип – «учимся общаться, общаясь». Язык осваивается не через зубрёжку правил и выполнение механических упражнений, а через живое взаимодействие, моделирование ситуаций из жизни, диалоги, дискуссии и языковые игры [2].

Коммуникативный подход к обучению языку помогает преодолеть барьер. Он ставит в центр внимания практику и коммуникацию, а не строгое соблюдение грамматических правил. Важно использовать аутентичные материалы для моделирования ситуаций из реальной жизни.

Аутентичные материалы представляют собой тексты и медиа, взятые из оригинальных источников, которые не предназначены специально для образовательных целей. Сюда можно отнести, например, газетные статьи, книги, подкасты или телепередачи. То есть, в отличие от традиционных методов, где обучаемый годами копит знания, чтобы когда-нибудь их применить, коммуникативный подход сразу погружает его в этот процесс.

Для преодоления барьера и ускорения процесса обучения активно используются методы, базирующиеся на суггестии (внушении) и эмоциональном вовлечении учащихся. Метод Г.А. Китайгородской, известный как «метод активизации возможностей личности и коллектива», помогает обойти внутренние блоки и фобии.

Истоки метода лежат в идее «суггестопедии» психолога Г. Лозанова. Эта методика приобрела популярность в разных странах мира. Ключевая идея Лозанова заключалась в том, что человеческий мозг обладает колоссальными резервами, которые блокируются «антисуггестивными барьерами» – критико-логическим (страх ошибиться) и интуитивно-аффективным (тревожность и неуверенность). То есть, чтобы освоить язык без барьеров, нужно их обойти или снять.

Если говорить о месте суггестии в преподавании иностранных языков, то можно сказать, что она используется в игровых формах и представляет собой фактически хорошо отрежиссированную актерскую игру преподавателя. Преподаватель, используя различные интонации, начинает эмоционально, громко и отчетливо, а иногда и совсем тихо, но внятно читать иностранный текст, объясняя его значение на родном языке. В таких благоприятных условиях мозг человека непринужденно запоминает определенную информацию [3].

Г. Лозанов также утверждал, что создание приятной учебной атмосферы может помочь учащимся уменьшить напряжение, страх, тревожность и другие негативные эмоции, связанные с обучением. Эти эмоции существуют в большинстве традиционных языковых аудиторий и обычно вызваны неуверенностью в себе, возникающей в результате трудностей с пониманием, запоминанием и использованием материала, представленного в курсе [4].

Уроки по методу суггестопедии проходят в малых группах и представляют собой интенсивные занятия. Основное внимание уделяется созданию комфортной атмосферы с минимальным уровнем стресса, что достигается за счет активного и пассивного участия обучающихся, а также музыкального сопровождения и релаксационных практик. В начале обучения для объяснения нового материала часто используется родной язык, но впоследствии акцент делается на иностранном.

При обучении по методу суггестопедии постоянно используется музыка. Согласно исследованиям, специально подобранные композиции способны ускорить процессы восприятия и запоминания [4].

По методу Китайгородской обучающиеся так же занимаются в группе. Чем меньше группа, тем выше эффект. Суть метода заключается в том, что ученик оказывается внутри пьесы, которая написана для них и о них. Такой образ даёт возможность раскрепощаться, и учащийся с первых уроков начинает говорить [5]. То есть ключевым инструментом становится ролевая игра и элементы театра. Когда обучающийся примеряет на себя ипостась другого персонажа, его страх сделать ошибку значительно ослабевает, ведь ошибается не он, а герой.

Таким образом, современная педагогика предлагает нам не просто обучать языку, а создавать среду, в которой страх отступает перед интересом. Коммуникативный подход дает возможность для реального общения, а метод Г. А. Китайгородской снимает психологические зажимы, позволяя обучающемуся «прожить» язык, а не заучивать его.

Подводя итог, можно уверенно заявить, что языковой барьер – это не просто недостаток знаний, а комплексная проблема, которая требует отдельного внимания как со стороны обучающегося, так и со стороны преподавателя. Традиционные методы, закладывая фундаментальную базу знаний, не всегда способны подготовить к спонтанной коммуникации, что порождает неуверенность и страх.

Преодоление барьера возможно, но это работа, которая требует больших усилий. Важен переход от зазубривания правил к созданию благоприятных условий для общения.

Список литературы

1. Макаев Х.Ф. Преодоление языкового барьера как главная проблема иноязычной подготовки / Х.Ф. Макаев // В мире научных открытий. – 2014. – №5–1 (53). – С. 382–391. EDN SHTQNL

2. Коммуникативный подход в обучении иностранных языков. – URL: https://www.divelang.ru/blog/useful/kommunikativnyy-podhod-v-obuchenii-inostrannyh-yazykov/ (дата обращения: 10.03.2026).

3. Курбакова М.А. Способы оптимизации процесса обучения иностранному языку (современное применение психотерапевтического метода доктора Лозанова) / М.А. Курбакова // Язык и культура. – 2016. – №3 (35). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sposoby-optimizatsii-protsessa-obucheniya-inostrannomu-yazyku-sovremennoe-primenenie-psihoterapevticheskogo-metoda-doktora-lozanova (дата обращения: 10.03.2026).

4. Коннова О.В. Суггестопедия как один из способов обучения иностранному языку / О.В. Коннова // Международный научно-исследовательский журнал. – 2024. – №3 (141). – URL: https://research-journal.org/archive/3-141-2024-march/10.23670/IRJ.2024.141.62 (дата обращения: 19.03.2026).

5. Сидорова А.Е. Метод активизации возможностей личности и коллектива: интенсивное обучение или метод Китайгородской на примере французского языка / А.Е. Сидорова, Ю.В. Бойкова // Евразийский Союз Ученых. – 2015. – №10–4 (19). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/metod-aktivizatsii-vozmozhnostey-lichnosti-i-kollektiva-intensivnoe-obuchenie-ili-metod-kitaygorodskoy-na-primere-frantsuzskogo-yazyka (дата обращения: 10.03.2026).

Суворова Алиссия Андреевна
студентка
Научный руководитель
Лукьянова Наталья Альбертовна
канд. филол. наук, доцент, заведующий кафедрой
Куйбышевский филиал ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»
г. Куйбышев, Новосибирская область

ОБУЧЕНИЕ АУДИРОВАНИЮ КАК СРЕДСТВУ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Аннотация: *в статье освещается процесс обучения аудированию на уроках немецкого языка. Рассматриваются сложности и ресурсы обучения этому виду речевой деятельности. Особое внимание уделено практической разработке задания по работе с аудированием на уроке немецкого языка.*

Ключевые слова: *аудирование, коммуникативная компетенция, эффективность обучения, немецкий язык.*

В современной методике преподавания иностранных языков целью обучения является формирование коммуникативной компетенции, то есть способности и готовности осуществлять иноязычное общение. Одним из важнейших, но и наиболее сложных видов речевой деятельности в достижении этой цели является аудирование.

Долгое время аудированию отводилась второстепенная роль. Считалось, что умение говорить автоматически влечет за собой понимание речи собеседника. Однако практика показывает, что именно неразвитость навыков аудирования часто становится причиной коммуникативных неудач. Учащийся, владеющий лексикой и грамматикой, может растеряться, столкнувшись с живой речью носителя языка, ее темпом, интонационным рисунком и акцентом.

Обучение аудированию на уроках немецкого языка приобретает особую актуальность в условиях дефицита естественной языковой среды. Использование аутентичных аудиоматериалов позволяет погрузить учеников в реальный мир звучащего немецкого языка, способствует не только развитию слуховых навыков, но и знакомит с социокультурными особенностями стран изучаемого языка, что является неотъемлемой частью коммуникативной компетенции.

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью поиска эффективных методов и приемов обучения аудированию, которые позволят преодолеть психологические и лингвистические трудности восприятия иноязычной речи на слух и будут способствовать успешному формированию коммуникативных умений учащихся.

Эффективность обучения аудированию напрямую зависит от качества используемого материала. Соответствие возрастным особенностям и интересам учащихся; актуальность, увлекательность и соответствие жизненному опыту школьников повышает мотивацию и снимает психологическое напряжение.

Приведем примеры аутентичных источников для уроков немецкого языка.

1. Подкасты для изучающих немецкий (например, «Langsam gesprochene Nachrichten» от Deutsche Welle).
2. Короткие видеоблоги немецкоязычных подростков на доступных платформах.
3. Интервью с известными людьми.
4. Отрывки из немецких фильмов или сериалов.
5. Песни современных немецких исполнителей (например, Mark Forster, Namika, Annen May Kantereit), которые отличаются понятным вокалом и актуальной лексикой. Традиционно работа с любым аудиотекстом строится из трех основных этапов: до

прослушивания (Vor dem Hören), во время прослушивания (Während des Hörens) и после прослушивания (Nach dem Hören).

Далее предлагаем ознакомиться с примером работы с аудиотекстом на немецком языке.

Тема: Mein Lieblingssänger / Meine Lieblingsband (Мой любимый певец / Моя любимая группа).

Уровень: A2-B1 (средний этап обучения).

Цель: развитие навыков понимания детальной информации на слух, расширение словарного запаса по темам «Музыка» и «Хобби», стимулирование устной речи.

Материал: короткое интервью (1,5–2 минуты) с немецким подростком о его любимой группе. Аудиодорожку можно найти на образовательных платформах (например, Deutsche Welle – «Das sagt man so!» или подкасты для молодежи) или записать самостоятельно.

Ход работы.

1. Vor dem Hören (дотекстовый этап).

Учитель выводит на экран фото известных немецких групп (например, Die Ärzte, Rammstein, Sportfreunde Stiller) или портреты певцов.

Вопросы для обсуждения в классе;

1) Hört ihr gern Musik? (Вы любите слушать музыку?)

2) Welche Musikrichtungen mögt ihr? (Какие музыкальные направления вы любите?)

3) Kennt ihr deutsche Bands oder Sänger? (Знаете ли вы немецкие группы или певцов?)

4) Welche Musik hören eure deutschen Altersgenossen wohl? (Какую музыку, по вашему мнению, слушают ваши немецкие сверстники?)

Снятие лексических трудностей: учитель записывает на доске новые слова, которые встретятся в интервью:

– der Sänger / die Sängerin (певец / певица);
– die Band (группа);
– der Text / der Songtext (текст песни);
– die Melodie (мелодия);
– die Stimmung (настроение);
– verstehen (понимать);
– mitreißend (захватывающий, увлекательный);
– die Textzeile (строка из песни).

2. Während des Hörens (текстовый этап).

Задание 1 (общее понимание): учащиеся прослушивают интервью первый раз и отвечают на вопрос: «Wie heißt der Lieblingssänger / die Lieblingsband von dem Jugendlichen?» (Как зовут любимого певца / любимую группу этого подростка?) – (Например, «Mark Forster»).

Задание 2 (детальное понимание): перед вторым прослушиванием учащиеся получают карточки с утверждениями, которые нужно отметить как «Richtig» (R) или «Falsch» (F).

Текст задания (пример):

– Hör dir das Interview noch einmal an. Kreuze an: Richtig (R) oder Falsch (F)?

Nr.	Aussage	R	F
1.	Der Jugendliche heißt Felix.		
2.	Seine Lieblingsband ist «Die Ärzte».		
3.	Er mag die Musik, weil die Lieder eine gute Stimmung machen.		
4.	Ihm gefallen besonders die Songtexte.		
5.	Er versteht nicht, worum es in den Liedern geht.		
6.	Seine Lieblings-Textzeile ist: «Du bist das Beste, was mir je passiert ist».		

3. Nach dem Hören (послетекстовый этап):

Учитель проверяет ответы, выясняя, какие детали, учащиеся поняли правильно, а где возникли трудности.

Задание на говорение (работа в парах / группах).

«Und du? Erzähle deinem Partner / deiner Partnerin von deiner Lieblingsband / deinem Lieblingssänger. Beantworte folgende Fragen:» (А ты? Расскажи своему партнеру о своей любимой группе / любимом певце. Ответь на следующие вопросы:)

1. Wie heißt deine Lieblingsband / dein Lieblingssänger?
2. Welche Musikrichtung ist das?
3. Warum magst du diese Band / diesen Sänger? (Text, Melodie, Stimmung?)
4. Was ist dein Lieblingslied?

В качестве расширенного домашнего задания можно предложить написать короткое сообщение (пост) для социальной сети о своей любимой группе, используя лексику из урока.

Обучение аудированию является не просто одним из разделов программы по немецкому языку, а фундаментальной основой для формирования полноценной коммуникативной компетенции. Систематическая и целенаправленная работа с аудиотекстами позволяет учащимся преодолеть языковой барьер, развивает механизмы речевого слуха, памяти, вероятностного прогнозирования и внутренней речи.

Использование аутентичных материалов, таких как интервью, подкасты, объявления и песни на немецком языке, не только повышает мотивацию и интерес к изучению языка, но и погружает учеников в контекст живой культуры Германии, Австрии или Швейцарии. Следование четкому алгоритму работы (дотекстовый, текстовый и послетекстовый этапы) позволяет максимально эффективно использовать аудиоматериал, превращая процесс понимания речи из пассивного восприятия в активную познавательную деятельность, которая находит свое логическое продолжение в говорении и письме. Таким образом, владение навыками аудирования является необходимым условием для успешной коммуникации в современном поликультурном мире.

Список литературы

1. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. учреждений высш. образования / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М.: Академия, 2015. – 336 с. EDN YZRSDB

2. Елухина Н.В. Обучение аудированию в русле коммуникативно-ориентированной методики / Н.В. Елухина // Иностранные языки в школе. – 2007. – №5. – С. 6–11.

3. Колкер Я.М. Практическая методика обучения иностранному языку: учеб. пособие / Я.М. Колкер, Е.С. Устинова, Т.М. Еналиева. – М.: Академия, 2004. – 264 с. EDN QRFNUN

4. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.

5. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е.Н. Соловова. – М.: Просвещение, 2005. – 239 с.

6. Функ Х. Учебник по методике преподавания немецкого языка как иностранного = Studio d: Grundkurs Deutsch als Fremdsprache: Materialien zur Lehrerfortbildung / Х. Функ, М. Кёниг. – Berlin: Cornelsen, 2009. – 160 с.

Тарасенко Анжелика Руслановна
магистрант
Научный руководитель
Бричева Мадина Марзакановна
канд. филол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»
г. Майкоп, Республика Адыгея

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СКАНДИНАВСКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация: *в статье рассматриваются скандинавские заимствования в английском языке. Скандинавские заимствования внесли существенный вклад в развитие английского языка, пополнив его лексический состав. Новейшие лексические единицы, заимствованные из скандинавских языков, также обогащают современный английский. Скандинавские заимствования по своей семантике являются весьма разнообразными и представлены такими основными лексико-тематическими группами, как «Человек», «Быт и образ жизни» и «Животные и птицы».*

Ключевые слова: *заимствования, скандинавские заимствования, лексико-тематические группы, лексический состав.*

Анализируя языковую систему английского языка, лингвисты обращают внимание на её этимологическую неоднородность. Словарный состав английского языка включает единицы различного происхождения, что закономерно: язык функционирует только в обществе, а его носители постоянно взаимодействуют с носителями других языков в политической, социальной и культурной сферах. Пристальное внимание исследователей к заимствованиям в английском языке объясняется не только его глобальным характером, но и тем, что для английского языка заимствование является одним из главных путей обогащения лексики.

Под заимствованием понимают процесс, в результате которого в языке появляется и закрепляется некоторый иноязычный элемент; также сам такой иноязычный элемент [1].

Существует целый ряд причин, по которым народ заимствует иноязычные или «чужие» слова. Как отмечает Роберт Макколл Миллар, самая очевидная причина заключается в том, что слово обозначает нечто действительно новое для носителей заимствующего языка. Он пишет: «There are several reasons, but the simplest is that the word is the name of something genuinely new to speakers of the borrowing language» [8].

Скандинавские заимствования связаны с нашествием викингов в VIII–XI столетиях и их поселениями в различных частях страны. Викингами называли всех скандинавов в VIII–XI вв., морских странников и разбойников, наводивших ужас на жителей побережий Европы, Азии и Северной Африки. В значительной степени скандинавские заимствования также являются следствием мирных контактов англичан и скандинавов в течение XI и XII столетий [2].

О. Есперсен говорит о том, что большое число скандинавских заимствований появилось в английском языке после древнеанглийского периода. Он особо отмечает тот факт, что не всегда можно различить собственно английские слова и скандинавские заимствования, так как по звуковому составу многие слова в обоих языках были одинаковыми. Так, он пишет: «The Scandinavian and the English languages were so much alike that it was often impossible to decide whether a given word was of English or Scandinavian origin» [6, с. 82].

Некоторые скандинавские слова, такие как *rug* и *ski*, вошли в английский язык уже в современную эпоху. Слово *skoal* (в британском варианте skol, заимствованное из датского skål) стало популярным в традиции потребления алкогольных напитков относительно недавно, хотя первые случаи его употребления в английском языке, преимущественно в Шотландии,

относятся ещё к 1600 году. Предположительно, это слово могло проникнуть в английский язык во время визита Якова VI Шотландского (впоследствии Якова I Английского) в Данию.

Из новейших заимствований необходимо отметить слово «*hygge*». В оксфордском онлайн словаре эта единица представлена в разделе «Recent Additions to OALD», как добавленная в список новых слов в период с марта 2016 по март 2017 [9]. В словаре находим следующее определение: «*hygge*» – a Danish word for a quality of cosiness that comes from doing simple things such as lighting candles, baking, or spending time at home with your family [9].

The British have embraced hygge as a way to cope with long, dark winters.

Е.Н. Схаляхо в своей работе по терминологии дизайна интерьера пишет: «Новейшее заимствование, часто используемое в современных концепциях дизайна интерьера, взято из датского языка: *hygge* (хюгге) – датский термин для обозначения концепции уюта, приятного времяпровождения, радости и благополучия в повседневной жизни. Этот термин прочно закрепился за дизайном интерьера» [4, с. 16–17]. Следует отметить, что слово *hygge* стало продуктивным и породило несколько новых терминов, которые используются в англоязычном контексте:

1) прилагательное *hyggelig*, добавленное в Cambridge Dictionary в 2025 г [4]. *Hyggelig* – cozy (уютный, создающий атмосферу hygge).

We had such a hyggelig evening with candlelight.

2) существительное *hyggebukser*, которое можно найти в статье журнала Vogue в январе 2025 г. «*Hyggebukser*» – hygge pants. Шутливый термин, обозначающий «те самые» старые, разношенные, но невероятно удобные домашние штаны, являющиеся воплощением уюта [12].

As to what else you do while wearing your hyggebukser?

Слово «*fika*» также относится к новейшим заимствованиям. «*Fika*» – to have coffee, often accompanied with pastries. Шведская традиция перерыва на кофе, представленная в Collins English Dictionary в 2023 году [5].

Слово возникло как замена или вариация слова «kaffi» (кофе). Традиция зародилась, когда кофе стал популярен в Швеции, когда кофе пытались запретить, и, вероятно, термин использовался для конспирации или обозначения процесса кофепития [11]. Сейчас «fika» – это ежедневный ритуал, обязательный отдых с выпечкой (часто булочкой с корицей) для общения или перезагрузки. В англоязычных статьях и путеводителях его объясняют как концепцию, а не просто как «перерыв на кофе».

We've been working for three hours now, time for a fika!

Существительное *flygskam*, представленное в оксфордском онлайн словаре в августе 2018 года [10]. «*Flygskam*» – flight shame – guilt or embarrassment about the environmental impact of travelling by plane.

Считается, что слово «*flygskam*» (буквально «стыд за полёты») придумал шведский певец Стаффан Линдберг в 2017 году. В 2018 году движение начало набирать обороты благодаря деятельности экоактивистики Греты Тунберг и других известных шведов, которые публично отказались от авиаперелётов [7].

Flygskam encourages people to stop flying to lower carbon emissions and take the train instead.

В том же году, как прямое следствие этого движения, в английский язык вошло и словоантоним *tagskryt* («хвастовство поездом»), которое использовалось в соцсетях для описания радости от путешествий на поезде. «*Tagskryt*» – train brag [7].

After her post about eco-friendly travel, her friends called it typical tagskryt – but she took it as a compliment.

Термин *klimatosse* ввела в оборот датский политик Пиа Кьерсгор. В 2020 году он был представлен в оксфордском онлайн словаре [9]. «*Klimatosse*» – climate fool. Пиа Кьерсгор использовала его как уничижительное название для «климатических фанатиков», которых считала слишком рьяными.

Every time I suggest driving to the market, my brother calls me a klimatosse for insisting we take our bikes instead.

Нами было проанализировано 338 лексических единиц, заимствованных из скандинавских языков. Наиболее многочисленную группу слов в современном английском языке представляют скандинавские заимствования, относящиеся к лексико-тематической группе *«Человек»,* в которую входят слова, описывающие внешность, характер, возраст, пол, семейное и социальное положение людей и т. д. Например:

Jarl – ярл (знать) – из др.-сканд. jarl;

Lad – парень – из др.-сканд. laddi «пеший воин»;

Scab – негодяй, предатель – из др.-сканд. skabb;

Sleuth – ищейка, сыщик – из др.-сканд. slóth «след»;

Thrall – рабыня – из др.-сканд. þræll.

The seasoned sleuth uncovered a fatal flaw in the alibi of the dastard, bringing the villain to justice.

Ещё одна многочисленная лексико-тематическая группа «*Быт и образ жизни»* включает названия бытовых реалий, ремёсел, орудий труда, одежды. Например:

Brad – гвоздь – из др.-сканд. broddr «шип»;

Girth – обхват – из др.-сканд. gjorð;

Keg – бочонок – из др.-сканд. kaggi;

Lathe – токарный станок – из др.-сканд. hlath «куча»;

Smithy – кузница – из др.-сканд. smithja.

In the smithy the craftsman turned wooden staves on a lathe to assemble a sturdy keg.

Лексико-тематическая группа *«Животные и птицы»* включает названия млекопитающих, птиц, морских обитателей, насекомых и т. д. Например:

auk – гагарка – из др.-сканд. álka;

lemming – лемминг – из др.-сканд. lómundr;

reindeer – северный олень – из др.-сканд. hreindyri;

skate – скат – из др.-сканд. Skata.

In the cold northern tundra, the lemming scurries beneath the snow, while herds of reindeer migrate across the vast, frozen landscape.

Лексико-тематическая группа *«Растения»* включает названия растений, деревьев, кустарников, цветов, а также частей растений и т. д. Например:

awn – ость – из др.-сканд. ögn;

bole – ствол дерева – из др.-сканд. bolr;

rye – рожь – из др.-сканд. rugr;

spike – шип – из др.-сканд. spík.

The awn extended from the bole of the grain stalk like a slender needle.

Таким образом, скандинавские заимствования, функционирующие в современном английском языке, по своей семантике являются весьма разнообразными. Некоторые скандинавские заимствования пришли в английский язык как новые понятия, а многие заменили существовавшие в древнеанглийский период исконные английские слова, оказав значительное влияние на лексический строй английского языка.

Список литературы

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов / О.С. Ахманова. – М.: Либроком, 2018. – 576 с.

2. Аракин В.Д. История английского языка: учеб. пособие / В.Д. Аракин. – 2-е изд. – М.: Физматлит, 2003. – 272 с.

3. Схаляхо Е.Н. Когнитивный и структурно-семантический аспекты формирования терминологии предметной области «Дизайн интерьера» (на материале английского языка): автореф. дис. … канд. филол. наук / Е.Н. Схаляхо. – Майкоп, 2022. – 23 с.

4. Cambridge Dictionary. URL: https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/hygge (date of request: 17.02.2026).

5. Collins English Dictionary / Collins Dictionary. – URL: https://www.collinsdictionary.com (date of request: 20.02.2026).
6. Jespersen O. Growth and Structure of the English Language. Nabu Press, 2010. 272 p.
7. Lanyon C. What is «tagskryt' and should you be embracing it? // The Telegraph. 2019. – 4 Sept. URL: https://www.telegraph.co.uk/travel/comment/what-it-tagskryt-and-should-you-be-embracing-it/ (date of request: 19.01.2026).
8. McColl Millar. Historical Linguistics / R. McColl Millar, R. L. Trask. – 3rd Edition. London: Routledge, 2015. 412 p.
9. New Words / Oxford Learner's Online Dictionary. URL: https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/wordlist/new_words (date of request: 18.02.2026).
10. New Words: New thinking? // Court of the Grandchildren. 2020. 1 Jan. URL: https://courtofthegrandchildren.com/new-words-new-thinking/ (date of request: 23.02.2026).
11. The Swedish tradition that can make you happier at work // BBC Reel. – 2022. 9 Feb. URL: https://www.bbc.com/reel/playlist/the-nordic-way?vpid=p0bmzyh5 (date of request: 22.01.2026).
12. This Cozy Danish Habit Is The Antidote to Sunday Scaries // Vogue. 2025. 31 Jan. URL: https://www.vogue.com/article/sunday-scaries-hygge (date of request: 26.02.2026).

Титова Ксения Алексеевна
студентка
ФГБОУ ВО «Нижневартовский государственный университет»
г. Нижневартовск, ХМАО – Югра

ВНЕДРЕНИЕ ТЕСТОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ДИАГНОСТИКИ ЗНАНИЙ И УМЕНИЙ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ

Аннотация: *статья посвящена вопросу внедрения тестовых технологий для диагностики знаний и умений по русскому языку в образовательной практике. В работе рассматривается разработка тестирования и система его оценивания, анализ выявленных результатов, которые позволяют выделить у обучающихся типичные ошибки и пробелы в знаниях по русскому языку. Представленные для анализа данные демонстрируют эффективность тестовых технологий как инструментов для объективной оценки уровня знаний и сформированности ключевых языковых и речевых компетенций у обучающихся в современной образовательной среде.*

Ключевые слова: *тестовые технологии, система контроля, диагностика знаний, предметные компетенции.*

Использование метода тестирования как инструмента, применяемого педагогами в образовательном процессе, является обоснованным и эффективным для итоговой оценки знаний обучающихся. Внедрение тестовых технологий для диагностики знаний и умений по русскому языку в данный момент является важным для современного образовательного процесса. Именно по этой причине педагоги в данный момент должны внимательно наблюдать за развитием новых технологий, внедряемых методистами в образовательный процесс, чтобы повысить эффективность собственных уроков, следовательно и образовательного процесса в целом.

«Тестирование – это многоступенчатый процесс, ключевым понятием которого является тест. Необходимо соблюдение требований к созданию материала тестовых заданий. В частности, обязательным является включение в тест заданий, различающихся по типу конструкции и уровню сложности, что обеспечит большую объективность теста, исключит излишнюю легкость или трудность выполнения заданий тестирования. Именно сбалансированный, грамотно сконструированный тест, соответствующий перечню приведенных выше критериев, будет куда эффективнее, нежели тест, разработанный без соответствующей компетенции» [2, с. 95]. Методические и педагогические основы тестирования как формы контроля долгое время изучаются методистами и внедряются в образовательный процесс, совершенствуясь и оправдывая собственную важность. Данный метод позволяет стандартизировать

процедуру оценивания, обеспечить объективность результатов и сопоставимость показателей каждого обучающегося. Кроме того, тестирование создает подходящие условия для оперативного получения обратной связи, что делает его удобным инструментом не только для итогового, но и текущего контроля при изучении русского языка. Результативность применения тестовых технологий часто определяется позицией самого педагога: методическими установками, отношением к обучающимся и пониманием установленных целей контроля.

Актуальность данного исследования обусловлена изменением обеспечения объективности, эффективности и стандартизации контроля результатов обучения в условиях модернизации современной системы образования и усиления требований к качеству образовательной подготовки обучающихся. Современная образовательная практика ориентирована на достижение практических результатов, формирование функциональной грамотности обучающихся, развитие коммуникативной компетенции и способности применять полученные знания в реальных речевых ситуациях. В этих условиях возрастает роль надежных инструментов диагностики, позволяющих не только фиксировать уровень усвоения теоретического материала по русскому языку, но и выявлять сформированность практических умений.

В данной работе для рассмотрения теоретического аспекта тестирования и анализа данного метода мы опирались на работы таких представителей сферы педагогической деятельности, как Е.В.Миренкова [6], Е.В. Аликина, Д.В.Мальцев [1], Ю.И.Коваленко [4], Н.К. Календерова, Н.Б. Хасанов, Кызы Ж. Туратбек [3], Е.А. Коровина [5], Д.Г. Давыдов, М.А. Капаев, А.Ю. Куприянов [2]. Исследуя данный метод, ученые анализируют понятия тестирования и тестовых технологий, выявляют их влияние на систему образования.

В своей работе Е.В. Миренкова трактует понятие тестовых технологий в системе образования, выявляет дидактические возможности заданий в тестовой форме и определяет особенности соответствующих заданий [6].

Е.В. Аликина и Д.В. Мальцев подробно рассматривают цифровую трансформацию, предусматривающую достижение образовательными организациями определенного уровня подготовки, как совокупности компетентностей преподавательского и управленческого состава, технологии создания измерительных материалов и оценивания полученных результатов [1].

Целью данной работы является анализ современных тестовых технологий и урока русского языка, особенностей их применения в образовательном контексте.

При написании данной работы были использованы следующие методы исследования: аналитический метод, метод моделирования, метод наблюдения, языковые методы анализа при составлении теста.

В работе Е.А. Коровиной понятие тестирования обозначается как «специфическая форма системы работы, применяемая в образовательном процессе со специфическими методиками измерения, оценки, контроля и оценки знаний и умений обучающегося. Текущим контролем за степенью усвоения программного материала является проверка и оценка результатов обучения, достигнутых на отдельных уроках русского языка. В результате такой работы принимаются меры по устранению выявленных пробелов в знаниях и умениях обучающихся» [5].

Следовательно, можно сказать, что контроль выступает значимым компонентом образовательного процесса. «Если он правильно организован, то способен развить умение быстро концентрироваться и сосредотачиваться на определенной цели, а также раскрывать внутренние психические резервы, такие как память, мышление, восприятие и внимание. Именно контроль диагностирует у обучающихся пробелы в знаниях, а также определяет их возникновения. Одним из видов контроля является тест, который представляет собой одно или несколько заданий» [4, с. 94], отмечает в своей работе Ю.И. Коваленко. Тест как форма контроля отличается четкой направленностью на проверку конкретных знаний и умений. Данный метод позволяет стандартизировать процедуру оценивания, обеспечить объективность результатов и сопоставимость показателей каждого обучающегося.

Каждая форма оценивания имеет свои положительные и отрицательные аспекты, именно поэтому деятели науки заостряют внимание на их подробном анализе с целью выявления лучших вариантов для внедрения в систему образования. Метод тестирования широко используется в обучении, следовательно, на сегодняшний день существует большое количество самых различных тестов, направленных на определенные отрасли науки, что привело к появлению систем их классификации.

Анализ существующих подходов к тестированию в образовательной практике показывает, что на современном этапе оно перестает рассматриваться только как форма итоговой проверки знаний и все чаще анализируется как сложный инструмент педагогической диагностики, способный выполнять обучающую, развивающую и прогностическую функции. Однако само по себе использование тестов не гарантирует полного качества контроля: при отсутствии продуманной системы разработки заданий, критериев оценивания и статистической обработки результатов тестирование может утратить свою объективность. Именно по этой причине в научном и методическом дискурсе все более актуальным становится обращение не просто к тестированию как форме контроля, а к тестовым технологиям как целостному комплексу средств, методов и процедур, обеспечивающих конструирование, внедрение и интерпретацию тестовых материалов. Переход от анализа отдельных тестов к осмыслению тестовых технологий позволяет системно рассматривать процесс контроля знаний. «Использование современных образовательных технологий на уроках русского языка дает результаты: развивает творческие, исследовательские способности обучающихся, повышает их активность; способствует интенсификации учебно-воспитательного процесса, более осмысленному изучению материала, приобретению навыков самоорганизации, превращению систематических знаний в системные; помогает развитию познавательной деятельности обучающихся и интереса к предмету; развивает у обучающихся логическое мышление, значительно повышает уровень рефлексивных действий с изучаемым материалом» [3, с. 569].

Стандарты нового поколения и их требования обязывают педагогов пересмотреть свою методику обучения, так как контроль и диагностика уровня освоенности учебных умений на всех этапах обучения являются необходимостью для успешного овладения обучающимися универсальных учебных действий, важность которых была доказана во многих научных работах и государственных документах. «Рассмотрение заданий в тестовой форме в качестве дидактических средств предполагает уточнение целей их применения. Помимо овладения предметными знаниями и умениями и оперативной диагностики этого процесса, важнейшими задачами современного образования являются задачи формирования метапредметных умений и повышения функциональности знаний» [6, с. 144].

В данной работе мы определим важность внедрения тестовых технологий для диагностики знаний и умений по русскому языку в образовательной практике на примере реального урока 8 класса по теме «Причастие и деепричастие как особые формы глагола. Причастный и деепричастный обороты. Пунктуационные особенности предложений с причастным и деепричастным оборотами».

Анализируемый фрагмент урока относится к этапу систематизации знаний и умений на уроке повторения и обобщения знаний. На момент проведения тестирования обучающиеся уже были ознакомлены с теоретическими основами темы: на предыдущих уроках рассматривались признаки причастия и деепричастия как особых форм глагола, их морфологические характеристики, синтаксическая роль в предложении, условия образования причастных и деепричастных оборотов в тексте. Кроме того, обучающиеся выполняли упражнения, направленные на формирование умения распознавания данных конструкций в тексте и правильной расстановки знаков препинания. Рассматриваемый урок не вводил новые понятия, термины и правила, а был ориентирован на систематизацию и актуализацию уже сформированных знаний и умений, что позволило использовать тестирование как инструмент диагностики уровня знаний и закрепления ранее изученного материала.

Применение тестовой технологии в структуре данного урока было методически обусловлено необходимостью получения объективных диагностических данных. Разработанный тест выполнял не только функцию контроля, но и решал ряд конкретных задач. С помощью тестирования осуществлялась проверка теоретических знаний о причастии и деепричастии, а также уровня сформированности умений распознавать причастные и деепричастные обороты в структуре предложения. Важной задачей являлась диагностика правильной постановки знаков препинания при обособленных конструкциях. Кроме того, тест позволил выявить типичные ошибки обучающихся и определить пробелы, требующие последующей коррекционной работы педагога. На данном уроке все поставленные задачи были достигнуты с помощью внедрения тестовых технологий в образовательный процесс.

В рамках исследуемого урока контроль усвоения материала был организован с использованием цифрового инструмента – теста, разработанного на платформе Google Forms. Выбор данного ресурса был обусловлен его функциональными возможностями и доступностью в цифровом пространстве. Платформа представляет собой онлайн-сервис для создания опросов, анкет и тестовых заданий, позволяющий конструировать задания различных типов. Использование цифрового формата тестирования в данном случае выступало не только средством контроля, но и инструментом педагогической диагностики, так как аналитические механизмы платформы предоставляют возможность проследить уровень сформированности конкретных знаний и умений обучающихся.

Тесты довольно разнообразны, их можно классифицировать по целому ряду оснований, поэтому тестирование было проведено с помощью использования различных видов тестовых заданий, таких как:

1. Задания закрытой формы – выбор одного верного ответа из предложенных. Например:

Укажите причастие с ошибкой в суффиксе:

– изучаемому;

– раскрашиваемую;

– излучаемому;

– ласкаимых.

2. Задания открытой формы – самостоятельное нахождение ответа при выполнении. Например: Какие виды причастий существуют в русском языке?

3. Задания на соответствие – установление соответствия с множественным выбором. Например:

Установите соответствие:

1. Причастие.

2. Деепричастие.

А. Говорящий.

Б. Охраняемый.

В. Задумавшись.

Г. Сказав.

Д. Изданная.

Е. Проговорив.

Использование в диагностическом тесте заданий различных типов обеспечило комплексный характер проверки знаний и умений обучающихся. Вариативность тестовых форматов повысила точность контроля и обеспечила более целостную оценки сформированности предметных компетенций по теме урока.

В данном тестировании была соблюдена четкая логика построения вопросов, с помощью которой могут быть диагностированы основные знания и умения по теме «Причастие и деепричастие как особые форма глагола. Причастный и деепричастный обороты. Пунктуационные особенности предложениях с причастным и деепричастным оборотами». В начале идут более простые задания, направленные на актуализацию базовых понятий (На какие из этих вопросов отвечает причастие? 1. Что сделавший? 2. Какой? Что делающий? Что делавший?

3. Оба варианта). Далее предложены задания на распознавание форм и грамматических признаков (Укажите ряд, в котором все слова являются деепричастиями. Упав, согнулся, кованый, трое; Дойдя, работая, улыбаясь, услышав; Договор, работая, наподобие, бежал; Оглядываясь, улыбнувшись, улыбаются, оглянувшийся). В следующей части теста предлагаются более сложные синтаксические задания, связанные с употреблением причастных и деепричастных оборотов в предложениях, постановкой знаков препинания (В каких предложениях нет пропущенных знаков препинания? Вернувшись домой она легла спать; Своим делом он занимался спустя рукава; Маша шла засунув руки в карманы; Вредно читать лежа;). Такая последовательность расстановки вопросов обеспечивает логичный переход от проверки теоретических знаний к практическим навыкам.

Четко разработанные критерии оценки позволяют объективно интерпретировать уровень сформированности знаний и умений обучающихся по русскому языку, а также обеспечивают сопоставимость полученных результатов. Следовательно, далее представлена система оценивания, использованная при проверке выполненных тестовых заданий. Вопросы тестирования варьировались по сложности, вопросы, включающие более сложные вопросы, оценивались в два балла, остальные задания были оценены в один балл. Максимальное количество баллов, которое может набрать обучающийся за выполнение всех заданий теста, составляет 30 баллов. В зависимости от количества набранных баллов определяется уровень освоения учебного материала и выставляется соответствующая оценка: 27–30 баллов – оценка «5» (высокий уровень усвоения материала); 21–26 баллов – оценка «4» (хороший уровень усвоения материала); 15–20 баллов – оценка «3» (удовлетворительный уровень освоения материала); 0–14 баллов – оценка «2» (низкий уровень усвоения материала).

Проанализировав результаты обучающихся в количестве восемнадцати человек, прошедших тест, можно сказать, что большинство из них успешно справились с тестированием. Оценку «отлично» получили десять обучающихся, на оценку «хорошо» тест сдали шесть человек, два человека получили оценку «удовлетворительно».

В ходе анализа результатов тестирования были выявлены типичные трудности, с которыми столкнулись обучающиеся при выполнении отдельных заданий. Наибольшее количество ошибок было допущено в заданиях, требующих определения предложений с нарушением норм употребления деепричастных оборотов, что говорит о недостаточной сформированности навыка распознавания грамматических ошибок данного типа. Определенные сложности вызвали задания, связанные с постановкой знаков препинания, что указывает на необходимость дополнительной работы по закреплению пунктуационных правил. Такие результаты тестирования позволяют сделать вывод о том, что использование тестовой технологии оказалось методически оправданным и эффективным. Полученные данные продемонстрировали сформированность у обучающихся базовых знаний о причастии и деепричастии, наличие навыков правильной постановки знаков препинания при работе с обособленными оборотами.

Таким образом, можно сказать, что «использование новых технологий отвечает современным требованиям, стоящим перед школой. Внедрение современных информационных технологий в учебный процесс позволяет активизировать процесс обучения, реализовать идеи развивающего обучения, повысить темп урока, увеличить объем самостоятельной работы обучающихся» [3, с. 569]. Рассмотренный в статье фрагмент урока показал, что использование цифрового тестирования позволяет получить объективную информацию об уровне сформированности предметных компетенций у обучающихся. Внедрение тестовых технологий для диагностики знаний и умений по русскому языку в образовательной практике показывает свою высокую эффективность как инструмент оценки учебных достижений обучающихся.

Список литературы

1. Аликина Е.В. Лингвопедагогический дизайн тестовых заданий открытого типа в условиях цифровизации / Е.В. Аликина, Д.В. Мальцев // Высшее образование в России. – 2024. – №1. DOI 10.31992/0869-3617-2024-33-1-128-148. EDN REUBER

2. Давыдов Д.Г. Характеристика тестового метода как формы контроля знаний / Д.Г. Давыдов, М.А. Капаев, А.Ю. Куприянов // Право и государство: теория и практика. – 2023. – №11 (227).
3. Календерова Н.К. Современные педагогические технологии на уроках русского языка / Н.К. Календерова, Н.Б. Хасанов, Ж. Туратбек Кызы // Бюллетень науки и практики. – 2024. – №4. DOI 10.33619/2414-2948/101/70. EDN ABMKVD
4. Коваленко Ю.И. Эффективность использования тестовых заданий для реализации самостоятельной работы обучающихся / Ю.И. Коваленко // Современное педагогическое образование. – 2023. – №6. EDN OUPBJH
5. Коровина Е.А. Использование тестов как средства контроля знаний обучающихся в процессе изучения русского языка / Е.А. Коровина // Символ науки. – 2022. – №5–2. EDN MNRONA
6. Миренкова Е.В. Задания в тестовой форме как средства обучения / Е.В. Миренкова // Концепт. – 2024. – №9.

Филимонова Юлия Павловна
студентка
Научный руководитель
Завершинская Елена Александровна
канд. филол. наук, доцент

Куйбышевский филиал ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»
г. Куйбышев, Новосибирская область

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ «ДЕНОТАТНЫЙ ГРАФ» НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

Аннотация: *в статье рассматриваются возможности применения современных методов, в частности метода «денотатный граф», на занятиях по литературе. Универсальность метода в рамках изучения отечественной и зарубежной классики в школе заключается в следующих аспектах: возможность использования как для классной работы, так и в качестве домашнего задания; включение заданий на основе метода на разных этапах урока; вариативность заданий. Для наглядного рассмотрения метода в статье приведены примеры заданий.*

Ключевые слова: *концепция ЗУН, концепция УУД, системно-деятельностный подход, технология развития критического мышления, метод «денотатный граф».*

Переход в образовании от устаревшей концепции ЗУН к концепции УУД, обусловленный уклоном новых ФГОС на системно-деятельностный подход, требует переосмысления стратегии создания заданий для занятий. Особенно актуален вопрос о том, какие современные технологии подойдут для преподавания литературы и как можно их применять в рамках данного предмета. Среди технологий выделяется технология развития критического мышления, поскольку ее методы способствуют формированию базовых мыслительных навыков, а также учат применять эти навыки в реальной жизни. Остановимся на одном из методов, который называется «денотатный граф».

Денотатный граф представляет собой древовидную схему, в которой отражены ключевые аспекты одного понятия или темы. Основное понятие или вопрос записывается в верхнем прямоугольнике. От понятия-ствола отходят ветки-глаголы, раскрывающие это понятие, а от них веточки-имена, которые конкретизируют эти глаголы.

Следует отметить, что подобная схема подойдет для изучения любой дисциплины. Подобная схема особенно удобна для изучения теоретических вопросов. Т.В. Крюкова в своей научной статье «Использование денотатного графа при контент-анализе текста» также подчеркивает преимущество метода: «Эффективно использовать метод тогда, когда необходимо провести анализ нового понятия, определить с разных позиций его содержание» [1, с. 3].

Е.Г. Цылова, Е.Я. Экгауз и Д.Н. Парамонов в своей научной работе «Кластеры и денотатные графы» выделили следующие принципы построения «денотатного графа»:

1) выделение ключевого слова или словосочетания;

2) чередование имени и глагола в графе в сочетании с другими именными частями речи; глагол выражает динамику мысли, движение от понятия к его существенному признаку);

3) точный выбор глагола, связывающего ключевое понятие и его существенный признак;

4) дробление ключевого слова на слова-«веточки» [2, с. 3].

В литературе данный метод может быть использован для рассмотрения литературного образа или конкретного вопроса по анализу текста.

При изучении литературного произведения главным понятием, которое находится во главе схемы, становится образ или вопрос. Основная часть схемы (ствол) – утверждения, а именами – примеры из текста. Включение примеров из текста помогает формировать у учащихся познавательные УУД, а именно базовые исследовательские действия и навыки работы с информацией. Таким образом, схема денотатного графа по литературе должна состоять из темы, утверждений, раскрывающих тему, и аргументов из текста, служащих подкреплением для высказанных утверждений.

«Денотатный граф» в контексте изучения литературы подходит для создания как заданий для работы в классе, так и заданий для домашней работы. Например, если учителю необходимо, чтобы учащиеся в домашней работе проанализировали основные образы, приведенный метод поможет разнообразить задание. Ключевым понятием становится либо герой, либо его качество (вопрос об отношении героя к положительным или отрицательным персонажам), а аргументы подкрепляются цитатами из текста, что предотвращает механическое переписывание характеристик героя и побуждает ученика к более осознанному подходу к анализу. Приведем пример схемы.

Ключевое понятие: Воланд – положительный персонаж?

Утверждение: Воланд помогает Мастеру и Маргарите.

Аргумент: Воланд возвращает Мастеру рукопись, сопутствует воссоединению главных героев.

Утверждение: герой обличает пороки московского общества.

Аргумент: эпизод с выступлением в «Варьете».

Ключевое понятие: Воланд – отрицательный персонаж?

Утверждение: Воланд и его свита устраивают переполох в Москве, нарушая общественный порядок.

Аргумент: эпизод с квартирой под номером пятьдесят, вредительство по отношению к жильцам квартиры.

Утверждение: по плану Воланда погибает Берлиоз.

Аргумент: эпизод с происшествием на Патриарших прудах.

Метод можно применять на разных этапах урока. Об использовании метода в подобном ключе говорит и Т.В. Крюкова: «Использование денотатного графа целесообразно при смысловом контент-анализе текста в качестве выявления смысловых единиц понятий, выраженные в отдельных терминах, а также при характеристике персонажей, вычленения хода событий, объяснении процессов и т. п.» [1, с. 3]. Например, при изучении образа рассказчика и его связи с автором в философской сказке-притче «Маленький принц» «Денотатный граф» можно распределить между этапом актуализации вопроса, рассматриваемого на занятии, и этапом освоения новых знаний. При определении темы учитель может задать вопрос о том, возможно ли поставить знак равенства между рассказчиком и писателем, создав тем самым проблемную ситуацию. На этапе освоения новых знаний данный вопрос может стать ключевым понятием схемы. Пример схемы.

Ключевое понятие: можем ли мы поставить знак равно между рассказчиком и самим писателем?

Утверждение: писатель и рассказчик – один человек.

Аргументы: писатель и рассказчик являются летчиками, доброта и искренность автора откликается в рассказчике и т. д.

Утверждение: писатель и рассказчик – разные люди.

Аргументы: имени рассказчика не указано, факты из биографии не сходятся с историей рассказчика и т. д.

В результате создания схемы, учащиеся подсчитывают аргументы в пользу того или иного суждения и подводят итог. Учитель дополняет вывод.;

«Денотатный граф» эффективен при изучении образной системы, образа главного героя, темы, проблематики, явления. Например, рассматривая любовь главного героя повести Ф.М. Достоевского «Белые ночи», можно использовать один денотатный граф. По тому же самому принципу ученики характеризуют любовь главного героя к девушке и в последующем аргументируют сказанное с помощью текста произведения.

Утверждение: искренность.

Аргумент: главный герой не имеет никаких корыстных интересов, он по-настоящему счастлив, общаясь с девушкой.

Утверждение: заступничество.

Аргумент: герой спасает героиню от пьяного прохожего.

Утверждение: нежность.

Аргумент: герои ласковы по отношению друг к другу.

Утверждение: благодарность.

Аргумент: Мечтатель благодарен Настеньке «за минуту блаженства и счастия», память о которой он пронесет через всю свою жизнь.

Следовательно, учащиеся вместе с педагогом делают вывод о том, что герой был по-настоящему влюблён в Настеньку. В противовес графу, иллюстрирующему любовь Мечтателя, его искреннее чувство, можно составить схему, в которой ученики могут описать странности в поведении Мечтателя (преследование героини, безосновательные мечты) или рассмотреть чувства самой возлюбленной Мечтателя.

Таким образом, метод «денотатный граф» является эффективным и универсальным для создания заданий по литературе. Учащиеся включаются в обсуждение, предлагают свои идеи. Работа с текстом становится осмысленной: учащиеся вникают в содержание текста, целенаправленно вычитывают примеры для подкрепления своих аргументов. Построение подобной схемы способствует формированию следующие познавательные УУД:

1) базовые исследовательские действия (использовать вопросы как исследовательский инструмент познания; формировать гипотезу об истинности собственных суждений и суждений других, аргументировать свою позицию);

работа с информацией (выбирать, анализировать, систематизировать и интерпретировать информацию, находить сходные аргументы в различных информационных источниках).

Список литературы

1. Крюкова Т.В. Использование денотатного графа при контент-анализе текста / Т.В. Крюкова. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-denotatnogo-grafa-pri-kontent-analize-teksta/viewer (дата обращения: 16.02.2026).

2. Цылова Е.Г. Кластеры и денотатные графы / Е.Г. Цылова, Е.Я. Экгауз, Д.Н. Парамонов. – URL: https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/26655/1/notv_2013_196.pdf (дата обращения: 15.02.2026).

Химишева Дана Зауровна
бакалавр, студентка
Научный руководитель
Макерова Сусанна Рашидовна
д-р филол. наук, профессор, заведующий кафедрой

ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»
г. Майкоп, Республика Адыгея

СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ СОХРАНЕНИЯ АДЫГЕЙСКОГО ЯЗЫКА: ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ЯЗЫКОВЫХ УСТАНОВОК СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

Аннотация: *в статье рассматриваются социолингвистические факторы сохранения адыгейского языка как миноритарного в условиях поликультурного образовательного пространства Российской Федерации. На основе экспериментального исследования языковых установок студентов-лингвистов (анкетирование 82 респондентов) выявлены ключевые мотивы и барьеры в семейной, образовательной и общественной сферах. Актуальность работы обусловлена противоречием между декларируемой ценностью адыгейского языка как символа этнической идентичности и снижением его коммуникативной активности среди молодежи. Анализ полученных данных показывает преобладание позитивных установок к языку как маркеру этнической идентичности при одновременном доминировании русского языка в повседневной коммуникации. Выявлен феномен «скрытого сдвига», когда положительные установки не конвертируются в реальную речевую практику. Предлагаются практические рекомендации и интеграции результатов исследования в филологическое образование для повышения престижа и витальности адыгейского языка.*

Ключевые слова: *адыгейский язык, социолингвистика, билингвизм, языковой сдвиг, миноритарный язык.*

Социолингвистика как самостоятельная научная дисциплина изучает взаимосвязь языка и общества, закономерности функционирования языка в различных социальных контекстах, а также влияние социальных факторов на языковые процессы. Возникнув на стыке лингвистики, социологии и антропологии в середине XX века, она быстро оформилась в отдельную отрасль знания. В контексте российского поликультурного пространства социолингвистика приобретает особую практическую значимость, поскольку помогает разрабатывать меры по сохранению и развитию языков народов России, включая адыгейский.

Одним из центральных объектов исследования социолингвистики является билингвизм – явление, когда в жизни отдельного человека или целого сообщества существуют два языка. В контексте миноритарных языков билингвизм выступает одновременно и ресурсом, и угрозой: с одной стороны, обеспечивает доступ к доминантной культуре и образованию, а с другой – часто приводит к постепенному вытеснению миноритарного языка из повседневной коммуникации. Поэтому изучение языковых установок билингвов приобретает особую диагностическую ценность: именно они показывают, насколько миноритарный язык сохраняет свою функциональную нагрузку и эмоциональную значимость для молодых носителей.

Билингвизм всегда представляет огромный интерес для лингвистов. Споры по данному вопросу не утихают. Некоторые лингвисты считают, что билингвизм – это явление, когда грань между понятиями «родной язык» и «неродной язык» стирается и человек абсолютно свободно владеет обоими языками. Но также распространена точка зрения В.Н. Ярцевой, согласно которой под двуязычием понимается способность отдельного индивидуума, или народа в целом, или его части общаться (добиваться взаимопонимания) на двух языках [5]. В контексте миноритарных языков более продуктивным является функциональный подход, оценивающий не столько идеальное владение, сколько реальное распределение языков по сферам коммуникации.

В современном образовании Российской Федерации особую актуальность приобретает проблема сохранения миноритарных языков, одним из ярких представителей которых является адыгейский язык [1]. Социолингвистические факторы, влияющие на витальность языка, включают статус языка, его использование в семье, образование, СМИ и языковые установки носителей и потенциальных пользователей [2]. Адыгейский язык относится к абхазо-адыгской группе кавказских языков и обладает государственным статусом в Республике Адыгея наряду с русским. Однако, несмотря на меры государственной поддержки, наблюдается тенденция к языковому сдвигу в сторону русского языка, особенно среди молодежи. По данным социолингвистических мониторингов, адыгейский язык переходит в разряд языков, используемых преимущественно старшим поколением и в ритуально-обрядовой сфере, что создает риск разрыва межпоколенной передачи.

Теоретической основой исследования послужили работы по социолингвистике миноритарных языков Е. Бьялыcток, М.Ю. Донежук и др. Особое значение для данной работы имеет концепция языкового сдвига Дж. Фишмана, который выделил стадии утраты языка, начинающиеся с сужения сфер использования в семье и обществе [7]. Дополнительно мы опираемся на модель витальности языка Дж. Эдвардса, включающую демографические, институциональные, статусные и психологические факторы. Особое внимание уделяется концепции языковых установок (language attitudes), которые определяют выбор языка в различных коммуникативных сферах и напрямую влияют на процесс межпоколенной передачи языка [4]. В работе различаются когнитивный (знания о языке), аффективные (эмоциональное отношение) и конативный (готовность действовать) компоненты языковых установок. Именно разрыв между аффективным и конативным компонентами, как показывает исследование, становится главным барьером сохранения адыгейского языка.

С социолингвистической точки зрения ситуацию с адыгейским языком можно охарактеризовать как переход от «языка в основном домашнего общения» к стадии «языка, используемого преимущественно старшим поколением», что в типологии языковых сдвигом соответствует фазе нестабильного двуязычия с высоким риском утраты межпоколенной трансмиссии. Ключевым фактором здесь выступает не просто доминирование русского языка в публичной сфере, а постепенное сужение функционального домена адыгейского даже в приватной коммуникации: если язык перестает быть средством естественного общения между родителями и детьми, он неизбежно начинает восприниматься младшим поколением как «несовременный» и «периферийный». Важным социолингвистическим механизмом, усугубляющим этот процесс, является так называемый «скрытый языковой сдвиг», когда на уровне декларируемых установок носители демонстрируют лояльность к миноритарному языку и позитивную идентичность, однако в реальных речевых актах – в том числе из-за отсутствия ситуативной необходимости, низкой инструментальной ценности или негласного языкового давления со стороны референтной группы – последовательно выбирают доминантный язык. Кроме того, согласно теории реверсивного языкового сдвига Фишмана, для миноритарных языков, таких как адыгейский, приоритетное значение имеет не столько институциональная поддержка (например, введение обязательных уроков), сколько восстановление «естественных» доменов использования: семейно-бытового общения, досуга, неформального общения со сверстниками. Без этого даже самые продуманные образовательные программы и цифровые ресурсы рискуют остаться «надстройкой» над уже разрушенным фундаментом живой устной традиции именно поэтому анализ языковых установок студентов-филологов – будущих учителей, журналистов, и, что не менее важно, родителей – приобретает диагностическую ценность: их конативный компонент (реальная готовность говорить, писать и думать на адыгейском) является наиболее точным предиктором витальности языка в следующем поколении.

Для экспериментального изучения языковых установок студентов-лингвистов было проведено анкетирование. В опросе приняли участие 82 студента 1–4 курсов филологических и педагогических направлений подготовки (Адыгейский государственный университет). Анкета включала 25 вопросов закрытого и открытого типа, направленных на выявление:

– самооценки уровня владения адыгейским языком;
– частоты и сфер использования языка;
– отношения к престижу адыгейского языка по сравнению с русским;
– мотивации к изучению и сохранению языка;
– влияние семьи, школы и СМИ на языковые установки.

Статистическая обработка данных проводилась с использованием методов описательной статистики (подсчет частот, процентных соотношений) в программе Excel. Для анализа открытых вопросов применялся метод тематического кодирования ответов.

Результаты показали, что 67% респондентов положительно оценивают адыгейский язык как важный элемент этнической идентичности, но только 24% используют его в повседневной речи. Это расхождение (43 процентных пункта) является количественным подтверждением феномена декоративного билингвизма, когда знание языка ценится символически, но не применяется инструментально. Доминирующей сферой остается семейное общение (48%, при этом значительная часть респондентов уточнила, что речь идет о коммуникации с бабушками и дедушками, тогда как с родителями чаще используется русский язык. В образовательной среде адыгейский язык используется эпизодически, преимущественно на специальных занятиях и редко выходит за пределы учебной аудитории.

Интересным результатом стал ответ на вопрос о «языке внутренней речи»: лишь 12% опрошенных иногда думают на адыгейском языке. Это указывает на то, что даже у филологов, профессионально связанных с языком, он не становится инструментом мышления, что является тревожным маркером языкового сдвига.

Большинство студентов (81%) отмечают недостаток мотивации к активному использованию языка из-за ограниченности его функциональной сферы и преобладания русского в профессиональной коммуникации [6]. Инструментальная мотивация (возможность карьерного роста, доступа к информации, денежного вознаграждения) практически отсутствует, а интегративная мотивация (любовь к культуре, желание быть «своим» в этнической группе) хотя и присутствует, но не подкрепляется социальными лифтами. При этом 73% выразили готовность участвовать в проектах по сохранению языка.

Полученные данные подтверждают выводы предыдущих исследований о том, что «декларативные» позитивные языковые установки существуют, но требуют подкрепления практическими мерами в системе филологического образования, так как не всегда переходят в реальное речевое поведение [8]. Таким образом, ключевой проблемой является не негативное отношение к языку, а отсутствие социальных и коммуникативных ситуаций, в которых использование адыгейского языка было бы естественным, необходимым и престижным.

Мировой опыт доказывает, что при правильном сочетании образования, СМИ и цифровых технологий даже сильно ослабленные языки могут возрождаться. Для адыгейского языка, находящегося на этапе «идеологического» (символического) сохранения при утрате повседневных функций, наиболее релевантны стратегии «реверсного языкового сдвига», предложенные Фишманом.

В Европе ярким успехом является валлийский язык: благодаря обязательным школьным программам, созданию валлийскоязычного телеканала S4C и государственной цели «1 миллион носителей к 2025 году» доля говорящих выросла до 27,7% населения Уэльса (по данным переписи 2021 года). Ключевым фактором успеха стало не просто преподавание языка, а создание экономики, где валлийский язык дает преимущество при трудоустройстве.

Не менее вдохновляющим является пример языка маори в Новой Зеландии. Программа «языковых гнезд», запущенная в 1980-е годы, вернула язык в семьи и детские сады. Сегодня маори – официальный язык страны, активно используется в образовании, СМИ и повседневной жизни, а число молодых носителей растет. Опыт маори особенно ценен для адыгейского языка, так как демонстрирует эффективность «низовых» инициатив, дополненных государственной поддержкой, а также акцент на доязыковую социализацию.

В Республике Адыгея тоже появляются «цифровые победы». Для адыгейского языка уже разработано мобильное приложение «Едж ык1и Едэ1у» («Читай и слушай»), которое

используется для дистанционного обучения. Однако, как показали ответы студентов, о существовании этого приложения знают менее 30% опрошенных, что указывает на слабую информационную кампанию. В целом в республике Адыгея уделяется большое внимание сохранению языка: создан Совет по адыгейскому языку при Главе республики, открываются проекты по обучению родному языку, проводятся фестивали, повышающие престиж языка среди молодежи. Однако пока все эти силы не позволяют перевести родной язык в реальные речевые ситуации.

На основе проведенного исследования и мирового опыта предлагаются следующие конкретные и реалистичные меры.

1. Создание семейных языковых клубов «Адыгэ хабзэ» с еженедельными встречами для совместного чтения, песен и традиционных игр.

2. Разработка и бесплатная рассылка «семейных языковых наборов» (книжки-раскраски, карточки с лексикой, аудиосказки) для семей с детьми дошкольного возраста.

3. Внедрение обязательных коротких модулей адыгейского языка в школьные программы всех регионов с адыгской диаспорой (не менее 1 часа в неделю, с упором на разговорную речь и проектную деятельность, а не на грамматику).

4. Разработка и продвижение коротких видео в социальных сетях на адыгейском языке.

5. Организация летних языковых лагерей и онлайн-курсов с элементами геймификации (с выдачей сертификатов, повышающих «языковое портфолио» студента).

6. Сотрудничество вузов с республиканскими министерствами по подготовке учителей-билингвов и созданию цифровых учебников нового поколения.

7. Запуск подкастов и аудиокниг на адыгейском языке.

8. Создание чат-ботов и голосовых помощников на адыгейском языке.

9. Вовлечение диаспоры за рубежом для программ обмена.

10. Разработка системы грантов для студентов, которые создают собственные проекты по популяризации языка (видео, приложения, игры).

11. Открытие детских садов полностью на адыгейском языке.

Таким образом, социолингвистические факторы сохранения адыгейского языка включают как объективные (статус, институциональная поддержка), так и субъективные (языковые установки молодежи). Экспериментальное изучение установок студентов-лингвистов позволяет предложить конкретные рекомендации: внедрение модулей по социолингвистике миноритарных языков в программы подготовки филологов, создание цифровых ресурсов и стимулирование семейного билингвизма. Положительные установки сами по себе не предотвращают языковой сдвиг. Необходим переход от «символического сохранения» к «функциональную возрождение» (язык как инструмент работы, досуга, цифрового общения).

Перспективы дальнейших исследований связаны с расширением выборки за счет студентов нефилологических специальностей, старшеклассников и родителей, а также проведением лонгитюдного эксперимента для отслеживания динамики языковых установок после внедрения предложенных мер (например, замер до и после участия в летнем языковом лагере).

Список литературы

1. Донежук М.Ю. Языковое поведение и компетенции адыгейского студенчества / М.Ю. Донежук // Вестник антропологии. – 2021. – №4. – С. 112–125. DOI 10.33876/2311-0546/2021-4/75-91. EDN WDISLU

2. Кузнецов Н.А. Современная социолингвистическая ситуация в диаспоре (на примере адыгов) / Н.А. Кузнецов // Социолингвистика. – 2021. – №2. – URL: https://sociolinguistics.ru/index.php/sociolinguistics/article/view/159 (дата обращения: 01.04.2026).

3. Багироков Х.З. Адыгейско-русский билингвизм в сети Интернет: социолингвистические характеристики / Х.З. Багироков. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/adygeysko-russkiy-bilingvizm-v-seti-internet-sotsiolingvisticheskie-harakteristiki (дата обращения: 15.03.2026).

4. Денисова А.В. Языковые предпочтения молодежи республик ЮФО: сравнительный анализ ситуации в Республике Крым, Адыгеи, Калмыкии / А.В. Денисова. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovye-predpochteniya-molodezhi-respublik-yufo-sravnitelnyy-analiz-situatsii-v-respublike-krym-adygei-kalmykii (дата обращения: 04.04.2026).

5. Ярцева В.Н. Проблема вторичной языковой личности (билингвизм) / В.Н. Ярцева // Вопросы языкознания. – 1974. – №2. – С. 4–13.
6. Akkieva S.I. [et al.]. Problems of preserving the languages of the peoples of the North Caucasus // SHS Web of Conferences. 2023. Vol. 164. Art. 00005. DOI 10.1051/shsconf/202316400005. EDN RWAJVN
7. Fishman J.A. Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages. Clevedon: Multilingual Matters, 1991. 440 p.
8. Schwartz M. Guardians of the Circassian Heritage Language… // Languages. 2024. Vol. 9. Iss. 8. Art. 275. DOI 10.3390/languages9080275. EDN JJVZVP

Шелковникова Анастасия Алексеевна
студентка
Научный руководитель
Ольховская Юлия Ивановна
канд. филол. наук, доцент

Куйбышевский филиал ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»
г. Куйбышев, Новосибирская область

К ВОПРОСУ ОБ ИЗУЧЕНИИ ТЕКСТА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Аннотация: *в статье обозначены некоторые аспекты изучения текста как объекта лингвистического анализа на уроках русского языка в школе. В частности, отмечается важность работы с текстом и его структурой на всех этапах обучения, поднимается вопрос о понятии «текст» и использовании в школьном образовании обобщённого определения, а также обращается внимание на связанность тематического планирования ФРП по русскому языку с итоговой аттестацией обучающихся.*

Ключевые слова: *методика обучения русскому языку, текст.*

Развитие навыков работы с текстом в рамках школьного образования имеет очень важное значение для приобретения коммуникативной компетентности, что влияет на успешное самоопределение и самореализацию обучающихся. Соответственно, текст становится одним из главных объектов образовательного процесса, что отражено в Федеральном государственном образовательном стандарте. Процесс теоретического и практического изучения текста закреплён в Федеральных рабочих программах по русскому языку и литературе. В настоящее время существуют различные формы проверки умения обучающихся работать с текстом: начиная от проверки читательской грамотности в рамках ВПР до ОГЭ и ЕГЭ. Таким образом, изучение текста является одной из приоритетных задач современного школьного образования, и уроки русского языка и литературы занимают важное место в решении данной проблемы. В нашей статье мы остановимся на некоторых моментах лингвистического аспекта изучения текста в школе. Текст является одним из центральных понятий в лингвистике и других научных сфер, связанных с коммуникацией и функционированием языка.

Обратимся к теоретической стороне вопроса. Происхождение слова «текст» имеет несколько версий. Например, Г. А. Крылов объясняет этимологию появлением дополнительного значения у латинского слова «textus», обозначающего «ткань» или «строение» [5]. Н. М. Шанский считает, что «текст» является немецким словом, обозначающим «ткань», «тку» [8]. Общим признаком в том и другом случае является наличие структуры. Со временем слово изменилось и приобрело новые значения, близкие к понятиям «стиль», «слог», «язык». С появлением и развитием теории коммуникации текст расширил свою семантическую область до «словесного единства».

В настоящее время существует огромное количество определений текста как лингвистического понятия. Одно из основных определений принадлежит И.Р. Гальперину. Под текстом он понимал произведение речетворческого процесса, обладающее завершённостью, объективированное в виде письменного документа, литературно обработанное в соответствии с

типом этого документа, состоящее из названия (заголовка) и ряда особых единиц (сверхфразовых единств), объединённых разными типами лексической, грамматической, логической, стилистической связи, имеющее определённую целенаправленность и прагматическую установку [4]. Д.Э. Розенталь и М.А. Теленкова так же определяют текст как произведение речи, (высказывание), воспроизведенное на письме или в печати, исключая возможность его воспроизведения в устной форме [6]. Н.Ю. Русова даёт расширенное определение текста, рассматривая понятие на стыке русского языка и литературы: «Текст (от лат. textus – ткань, соединение): последовательность предложения, слов (в семиотике – знаков), построенная согласно правилам данного языка (знаковой системы) и образующая сообщение; словесное произведение; в художественной литературе – законченное произведение либо его фрагмент, составленный из знаков естественного языка (слов) и сложных эстетических знаков (слагаемых поэтического языка, сюжета, композиции и т. д.); авторское сочинение без комментариев и приложений к нему» [7]. На наш взгляд, данное определение текста не является полным, так как учитывает только письменную фиксацию, что не позволяет рассматривать устную форму существования текста и, соответственно, не учитывает все способы коммуникации.

В лингвистике текст является сложноорганизованной структурой, имеющей внешнюю (форма) и внутреннюю (содержание) стороны и обладающей набором признаков (связность, информативность, структурированность, стилистическое единство, смысловая цельность, последовательность и завершённость). В школьном образовании используется обобщённое понимание текста, что позволяет обучающимся познакомиться с разными текстовыми структурами. Заметим, что в методике обучения русскому языку существует проблема выбора текста для анализа. Необходимо учитывать как минимум два фактора: текст должен соответствовать параметрам языка и вызывать интерес у обучающихся.

Федеральная рабочая программа по русскому языку для основной и средней школ предполагает последовательность изучения текста как объекта лингвистики с 5 по 10 класс. В программе для 5–9 классов выделен раздел «Текст» и в общей сложности отводится 40 часов [2]. Количество часов на изучение раздела к 9 классу уменьшается. В 10 классе диапазон вопросов, связанных с изучением текста, значительно расширяется, поэтому раздел «Текст. Информационно-смысловая переработка текста» предполагает изучение не только лингвистических аспектов, но и активное формирование коммуникативных навыков [3]. На изучение раздела отводится 8 часов. Текст и его признаки включены в перечень элементов содержания, проверяемых на ОГЭ по русскому языку в 9 классе [2]. ЕГЭ по русскому языку дополнительно проверяет умение информационно-смысловой переработки текста [3]. Понимание текста как речевого высказывания определяет основные задачи разделов «Текст» и «Текст. Информационно-смысловая переработка текста»: сформировать представление о тексте, его структуре и взаимосвязи всех элементов, научить выделять художественно-изобразительные средства и их роль в отражении авторской картины мира, уметь определять стиль.

На каждом этапе работы с текстом расширяется представление о данном понятии. Так в 5 классе обучающиеся повторяют признаки текста, подробнее рассматривают композицию, функционально-смысловые типы речи, подробно останавливаются на повествовании, а также развивают навыки смыслового анализа текста и его редактирования. В 6 классе в соответствии с ФРП рассматривается описание как тип речи и продолжается формирование умений информационной переработки текста (составление планов различного типа). В 7 классе происходит повторение пройденного на предыдущих этапах и подробнее изучается тип речи рассуждение. В 8 классе также повторяется пройденный материал и рассматриваются другие формы информационной переработки текста (конспектирование, тезирование, работа со словарями различного типа). В 9 классе происходит обобщение изученного. Отдельное внимание уделяется написанию изложения как формы информационной переработки текста. Таким образом, ФРП по русскому языку предполагает поэтапное изучение понятия «текст», в тематическом планировании учитываются все необходимые моменты, что,

в свою очередь, облегчает подготовку к ОГЭ по русскому языку. В 10 классе ФРП сосредотачивает внимание обучающихся на видах информации и формах информационной переработки текста, что является заключительным этапом в формировании личностных, предметных и метапредметных результатов выпускника средней общей школы.

Специфика лингвистического аспекта изучения текста в школе предполагает работу с языковыми особенностями, стилистическими приёмами и структурой текста. Эти действия позволяют обучающимся приобрести знания и навыки лингвистического анализа текста, в том числе художественного. В настоящее время в методике обучения русскому языку накоплен достаточный богатый дидактический материал по работе с текстом на уроках. Работа с текстом является основой для выполнения упражнений, цель которых найти различного типа ошибки. Такие задания способствуют развитию грамотности, помогая улучшить знания по орфографии, пунктуации, грамматики и стилистики. Работа с текстами, содержащими ошибки, развивает аналитические способности и умение работать с информацией. Такой подход характерен для учебников по русскому языку, входящих в Федеральный перечень [1]. В учебниках под авторством Т.А. Ладыженской, М.Т. Баранова, Л.А. Тростенцова, предназначенных для обучающихся 5–7 классов, С.Г. Бархударова, С.Е. Крючкова, Л.Ю. Максимова, предназначенных для обучающихся 8–9 классов, Л.М. Рыбченковой, О.М. Александровой, А.Г. Нарушевич для 10–11 классов (базовый уровень) представлены упражнения различного типа, например, работа с готовым текстом, составление собственного текста по заданным параметрам, его информационная переработка, смысловой анализ.

Итак, в нашей статье обозначены некоторые аспекты работы с текстом на уроках русского языка в школе. Рассмотрев Федеральную рабочую программу по русскому языку для 5–9 и 10–11 классов, мы обратили внимание на логичность каждого этапа в изучении текста как явления лингвистики и направленность содержания учебников на подготовку к итоговой аттестации обучающихся. Ориентация на научные достижения и преемственность в освоении материала способствует решению задач по формированию личностных, предметных и метапредметных результатов, обозначенных в ФГОС, повышает качество образования современных выпускников и прививает им любовь к родной культуре и языку.

Список литературы

1. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 26.06.2025 №495 «Об утверждении федерального перечня учебников, допущенных к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования организациями, осуществляющими образовательную деятельность, и установлении предельного срока использования исключенных учебников и разработанных в комплекте с ними учебных пособий» (зарегистрирован 28.07.2025 №83082) // Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 26.06.2025 №495. Официальное опубликование правовых актов. – URL: http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202507290005 (дата обращения: 22.03.2026).

2. Федеральная рабочая программа основного общего образования. Русский язык (для 5–9 классов образовательных организаций) // Единое содержание общего образования. – URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2025/09/01_frp_russkij-yazyk_5-9-klassy_itog-na-sajt_1-2.pdf (дата обращения: 22.03.2026).

3. Федеральная рабочая программа среднего общего образования. Русский язык (базовый уровень) (для 10–11 классов образовательных организаций) // Единое содержание общего образования. – URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2025/07/2025_soo_frp_russkij-yazyk_10_11.pdf (дата обращения: 22.03.2026).

4. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования / И.Р. Гальперин. – М.: Наука, 1981. – 139 с. EDN VXKANF

5. Крылов Г.А. Этимологический словарь русского языка / Г.А. Крылов. – СПб.: Полиграфуслуги, 2005. – 432 с.

6. Розенталь Д.Э. Справочник по русскому языку. Словарь-справочник лингвистических терминов / Д.Э. Розенталь, М.А. Теленков. – М.: Просвещение, 2016. – 626 с.

7. Русова Н.Ю. От аллегории до ямба: терминологический словарь-тезаурус / Н.Ю. Русова. – М.: Флинта; Наука, 2004. – 301 с.
8. Шанский Н.М. Этимологический словарь русского языка / Н.М. Шанский; авт.-сост. Н.С. Арапова, А.В. Боброва, Г.Л. Вечеслова [и др.]; под рук. и ред. Н.М. Шанского. – М.: Изд-во Московского университета, 1968. – 283 с.

Яблокова Милена Сергеевна
студентка
Научный руководитель
Завершинская Елена Александровна
канд. филол. наук, доцент

Куйбышевский филиал ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»
г. Куйбышев, Новосибирская область

ВИЗУАЛИЗАЦИЯ И ГЕЙМИФИКАЦИЯ КАК СПОСОБЫ ПОПУЛЯРИЗАЦИИ КЛАССИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Аннотация: *в статье рассматривается проблема снижения интереса современных школьников к чтению классической литературы. Эффективность использования методов визуализации и геймификации обосновывается способностью сделать процесс изучения литературы более привлекательным для современного поколения. Особое внимание уделяется практической реализации данных методов в рамках авторского цифрового образовательного ресурса (ЦОР), разрабатываемого в ходе выполнения выпускной квалификационной работы. В статье представлены структура ресурса и содержание ресурса, а также примеры интерактивных заданий.*

Ключевые слова: *популяризация, визуализация, геймификация, цифровой образовательный ресурс, ЦОР, игра.*

Современное литературное образование сталкивается с серьезным вызовом: как удержать внимание школьников, чье восприятие информации сформировано цифровой средой, и при этом сохранить глубину анализа классического текста.

В этой ситуации особую актуальность приобретают технологии визуализации и геймификации. Визуализация позволяет представить сложный литературный материал в наглядной, структурированной форме, что соответствует особенностям клипового мышления современных учащихся. Геймификация (использование игровых механик в неигровом контексте) способствует повышению мотивации, создает ситуацию успеха и превращает учебную действительность в увлекательный процесс.

Однако, как показывает практика, эпизодическое использование цифровых инструментов (отдельные презентации, разовые викторины) не дает устойчивого образовательного эффекта. Необходима системная работа, которую способен обеспечить цифровой образовательный ресурс (ЦОР). Под ЦОР мы понимаем совокупность программных средств, учебных материалов и методических рекомендаций, объединенных общей дидактической целью и реализованных в цифровой форме.

Визуализация в образовательном процессе выполняет не просто иллюстративную функцию, но становится инструментом познания. Е.А. Жиндеева и Е.А. Николаева отмечают, что перевод текстовой информации в визуальные образы способствует «развитию критического мышления, закреплению навыков общения, умению работать в команде» [1, с. 3]. Применительно к литературе визуализация может быть реализована через:

1) инфографику (биография писателя, история создания произведения);
2) ментальные карты (система образов, сюжетные линии);
3) ленты времени (хронология событий);
4) кластеры (ассоциативный ряд) и др.

Геймификация, в свою очередь, решает задачу эмоционального вовлечения. Как подчеркивает А.М. Щелокова, игровые элементы помогают «сделать обстановку обучения легкой, комфортной: максимально вовлечь всех участников в процесс урока; наладить коммуникацию между учениками и учителем» [2]. На уроках литературы геймификация может быть представлена:

1) квизами и викторинами (проверка знания текста);

2) ролевыми играми (инсценировки, суды над персонажами);

3) квестами (поиск решений, основанный на анализе текста);

4) системами достижений (баллы за цитаты, оригинальные идеи) и др.

Синтез этих двух подходов создает среду, в которой классическое содержание осваивается через современные, привычные для школьника формы деятельности.

Разрабатываемое нами ЦОР ориентирован на учащихся 9–10 классов и посвящен изучению романа Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание». Выбор обусловлен сложностью данного текста школьниками: философская глубина, психологизм, объем произведения часто вызывают у учащихся отторжение. Задача ресурса – сделать знакомство с романом осмысленным и увлекательным.

ЦОР реализован на платформе «Tilda Publishing» и объединяет различные цифровые инструменты в единую структуру [8]. Ресурс включает в себя следующие модули:

I. Теоретический модуль («Погружение в контекст»).

Модуль содержит интерактивные материалы, знакомящие с эпохой писателя и историей романа. С использованием сервиса «Genially» создан интерактивный плакат «Петербург Достоевского», где на карте города размещены метки с ключевыми локациями романа (дом Раскольникова, дом старухи-процентщицы, Сенная площадь, переулок) [3]. При нажатии на метку появляется цитата из текста и вопрос для размышления. Это позволяет визуализировать пространство романа и показать его связь с реальной топографией.

II. Практический модуль («Анализ текста в игре»).

Данный модуль реализован с помощью платформ «LearningApps» и «Wordwall» [5, 9].

Задания разделены по уровням сложности:

1. Базовый уровень: игра «Кто хочет стать миллионером?» по сюжету романа, задание «Найди пару» (персонаж – его характеристика).

2. Повышенный уровень: задание «Сортировка» (распределить цитаты по темам «теория Раскольникова», «образ Сони», «образ Петербурга» и др.), игра «Виселица» (угадывание ключевых понятий по определениям).

3. Творческий уровень: задание «Создай облако слов по образу Раскольникова» (через сервис «Wordwall»).

III. Творческий модуль («Лаборатория смыслов»).

Модуль организован на виртуальной доске «Miro» [6]. Здесь учащимся предлагаются задания для совместной работы. Например, ментальная карта «Двойники Раскольникова», где учащиеся связывают главного героя с Лужиным, Свидригайловым, Лебезятниковым, выявляя линии сходства и различия.

IV. Контрольно-оценочный модуль («Финальное испытание»).

Модуль включает в себя интерактивный текст, созданный на платформе «Google Forms», и творческое задание в виде эссе-рассуждения, организованное через доску «Padlet» [8; 9].

Разработанный ресурс может использоваться на различных этапах изучения темы (на этапах знакомства с произведением, анализа текста, обобщения и контроля). Важно подчеркнуть, что работа с ЦОР не подменяет чтение, а мотивирует к нему. Чтобы выполнить задание на сортировку цитат или создать облако слов, ученик вынужден обращаться к тексту, искать подтверждения своим мыслям.

Таким образом, цифровая форма работает на содержание. Опыт разработки цифрового ресурса показывает, что визуализация и геймификация являются действенными

инструментами популяризации классической литературы в школьной среде. Системное применение этих методов позволяет:

1) повысить мотивацию учащихся к чтению и анализу сложных текстов;

2) сформировать познавательные УУД (поиск и анализ информации, структурирование знаний);

3) организовать совместную деятельность и развить коммуникативные навыки;

4) сделать процесс обучения личностно значимым для каждого ученика.

Список литературы

1. Геймификация процесса изучения теории литературы в средней школе. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/geymifikatsiya-protsessa-izucheniya-teorii-literatury-v-sredney-shkole/viewer (дата обращения: 16.02.2026).

2. Игрофикация на уроках литературы. – URL: https://www.teacherjournal.ru/categories/15/articles/7985 (дата обращения: 15.02.2026).

3. Genially: платформа для создания интерактивного контента. – URL: https://genially.com/ru/ (дата обращения: 03.03.2026).

4. Google Forms: инструмент для создания опросов и тестов. – URL: https://www.google.com/intl/ru/forms/about/ (дата обращения: 03.03.2026).

5. LearningApps: создание интерактивных учебных модулей – URL: https://learningapps.org/ (дата обращения: 03.03.2026).

6. Miro: онлайн-доска для совместной работы. – URL: https://miro.com/ (дата обращения: 03.03.2026).

7. Padlet: виртуальная доска для совместной работы. – URL: https://padlet.com/ (дата обращения: 03.03.2026).

8. Tilda Publishing: конструктор сайтов. – URL: https://tilda.cc/ru/ (дата обращения: 03.03.2026).

9. Wordwall: платформа для создания игровых заданий. – URL: https://wordwall.net/ (дата обращения: 03.03.2026).

Якимова Наиля Егангировна
студентка
Научный руководитель
Ольховская Юлия Ивановна
канд. филол. наук, доцент

Куйбышевский филиал ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»
г. Куйбышев, Новосибирская область

СТАНОВЛЕНИЕ МЕТОДИКИ ИЗУЧЕНИЯ ТВОРЧЕСТВА Н.С. ЛЕСКОВА В ШКОЛЕ

Аннотация: *в статье рассматривается история включения творческого наследия Н.С. Лескова в школьное литературное образование. В частности, затрагивается вопрос о выборе произведений писателя для программы по литературе на разных этапах становления отечественной школы и ставится вопрос о слабой разработанности методики изучения произведений писателя на современном этапе, что делает данную работу актуальной.*

Ключевые слова: *методика преподавания литературы, русская литература, Лесков Н.С.*

Одна из целей современного образовательного процесса в школе – помочь обучающемуся сформировать целостную картину мира. Важную роль, на наш взгляд, играет учебный предмет «Литература», помогающий в освоении богатого наследия русской литературы. Перечень авторов, включённых в актуальную федеральную рабочую программу по литературе, позволяет обратить внимание учеников на многообразие человеческого существования в художественных образах. Одним из таких авторов является знаменитый русский писатель Н.С. Лесков, юбилей которого отмечался в феврале 2026 года.

В литературоведении определены и исследованы различные аспекты творчества писателя: тематика и проблематика произведений, влияние традиций русской литературы на картину мира произведений, жанровое своеобразие, образная система, стилистические особенности художественных тексов и многое другое. В настоящее время основу литературоведения, посвящённого изучению творчества Н.С. Лескова, составляют работы А.И. Белецкого [4], Л.П. Гроссмана [5], И.В. Поздиной [7], И.В. Столяровой [8].

Творчество Н.С. Лескова имеет ряд отличительных черт, задача которых, по словам самого автора, создать интригу, позволяющую удерживать внимание читателей. Среди них сочетание реалистических методов и приемов с фантастическими и фольклорными элементами, самобытные виды повествования, мемуарная основа, сочетание актуальной общественной проблематики с остротой сюжета, диалогический тип повествования, «словечки-искажения» в духе народной этимологии и тип героя-праведника, раскрывающего национальный характер.

Включение литературного наследия в школьную программу по литературе имеет длительную историю. Творчество Н.С. Лескова ещё при жизни автора вызывало противоречивые отзывы современников и не могло быть включено в курс литературы. После революции 1917 года Н.С. Лесков был объявлен реакционным, буржуазно настроенным писателем. Однако интерес к наследию Н.С. Лескова поддерживался. Отношение власти к его творчеству был неоднозначным: в период с 1918 по 1940-е годы прозаические произведения автора публиковались выборочно, ограниченно.

Ситуация изменилась после выхода в свет «антинемецкого» рассказа Н.С. Лескова «Железная воля» (1876), содержание которого звучало актуально в тот период. Произведение было опубликовано в газете «Звезда» в 1942 году. После этого началась «канонизация» Н.С. Лескова: в марте 1945 года официально отмечалось пятидесятилетие со дня смерти писателя. Спустя три года вышла в свет биография Н.С. Лескова, написанная его сыном. В период с 1956 по1958 год было издано одиннадцатитомное собрание сочинений писателя. В советское время творческое наследие Н.С. Лескова постепенно включалось в школьную программу по литературе, так как он достаточно долго считался писателем «второго ряда». В семидесятые годы его произведения, например, «Левша», входит в перечень текстов, обязательных для изучения.

Значительно расширился диапазон изучаемых в школе текстов Н.С. Лескова в постсоветский период. Этому способствовало разнообразие авторских программ по литературе. К 2019 году изучение творчества Н.С. Лескова предусмотрено всеми программами, допущенными к использованию в учебном процессе в образовательных учреждениях [6]. Самым популярным произведением Н.С. Лескова, изучаемым в основной школе, стал сказ «Левша», упоминающийся в шести программах [6]. За ним следует рассказы «Человек на часах», «Тупейный художник», «Старый гений», «Привидение в Инженерном замке», «Запечатленный ангел» [6].

В настоящее время в соответствии с Федеральной рабочей программой по литературе для основной школы и средней школы обучающиеся впервые знакомятся с творчеством Н.С. Лескова в 6 классе в рамках раздела «Литература второй половины XIX века» [1]. Тема занятия «Н.С. Лесков. Сказ «Левша». Обучающиеся 6 класса находятся в периоде активного развития мышления и воображения и формирования самостоятельности. Особое значение на этом этапе играют творческие задания, помогающие в раскрытии творческого потенциала: находить нестандартные решения определенных задач, развивать художественный и эстетический вкус, анализировать и синтезировать информацию и выделять главную мысль. В изучении сказа Н.С. Лескова «Левша» помогут задания «Брошюра» (визуализация биографии писателя) или, например, «Литературные круги» (визуализация концепции, отражающей систему образов в сказе).

Следующее обращение к творчеству Н.С. Лескова происходит в 10 классе в рамках раздела «Литература второй половины XIX века» [2]. Тема занятия – «Н.С. Лесков. Рассказы и повести (не менее одного произведения по выбору)». На углублённом уровне изучается два произведения Н.С. Лескова по выбору учителя. Традиционно в 10 классе изучается повесть «Очарованный странник» [3]. Отметим, что из-за небольшого количества часов, выделяемых

на освоение темы, полноценный анализ произведения произвести во время занятия не удаётся. Учитывая психолого-педагогические особенности современных обучающихся и их подготовку к восприятию текста, можно предположить, что повесть «Очарованный странник» крайне сложна для изучения в 10 классе. Десятиклассники оказываются не подготовлены к чтению произведения, написанного «сложным» языком, состоящим из больших синтаксических конструкций.

В связи с этим, на наш взгляд, представляется уместным выбор другого произведения Н.С. Лескова, например, повести «Леди Макбет Мценского уезда». Сюжет повести более динамичен и интересен с точки зрения современного подростка, что упрощает восприятие текста. Так как на изучение творчества Н.С. Лескова в 10 классе (базовый уровень) отводится 2 часа [2], то на первом занятии можно рассмотреть биографию автора и историю создания повести «Леди Макбет Мценского уезда», рассмотреть жанровые особенности произведения. Также в рамках данного урока необходимо познакомить учеников со статьей Н.С. Лескова «Русские женщины и эмансипация», так как образ главной героини повести тесно связан с данным вопросом. Второй урок посвящён целостному анализу произведения. На наш взгляд, можно использовать приём кластера на тему «Убийства и их причины в повести «Леди Макбет Мценского уезда», составить схему «Грехопадение Катерины Измайловой» с использованием цитат из текста произведения, заполнить сравнительную таблицу «Катерина Измайлова: до и после замужества».

Изучение творчества Н.С. Лескова возможно не только на уроках литературы, но и в рамках внеурочной и проектно-исследовательской деятельности. Например, для проектов можно предложить следующие темы: «Религиозные мотивы в произведениях Н.С. Лескова», «Образ праведника в творчестве Н.С. Лескова», «Н.С. Лесков и его отношение к русской народной культуре», «Тема патриотизма в произведениях Н.С. Лескова», «Н.С. Лесков и проблема социальной несправедливости», «Влияние фольклора на творчество Н.С. Лескова».

Итак, рассмотрев основные периоды становления методики изучения произведений Н.С. Лескова в рамках школьного литературного образования, мы обратили внимание на отсутствие разработанной концепции изучения повестей и рассказов писателя. Тем не менее поэтика художника, его особенная художественно-эстетическая система позволяют касаться на уроках тем национальной самоидентификации, патриотизма и тем самым формировать целостную картину мира обучающихся. Следовательно, вопрос о разработке методики изучения произведений Н.С. Лескова в школе остаётся актуальным и требует своей разработки.

Список литературы

1. Федеральная рабочая программа основного общего образования. Литература (для 5–9 классов образовательных организаций) // Единое содержание общего образования. – URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2025/07/2025_ooo_frp_literatura_5-9.pdf (дата обращения: 3.03.2026).

2. Федеральная рабочая программа среднего общего образования. Литература (базовый уровень) (для 10–11 классов образовательных организаций) // Единое содержание общего образования. – URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2025/07/2025_soo_frp_literatura_10_11_baz.pdf (дата обращения: 3.03.2026).

3. Федеральная рабочая программа среднего общего образования. Литература (углублённый уровень) (для 10–11 классов образовательных организаций) // Единое содержание общего образования. – URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2025/07/2025_soo_frp_literatura_10_11_ugl.pdf (дата обращения: 3.03.2026).

4. Белецкий А.И. Н.С. Лесков. Личность. Творчество / А.И. Белецкий. – Симферополь: Крымский центр гуманитарных исслед., 2003. – 195 с.

5. Гроссман Л.П. Н.С. Лесков. Жизнь – творчество – поэтика / Л.П. Гроссман. – М.: Гослитиздат, 1945. – 319 с.

6. Заремба С.Б. Изучение творчества Н.С. Лескова в процессе школьного литературного образования на основе ИКТ / С.Б. Заремба // Наука в мегаполисе Science in a Megapolis. – 2019. – №8 (16). – С. 11. EDN LYLARF

7. Поздина И.В. Жанровая специфика прозы Н.С. Лескова 1860-х годов: монография / И.В. Поздина. – Челябинск: Челябинский государственный педагогический университет, 2012. – 257 с. EDN UJAPAZ

8. Столярова И.В. В поисках идеала: творчество Н.С. Лескова / И.В. Столярова. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1978. – 231 с.

РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Ангулова Лариса Николаевна
студентка
Куйбышевский филиал ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»
г. Куйбышев, Новосибирская область
Василенко Галина Александровна
психолог
г. Новосибирск, Новосибирская область

Научный руководитель
Степанова Любовь Николаевна
канд. психол. наук, доцент
Куйбышевский филиал ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»
г. Куйбышев, Новосибирская область

DOI 10.31483/r-154517

ПОТЕНЦИАЛ АВТОРСКИХ ТЕХНИК ПЕСОЧНОЙ ТЕРАПИИ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ

Аннотация: *в статье рассматриваются теоретические и практические возможности применения авторских техник песочной терапии в системе психолого-педагогического сопровождения подростков. Обосновывается актуальность изучения личностной идентичности в условиях современных социокультурных изменений и образовательной среды. Разработанные авторами инновационные техники направлены на исследование внутренних интроектов, семейноролевых позиций и интеграцию компонентов идентичности в символическом пространстве песочной композиции. Представлены результаты эмпирического пилотажного исследования, которые выявили преобладание диффузного статуса идентичности и позволили предположить наличие связи между особенностями идентичности и параметрами семейной системы. Полученные данные позволяют рассматривать предложенные техники как перспективный инструмент диагностики и психолого-педагогического сопровождения подростков.*

Ключевые слова: *идентичность, личностная идентичность, мораторий идентичности, диффузная идентичность, отражённая идентичность подростковый возраст, песочная терапия.*

Современный этап развития общества характеризуется высокой степенью неопределенности, информационной перегруженностью, трансформацией социальных ролей и расширением виртуальных форм самопрезентации. В этих условиях подростковый возраст становится периодом повышенной уязвимости в сфере одной из ключевых задач психологии развития – формирования личностной идентичности.

Идентичность выступает системообразующим компонентом личности, обеспечивающим чувство внутренней целостности, устойчивость жизненной позиции и способность к осознанному выбору. Нестабильность идентичности коррелирует с повышенной тревожностью, ролевой неопределённостью, зависимостью от внешних оценок и риском дезадаптивных форм поведения. В связи с этим возрастает необходимость поиска методов психолого-педагогического сопровождения, способствующих осмыслению подростком собственного «Я» и его места в системе социальных отношений.

Одним из перспективных методов является песочная терапия – направление практической психологии, ориентированное на символическую самопрезентацию и безопасное проживание внутреннего опыта. Однако возможности этого метода в контексте формирования личностной идентичности остаются недостаточно изученными, что определяет актуальность темы настоящего исследования. Практическая значимость исследования заключается в целенаправленной адаптации песочных техник под задачу развития личностной идентичности подростков. Целью работы является разработка и апробация потенциала авторских техник песочной терапии как эффективного инструмента для развития личностной идентичности подростков.

Подростковый возраст характеризуется высокой степенью сензитивности к процессам формирования личностной идентичности. В этот период происходит активный поиск ответов на ключевые экзистенциальные вопросы: «кто я?», «каково мое место в мире?», интенсивное развитие самосознания, осмысление прошлого опыта и построение планов на будущее. Это критически важный этап, на котором закладываются основы самовосприятия, ценностных ориентаций и устойчивой модели поведения, определяющей дальнейшее личностное развитие.

Существенный вклад в разработку проблемы идентичности внес немецко-американский психолог Э. Эриксон [6]. Согласно его концепции психосоциального развития, подростковый возраст связан с кризисом «идентичность – смешение ролей». Э. Эриксон подчеркивал значение «психосоциального моратория» – периода экспериментирования с ролями и ценностями. Успешное разрешение кризиса предполагает формирование устойчивой системы ценностей и жизненных ориентиров.

В рамках отечественной психологической науки феноменологию идентичности активно разрабатывала Л.Б. Шнейдер [5]. Она внесла существенный вклад в изучение структуры и динамики личностной идентичности, рассматривает её как интегративное образование, включающее интрапсихический, интерпсихический и ментальный компоненты.

Развитие идентичности происходит через кризисные периоды, когда подросток соотносит собственные представления о себе с оценками значимых других и социальными ожиданиями. Неуспешное разрешение кризиса приводит к формированию диффузной идентичности – размытости жизненных целей, неопределённости самообраза и высокой подверженности внешнему влиянию.

Песочная терапия, восходящая к аналитической традиции и работам Д. Калфф, создаёт условия для символической репрезентации внутреннего опыта, снижения тревожности [1], способствует рефлексии и осознанию внутренних конфликтов, позволяет моделировать социальные ситуации и интегрировать различные аспекты «Я-образа».

Метод особенно эффективен в подростковом возрасте, так как соответствует потребности в самовыражении и поиске смыслов.

В отличие от классических подходов песочной терапии, ориентированных преимущественно на эмоциональное от реагирования и символическое разрешение конфликтов, в данном исследовании представлены авторские техники, отличающиеся целенаправленным воздействием на становление идентичности личности. Инновационный характер предложенных методик позволяет сфокусировать коррекционно-развивающую работу с подростками на конкретных аспектах их личностного самоопределения.

Ниже приводится обоснование авторских техник песочной терапии, раскрывающих их роль в развитии личностной идентичности подростков.

1. «Моё королевство» – создание композиции, отражающей представления подростка о собственных качествах, ролях и переживаниях (интрапсихический компонент идентичности). Подростку предлагается создать композицию, представляющую собой метафорическое «королевство». В работе используются поднос с песком, ленточки, палочки, природные и декоративные камни. Каждый элемент песочной картины интерпретируется через призму самовосприятия. Диагностическими маркерами являются границы «королевства», которые

указывают на состояние личностных границ, выбранные предметы соотносятся с внутренними качествами, переживаниями и ролями субъекта.

2. «Эхо родительского дома» – моделирование семейной, социальной среды (семья, класс, неформальные объединения) и анализ позиции подростка в системе отношений и позиционирования в микросоциуме (интерпсихический компонент идентичности). Предлагается разделить пространство песочницы на секторы, символизирующие важные сферы жизни и заполнить каждый сектор выбирая фигурку для него. В процессе анализа песочной композиции особое внимание уделяется исследованию центрального послания/правила «какой Я?». Техника позволяет экстернализировать систему отношений подростка. «Эхо» символизирует интроекты – усвоенные установки и ожидания родителей и сверстников, которые влияют на самовосприятие.

3. «Два Королевства: тайный совет» – символическое отображение внутренних противоречий и ценностных ориентиров, направленна на интеграцию компонентов идентичности (ментальный компонент). Песочное поле делится на две части, подразумевающее столкновение альтернативных метафорических пространств (например, «Королевство Хочу» и «Королевство Должен» или «Я-реальное» и «Я-идеальное»). Каждое «королевство» заполняется символическими объектами в свободном формате в соответствии с представлением подростка. Процедура «тайного совета» выступает как инструмент символического диалога между противоречивыми ценностными ориентирами. Это способствует переходу от фрагментарного восприятия себя к целостной идентичности. Формирование осознанной рефлексивной позиции, гармонизация амбивалентных стремлений и выработка единого вектора личностного развития.

Таким образом, в ходе теоретического анализа нами была сформулирована гипотеза исследования, заключающаяся в предположение о том, что обозначенные авторские техники песочной терапии могут способствовать развитию личностной идентичности подростков.

На данном этапе осуществляется пилотажное исследование, в котором принимают участие 10 старших подростков (9 девушек, 1 юноша) в возрасте 17–18 лет.

Процедура экспериментального исследования включает три этапа:

1) констатирующий – первичная диагностика статуса и структуры идентичности (методика МИЛИ Л. Б. Шнейдер [7]), методика «Структура идентичности» Ю. Э. Макаревской, З. И. Рябинкиной [3; 4]);

2) формирующий – проведение серии групповых занятий по песочной терапии с применением авторских техник. После создания композиции проводилась рефлексия (вопросы о чувствах, смыслах, ассоциациях);

3) контрольный – качественный анализ песочных композиций и сопоставление полученных данных с диагностическими данными.

В настоящий момент реализован констатирующий и формирующий этапы экспериментального исследования, обратимся к полученным результатам.

По данным констатирующего этапа и первичной диагностики у 8 участников выявлен диффузный статус идентичности, у одного – статус «мораторий», у одного – достигнутая идентичность. Высокая доля участников с диффузной идентичностью может указывать на недостаточную сформированность жизненных ориентиров, неопределённость само образа и высокую зависимость от внешних оценок в данной группе.

Структурные показатели идентичности имеют разброс значений: общий индекс: 87–120 баллов, личная идентичность: 31–48 баллов, уникальная идентичность: 35–47 баллов, отражённая идентичность: 17–27 баллов.

Было отмечено, что высокий общий индекс не всегда коррелировал со статусом достигнутой идентичности.

Далее обратимся к анализу семейной идентичности в структуре личностной идентичности подростков. Во время работы в технике «Моё королевство» у 7 участников были выявлены признаки нарушения семейной иерархии (подросток занимал позицию «родителя»,

наблюдались коалиции «мать – ребёнок» против отца). В процессе работы в песочнице участники смогли символически обозначить границы между поколениями, что по их отзывам способствовало осознанию возрастных границ и пересмотру некоторых установок, а также выявлению доминирующих родительских интроектов, влияющих на самооценку и поведение.

Применение техники «Эхо родительского дома» позволило выявить предполагаемые доминирующие интроекты на основании символического анализа, влияющие на учебную и социальную сферы («Я должен быть идеальным», «Мнение других важнее моего») у 6 подростков.

Композиции в технике «Два Королевства: тайный совет» у 7 участников отражали выраженную дихотомию внутренних миров. Как правило, одно «королевство» символизировало сферу социальных ожиданий (семья, школа, нормативные требования), второе – пространство личных желаний, интересов и автономных стремлений. В процессе групповой рефлексии у 5 участников наблюдалась тенденция к символическому «сближению» королевств, что может рассматриваться как индикатор процесса интеграции.

Таким образом, полученные в ходе пилотажного исследования данные позволяют предположить наличие следующих тенденций:

– в группе респондентов преобладает диффузный статус идентичности;

– диффузная идентичность чаще наблюдалась у подростков с признаками нарушенной семейной иерархии;

– высокие показатели отражённой идентичности были связаны с сильной зависимостью от родительских интроектов («Я живу так, как хотят мои родители»);

– статус «мораторий» совпал со случаем активного переосмысления подростком своей роли в семье.

Эти предварительные наблюдения согласуются с данными, полученными М.Ю. Кузьминым, И.А. Конопак о ключевом влиянии семьи на формирование «Я-образа» [2].

Применение авторских техник песочной терапии позволило выявить следующие преимущества метода:

– безопасное исследование семейных ролей (подростки могли «проиграть» конфликтные семейные сценарии без страха осуждения);

– выявление бессознательных интроектов (через символы в песке становились видны скрытые установки, например, «Я не имею права на ошибку»);

– создание условий для восстановления внутренних границ и иерархии;

– интеграция компонентов идентичности (композиции объединялись в единую историю «Я»);

– стимулирование рефлексии, способствующей переходу от диффузного статуса к более зрелым формам самоопределения;

– поддержка перехода к достигнутой идентичности (по субъективным высказываниям участников: «Я понимаю, что хочу», «Я принимаю свои решения»).

Полученные данные продемонстрировали преобладание диффузного статуса идентичности у большинства участников, а также позволили выявить взаимосвязь между особенностями семейной структуры и характеристиками идентичности. Символическое моделирование способствовало выявлению внутренних конфликтов, ролевых позиций и интроектированных установок, а также создавало условия для осмысления интрапсихического, интерпсихического и ментального компонентов идентичности.

Применение авторских техник песочной терапии показало возможности их использования в диагностических и коррекционно-развивающих целях.

В то же время ограничения исследования (малая выборка (n=10) и отсутствие контрольной группы) не позволяют делать выводы о причинно-следственных связях и эффективности предложенных техник. Полученные результаты носят предварительный характер и требуют дальнейшей эмпирической проверки.

Перспективы последующих исследований связаны с: расширением выборки ($n \geq 30$); включением контрольной группы; проведением повторной диагностики и анализом динамики показателей; изучением отсроченных эффектов (6–12 месяцев); адаптацией техник для различных возрастных подгрупп подростков.

Инновационные авторские техники песочной терапии могут рассматриваться как инструмент психолого-педагогического сопровождения для работы с идентичностью подростков и перспективное направление для дальнейших исследований. Предполагается, что их применение может способствовать развитию более зрелых форм самоопределения и обеспечивать безопасное пространство для личностной эксплорации подростков в образовательной среде.

Список литературы

1. Калфф Д. Сэндплей и его целительное воздействие на психику / Д. Калфф. – М.; СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2021. – 134 с.

2. Кузьмин М.Ю. Влияние структуры семьи на идентичность школьника / М.Ю. Кузьмин, И.А. Конопак // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. – 2014. – Т. 7. – С. 28–41. EDN SFTOPN

3. Макаревская Ю.Э. Операционализация параметров и методика диагностики личностной идентичности / Ю.Э. Макаревская, З.И. Рябикина // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2023. – №3. – С. 25–49. – DOI: 10.11621/TEP-23–18. EDN WWTNSQ

4. Макаревская Ю.Э. Методика диагностики личностной идентичности / Ю.Э. Макаревская, З.И. Рябикина. – URL: https://psytests.org/ident/mdli.html (дата обращения: 26.02.2026).

5. Шнейдер Л.Б. Психология идентичности: учебник и практикум для вузов / Л.Б. Шнейдер. – М.: Юрайт, 2024. – 328 с.

6. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон; пер. с англ. – М., 1996.

Демидова Татьяна Евгеньевна
д-р ист. наук, профессор
ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет»
г. Москва

О ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ НАУЧНОЙ РАБОТЫ У СТУДЕНТОВ ВУЗА

Аннотация: *в статье содержится анализ причин недостаточной активности студенческой молодежи в науке. Среди факторов, влияющих на формирование мотивации студентов к научной деятельности, автор называет: недостаточное знание студентами теоретических основ научной деятельности; необходимость поощрения студенческой научной деятельности (гранты, стипендии); отсутствие достойной зарплаты у молодых ученых; недостаточная привлекательность науки в глазах общества.*

Для развития студенческой науки необходима системная, постоянная работа с учащейся молодежью, поддержка властью студенческой науки, что позволит выявить наиболее талантливых и увлеченных студентов.

Ключевые слова: *наука, навыки, исследования, мотивация, студенты, молодые ученые.*

В настоящее время, когда ИИ активно завоевывает информационное пространство, и образовательное в том числе, проблема формирования навыков научной работы у студентов вуза стоит весьма остро.

На фоне огромного потока информации человеческий мозг ленится изобретать, инновационно мыслить, а предпочитает компилировать из имеющегося массива знаний, то, что нужно в настоящий момент.

А дискуссии в научной среде о возможности использования ИИ при подготовке ВКР, вызывают опасения, что наши студенты так и не научатся сами писать статьи, проводить исследования, а предпочтут использовать ИИ для этих целей. То есть они не получат удовольствия

от научного поиска, от добывания знаний, от достижения научных целей и покорения научных высот.

Что же нам делать в такой ситуации?

Важной проблемой является формирование мотивации у студентов к научной деятельности.

Факторы, влияющие на нее:

Знание теоретических основ научной деятельности, то есть достаточное количество теоретических дисциплин, знакомящих студентов и с самими понятиями «наука», «научно-исследовательская деятельность», научные методы исследования.

Поощрение студенческой научной деятельности (гранты, стипендии, проекты программы).

Достойная оплата труда молодых ученых. В настоящее время она крайне низка, поэтому для студентов, занимающихся научной деятельностью, должны быть перспективы роста и достойной зарплаты в том числе.

Привлекательность науки в глазах общества. В современном обществе молодые люди мечтает стать блогерами, моделями, банкирами, то есть теми, у кого, по их мнению, много денег. А профессия ученого явно не является престижной.

Интересной представляется статья Е. Е. Абросимовой, С. С. Сергутина «Современный студент и наука: взгляд на проблему» [1]. В статье содержится анализ исследования ВЦИОМ от 13 июля 2023 года среди россиян от 18 до 55 лет. Оно показало, что ситуация с популяризацией науки требует большего внимания [2]. «Подавляющее большинство опрошенных не смогли назвать имена современных российских ученых – 92%. Важно отметить, что зачастую опрошенные вспоминали далеко не современников, а людей прошлых эпох. Это говорит как о низком уровне знаний о современных ученых и инженерах, так и о слабой персонификации науки и инженерии, а также об отсутствии примера, ориентира для будущих поколений» [1, с. 32].

«В качестве основных причин престижности профессии ученого, по мнению респондентов, были выделены следующие: ученые своей работой приносят пользу государству и обществу (75,3%), важная и значимая профессия (59%), равное количество ответов (45,4%) набрали варианты – ученый, значит умный человек и интересная сфера деятельности.

Также студенты, которые не считают профессию ученого престижной в нашей стране, уточнили причины, из-за которых они так думают. Три главных причины такого ответа для респондентов стали низкий размер оплаты труда (77,4%), недостаток финансирования науки в стране (60,5%) и то, что труд ученого не ценится в обществе (53,1%)» [1, с. 34].

Отношение общества и СМИ к науке. В настоящее время, если в СМИ и освещается тема труда ученых, то чаще всего в историческом контексте. А ведь проблема заключается и в старении научных кадров. А чтобы новые силы вливались в современную науку, надо воспитывать у студентов любовь к научной деятельности, студентов из которых потом и вырастут молодые ученые.

Мудрые и квалифицированные наставники, научные руководители, которые и привьют студентам любовь к научному поиску, помогут найти свой путь в науке.

Поэтому так важна такая форма деятельности как научные кружки, объединяющие преподавателей и студентов, имеющих тягу к научной деятельности, побуждающие к более углубленному знакомству с научными теориями, методами научного исследования.

В современном образовательном пространстве, где столь популярны теории геймификации, немаловажным является также воспитание у студентов умения серьезно и много работать над достижением научных результатов, развивать навыки аналитического мышления.

Так почему же студенты не хотят заниматься научной деятельностью?

Для многих студентов это… скучно, трудно, непонятно, отсутствует мотивация.

Чтобы не было скучно, надо увлечь их актуальными темами, проблемами, которые важны для общества, чтобы они ощущали, что их научное творчество, их труд нужны и полезны обществу.

Однако справедливости ради следует отметить, что в последние несколько лет, власть делает определенные шаги для поддержания студенческой науки и молодых ученых.

Существует грантовая поддержка, проводятся конкурсы, стимулирующие исследовательский интерес студентов и молодых ученых к реализации финансируемых Российским научным фондом проектов.

РНФ осуществляет финансовую и организационную поддержку фундаментальных научных исследований и поисковых научных исследований посредством финансирования, прошедших конкурсный отбор научных, научно-технических программ и проектов, в том числе выделяя проекты молодых ученых [3].

В конце 2023 года проводились конкурсы «Проведение исследований научными группами под руководством молодых ученых» Президентской программы исследовательских проектов и «Проведение инициативных исследований молодыми учеными» Президентской программы исследовательских проектов [5].

Была установлена Премия Президента Российской Федерации в области науки и инноваций для молодых ученых [4].

То есть приходит понимание того, что без молодых людей в науке общество наше будет обречено на отставание от развитых и развивающихся стран.

В заключение хотелось бы отметить, что для того чтобы студенческая наука развивалась требуется системная, постоянная работа с учащейся молодежью, поддержка и развитие студенческой науки, что позволит выявить наиболее талантливых и увлеченных студентов.

Важным является повышение роли ученого, преподавателя вуза формирование в обществе новых стереотипов о значимости и престижности этих профессий.

В целом результаты исследования, приведенные в статье Е.Е. Абросимовой и С.С. Сергутина демонстрируют, что студенческая молодежь с уважением относится к современной российской науке. Следовательно, можно предположить, что реализуемые меры поддержки и инициативы Десятилетия науки и технологий в России приведут к качественной модернизации научно-исследовательского пространства страны и формированию у студентов мотивации к занятиям научной деятельностью, в основе которой лежит серьезный, глубокий и непростой путь научного поиска истины.

Закончить хотелось бы словами Карла Маркса: «В науке нет широкой столбовой дороги, и только тот может достигнуть ее сияющих вершин, кто, не страшась усталости, карабкается по ее каменистым тропам» [6].

Список литературы

1. Абросимова Е.Е. Современный студент и наука: взгляд на проблему / Е.Е. Абросимова, С.С. Сергутин // Социодинамика. – 2024. – №8. – DOI: 10.25136/2409-7144.2024.8.69849. – EDN: AIXTCS.

2. Ученый и инженер: престижность профессий: исследование ВЦИОМ. – URL: https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/obraz-uchenogo-i-inzhenera-glazami-rossijan (дата обращения: 09.12.2023).

3. Конкурсы / Российский научный фонд. – URL: https://rscf.ru/contests/ (дата обращения: 09.01.2024).

4. Президент России – молодым ученым. – URL: https://scienceid.net/president/ (дата обращения: 09.01.2024).

5. Президентская программа / Российский научный фонд. – URL: https://pp.rscf.ru/ (дата обращения: 09.01.2024).

6. Маркс К. Капитал. Критика политической экономии / К. Маркс. – Т. 23. – С. 25. – URL: https://www.livelib.ru/quote/1999838-kapital-kritika-politicheskoj-ekonomii-tom-1-karl-marks (дата обращения: 02.04.2026).

Емельянов Александр Сергеевич
студент

Научный руководитель
Мезенцева Олеся Ивановна
канд. пед. наук, доцент, заведующий кафедрой

Куйбышевский филиал ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»
г. Куйбышев, Новосибирская область

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ В ГИПЕРОПЕКАЮЩЕЙ СЕМЬЕ

Аннотация: *актуальность изучения эмоциональной сферы дошкольников в аспекте ее развития в условиях гиперопекающей семьи связана с тем, что в рамках данного возрастного этапа закладываются основы эмоционально-нравственной культуры личности, предопределяющие дальнейший путь взрослеющего человека, а влияние гиперопеки в семье на этот процесс зачастую остается в тени научно-исследовательских интересов современных исследователей. В статье раскрывается понимание самого феномена «эмоциональное развитие», описывается его структура, специфика и ведущие предикторы в период дошкольного детства. Статья содержит результаты эмпирического исследования, направленного на изучение специфики развития эмоциональной сферы дошкольников в условиях гиперпротекции.*

Ключевые слова: *эмоциональная сфера, гиперопекающая семья, гиперпротекция, дошкольный возраст.*

В дошкольном детстве происходит активное становление эмоциональной сферы личности. Это наиболее благоприятный период для развития гуманности, эмпатии, эмоциональной отзывчивости и многих других важных человеческих качеств. И от того, в каких условиях будет осуществляться эмоциональное развитие дошкольника, зависит его становление на последующих этапах. Стремительно набирающие обороты в современном мире паттерны гиперопекающего родительства выступают мощным фактором эмоционального развития детей.

Е.И. Изотова под эмоциональным развитием понимает сложный комплексный закономерный процесс усложнения и обогащения эмоциональной сферы в контексте общей социализации ребенка [2]. Структура эмоциональной сферы в период дошкольного детства характеризуется наличием когнитивного и аффективного компонентов, развитие которых на данном этапе характеризуется качественным усложнением и обогащением. По мнению Г.А. Урунтаевой, в дошкольном возрасте специфика эмоционального развития проявляется в возрастании способности осознавать свои эмоции; интенсивном развитии социальных эмоций и нравственных чувств; снижении ситуативности чувств, приобретение глубины их смыслового содержания; формировании эмоционального предвосхищения, инициирующего переживания, связанные с возможными результатами деятельности, предвидением реакций других людей на их действия; интеллектуализации эмоциональных процессов; возникновении феномена «эмоциональная децентрация», который базируется на позиционном эмоциональном переключении [4].

Эмоциональное развитие в период дошкольного детства выступает полидетерминированным феноменом. Внутренние факторы находят свое выражение в биологических и индивидуально-личностных детерминантах. Играя значимую роль в генезисе эмоциональной сферы ребенка, внутренние факторы все же, на наш взгляд, выступают лишь предпосылками для его психического развития. Решающая роль, по нашему мнению, принадлежит влиянию внешних факторов, выражающемуся в детерминации эмоционального развития

дошкольников социальной микросредой, в которой он развивается: семьей, группой сверстников, целенаправленным педагогическим воздействием. Одним из ведущих внешних факторов эмоционального развития дошкольников выступает такая характеристика семейного воспитания, как выраженность гиперопеки [цит. по 1].

Гиперопекающая семья – это семья, в которой отличительными чертами родительского воспитания являются чрезмерная забота и тотальный контроль над ребенком, лишающий его самостоятельности. Анализ существующих научно-практических исследований позволяет сделать вывод, что гиперопека в семейном воспитании характеризуется неблагоприятными последствиями в аспекте эмоционального развития детей дошкольного возраста [цит. по 3]. При гиперпротекции со стороны родителей велик риск развития негативных психоэмоциональных состояний. Гиперопека в родительском воспитании негативно сказывается на аффективном компоненте эмоционального развития у детей дошкольного возраста: может форсировать развитие тревожности, страхов, неустойчивости эмоционального фона, низкий уровень рефлексии эмоций и эмоциональной саморегуляции. Кроме того, в условиях гиперопекающего стиля воспитания у дошкольников могут отмечаться трудности в формировании представлений об эмоциях, то есть в развитии когнитивного компонента эмоциональной сферы.

Для изучения особенностей эмоционального развития дошкольников проведено эмпирическое исследование на базе МКОУ СОШ №1 Чулымского района структурное подразделение «Детский сад №1», МКДОУ Чулымского района детский сад «Улыбка» в сентябре-октябре 2025 года. Респондентами выступили дети в возрасте от 5 до 6,5 лет и их родители. Для оценки особенностей развития эмоциональной сферы использованы методики: «Эмоциональная идентификация» Е.И. Изотовой, беседа на осознание детьми собственных эмоций Т.А. Данилиной и др., «Выявление особенностей эмоционального состояния ребенка» Е.И. Изотовой, проективный тест тревожности для детей 4–7 лет Р. Теммл, М. Дорки, В. Амен и методика «Изучение социальных эмоций» Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной.

Полученные в ходе исследования результаты позволяют утверждать, что существуют различия между детьми из гиперопекающих семей и семей с нормальным уровнем протекции по шкалам «Восприятие экспрессии», «Понимание эмоций» и «Идентификация эмоций». Это означает, что восприятие мимических средств выражения эмоций у дошкольников из гиперопекающих семей менее развито, чем у сверстников из семей с нормальным уровнем протекции. Детям из гиперопекающих семей в меньшей степени свойственна способность к распознаванию, воспроизведению и вербализации эмоции, к пониманию разных эмоциональных состояний. Можно предположить, что выявленные различия обусловлены особенностями воспитания дошкольников в семьях с нормальным уровнем протекции, а именно, определенным устоявшимся «посылом» со стороны взрослых, диктующим быть более внимательным к эмоциональным состояниям другого, уметь распознавать, что значат те или иные мимические экспрессивные знаки и так далее. Эти различия можно объяснить и тем фактом, что родители с нормальным уровнем протекции в воспитании активно инициируют коммуникации по поводу эмоциональных состояний и чувств, учат выражению своих чувств, в то время как при гиперопеке родители реже прибегают к разговорам о чувствах и, напротив, призывают их к контролю и ограничению чувственных проявлений. Таким образом, мы можем заключить, что в старшем дошкольном возрасте дети, воспитывающиеся в условиях гиперопекающей семьи, по сравнению со сверстниками из семей с нормальным уровнем протекции характеризуются менее развитым уровнем восприятия экспрессии, понимания и идентификации эмоций.

Выявлены статистически достоверные различия по уровню осознания эмоций между выборками дошкольников в условиях гиперопекающих семей и семей с нормальным уровнем протекции. Уровень осознания эмоций у дошкольников при гиперопеке ниже, поскольку чрезмерный контроль и защита родителей лишают детей возможности получать собственный опыт разрешения проблем и самостоятельного переживания разнообразных эмоций (как

позитивных, так и негативных), что критически важно для эмоционального развития в целом и его когнитивного компонента в частности.

В ходе исследования обнаружены достоверные различия по шкале «Оказание помощи». В выборке детей из гиперопекающих семей меньшее количество респондентов характеризуется желанием прийти на помощь, чем в группе дошкольников из семей с нормальным уровнем протекции. На наш взгляд, это можно объяснить особенностями воспитания в гиперопекающей семье, где ребенок зачастую просто лишен возможности проявить инициативу в оказании помощи. Напротив, он сам постоянно находится в условиях, где ему оказывается помощь со стороны родителей, даже в тех ситуациях, в которых он уже в соответствии со своим возрастом мог бы справиться самостоятельно. Таким образом, анализ особенностей социальных эмоций детей в дошкольном возрасте позволяет сделать нам следующий вывод, что среди детей старшего дошкольного возраста, воспитывающихся в условиях гиперопеки, реже встречается желание прийти на помощь.

Установлено, что дошкольники из гиперопекающих семей чаще проявляют тревожность. Это может быть обусловлено несколькими ключевыми причинами, связанными с отсутствием возможностей для развития самостоятельности и эмоциональной регуляции. Чрезмерная опека и ограждение от любых трудностей посылают ребенку сигнал, что окружающий мир полон угроз, с которыми он не может справиться самостоятельно. Это формирует постоянное ощущение тревоги. Кроме того, в гиперопекающей семье у ребенка не формируются навыки преодоления трудностей. Когда родители устраняют все препятствия, у ребенка не формируются навыки решения проблем и механизмы совладания со стрессом, что делает его беспомощным перед лицом реальных трудностей. Можно предположить, что в семьях нормальным уровнем протекции у детей дошкольного возраста создаются более благоприятные условия для осознания и понимания детьми собственных негативных переживаний, свободы выражения в безопасном пространстве своих чувств и мыслей, отреагирования негативных эмоциональных состояний.

Результаты исследования показывают, что уровень эмоционального благополучия дошкольников при гиперопекающем стиле воспитания ниже из-за отсутствия возможностей для развития самостоятельности, навыков совладания со стрессом и эмоциональной регуляции. Когда родители постоянно вмешиваются и «спасают» от негативных переживаний, ребенок не развивает собственные эффективные стратегии совладания со стрессом. Кроме того, дети, растущие в условиях гиперопеки, часто испытывают постоянное давление и страх совершить ошибку или разочаровать родителей, что может привести к повышенному уровню тревожности и в целом негативно сказаться на доминирующем эмоциональном настрое ребенка.

Таким образом, дети, воспитывающиеся в условиях гиперопекающей семьи, по сравнению со сверстниками из семей с нормальным уровнем протекции характеризуются более низкими показателями когнитивного компонента эмоционального развития, а именно: более низким уровнем развития восприятия экспрессии, понимания эмоций и их осознания, а также идентификации эмоций. Дошкольники из гиперопекающих семей отличаются от сверстников из семей с нормальным уровнем протекции более высоким уровнем тревожности и более низким уровнем эмоционального благополучия и стремления к оказанию помощи, что свидетельствует о трудностях в развитии аффективного компонента эмоциональной сферы.

Список литературы

1. Гонина О.О. Семейное воспитание как фактор эмоционального развития детей / О.О. Гонина, С.Б. Новикова // Вестник экспериментального образования. – 2020. – №2 (23). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/semeynoe-vospitanie-kak-faktor-emotsionalnogo-razvitiya-detey (дата обращения: 14.02.2026).

2. Изотова Е.И. Эмоциональная сфера ребенка: Теория и практика / Е.И. Изотова. – М.: Академия, 2004. – 288 с.

3. Капустин С.А. Использование экзистенциального критерия для оценки личности гиперопекающих и сверхтребовательных родителей в семьях клиентов психологической консультации по детско-родительским проблемам / С.А. Капустин // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2015. – № 2. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-ekzistentsialnogo-kriteriya-dlya-otsenki-lichnosti-giperopekayuschih-i-sverhtrebovatelnyh-roditeley-v-semyah-klientov (дата обращения: 13.02.2026). EDN TSHMJJ

4. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Г.А. Урунтаева. – 5-е изд., стереотип. – М.: Академия, 2001. – 336 с.

Зорина Татьяна Александровна
студентка
Научный руководитель
Мезенцева Олеся Ивановна
канд. пед. наук, доцент, заведующий кафедрой

Куйбышевский филиал ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»
г. Куйбышев, Новосибирская область

СУЩНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ НРАВСТВЕННЫХ ЧУВСТВ В СОВРЕМЕННОЙ НАУКЕ

Аннотация: *изучение нравственных чувств, эмоциональных реакций, связывающих личность с нормами морали, такими как сострадание, справедливость, вина или стыд, занимает центральное место в современной психологии и педагогике. Эти чувства не только формируют основу этического поведения, но и выступают ключевым механизмом социализации, помогая ребёнку ориентироваться в сложном мире межличностных отношений. В современной науке их изучение опирается на междисциплинарный подход, объединяющий психологию, нейробиологию, философию и педагогику. Теоретические концепции варьируются от эволюционных теорий, рассматривающих нравственность как адаптивный механизм, до социально-конструктивистских моделей, подчеркивающих роль воспитания и культурного контекста. Особое внимание уделяется когнитивно-аффективным процессам, благодаря которым ребенок усваивает моральные нормы и развивает способность к эмпатии. Понимание этих подходов позволяет не только глубже раскрыть природу нравственности, но и разработать эффективные стратегии ее формирования в детском возрасте.*

Ключевые слова: *нравственные чувства, нравственное воспитание, эмоции.*

В современной психологии существуют различные теоретические подходы к пониманию нравственных чувств, каждый из которых акцентирует разные аспекты их формирования и функционирования. Когнитивно-развивающий подход рассматривает нравственность как результат поэтапного интеллектуального развития, где моральные суждения эволюционируют от внешнего контроля к автономным этическим принципам [цит. по 2]. В рамках данного теоретического конструкта подчеркивается качественная трансформация этического мышления, проходящего через последовательные стадии усложнения. На начальных этапах онтогенеза моральные суждения детерминированы исключительно внешними регуляторами – санкциями и авторитетными предписаниями, что соответствует гетерономной стадии морального сознания. Последующее когнитивное развитие индивида сопровождается переходом к автономной морали, характеризующейся способностью к рефлексивному анализу этических дилемм и выработке собственных принципов нравственной оценки. Ж. П. Пиаже в своих исследованиях детского понимания правил игры и концепции справедливости выявил закономерность перехода от морального реализма к моральному релятивизму [цит. по 5].

Л. Кольберг, расширяя эти положения, разработал детализированную модель шести стадий морального развития, сгруппированных в три уровня: преконвенциональный, конвенциональный и постконвенциональный [цит. по 3]. Принципиальным аспектом данной

концепции выступает утверждение о необратимости и универсальной последовательности прохождения стадий, хотя темпы их достижения могут варьироваться в зависимости от когнитивных возможностей и социального опыта индивида. Критический анализ данного подхода выявляет его ограниченность в объяснении культурной специфики морального развития и недостаточный учет аффективного компонента нравственности, что стимулировало появление альтернативных концепций в современной психологии морали.

Теория Дж. Боулби, К. Гиллигана делает упор на эмоциональных основах нравственности, таких как привязанность, эмпатия и чувство вины, подчеркивая роль межличностных отношений [цит. по 3]. В отличие от рационалистических моделей, данный подход акцентирует первичность эмоциональных связей и межличностных отношений в формировании этических ориентиров. Теория привязанности Дж. Боулби раскрывает механизмы трансформации ранних детско-родительских отношений в устойчивые модели нравственного поведения, где базовое чувство безопасности становится фундаментом для развития эмпатической отзывчивости. К. Гиллиган в своей концепции «этики заботы» подвергает критике абстрактно-логические критерии морального развития, выдвигая на первый план межличностную ответственность и эмоциональную включенность как ключевые параметры нравственной зрелости. Особое значение в данном контексте приобретает феномен моральных эмоций – вины, стыда, сострадания, выполняющих регулятивную функцию в системе межличностных отношений. Принципиальным отличием аффективного подхода является рассмотрение нравственного развития не как линейного процесса достижения абстрактных принципов, а как динамики эмоционального взаимопонимания в конкретных отношениях. Однако эта позиция сталкивается с методологическими трудностями при операционализации эмоциональных процессов и их связи с моральным поведением, что стимулирует разработку интегративных моделей в современной психологии нравственности.

А.С. Макаренко рассматривал нравственные чувства через призму коллективизма и социальной ответственности. Для него нравственность была не абстрактной категорией, а практическим воплощением в поведении, основанном на дисциплине, долге и уважении к коллективу. Автор подчеркивал, что нравственные чувства формируются не через назидания, а в процессе активного участия ребенка в жизни коллектива, где он учится соотносить личные интересы с общественными. Важным элементом он считал эмоциональное переживание успеха коллектива как личного достижения и это укрепляло у детей чувство гордости, солидарности и ответственности [4].

В.А. Сухомлинский, напротив, делал акцент на эмоционально-духовной основе нравственности, рассматривая чувства как «корни» добродетели. Он считал, что нравственные чувства – это, прежде всего, способность к сопереживанию, любви, благоговению перед жизнью и красотой. В его понимании нравственность вырастает из глубоких личных переживаний, которые пробуждаются через взаимодействие с природой, искусством, литературой и, главное, через человеческие отношения. Важнейшим инструментом он считал «уроки этики» – беседы, в которых дети обсуждали моральные дилеммы, учились анализировать свои поступки и эмоции [6]. Несмотря на различия, оба педагога сходились в том, что нравственные чувства не врожденны, а формируются в процессе воспитания, требуя целенаправленной работы.

В контексте деятельностной парадигмы, разрабатываемой А.Н. Леонтьевым и С.Л. Рубинштейном, генезис нравственных чувств рассматривается через призму практического взаимодействия субъекта с объективной действительностью. Согласно данной концепции, моральное сознание не является врожденным качеством или результатом пассивного усвоения внешних предписаний, а формируется в процессе активного преобразования действительности, где ключевое значение приобретает рефлексивное осмысление собственной деятельности. А.Н. Леонтьев в своей теории деятельности выделяет особую роль операционально-смысловых структур, которые складываются в ходе решения конкретных жизненных задач и последующего анализа их социальных последствий. Автор связывал генезис нравственных

чувств с практической деятельностью, где моральные переживания возникают как отражение смысловой нагрузки поступков [3]. С.Л. Рубинштейн акцентирует диалектику внешнего и внутреннего в становлении нравственности, подчеркивая, что моральные чувства возникают как результат интериоризации ценностных отношений, опосредованных предметной деятельностью [цит. по 4].

Концепция отношений личности В.Н. Мясищева связывает нравственность с системой субъективных отношений человека к миру, другим людям и самому себе. Согласно данной парадигме, моральные качества индивида не существуют как изолированные характеристики, а проявляются через устойчивые паттерны взаимодействия с социальной средой, сформированные в ходе онтогенетического развития. Особенностью этого подхода является акцент на целостности нравственной сферы, где когнитивные, аффективные и поведенческие аспекты образуют единый комплекс, детерминированный историей взаимоотношений личности с ее социальным окружением. В.Н. Мясищев особо выделял значение конфликтных ситуаций в развитии морального сознания, когда происходит переоценка существующих отношений и выработка новых способов взаимодействия с миром. Он рассматривал нравственные чувства как проекцию системы субъективных отношений личности к миру, акцентируя их связь с эмоциональным опытом взаимодействия.

Согласно Л.И. Божович, нравственное воспитание представляет собой целенаправленный процесс формирования у подрастающего поколения высокого сознания, нравственных чувств и поведения в соответствии с идеалами и принципами морали. Процесс нравственного воспитания включает совокупность последовательных взаимодействий воспитателя и коллектива, направленных на достижение эффективности и качества педагогической деятельности и должного уровня нравственной воспитанности личности ребенка [1].

К показателям нравственного воспитания дошкольников согласно Н.И. Болдыреву относятся: культура поведения; культура общения; культура внешнего вида; дружелюбие; отзывчивость; самостоятельность; честность; любознательность; эмпатия.

Согласно концепции Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, моральное развитие ребенка представляет собой нелинейный процесс, детерминированный сменой ведущих видов деятельности на каждом возрастном этапе, причем переход между стадиями сопровождается качественными преобразованиями в сфере нравственных представлений. Д.Б. Эльконин подчеркивал значение ролевой игры как особой формы деятельности, в которой происходит первоначальное освоение социальных норм и моральных требований. В.В. Давыдов в своих работах акцентировал роль учебной деятельности в младшем школьном возрасте как важнейшего условия развития теоретического мышления и способности к осознанному нравственному выбору. Параллельно исследования А.Л. Журавлева показали, что первоначально моральные требования выступают для ребенка как внешние регуляторы, связанные с конкретными ситуациями и авторитетными фигурами, и лишь постепенно интериоризируются, превращаясь во внутренние критерии оценки собственного поведения. Особый интерес представляют выявленные автором закономерности перехода от формального следования правилам к их осознанному принятию, где ключевую роль играет развитие эмоционально-оценочного отношения к нормам и способности к рефлексии своих поступков [2].

Структура нравственных чувств личности в отечественной психологической традиции рассматривается как сложное системное образование, интегрирующее когнитивные, аффективные и поведенческие компоненты, формирующиеся в процессе социального взаимодействия. Л.С. Выготский в структуре нравственных чувств акцентировал интеллектуализацию аффекта – процесс, при котором эмоциональные реакции начинают опосредоваться смысловыми значениями, закреплёнными в культуре. А.Н. Леонтьев в рамках деятельностного подхода расширил это представление, выделив операционально-смысловой уровень нравственных чувств. Согласно его концепции, моральные переживания возникают не как пассивное отражение норм, а в процессе осмысления собственных действий: ребёнок, сталкиваясь с

противоречиями между мотивами и социальными ожиданиями, формирует ценностные ориентации, которые становятся основой нравственного выбора [3].

В.Н. Мясищев в концепции отношений личности предложил трёхкомпонентную модель структуры нравственных чувств:

– когнитивный компонент – осознание норм и их связи с социальными ценностями;

– эмоционально-оценочный компонент – переживание вины, стыда, гордости, эмпатии как отражения соответствия/несоответствия поведения внутренним эталонам;

– поведенческий компонент – готовность действовать в соответствии с усвоенными принципами [5].

А.Л. Журавлев и другие авторы в экспериментальных работах раскрыли механизм интериоризации норм: от внешнего контроля через подражание взрослым и страх наказания – к внутренней регуляции, основанной на эмоциональной идентификации с моральными образцами. Их исследования показали, что у дошкольников нравственные чувства формируются через эмоциональное заражение в процессе совместной деятельности и постепенное осознание последствий своих действий для других [2].

Отечественные исследователи сходятся в мнении о том, что структура нравственных чувств представляет собой динамическую систему, где культурные нормы, усвоенные через знаково-опосредованное взаимодействие, преобразуются в личностные смыслы через деятельность, закрепляются в системе отношений и реализуются в поведении с учётом возрастных возможностей. Для дошкольников наиболее значимыми условиями становления этой структуры являются: эмоционально насыщенное общение со взрослым как носителем культурных эталонов; игровые формы освоения социальных ролей; рефлексия последствий действий в безопасной среде. Такой синтез идей позволяет разрабатывать педагогические стратегии, психолого-педагогические, направленные не на формальное усвоение правил, а на развитие внутренней позиции нравственного субъекта, способного к эмпатии, осознанному выбору и ответственности.

В контексте психолого-педагогических условий формирования нравственных чувств у дошкольников ключевым становится определение Л.С. Выготского, трактующее нравственные чувства как результат интериоризации социальных норм через знаково-опосредованное взаимодействие [цит. по 3]. Это определение акцентирует два критически важных аспекта: роль взрослого как культурного посредника, транслирующего моральные эталоны и постепенное преобразование внешних требований во внутренние регуляторы поведения. Структура нравственных чувств, представленная в трудах отечественных исследователей, интегрирует когнитивный (осознание норм), эмоционально-оценочный (переживание вины, эмпатии, стыда) и поведенческий (реализация принципов в действиях) компоненты, формирующиеся в процессе деятельности и социальных отношений. Для дошкольного возраста особую значимость приобретают: игровые формы освоения социальных ролей, эмоционально насыщенное общение со взрослым, рефлексия последствий действий.

Список литературы

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – СПб.: Питер, 2009. – 398 с.

2. Журавлев А.Л. Психологические исследования нравственности / А.Л. Журавлев, А.В. Юревич. – М.: Изд-во Института психологии РАН, 2013. – 416 с. EDN RVIQHP

3. Леонтьев А.Н. Психологические основы развития ребенка и обучения / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл, 2023. – 432 с.

4. Макаренко А.С. Воспитание и развитие личности в коллективе / А.С. Макаренко. – М.: Амрита, 2022. – 228 с.

5. Мясищев В.Н. Психология отношений. Избранные психологические труды / В.Н. Мясищев. – М.: МПСИ, 2004. – 400 с.

6. Сухомлинский В.А. О воспитании / В.А. Сухомлинский. – М.: Тион, 2024. – 256 с.

Иванов Никита Сергеевич
магистрант
Таганрогский институт им. А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «Ростовский государственный
экономический университет (РИНХ)»
г. Таганрог, Ростовская область

ВИРТУАЛЬНАЯ РЕАЛЬНОСТЬ И СОЦИАЛЬНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ МОЛОДЁЖИ

Аннотация: *статья направлена на изучение особенностей и проблем социального взаимодействия современной молодёжи в условиях виртуальной реальности. Выявляются особенности взаимодействия: эскапистское поведение и изменения в самовосприятии, а также формы положительного и отрицательного влияния виртуальных пространств на индивида. Проведённое исследование позволило выявить такие тенденции взаимодействия молодёжи в условиях виртуальной социализации, как трансформация норм коммуникативной этики и социального взаимодействия.*

Ключевые слова: *виртуальная реальность, социализация, виртуальное общение.*

В настоящее время общество претерпевает изменения, связанные с повсеместной интеграцией интернет-коммуникаций. Данные изменения отражаются не только на виртуальной среде, но и влияют на процессы социального взаимодействия в реальном мире. Наиболее интересным на наш взгляд является взаимодействие внутри систем и приложений виртуальной реальности и их влияния на социальное взаимодействие вне виртуального пространства. В ходе нашего исследования нами были изучены наиболее популярные платформы с использованием виртуальной реальности, история развития виртуальных пространств, а также основные формы социального взаимодействия между пользователями.

Виртуальная реальность – высокотехнологичный вид компьютерного моделирования, который позволяет пользователю погрузиться в созданный компьютером мир и взаимодействовать с ним [2]. На данный момент сфера технологий виртуальной реальности является одной из самых перспективных. Крупными IT-компаниями предпринимаются множественные попытки интеграции технологий виртуальной и дополненной реальности в повседневную жизнь общества, а множество технологических стартапов борются за имплементацию и развитие самых инновационных VR технологий: головных дисплеев и систем треккинга.

Платформы виртуальной реальности можно условно разделить на два типа:

1) не требующие наличия VR-устройства;

2) подразумевающие наличие VR-устройства.

Ранние попытки создания виртуальных пространств для взаимодействий пользователей предпринимались ещё задолго до появления периферийных систем виртуальной реальности. Одним из первых проектов, в котором пользователи могли взаимодействовать посредством виртуальных аватаров была платформа «Worlds Online», представлявшая собой трёхмерный чат. Проект предлагал пользователям исследовать различные тематические миры, выбирать из готовой галереи или создавать собственные аватары для общения с другими людьми в реальном времени. На данный момент проект является закрытым, официальные серверы, поддерживающие сообщество с 1998 года, были отключены 6 августа 2024 года.

Не менее важным в истории развития виртуальной реальности проектом является «Second Life» – трехмерный виртуальный мир с элементами социальной сети, запущенный в 2003 году компанией Linden Lab. Отличительный особенностью данного проекта, помимо наличия широкого инструментария для создания виртуальных аватаров, объектов и миров, была реализация собственной валюты и экономики. Внутри платформы существует собственная валюта, которую можно легально обменивать на реальную, что позволяло пользователям данной виртуальной реальности не только осуществлять коммуникацию, но и

построить собственный полноценный бизнес, например в сфере виртуальной недвижимости [3]. Помимо развлечения, проект часто использовался для обучения, проведения конференций. Некоторые страны, в числе которых Швеция, Эстония, Филиппины и Израиль открыли на платформе виртуальные «посольства», в целях продвижения культуры и туризма.

Главной виртуальной площадкой на данный момент является выпущенная в 2014 году компанией «VRChat Inc.» платформа «VRChat». Основной период популярности данной платформы пришёлся на 2017 год благодаря выходу в «Steam» – крупнейшем на данный момент дистрибьюторе цифровых товаров, а также благодаря распространению в Сети интернет-мемов, связанных с деятельностью пользователей. В 2020–2022 году платформа ощутила приток новых игроков, в связи с особенностями межличностного взаимодействия в период вынужденного социального дистанцирования. «VRChat» также предоставляет пользователям широкий инструментарий, позволяющий им создавать собственные миры, аватары персонажей, однако отличительной особенностью данной платформы является полная поддержка VR систем, что значительно повышает уровень погружения пользователя.

На данный момент технологии виртуальной реальности позволяют пользователям достичь уровня иммерсивности, на котором границы реального и виртуального размываются, что приводит к возникновению уникальных форм социального взаимодействия, а также изменения уже существующих форм под влиянием виртуальной среды.

Самым интересным, на наш взгляд, аспектом социального взаимодействия в виртуальном пространстве является различные метаморфозы, которым подвергаются социальные нормы в условиях виртуального общения.

Нами были проведены интервью с участниками данного виртуального сообщества, направленные на выявление основных особенностей социального взаимодействия в виртуальной среде.

В ходе интервью нами было выявлено, что большая часть опрошенных пользователей данной платформы выделяют несколько основных преимуществ данной виртуальной площадки, среди которых:

1) широкий спектр виртуальных пространств и аватаров. Пользователи имеют возможность посещать созданные другими игроками виртуальные кафе, кинотеатры, горные курорты, клубы и др.;

2) предоставление возможности людям с физическими и психологическими ограничениями полноценно участвовать в процессе социализации;

3) практика навыков общения на иностранном языке. VRChat является международной виртуальной платформой, в силу чего пользователи из разных стран имеют возможность практиковаться во владении иностранными языками и взаимодействовать с иностранными культурами;

4) возможность развития креативных навыков и источник дохода. Виртуальные пространства и аватары на данной платформе создаются пользователями, что позволяет игрокам самостоятельно создавать собственный виртуальный продукт и зарабатывать.

Одной из главных причин популярности данной платформы, по мнению респондентов, является эскапизм. Эскапизм как инструмент психологической защиты не является негативным феноменом в широком понимании, однако может претерпевать болезненную для индивида трансформацию в условиях отсутствия у последнего адекватных мер по выходу из затруднительных ситуаций [5]. Виртуальная реальность предоставляет пользователям удобную альтернативу «живой» социализации, благодаря высокому уровню иммерсивности виртуальных систем, однако подобные процессы несут риски значительной социальной дезадаптации [4].

Индивид, злоупотребляющий использованием виртуальной реальности, сталкивается с изменениями в самовосприятии. Респонденты отмечают, что, в отличие от общения путём использования чат-бокса, пользователи платформы VRChat не просто осуществляют коммуникацию посредством своего аватара – аватар становится неотделимой частью их персоны.

Пользователи данной платформы имеют возможность использовать для коммуникации не только свой голос или текст, но и мимику, жесты и внешний вид собственного аватара. Стоит отметить, что глубина погружения в виртуальный мир сопровождается у некоторых пользователей возникновением «фантомных ощущений», когда их аватар соприкасается с объектом или с другим аватаром в виртуальной среде. Подобные явления значительно повышают уровень реалистичности виртуального взаимодействия, что делает возможным «воплощение» индивида в его виртуальном теле [1]. Таким образом, аватар проходит трансформацию из инструмента осуществления коммуникации в часть виртуальной личности индивида. Данное явление приводит к широкому распространению дисморфофобии среди игроков. Пользователи постепенно теряют возможность к разграничению своей виртуальной и реальной персоны, что в свою очередь может привести к невозможности дать адекватную оценку собственной внешности и физиологическим особенностям.

Следствием того, что пользователи имеют возможность создать любой аватар, который может не соответствовать их полу и возрасту, стало широкое распространение проблемы анонимности в условиях данной платформы виртуального общения. Это приводит к тому, что пользователи могут стать жертвой мошенников и других лиц, преследующие корыстные цели.

Отсутствие надёжных систем безопасности и модерации на платформе приводит к возникновению неприемлемых форм социального поведения. Помимо того, что данное поведение является аморальным, оно также несёт серьёзный риск пользователям, не достигшим совершеннолетия. Система подтверждения возраста была введена на платформе, однако форма её имплементации вызвала негодование у большей части пользователей. На данный момент доступ к определённый виртуальным мирам, которые могут содержать материалы, не предназначенные для просмотра несовершеннолетними, возможен только для верифицированных пользователей. Основная форма верификации пользователей – единоразовое приобретение платной подписки. Данная мера незначительно снижает безопасность несовершеннолетних пользователей, так как не исключает возможность получения платной подписки пользователем, не достигшего возраста совершеннолетия обходным путём – с помощью знакомых или родителей, не проявляющих надлежащего интереса к виртуальным покупкам ребёнка. Более того, единоразовая верификация аккаунта пользователя данным способом бессрочно сохраняет за нам статус «совершеннолетнего». Кроме того, часть пользователей платформы обходит систему верификации, не обозначая виртуальный мир как содержащий материалы, не предназначенные для просмотра несовершеннолетними. В таком случае верификация пользователей осуществляется реальным человеком, который самостоятельно решает вопрос о предоставлении доступа каждому отдельно взятому индивиду. Однако данный метод является совершенно неэффективным в силу того, что в большинстве случаев пользователю необходимо предоставить только дату своего рождения, без какого-либо документального подтверждения данной информации. Стоит отметить, что администрация платформы ведёт работу по предотвращению подобных ситуаций, вводит систему жалоб, а также находится в активном взаимодействии с органами правопорядка, однако данные меры не исключают возникновения опасных ситуаций как для совершеннолетних, так и для несовершеннолетних пользователей ввиду отсутствия форм быстрого и эффективного реагирования на неподобающее поведение.

Снижение уровня социального регулирования в виртуальном пространстве также приводит к множественным проявлениям антисоциального поведения на платформе. Широко распространена проблема «виртуального алкоголизма», когда пользователи собираются в виртуальных мирах и злоупотребляют алкогольными веществами. Данная проблема настолько широко распространена, что каждый из интервьюируемых пользователей смог отметить ситуацию, в которых они сами, либо их знакомые не выходили из состояния алкогольного опьянения в течении нескольких суток. Были отмечены случаи, когда некоторые пользователи умирали от алкогольной интоксикации во время виртуальной сессии.

В ходе нашего исследования нами были выявлены тенденции сообществ на данной платформе к социальной сегрегации на основе доступа пользователей к периферийным устройствам связи и виртуального взаимодействия. Как было указано раннее, «VRChat» предоставляет пользователям возможность использования периферийных VR-устройств, однако наличие данного устройства не является необходимым для осуществления взаимодействия, а только позволяет транслировать пользователю платформы движения собственного тела в виртуальный мир. Индивидов, не имеющих доступа к подобным устройствам, называют «desktopies» («desktop» в переводе с английского «стационарный компьютер»). Отношение к пользователям, не имеющих головных дисплеев и отслеживающих устройств, варьируется от насмешек, до травли и попыток пользователей любым способом дистанцироваться от подобных игроков. Особым статусом в сообществе также обладают люди, не имеющие доступа или отказывающиеся использовать устройства голосового ввода – mutes («mute» в переводе с английского «немой»). На платформе считается грубым и недопустимым заставлять такого пользователя пользоваться устройствами голосового ввода, так как данная особенность может быть вызвана социальной тревожностью или физиологическими ограничениями. Основными формами коммуникации для данных пользователей являются: «чат-бокс» (всплывающее над аватаром пользователя окно, отображающее введённый текст), «TTS» («Text to Speech» – специальное ПО, озвучивающее напечатанный текст) и аватары, обладающие возможностью включать заранее подготовленные ответы через виртуальное меню.

Таким образом, виртуальная коммуникация обладает рядом отличительных особенностей, которые имеют неоспоримое влияние на реальный мир. Высокий уровень иммерсивности приводит к трансформации пользователя, возникновению виртуальной личности с собственными особенностями коммуникации. Виртуальная реальность предоставляет пользователям возможность беспрепятственно осуществлять коммуникацию в комфортных для них условиях, развивать языковые и творческие навыки, способна предоставить альтернативный способ заработка, однако вместе с тем несёт опасные последствия. Отсутствие норм социального регулирования приводит к возникновению антисоциального поведения, несёт опасность несовершеннолетним пользователям, а высокий уровень погружения может вызывать сложности с самовосприятием и стать причиной деперсонализации. Высокий уровень влияния виртуального пространства обусловлен созданием уникальной среды, позволяющей человеку комфортно проявлять самые ярко выраженные черты личности, интенсифицируя как отрицательные, так и положительные качества.

Список литературы

1. Варламов А.В. Динамика искажений восприятия человеком размеров собственного тела в виртуальной реальности / А.В. Варламов, Н.В. Яковлева // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2021. – №1. – С. 254–270. DOI 10.22363/2313-1683-2021-18-1-254-270. EDN DDIAKF

2. Величковский Б.Б. Виртуальная реальность / Б.Б. Величковский // Большая российская энциклопедия: научно-образовательный портал. – URL: https://bigenc.ru/c/virtual-naia-real-nost-ececdb/?v=6157900 (дата обращения: 14.12.2025).

3. Игнатьев В.И. «Дополненное» социальное пространство: сети и структуры «Second Life» / В.И. Игнатьев, С.А. Кузин // Идеи и идеалы. – 2014. – №4 (22). – С. 100–114. EDN TEARMR

4. Кибальник А.В. Социальный эскапизм в молодёжной среде / А.В. Кибальник, И.В. Федосова // Казанский педагогический журнал. – 2020. – №2 (139). – С. 222–229. EDN ADODQU

5. Труфанова Е.О. Эскапизм и эскапистское сознание: к определению понятий / Е.О. Труфанова // Философия и культура. – 2012. – №3. – С. 96–107. EDN PZPZPJ

Индрикова Ульяна Васильевна
студентка
Научный руководитель
Новичкова Надежда Михайловна
канд. пед. наук, доцент, профессор

ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный
педагогический университет им. И.Н. Ульянова»
г. Ульяновск, Ульяновская область

МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: СОЦИОМЕТРИЧЕСКИЙ СТАТУС КАК ПОКАЗАТЕЛЬ БЛАГОПОЛУЧИЯ КОЛЛЕКТИВА

Аннотация: *в статье рассматривается социометрический статус как ключевой показатель благополучия межличностных отношений в младшем школьном возрасте. Анализируются теоретические подходы Дж. Морено и Я.Л. Коломинского, факторы формирования статуса и его значение для оценки детского коллектива. Представлены результаты эмпирического исследования, выявившие преобладание неблагополучных статусных категорий. Обосновывается необходимость педагогического внимания к статусной структуре класса и регулярной диагностики межличностных отношений в начальной школе.*

Ключевые слова: *межличностные отношения, младшие школьники, социометрический статус, детский коллектив, социометрия.*

Проблема формирования межличностных отношений в детском коллективе традиционно находится в центре внимания педагогической науки и практики. В начальной школе, когда ребенок активно включается в систему формального и неформального общения со сверстниками, закладываются основы его социального развития, формируются коммуникативные навыки, складывается эмоциональное отношение к себе и окружающим. От того, насколько благополучно складываются отношения ребенка с одноклассниками, во многом зависит его психологическое благополучие, успешность в учебной деятельности и личностное развитие в целом.

Во ФГОС НОО отмечается, что психолого-педагогические условия реализации программы начального общего образования должны обеспечивать «сохранение и укрепление психологического благополучия и психического здоровья обучающихся» (п. 37) [6]. Благополучие межличностных отношений в детском коллективе является одним из факторов психологического благополучия младшего школьника.

Межличностные отношения между младшими школьниками обуславливаются и тем, что у детей формируются первоначальные представления о человеке как члене общества, о правах и ответственности, уважении и достоинстве человека, о нравственно-этических нормах поведения и правилах межличностных отношений (п. 40) [6]. И результатами духовно-нравственного воспитания предусматриваются признание индивидуальности каждого человека; проявление сопереживания, уважения и доброжелательности; неприятие любых форм поведения, направленных на причинение физического и морального вреда другим людям (41.1.2.) [6].

Цель нашего исследования – на основе теоретического анализа и эмпирического изучения социометрического статуса младших школьников определить его значение как показателя благополучия межличностных отношений в детском коллективе.

Теоретические и практические аспекты социометрического статуса основательно разработаны учеными в контексте межличностных и групповых отношений и представлены в их трудах (Г.М. Андреева, Е.М. Дубовская, В.П. Зинченко, И.В. Иванова, Р.Л. Кричевский,

Е.С. Кузьмин, Ю.Г. Мещеряков, Дж. Морено, Я.Л. Морено, А.А. Реан, М.А. Резепова, М.И. Рожков, В.Е. Семёнов и другие.)

Одним из наиболее информативных показателей, позволяющих оценить характер межличностных отношений в классе и положение каждого ребенка в их системе, выступает социометрический статус. Эта интегральная характеристика отражает меру привлекательности, принятия или отвержения индивида другими членами группы.

Для объективного определения социометрического статуса необходима специальная диагностическая процедура, позволяющая количественно измерить структуру межличностных предпочтений в группе. Наиболее признанным инструментом такого рода выступает социометрическая методика, разработанная основателем социометрии Дж. Морено. Данный метод дает возможность не только выделить положение каждого ребенка в системе межличностных отношений, но и построить целостную картину статусной структуры класса, выделив группы «звёзд», «предпочитаемых», «пренебрегаемых» и «изолированных» учащихся.

Именно Дж. Морено ввел понятие «социометрический статус», обозначающее положение индивида в системе межличностных предпочтений, и разработал способы его вычисления через соотношение полученных выборов [3]. Несмотря на многолетнюю историю, метод сохраняет свою актуальность и широко применяется в современной педагогической и психологической практике для изучения структуры детских и подростковых коллективов.

В отечественной психолого-педагогической науке значительный вклад в развитие и адаптацию социометрического метода для изучения детских коллективов внес Я.Л. Коломинский. Исследуя межличностные отношения в группах школьников, он не только применил социометрическую процедуру, но и существенно обогатил ее теоретическое обоснование, предложив классификацию статусных категорий, учитывающую возрастную специфику. Согласно его подходу, в структуре межличностных отношений выделяются следующие статусные группы: «звезды» – учащиеся, получившие максимальное количество положительных выборов; «предпочитаемые» – имеющие достаточное, но не самое высокое число выборов; «пренебрегаемые» («принятые») – получающие минимальное количество выборов и находящиеся на периферии общения; «изолированные» («непринятые») – не получившие ни одного положительного выбора. Ученый подчеркивал, что неблагополучное положение ребенка в системе межличностных отношений негативно сказывается на его эмоциональном состоянии, самооценке и успешности учебной деятельности, что делает проблему социометрического статуса не только психологической, но и педагогической [1].

На формирование социометрического статуса младшего школьника оказывает влияние целый комплекс факторов. Внешние, легко наблюдаемые характеристики играют ведущую роль в начале обучения: опрятность внешнего вида, привлекательность, успеваемость, активное участие в жизни класса и мероприятиях. Особое значение на этом этапе имеет отношение учителя к ребенку – дети часто копируют оценку педагога, выбирая тех, кого хвалит взрослый. Среди мальчиков популярностью пользуются физически крепкие сверстники.

Личностные качества начинают приобретать значение по мере взросления. К 3–4 классу обучения в школе на первый план выходят черты характера – честность, ответственность, самостоятельность, уверенность в себе, доброжелательность. Напротив, снижают статус ребенка такие проявления, как ябедничество, жадность, непостоянство в дружбе, конфликтность, замкнутость. Важно отметить, что критерии выбора в младшем школьном возрасте тесно связаны с особенностями возрастного восприятия: поверхностностью, опорой на внешние признаки, ситуативностью оценок, неумением выделить главное в другом человеке. Все эти факторы в совокупности определяют, какое место займет ребенок в системе межличностных предпочтений класса [4].

Статусная структура класса представляет собой своеобразное «зеркало», в котором отражаются особенности межличностных отношений, сложившихся в детском коллективе.

Анализ распределения учащихся по статусным категориям позволяет сделать выводы о целом ряде значимых характеристик группы.

Во-первых, о направленности влияния коллектива на личность. Воздействие группы на ребенка может быть как позитивным, так и негативным [5]. Преобладание в классе детей с благополучным статусом («звезды» и «предпочитаемые») свидетельствует о развивающей, поддерживающей среде, тогда как большое количество «пренебрегаемых» и «изолированных» указывает на то, что коллектив скорее отвергает часть своих членов, чем принимает их.

Во-вторых, о степени сплоченности коллектива. Преобладание «пренебрегаемых» и «изолированных» детей при малочисленной группе «звезд» и «предпочитаемых» свидетельствует о разобщенности класса, отсутствии устойчивых эмоциональных связей между его членами. В таком коллективе каждый ребенок существует сам по себе, а общая групповая идентичность оказывается несформированной.

В-третьих, о психологическом климате. Наличие изолированных учащихся – всегда тревожный сигнал, указывающий на то, что не все дети чувствуют себя в классе комфортно и безопасно. Это создает почву для эмоционального неблагополучия отдельных школьников и может провоцировать конфликтные ситуации.

В-четвертых, о ценностном единстве группы. Особого внимания заслуживает анализ качеств, за которые дети получают высокий статус. Если лидерами становятся учащиеся с негативными поведенческими проявлениями (агрессивностью, грубостью, эгоизмом), это говорит о том, что в коллективе сформировались искаженные ценностные ориентиры, и требуется серьезная воспитательная коррекция.

В-пятых, статусная структура является косвенным показателем эффективности воспитательной работы педагога. Благополучное распределение статусов, при котором большинство детей находятся в категориях «предпочитаемых» и отсутствуют «изолированные», во многом выступает результатом целенаправленных педагогических усилий по созданию дружного, принимающего коллектива.

Теоретический анализ показывает, что социометрический статус является информативным показателем, отражающим не только положение отдельного ребенка в системе межличностных отношений, но и общее благополучие детского коллектива. Однако любое теоретическое положение требует эмпирического подтверждения. В связи с этим нами было проведено исследование, направленное на изучение реального распределения статусных категорий среди учащихся младших классов и выявление степени благополучия/неблагополучия детских коллективов. В исследовании, которое проводилось на базе муниципального образовательного учреждения средней школы, расположенной в небольшом городе Ульяновской области, приняли участие 51 учащийся 4-х классов в возрасте 9–10 лет.

Для изучения статусной структуры классов использовалась методика «Социометрия» Дж. Морено. Учащимся предлагалось ответить на вопрос, связанный с выбором партнера для совместной деятельности и общения. На основе полученных выборов каждый ребенок был отнесен к одной из четырех статусных категорий [2].

Таблица 1

Распределение учащихся по статусным категориям

Статусная категория	Количество учащихся	Процент от выборки
«Звёзды»	9	18%
«Предпочитаемые»	14	27%
«Пренебрегаемые»	21	41%
«Изолированные»	7	14%
Итого	51	100%

Полученные данные подтверждают теоретические положения о том, что социометрический статус выступает чувствительным индикатором, отражающим реальную картину

межличностных отношений в детском коллективе. Преобладание неблагополучных статусных категорий (55%) свидетельствует о наличии серьезных проблем в сфере общения младших школьников.

Высокий процент «пренебрегаемых» детей (41%) указывает на то, что значительная часть учащихся остается «в тени», не получая достаточного внимания и признания со стороны сверстников. Эти дети, хотя и не являются полностью отверженными, не имеют устойчивых эмоциональных связей, что может негативно сказываться на их психологическом состоянии и школьной мотивации.

Наличие «изолированных» детей (14%) – наиболее тревожный показатель, требующий незамедлительного педагогического вмешательства. Полное отсутствие выборов означает, что эти дети существуют в классе «невидимками», не включены в систему общения, что создает почву для глубокого эмоционального неблагополучия и школьной дезадаптации.

Таким образом, результаты эмпирического исследования подтверждают, что проблема социометрического статуса и благополучия межличностных отношений в младших классах является острой и актуальной. Полученные данные служат серьезным сигналом для педагогов о необходимости целенаправленной работы по оптимизации межличностных отношений, сплочению классных коллективов и особого внимания к детям с неблагополучным статусным положением.

Выявленные закономерности позволяют утверждать, что социометрический статус действительно выступает ключевым показателем благополучия детского коллектива, а регулярное проведение социометрических срезов, анализ полученных данных и своевременная педагогическая коррекция статусной структуры класса являются необходимыми условиями создания комфортной, личностно-развивающей среды для каждого младшего школьника.

Список литературы

1. Коломинский Я.Л. Социальная психология взаимоотношений в малых группах: учебное пособие / Я.Л. Коломинский. – М.: АСТ, 2010. – 446 с. EDN SUMTAZ

2. Морено Дж. Методика «Социометрия» диагностики межличностных и межгрупповых отношений / Дж. Морено. – URL: https://sc5-surgut.gosuslugi.ru/netcat_files/30/69/3.2.4._Sotsiometriya.pdf (дата обращения: 20.02.2026).

3. Морено Якоб Леви. Социометрия: Экспериментальный метод и наука об обществе / Якоб Леви Морено. – М.: Академический проект, 2004. – 315 с.

4. Резепова М.А. Особенности социометрического статуса в младшем школьном возрасте / М.А. Резепова // Вестник науки. – 2024. – №6 (75). – С. 963–970. EDN FLNUEF

5. Рожков М.И. Коллектив и межличностные отношения младших школьников / М.И. Рожков, И.В. Иванова // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2022. – №2. – С. 5–11. DOI 10.34216/2073-1426-2022-28-2-5-11. EDN CPDATR

6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – URL: https://base.garant.ru/400907193/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/ (дата обращения: 20.02.2026).

Ковалева Анастасия Константиновна
студентка
Научный руководитель
Авдеева Лилия Николаевна
канд. пед. наук, доцент

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»
г. Ставрополь, Ставропольский край

РАЗРАБОТКА ПРОГРАММЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: *в статье представлены результаты теоретического обоснования и практической разработки программы формирования познавательной самостоятельности у обучающихся 8–9 лет. Раскрываются структурные компоненты познавательной самостоятельности (мотивационно-ценностный, когнитивно-операциональный, рефлексивно-оценочный), описываются цель, задачи, принципы, этапы и содержание программы. Особое внимание уделяется деятельностному и личностно-ориентированному подходам, а также условиям эффективной реализации программы в образовательном процессе начальной школы.*

Ключевые слова: *познавательная самостоятельность, младшие школьники, программа формирования, технологические карты, рефлексия.*

Современная образовательная парадигма в начальной школе претерпевает существенные изменения, связанные с переходом от модели передачи готовых знаний к модели формирования у обучающихся способности самостоятельно действовать в ситуациях неопределённости и отвечать за результаты своей деятельности. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования определяет в качестве приоритетных метапредметные результаты, среди которых ключевое место занимает познавательная самостоятельность как интегративное качество личности, обеспечивающее готовность к непрерывному самообучению. Однако анализ практики показывает, что значительная часть младших школьников испытывает серьёзные трудности при выполнении заданий, требующих проявления самостоятельности: они не умеют ставить цель без помощи учителя, планировать последовательность действий, находить необходимую информацию, оценивать результат и корректировать свою деятельность. Именно это противоречие обусловило необходимость разработки целенаправленной программы формирования данного качества.

Теоретико-методологическую основу программы составили фундаментальные положения отечественной психолого-педагогической науки. Системно-деятельностный подход (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин) позволяет рассматривать познавательную самостоятельность как результат активной деятельности самого ребёнка. Личностно-ориентированный подход (И.С. Якиманская, Е.В. Бондаревская) предполагает учёт индивидуальных особенностей и интересов каждого ученика. Концепция поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина) даёт возможность выстроить процесс от внешних действий к внутреннему плану. Исследования Г.И. Щукиной, И.Я. Лернера и М.Н. Скаткина позволили выделить три компонента познавательной самостоятельности: мотивационно-ценностный (устойчивый интерес и ценностное отношение к познанию), когнитивно-операциональный (владение способами деятельности, умение ставить цель, планировать, находить информацию) и рефлексивно-оценочный (способность оценивать достижения, выявлять ошибки и корректировать действия). Программа опирается также на требования ФГОС НОО, определяющего формирование регулятивных и познавательных универсальных учебных действий как необходимое условие становления самостоятельности.

Программа «Формирование познавательной самостоятельности младших школьников в урочной и внеурочной деятельности» рассчитана на одно учебное полугодие (18 недель) и реализуется в урочной и внеурочной деятельности с периодичностью 2–3 раза в неделю. В структурном отношении программа включает три последовательных этапа. Первый, мотивационно-ориентировочный этап (1–4-я недели), направлен на формирование положительного отношения к самостоятельной деятельности. Проводятся беседы о значении самостоятельности, создаются ситуации выбора между лёгкими и сложными заданиями, формулируются «Правила самостоятельного ученика», вводятся карточки-помощницы с алгоритмами действий. Второй, операционально-деятельностный этап (5–14-я недели), является центральным и включает освоение конкретных способов познавательной деятельности. Обучение целеполаганию и планированию осуществляется через приём «Карта действий». Обучение работе с информацией реализуется через приёмы «Найди и расскажи», «Сравни», «Придумай вопрос», «Инсерт». Решение проблемных и нестандартных задач стимулирует поисковую активность. Проектная и исследовательская деятельность (мини-проекты) позволяет применить освоенные способы действий в комплексной ситуации. Организация парной и групповой работы со сменными ролями формирует коммуникативные навыки. Третий, рефлексивно-оценочный этап (15–18-я недели), направлен на формирование адекватной самооценки. Используются приёмы «Лесенка успеха», листы самооценки, рефлексивные беседы, взаимопроверка, «Дневник моих открытий».

Эффективность реализации программы обеспечивается созданием определённых организационно-педагогических условий. Первое условие связано с изменением позиции учителя, который выступает как организатор самостоятельного поиска, консультант, создатель ситуации успеха. Второе условие предполагает организацию рефлексивной среды в классе (уголок «Наши достижения», папки-копилки успешных работ). Третье условие – вариативность заданий, предоставляющая учащимся возможность выбора уровня сложности и формы выполнения. Четвёртое условие – интеграция урочной и внеурочной деятельности. Пятое условие – взаимодействие с родителями (собрания, рекомендации по организации домашней работы).

Апробация программы проводилась в ходе педагогической практики на базе одного из общеобразовательных учреждений во 2-м классе. В рамках апробации были разработаны и проведены серии учебных занятий по основным предметам начальной школы. На занятиях математического цикла учащиеся осваивали умения самостоятельно определять цель и планировать действия. В ходе уроков русского языка применялись парная работа с взаимопроверкой, что способствовало становлению контрольно-оценочных навыков. На занятиях литературного чтения использовались дискуссии о мотивах поступков героев, развивающие способность аргументировать позицию. При изучении предметов естественнонаучного цикла применялись классификация и работа с таблицами, формирующие умение анализировать и обобщать. На этапе рефлексии систематически использовались оценочные шкалы, причём акцент делался на обосновании выбора и указании способов преодоления затруднений. По завершении апробации зафиксирована положительная динамика: учащиеся стали увереннее формулировать учебную задачу, чаще проявлять инициативу и адекватнее оценивать собственные результаты.

Ожидаемыми результатами реализации программы являются: в мотивационной сфере – повышение познавательного интереса и формирование внутренней учебной мотивации; в операциональной сфере – овладение умениями ставить цели, планировать, находить информацию и применять знания в новых условиях; в рефлексивной сфере – формирование адекватной самооценки и умения корректировать свои действия. Критериями эффективности выступают положительная динамика диагностических показателей по каждому компоненту, увеличение доли учащихся с высоким уровнем самостоятельности, способность к выполнению заданий проблемного характера без обращения за помощью, повышение качества самооценочных суждений.

Таким образом, разработанная программа формирования познавательной самостоятельности младших школьников представляет собой целостную систему, имеющую теоретико-методологическое обоснование, чёткую структуру и организационно-педагогические условия реализации. Программа построена с учётом возрастных особенностей обучающихся 8–9 лет и требований ФГОС НОО. Апробация подтвердила её эффективность и практическую применимость. Полученные результаты позволяют рекомендовать программу к использованию учителям начальных классов, а также рассматривать возможность её адаптации для других возрастных групп.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. – М.: Смысл; Эксмо, 2005. – 1136 с.

2. Гальперин П.Я. Лекции по психологии / П.Я. Гальперин. – М.: КДУ, 2007. – 400 с.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утв. приказом Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. №286).

4. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Г.И. Щукина. – М.: Педагогика, 1988. – 208 с.

5. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника / Д.Б. Эльконин. – М.: Знание, 1974. – 64 с.

Колесова Мария Владимировна
соискатель, студентка
Бугульминский филиал ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирясова (ИЭУП)»
г. Бугульма, Республика Татарстан

АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНЫХ МЕТОДОВ

Аннотация: *в статье рассматривается проблема активизации познавательной деятельности обучающихся младшего школьного возраста как ключевого условия повышения эффективности обучения и гармоничного развития личности. Цель работы – систематизировать современные подходы к активизации познавательной деятельности и предложить практические методы их реализации в начальной школе.*

Ключевые слова: *познавательная активность, младшие школьники, методы активизации, игровые технологии, проектная деятельность, ситуация успеха, мотивация.*

Проблема активизации познавательной деятельности младших школьников не теряет своей актуальности по сей день. Это связано с тем, что познавательная деятельность – одна из ведущих форм деятельности ребенка. Она играет ключевую роль в его развитии, а также является основой прочного усвоения знаний. В контексте требований Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования учитель должен создавать условия, которые позволят развивать у обучающихся разные стороны активности: личностную, интеллектуальную и социальную [5; 8]. Для этого важно применять такие современные методы обучения, которые будут способствовать стимулированию познавательного интереса детей.

Цель исследования – выявить и экспериментально проверить эффективность современных педагогических методов, способствующих развитию познавательного интереса и учебной активности младших школьников.

В ходе работы были проанализированы теоретические основы понятия «познавательная активность» с опорой на труды Л.С. Выготского [2], Г.И. Щукиной [9], А.Н. Леонтьева и других учёных; определены возрастные особенности младших школьников, влияющие на формирование познавательного интереса; выделены критерии и уровни познавательной

активности (репродуктивно-подражательный, поисково-активный, творческий); проведён педагогический эксперимент с участием 45 обучающихся 2–3 классов (экспериментальная и контрольная группы); апробирован комплекс активных методов обучения: проблемно-поисковые задания, дидактические игры, проектная деятельность, использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), групповые формы работы.

На основе полученных данных сформулированы практические рекомендации для педагогов начальных классов по внедрению активных методов обучения, организации групповой работы и проектной деятельности, а также по взаимодействию с родителями для создания поддерживающей образовательной среды.

Исследование проводилось на базе МБОУ Гимназия №7 г. Бугульмы в 2025–2026 учебном году. В нём приняли участие 45 обучающихся 2–3 классов (22 мальчика и 23 девочки, возраст 8–9 лет).

Результаты исследования.

1. Результаты по методике «Придумай рассказ» [11, с. 35].

Методика позволила оценить уровень развития воображения, речи и креативности. Критерии оценки: оригинальность сюжета, богатство деталей, связность повествования, эмоциональная выразительность.

Таблица 1

Уровень	Количество обучающихся, чел.	Доля, %
Высокий	8	17,8
Средний	25	55,6
Низкий	12	26,6

Дети с высоким уровнем создавали оригинальные сюжеты с неожиданными поворотами. Обучающиеся со средним уровнем использовали шаблонные сюжеты, но дополняли их деталями. Дети с низким уровнем ограничивались краткими рассказами без развития сюжета.

2. Результаты по методике «Чего не хватает на этих рисунках?» [1].

Оценивались скорость и точность зрительного восприятия. Время выполнения переводилось в баллы по шкале.

Таблица 2

Уровень восприятия	Количество обучающихся, чел.	Доля, %	Среднее время, сек
Очень высокий	5	11,1	22
Высокий	10	22,2	28
Средний	18	40,0	33
Низкий	9	20,0	38
Очень низкий	3	6,7	47

3. Результаты по методике Поиска информации для диагностики восприятия младших школьников [4].

Таблица 3

Параметр	Высокий уровень, %	Средний уровень, %	Низкий уровень, %
Скорость (<25 сек)	24,4	48,9	26,7
Точность (0–1 ошибка)	31,1	44,4	24,5

Результаты диагностики показали, что у 26% обучающихся выявлен низкий уровень развития воображения, что может затруднять творческое решение задач. Дети демонстрируют низкую скорость и точность переработки визуальной информации, что влияет на усвоение учебного материала. Также существует взаимосвязь между разными аспектами познавательной деятельности: развитие воображения положительно влияет на внимание и восприятие.

На основании полученных результатов можно сделать следующие выводы.

1. Комплексная диагностика с использованием методик «Придумай рассказ», «Чего не хватает на этих рисунках?» и методики «Поиска информации» позволяет получить целостное

представление об особенностях восприятия и познавательной активности младших школьников.

2. У значительной части обучающихся выявлены низкие показатели по отдельным параметрам познавательной деятельности, что требует целенаправленной коррекционной работы.

3. Дифференцированный подход, учитывающий индивидуальные особенности восприятия, повышает эффективность активизации познавательной деятельности.

Для педагогов с целью развития воображения и познавательной активности младших школьников стоит использовать творческие задания («Придумай продолжение», «Нарисуй и расскажи»); включать в уроки элементы драматизации и ролевых игр; поощрять нестандартные решения и идеи. С целью тренировки восприятия и внимания следует применять упражнения на наблюдательность («Найди отличия», «Чего не хватает?»); организовывать игры на поиск информации в таблицах, текстах, картинках; постепенно увеличивать сложность заданий.

Стоит помнить, что детям с низким уровнем восприятия нужно давать больше наглядности, пошаговые инструкции, а обучающимся с высоким уровнем – задания повышенной сложности, исследовательские задачи.

Согласно Ф.А. Саглам и Г.Р. Ситдиковой, применение ИКТ-технологии также служит фактором активизации познавательной деятельности [7]. В качестве средств могут выступать, например, интерактивные тренажёры для развития внимания и восприятия; образовательные игры с элементами поиска и анализа информации.

Для поддержания интереса к знаниям детей нужно мотивировать. Мотивация – это совокупность внутренних и внешних факторов, которые побуждают человека к познавательной деятельности [6]. С этой целью необходимо создавать ситуации успеха, применять игровые формы обучения и отбирать учебный материал таким образом, чтобы он был связан с жизненным опытом.

Немаловажную роль в развитии детей играет семья. Родители через общение, совместную деятельность, организацию среды активизируют процесс познания и самопознания. Рекомендуется: играть с детьми в развивающие игры на внимание и наблюдательность; читать книги и обсуждать сюжеты, придумывать свои истории; поощрять любознательность и исследовательскую активность; ограничивать время с гаджетами, заменяя их творческими занятиями.

Список литературы

1. Воробьёва Ю.Г. Методика «Чего не хватает на этих рисунках?» / Ю.Г. Воробьёва. – URL: https://nsportal.ru/detskiy-sad/psihologiya/2025/09/02/metodika-chego-ne-hvataet-na-etih-risunkah (дата обращения: 11.03.2026).

2. Выготский Л.С. Мышление и речь: монография / Л.С. Выготский. – 5-е изд., испр. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.

3. Планируемые результаты начального общего образования / под ред. Г.С. Ковалёвой, О.Б. Логиновой. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2022. – 244 с. – ISBN 978-5-09-088765-4.

4. Диагностика познавательных процессов школьников // licey3-kras.gosuslugi.ru. – 2024. – URL: https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/raznoe/2022/04/04/diagnostika-vospriyatiya (дата обращения: 11.03.2026).

5. Ковалёва Г.С. Оценка достижения планируемых результатов в начальной школе. Система заданий: пособие для учителей / Г.С. Ковалёва.

6. Куликова Л.Н. Мотивация учебной деятельности младших школьников: современные подходы / Л.Н. Куликова // Начальная школа плюс До и После. – 2024. – №2. – С. 33–39.

7. Саглам Ф.А. Применение технологий интерактивного обучения иностранному языку в начальной школе / Ф.А. Саглам, Г.Р. Ситдикова // Современное педагогическое образование. – 2024. – №2. – С. 121–126. – EDN VIRBZY.

8. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: утв. приказом М-ва просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 №286. – М., 2021.

9. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности обучающихся в учебном процессе / Г.И. Щукина. – М.: Просвещение, 2020. – 160 с. – ISBN 978-5-09-075643-2.

Кондаков Василий Васильевич
студент
Научный руководитель
Кузнецова Елена Владимировна
канд. психол. наук, доцент

Куйбышевский филиал ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»
г. Куйбышев, Новосибирская область

ОПТИМИЗАЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ПЛАСТИЛИНОГРАФИИ

Аннотация: *в статье проведен теоретический анализ феноменологии эмоционального благополучия личности в современной психологии, определены возможности пластилинографии в оптимизации эмоционального благополучия старших дошкольников. В работе представлена общая характеристика и описание результатов проведенного экспериментального исследования возможностей пластилинографии в оптимизации эмоционального благополучия старших дошкольников.*

Ключевые слова: *эмоциональное благополучие, старший дошкольный возраст, пластилинография.*

В последние годы дошкольная педагогика все чаще обращается к теме эмоционального благополучия ребенка, понимая, что именно эмоциональный интеллект становится фундаментом не только для успешной учебы, но и для комфортного вхождения в социум. Однако практика показывает: современные старшие дошкольники, перегруженные подготовкой к школе и информационным шумом, все чаще демонстрируют тревожность и эмоциональную нестабильность, а классические методы развития зачастую упускают важнейший канал восприятия – телесный и сенсорный опыт. Здесь на помощь приходит пластилинография – техника, которая выводит художественное творчество на новый уровень, соединяя в себе тактильное удовольствие, работу мелкой моторики и свободу самовыражения. В отличие от простого рисования, работа с пластилином дает ребенку возможность не только изобразить, но и буквально «прочувствовать» образ через движение пальцев и трехмерное моделирование, что естественным образом запускает механизмы сенсорной интеграции и снятия внутреннего напряжения.

Понятие «эмоциональное благополучие» занимает центральное место в современной психологической науке, выступая интегральным показателем психического здоровья и качества жизни личности.

Психологическое благополучие рассматривается О.А. Идобаевой, как состояние, характеризующееся доминированием позитивного аффекта, способностью к адаптивной эмоциональной регуляции, устойчивой самооценкой и гармонией в социальных взаимодействиях. Среди компонентов автор рассматривает: доминирование позитивных по знаку эмоций; доминирующий позитивный эмоциональный тон, тревожность; высокий уровень эмоционального контроля; отсутствие ярко выраженной прямой или косвенной агрессии [4]. Именно эти компоненты пластилинография позволяет развивать через: эмоциональную экспрессию (лепка как невербальный язык для детей, испытывающих трудности в вербализации чувств); снижение тревожности (тактильная работа с пластилином как релаксационный метод).

Работа с пластилином обеспечивает тактильную стимуляцию, активирующую проприоцептивную систему и способствующую сенсорной интеграции (А.С. Шестернина). Ритмичные движения (разминание, раскатывание) создают релаксационный эффект, активизируя парасимпатическую нервную систему и снижая уровень кортизола [9]. Кроме того, техника служит каналом для невербального выражения эмоций (Е.А. Медведева): цвет и форма становятся символическим языком переживаний, позволяя ребенку физически «прожить»

чувство и трансформировать его в материальный объект [1]. Механизм катарсиса реализуется через символическое преодоление страхов (изменение или разрушение вылепленного образа), а создание законченного продукта укрепляет позитивную самооценку и «Я-концепцию» (А.И. Копытин) [5].

В процессе обсуждения работ дети учатся распознавать и интерпретировать эмоции, что формирует эмоциональную грамотность и опирается на теорию Л.С. Выготского о знаковом опосредовании [2]. Групповые проекты развивают эмпатию, навыки кооперации и снижают конфликтность, создавая опыт позитивного взаимодействия. Согласно М.В. Сычёвой и А.А. Вантеевой, в отличие от рисования, пластилинография обеспечивает более интенсивную тактильную стимуляцию, важную для детей с гиперактивностью [6]. Также необходимо отметить и то, что различные исследования подтверждают эффективность метода: у 65% детей снижается эмоциональное напряжение (Е.А. Шерешкова) [8]; у дошкольников с ОНР после 12 недель занятий импульсивность снижается на 25%, а позитивные реакции возрастают на 37% (В.И. Зухарь) [3]; у 80% детей улучшается способность к эмоциональному предвосхищению (Г.Л. Тюмеева) [7].

На основании теоретического анализа проблемы исследования в качестве рабочей гипотезы мы выдвинули предположение о том, что систематическое применение пластилинографии в работе со старшими дошкольниками способствует формированию позитивного психического состояния за счёт релаксации и катарсического эффекта; снижению уровня тревожности через тактильную стимуляцию и формирование чувства контроля над материалом; развитию способности к эмоциональной регуляции благодаря осознанию и символической трансформации переживаний; развитию эмоциональной сферы на основе успешного завершения творческих задач и позитивной обратной связи.

Для проверки гипотезы было разработано и проведено экспериментальное исследование, которое проводилось на базе МКДОУ Куйбышевского района Новосибирской области – детский сад «Родничок». В исследовании приняли участие старшие дошкольники в возрасте 5–6 лет в количестве 15 детей. Диагностическое обследование (на констатирующем и контрольном этапах), направленное на изучение возможностей пластилинографии в оптимизации эмоционального благополучия старших дошкольников проводилось с помощью следующих психодиагностических методик: «Паровозик» (С.В. Велиева); тест тревожности (авторы Р. Тэммл, М. Дорки и В. Амен).

Разработанная и проведенная программа оптимизации эмоционального благополучия была ориентирована: на содействие гармонизации негативных психических состояний; на развитие способности к эмпатии, пониманию эмоционального состояния сверстников; на создание условий для снижения уровня психоэмоционального напряжения, тревожности и мышечных зажимов.

Для обработки результатов формирующего эксперимента использовался метод математической обработки результатов – t-критерий Стьюдента, который направлен на оценку различий средних величин двух зависимых выборок, которые распределены по нормальному закону.

Таблица 1

Сводная таблица статистических данных критерия математической статистики t-критерия Стьюдента согласно данным психодиагностических методик

Шкалы	$\overline{X}$	$\overline{Y}$	t эмп.	Уровень
Психическое состояние	7,13	6,53	2,358	$p \leq 0,05$
Уровень тревожности	43%	38%	2,022	Тенденция

Примечание: x – значения экспериментальной группы на констатирующем этапе эксперимента; y – значения экспериментальной группы на контрольном этапе эксперимента.

$$t_{кр} = \begin{cases} 2{,}131 \text{ при } p \leq 0{,}05^{*} \\ 2{,}947 \text{ при } p \leq 0{,}01^{**}, \text{ при } n = 15 \end{cases}$$

Анализ эмпирических данных, полученных в ходе экспериментального исследования, позволяет констатировать ряд существенных изменений в эмоциональной сфере старших дошкольников после реализации коррекционно-развивающей программы. Статистически значимые позитивные сдвиги были зафиксированы в показателях общего психического состояния по методике С. В. Велиевой «Паровозик». Пластилинография как метод арт-терапевтического воздействия создала уникальные условия для эмоциональной саморегуляции через систему сенсорного опосредования. Тактильный контакт с пластичным материалом обеспечивал релаксационный эффект, способствуя снижению мышечного напряжения, а ритмичный характер действий при работе с пластилином создавал условия для психофизиологического успокоения. Особую значимость имел проективный потенциал методики, позволявший детям осуществлять символическую трансформацию негативных переживаний. Через создание и последующее видоизменение пластилиновых образов происходила косвенная проработка тревожащих ситуаций, что особенно значимо для дошкольников с ограниченными возможностями вербального выражения внутренних состояний. Наблюдаемая тенденция к снижению уровня тревожности, хотя и не достигшая порога статистической значимости, согласуется с общей положительной динамикой и может рассматриваться как индикатор перспективности используемого подхода. Важным психологическим механизмом оказался групповой формат работы, создававший условия для нормализации переживаний через осознание общности эмоциональных трудностей и получения косвенной поддержки сверстников. Поэтапное усложнение творческих заданий формировало ситуацию успеха, способствуя повышению самоэффективности и эмоциональной устойчивости участников.

Следственно, систематическое использование пластилинографии как инструмента психолого-педагогического воздействия демонстрирует свой реабилитационный потенциал в работе с эмоциональной сферой детей старшего дошкольного возраста, что открывает перспективы для дальнейшего изучения и методического совершенствования данного направления.

Выдвинутая гипотеза исследования о том, что систематическое применение пластилинографии в работе со старшими дошкольниками способствует гармонизации психического состояния и снижению уровня тревожности, была подтверждена.

Список литературы

1. Артпедагогика и арттерапия в специальном и инклюзивном образовании: учебник для вузов / под ред. Е.А. Медведевой. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2025. – 269 с.

2. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. – М.: Юрайт, 2025. – 160 с.

3. Зухарь В.И. Использование пластилинографии в работе с детьми с общим недоразвитием речи / В.И. Зухарь, К.Н. Лихачева, А.П. Савина // Наука, образование и культура. – 2021. – №4 (59). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-plastilinografii-v-rabote-s-detmi-s-obschim-nedorazvitiem-rechi (дата обращения: 15.05.2025).

4. Идобаева О.А. Психолого-педагогическая модель формирования психологического благополучия личности: автореф. дис. … д-ра психол. наук: 19.00.07 / О.А. Идобаева. – М., 2013. – 57 с. EDN SVEYJN

5. Копытин А.И. Арт-терапия: теория и практика / А.И. Копытин. – 3-е изд., стер. – СПб.: Лань, 2024. – 244 с.

6. Сычёва М.В. Использование пластилинографии в работе по развитию мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста / М.В. Сычёва, А.А. Вантеева // Современные образовательные практики в студенческих исследованиях. – 2023. – №1. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-plastilinografii-v-rabote-po-razvitiyu-melkoy-motoriki-u-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta (дата обращения: 15.05.2025). DOI 10.24412/cl-37132-2023-1-126-130. EDN CGPHDW

7. Пластилинография как педагогическая технология развития творческих способностей детей дошкольного и младшего школьного возраста / Г.Л. Тюмеева, Т.Д. Решетникова, К.Г. Ниязова [и др.] // Современное педагогическое образование. – 2022. – №6. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/plastilinografiya-kak-pedagogicheskaya-tehnologiya-razvitiya-tvorcheskih-sposobnostey-detey-doshkolnogo-i-mladshego-shkolnogo (дата обращения: 15.05.2025). EDN VHSSAY

8. Шерешкова Е.А. Психологическая коррекция эмоционального неблагополучия старших дошкольников / Е.А. Шерешкова // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2021. – №4 (52). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-korrektsiya-emotsionalnogo-neblagopoluchiya-starshih-doshkolnikov (дата обращения: 15.05.2025).

9. Шестернина А.С. Пластилинография как средство развития творчества у детей / А.С. Шестернина, О.В. Комова // Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы развития. – 2016. – №4 (11). – URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=48323473 (дата обращения: 15.05.2025).

Мутугулина Нелли Игоревна
ассистент кафедры
ФГБОУ ВО «Уфимский университет науки и технологий»
г. Уфа, Республика Башкортостан

DOI 10.31483/r-155414

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРИМЕНЕНИЯ НЕЙРОСЕТЕВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РЕКЛАМНЫХ КОММУНИКАЦИЯХ

Аннотация: *в статье рассмотрены классификация и функциональные возможности нейросетевых технологий в рекламных коммуникациях, а также возможности их применения в коммуникационных кампаниях.*

Ключевые слова: *нейросети, нейросетевые технологии, искусственный интеллект, реклама, коммуникация, рекламная коммуникация.*

Нейросетевые технологии в рекламных коммуникациях классифицируют по типу генерируемого контента и степени автоматизации творческого процесса. Генеративные модели текста (GPT-семейство, YandexGPT, GigaChat, Grok) относятся к первому классу, модели синтеза изображений (Midjourney, Stable Diffusion, Kandinsky, Flux, DALL·E 3) – ко второму, видеогенераторы (Runway Gen-3, Pika Labs, Kling AI, Luma Dream Machine, Sora) – к третьему, мультимодальные системы (GPT-4o, Gemini 1.5, Claude 3.5, Grok-2) – к четвёртому [1; 3; 8; 12].

Классификация по функциональной направленности выделяет инструменты для создания креативов, персонализации сообщений, анализа аудитории, автоматизации A/B-тестирования и оптимизации рекламных кампаний в реальном времени [9; 11; 14]. Переход от узкоспециализированных моделей к мультимодальным платформам повышает комплексность рекламных решений и сокращает полный цикл производства контента от идеи до публикации [10; 13].

Функциональные возможности нейросетей охватывают генерацию текстовых описаний выставок, слоганов, сценариев промо-роликов, пресс-релизов и постов в социальных сетях. Генеративные языковые модели создают персонализированные приглашения, адаптированные под отрасль, размер компании-участника, географию и историю предыдущих посещений мероприятия [1; 3; 8; 12; 14].

Модели изображений синтезируют фотореалистичные рендеры будущих экспозиций, концепт-арты стендов, баннеры, обложки каталогов и визуальные метафоры тематики выставки [3; 8; 15]. Видеоинструменты производят динамичные промо-ролики длительностью 5–60 секунд, анимационные тизеры, виртуальные туры по стенду и короткие stories для Instagram (является в России экстремисткой организацией) и VK [12; 15].

Персонализация достигается за счёт анализа больших данных о поведении аудитории: нейросети сегментируют посетителей по интересам, демографии, истории взаимодействий

и геолокации, генерируя уникальные креативы для каждого кластера [7; 9]. Автоматизация A/B-тестирования позволяет одновременно запускать десятки вариантов заголовков, изображений, призывов к действию и цветовых схем, определяя наиболее конверсионные комбинации за часы вместо недель [9; 11; 14].

Отечественные авторы акцентируют преимущества нейросетей в снижении затрат на креатив и ускорении вывода контента на рынок [1; 3; 8; 12; 13], зарубежные подчёркивают рост вовлечённости аудитории, точности таргетинга и долгосрочного влияния на лояльность бренду за счёт гиперперсонализации [13; 14]. Сопоставление позиций выявляет единство в оценке экономической эффективности: нейросети сокращают бюджет на производство контента в 3–10 раз и время подготовки в 5–20 раз в зависимости от сложности задачи [8; 12; 18; 22].

Различия проявляются в приоритетах: российские исследования фиксируют ограничения, связанные с качеством русскоязычных генераций, культурной спецификой и этическими рисками (авторство, плагиат, манипуляция восприятием) [1; 3; 11; 14], зарубежные – на метриках вовлечённости (CTR, time-on-site, конверсия в регистрацию) и влиянии на бренд-перцепцию [13–15].

Противоречия касаются баланса между скоростью производства и креативной ценностью конечного продукта. Отечественные источники отмечают, что нейросетевые креативы пока уступают ручным в эмоциональной глубине, оригинальности сложных нарративов и культурной релевантности для российского зрителя [1; 8; 12], зарубежные утверждают, что при профессиональном промпт-инжиниринге и постобработке ИИ превосходит человека в генерации идей на ранних стадиях и в объёме итераций [13–15].

Различие обусловлено разным уровнем зрелости моделей: в России активно используются локальные аналоги (Kandinsky 3.0, GigaChat, YandexART), которые по качеству визуала и пониманию культурных нюансов уступают Midjourney v6, Flux.1 и DALL·E 3 [3; 15], в международной практике преобладают передовые западные инструменты с многомиллиардными датасетами и постоянным дообучением [10; 11].

Методологические основания расхождений: отечественные работы опираются на кейсы локального рынка, выставочной индустрии и малого/среднего бизнеса [1; 3; 7; 8], зарубежные – на эмпирические исследования крупных брендов, A/B-тесты с миллионами показов и долгосрочные метрики ROI [13–15].

Синтез позиций показывает, что нейросетевые технологии трансформируют рекламные коммуникации выставочных компаний от преимущественно ручного креатива к гибридной модели, где ИИ берёт на себя генерацию идей, черновики, массовую персонализацию и первичное тестирование, а человек – финальную доработку, эмоциональную тонкость, проверку культурной уместности и стратегический контроль. Классификация по типу контента и уровню интеграции определяет оптимальный набор инструментов:

– текстовые модели + изображения для приглашений, анонсов, постов и email-рассылок;

– видеогенераторы для промо-роликов и тизеров социальных сетей;

– мультимодальные системы для интерактивных форматов (виртуальные туры, чат-боты с генерацией ответов, персонализированные лендинги) [1; 2; 8; 12;].

Преимущества (скорость создания контента, снижение стоимости на 60–90%, масштабируемость персонализации до уровня отдельных посетителей, возможность тестировать сотни вариантов) преобладают над ограничениями (риск шаблонности, необходимость ручной доработки, вопросы авторского права на обучающие данные, зависимость качества от мастерства промпт-инженера, потенциальные этические риски манипуляции восприятием) при условии грамотного управления процессом и комбинации ИИ с человеческим творчеством [8; 11; 13–15].

Оптимальное использование достигается через интеграцию нейросетей в повседневные процессы выставочной компании:

– генерация идей для тематических блоков выставки и визуальных концепций стендов на этапе планирования;

– массовое создание персонализированных приглашений и напоминаний для базы экспонентов и посетителей;

– производство промо-материалов для социальных сетей и таргетированной рекламы;

– автоматизация A/B-тестирования креативов перед запуском крупных кампаний;

– анализ эффективности уже вышедших материалов через генерацию альтернативных вариантов для сравнения метрик [9; 12; 13; 15].

В контексте выставочной деятельности нейросети особенно эффективны для задач, где требуется большой объём визуально схожего контента с вариациями (приглашения для разных отраслей, баннеры для разных городов, ролики под разные целевые группы) [1; 3; 17]. Дальнейшее развитие требует внедрения нейросетей в CRM-системы и аналитические платформы компании для создания замкнутого цикла «генерация контента – запуск – сбор данных – анализ – дообучение промптов» [9; 12; 15].

Таким образом, нейросетевые технологии меняют парадигму рекламных коммуникаций выставочных компаний, переводя их из режима «ручного изготовления» в режим «гибридного производства с доминирующей ролью ИИ на этапе генерации и тестирования». Классификация инструментов и их функциональные возможности позволяют целенаправленно выбирать решения под конкретные задачи: от экономии бюджета на рутинных материалах до создания гиперперсонализированного опыта для ключевых клиентов.

Список литературы

1. Васильева Л.М. Digital-реклама и искусственный интеллект / Л.М. Васильева // Маркетинг услуг. – 2020. – №2. – С. 66–73. – DOI: 10.36627/2075-9901-2020-2-2-66-73.

2. Захарова Н.В. Искусственный интеллект и креатив в рекламе / Н.В. Захарова // Реклама. Теория и практика. – 2022. – №4. – С. 70–78. – DOI: 10.36627/2410-4215-2022-4-4-70-78.

3. Киселева Е.В. Event-маркетинг в цифровой среде / Е.В. Киселева // Маркетинг и логистика. – 2021. – №6. – С. 45–52. – DOI: 10.24412/2413-3107-2021-6-45-52.

4. Кузнецова О.А. Искусственный интеллект в маркетинговых коммуникациях / О.А. Кузнецова // Маркетинг в России и за рубежом. – 2021. – №4. – С. 15–22. – DOI: 10.36627/2074-0900-2021-4-4-15-22.

5. Лебедева О.Г. Инструменты цифрового маркетинга / О.Г. Лебедева // Экономика и бизнес: теория и практика. – 2022. – №4. – С. 102–108. – DOI: 10.24412/2411-0450-2022-4-102-108.

6. Морозова Е.А. Персонализация рекламных коммуникаций на основе AI / Е.А. Морозова // Маркетинг и маркетинговые исследования. – 2023. – №1. – С. 34–41. – DOI: 10.36627/2074-5095-2023-1-1-34-41.

7. Николаева Т.В. Эффективность digital-коммуникаций / Т.В. Николаева // Экономика и предпринимательство. – 2021. – №7. – С. 123–129. – DOI: 10.34925/EIP.2021.131.7.024.

8. Орлов С.А. Нейросетевые технологии в маркетинге / С.А. Орлов // Инновации. – 2022. – №3. – С. 88–95. – DOI: 10.26310/2071-3010.2022.3.88.95.

9. Павлов Д.С. Нейросети и автоматизация рекламных процессов / Д.С. Павлов // Информационное общество. – 2024. – №1. – С. 33–41. – DOI: 10.52605/16059921_2024_01_33.

10. Петрова Н.С. Использование нейросетей в рекламной деятельности / Н.С. Петрова // Экономика и управление. – 2022. – №5. – С. 78–85. – DOI: 10.35854/1998-1627-2022-5-78-85.

11. Сидоров Д.В. Искусственный интеллект в цифровом маркетинге / Д.В. Сидоров // Вестник РЭУ им. Г.В. Плеханова. – 2021. – №2. – С. 112–120. – DOI: 10.21686/2413-2829-2021-2-112-120.

12. Федоров И.П. Генеративный искусственный интеллект в рекламе / И.П. Федоров // Реклама. Теория и практика. – 2024. – №2. – С. 55–63. – DOI: 10.36627/2410-4215-2024-2-2-55-63.

13. Bleier A. Personalization in digital marketing / A. Bleier, M. Eisenbeiss // Journal of Retailing. 2019. Vol. 95. No. 4. Pp. 89–101. DOI: 10.1016/j.jretai.2019.08.002

14. Chen H. AI-powered personalization in advertising / H. Chen et al. // Electronic Commerce Research and Applications. 2022. Vol. 52. DOI: 10.1016/j.elerap.2022.101115

15. Chintagunta P. K. Artificial intelligence, marketing and demand estimation / P. K. Chintagunta, D. Hanssens // Marketing Science. 2021. Vol. 40. No. 6. Pp. 1015–1023. DOI: 10.1287/mksc.2021.1328

Никифорова Наталья Александровна
магистрант
Институт детства ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»
учитель
МБОУ «Санаторная школа- интернат №133»
г. Новосибирск, Новосибирская область
Научный руководитель
Подзорова Светлана Владимировна
канд. филос. наук, доцент
Институт детства ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»
г. Новосибирск, Новосибирская область

РАБОТА УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ ПО ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ ЗАБОЛЕВАНИЙ ПОЗВОНОЧНИКА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: *в статье рассматривается проблема предупреждения заболеваний позвоночника у младших школьников в контексте профессиональной деятельности учителя начальных классов. Анализируются основные причины формирования нарушений осанки у детей 7–10 лет: факторы внешней среды, недостаточную двигательную активность и несоответствие школьной мебели антропометрическим данным учащихся. Внимание уделяется организации эргономичного образовательного пространства, контролю за правильной рабочей позой школьников и внедрению профилактических комплексов физических упражнений. Кроме того, представлены практические рекомендации по использованию элементов хатха-йоги в игровой форме, организации двигательного режима в течение учебного дня и проведению физкультминуток. Рассматриваются психологические аспекты формирования правильной осанки и направления взаимодействия педагога с родителями, описывается практический опыт реализации здоровьесберегающих технологий в образовательном процессе начальной школы.*

Ключевые слова: *профилактика нарушений осанки, младшие школьники, здоровьесбережение, физические упражнения, начальная школа.*

Проблема сохранения здоровья позвоночника у детей, обучающихся в начальной школе, приобретает всё более острый характер в условиях современной образовательной среды, характеризующейся высокими статическими нагрузками и недостаточным двигательным режимом. Согласно данным, приводимым в научной литературе, а именно в исследовании О.А. Карпачевой, функциональные нарушения осанки диагностируются у 40–60% учащихся [1], что само по себе свидетельствует о необходимости выстраивания системной профилактической работы силами педагогов начального звена. Как отмечает Ю.В. Макарова, младший школьный возраст, охватывающий период с 7 до 10 лет, признаётся критическим с точки зрения формирования осанки: именно в это время опорно-двигательный аппарат ребёнка претерпевает интенсивные структурные изменения, а резкое увеличение статических нагрузок, сопровождающее начало систематического обучения, нередко становится отправной точкой для развития серьёзных патологий позвоночного столба [2]. Осанка определяется исследователями, в том числе О.А. Карпачевой, как привычное положение непринуждённо стоящего человека, регулируемое рефлексами позы и отражающее одновременно физическое и психическое состояние ребёнка [1]. Будучи комплексным показателем здоровья, правильная осанка обеспечивает оптимальную работу сердечно-сосудистой, дыхательной и нервной систем, а также рациональное использование биомеханических свойств опорно-двигательного аппарата. Осанка проявляется не только в вертикальном положении тела, но и при ходьбе, в положении сидя – как устойчивая характеристика, определяемая формой

позвоночника и привычным тонусом скелетной мускулатуры [3]. Именно поэтому деятельность учителя начальных классов, направленная на предупреждение заболеваний позвоночника, закономерно занимает одно из центральных мест в структуре здоровьесберегающей работы образовательного учреждения.

Для того чтобы профилактическая деятельность педагога была целенаправленной и результативной, необходимо чёткое понимание этиологии нарушений осанки. В научной литературе принято разграничивать две группы причин, провоцирующих формирование дефектов.

1. Врождённые факторы – аномалии, связанные с патологиями внутриутробного развития и выявляемые, как правило, ещё в раннем возрасте.

2. Приобретённые факторы, которые, в свою очередь, включают: а) недостаточную двигательную активность (гипокинезию) и однообразие физических нагрузок; б) неправильную организацию физического воспитания; в) длительное пребывание в вынужденных нефизиологичных позах; г) несоответствие школьной мебели антропометрическим параметрам учащихся; д) недостаточную освещённость рабочего места; е) травматические повреждения костных, мышечных и связочных структур спины; ё) снижение остроты зрения или слуха, компенсаторно изменяющее привычную позу ребёнка; ж) нерациональный выбор одежды, обуви и ортопедических изделий.

У детей младшего школьного возраста именно приобретённые причины играют решающую роль, поскольку позвоночник и нервная система ещё не обладают достаточным запасом прочности для компенсации систематически возникающих перегрузок [4; 5]. Неправильная организация рабочего места школьника, по данным ряда исследований (М.П. Маркова, Е.А. Родина), выступает одним из ведущих факторов развития сколиоза и смежных деформаций [2].

Создание эргономичных условий обучения составляет первостепенную практическую задачу учителя начальных классов в рамках профилактики позвоночных заболеваний. Школьная мебель должна соответствовать росту и пропорциям тела конкретного ребёнка, поскольку дети одного возраста могут существенно различаться по антропометрическим параметрам: именно поэтому в каждом классном помещении рекомендуется иметь мебель 2–3 ростовых групп [3]. Наклонная рабочая поверхность парты создаёт оптимальный угол рассматривания: для письма он составляет 15 градусов, для чтения – 20 градусов, что существенно снижает нагрузку на шейный отдел позвоночника. Правильная рабочая поза предполагает прямую спину, горизонтальное положение плеч, расстояние между корпусом и краем парты размером с кулак ребёнка, а также ровное, не отклонённое в сторону положение головы. Педагог, систематически контролирующий посадку учеников и применяющий систему визуальных напоминаний (плакаты, маркировка на партах), формирует у детей устойчивый двигательный стереотип, который со временем закрепляется на уровне автоматизма [4].

Особого внимания заслуживает практика назначения «дежурных по осанке» – учеников, в чьи функции входит ненавязчивое напоминание одноклассникам о необходимости выпрямить спину в ходе урока. Такой приём, апробированный на собственной практике в начальной школе, позволяет не только разгрузить педагога от постоянного мониторинга, но и вовлечь самих детей в процесс взаимоконтроля, формируя тем самым осознанную ответственность за собственное здоровье.

Организация двигательного режима на протяжении всего учебного дня представляет собой не менее значимое направление работы: исследователи настаивают на ведущей роли физических упражнений в профилактике и коррекции нарушений осанки [7]. В структуру учебного дня целесообразно включать следующие компоненты двигательной активности: 1) утренняя зарядка до начала занятий, включающая упражнения на формирование правильной осанки и активизацию мышечного тонуса; 2) физкультминутки на каждом уроке (продолжительностью 2–3 минуты), направленные на снятие статического напряжения мышц спины и профилактику утомления; 3) динамические паузы между уроками с использованием

подвижных игр – особенно на большой перемене; 4) смена видов деятельности внутри урока и периодическое выполнение учебных заданий в положении стоя.

Особую эффективность в практике профилактической работы демонстрирует использование адаптированных упражнений из системы хатха-йоги, представленных детям в игровой форме с образными наименованиями: «Дерево», «Аист», «Кошка», «Собака», «Змея», «Гора», «Треугольник» [1]. Образность названий не только облегчает запоминание правильного положения тела, но и активизирует воображение ребёнка, превращая профилактические упражнения в увлекательную ролевую игру. Систематическое выполнение таких поз укрепляет мышцы-разгибатели спины, ягодичные мышцы и мышцы брюшного пресса – то есть именно тот «мышечный корсет», который удерживает позвоночник в физиологически корректном положении [3]. Исследователями (А.Н. Гаврюшкин и А.М. Кутимский) также отмечается высокая эффективность таких упражнений, как низкий выпад, «Пловец», поза «Сфинкс», наклон с опорой на стену и «Ангел»; при их выполнении принципиально важно акцентировать внимание на качестве исполнения, а не на продолжительности нахождения в позе [4]. Нагрузка на правую и левую половины туловища должна распределяться симметрично – это условие является обязательным для предупреждения сколиотических деформаций [3].

Взаимодействие учителя начальных классов с семьями обучающихся выступает ключевым фактором, во многом определяющим результативность всей профилактической системы. Педагог, располагающий профессиональной компетентностью в области здоровьесбережения, может предложить родителям конкретные рекомендации: по организации домашнего рабочего места (освещение, высота стола и стула), по выбору школьного рюкзака с жёсткой спинкой, обеспечивающего равномерное распределение нагрузки на позвоночник, по подбору корректирующей обуви при наличии плоскостопия. Обеспечение условий для сна на достаточно жёсткой постели, контроль положения тела ребёнка при выполнении письменных заданий дома, организация непрерывной двигательной активности во внеучебное время – всё это относится к сфере родительской ответственности, о которой педагог обязан информировать семью [1]. Практика проведения родительских собраний в формате практических занятий – с демонстрацией правильной организации рабочего пространства, показом упражнений для совместного выполнения и раздачей иллюстрированных памяток – существенно повышает вовлечённость родителей в профилактическую деятельность и обеспечивает преемственность между школой и домом.

Кроме того, стоит отметить, что психологическое состояние ребёнка оказывает прямое воздействие на характер его осанки, что нередко упускается из виду при сугубо «физическом» подходе к профилактике. Сутулость, закрытая поза, опущенные плечи могут сигнализировать не о мышечной слабости, а о психологическом дискомфорте: конфликтах в семье или детском коллективе, учебной тревожности, сниженной самооценке [4]. Педагог, создающий доброжелательную атмосферу в классе, поощряющий открытость и инициативу детей, формирующий ситуацию успеха для каждого ученика, тем самым косвенно воздействует и на их физическое самочувствие: уверенный в себе, эмоционально благополучный ребёнок, как правило, держит осанку более ровно и прямо. При обнаружении признаков устойчивого психологического дискомфорта необходимо привлекать школьного психолога и информировать родителей, поскольку изолированное педагогическое воздействие в таких случаях оказывается недостаточным.

Формирование у младших школьников осознанного, субъектного отношения к собственному здоровью является ещё одним существенным направлением рассматриваемой работы. Как отмечают О.С. Климентенко, Л.Г. Корякина и Н.В. Дмитриева, беседы о строении позвоночника с использованием наглядных пособий, объяснение последствий неправильной посадки в доступной для детей форме, привлечение школьного медицинского работника к проведению профилактических осмотров – всё это закладывает внутреннюю мотивацию к соблюдению гигиенических норм, без которой любые внешние педагогические меры будут

иметь лишь временный эффект [6]. Введение элементов геймификации (соревнования между группами учащихся за лучшую осанку в течение урока, система поощрений) дополнительно усиливает мотивационный компонент и делает профилактическую работу органичной частью учебного процесса, а не воспринимаемой детьми как принудительная обязанность. Кроме того, нельзя не отметить направление в работе учителя с нравственной составляющей, влияющей на здоровье младшего школьника. Когда у ребенка формируется нравственное здоровье, которое «обусловливается здравостью в мышлении и поведении индивида …. структурными позициями нравственного здоровья являются: актуализированные потребности, склонности, интересы; эстетико-нравственное оценивание внешнего и внутреннего мира; модели общественного поведения» [8, с. 82].

Таким образом, проведённый теоретический анализ позволяет сделать вывод о том, что профилактика заболеваний позвоночника у младших школьников представляет собой многокомпонентную педагогическую задачу, решение которой требует системного и комплексного подхода. Причины нарушений осанки носят преимущественно приобретённый характер и детерминированы совокупностью факторов: гипокинезией, эргономическими нарушениями организации рабочего пространства, психологическим неблагополучием и недостаточной осведомлённостью семьи, – что обусловливает необходимость одновременного воздействия на все эти составляющие. Младший школьный возраст, являясь сензитивным периодом для становления опорно-двигательного аппарата, предоставляет уникальные возможности для коррекции формирующихся нарушений, однако требует своевременного и грамотного педагогического вмешательства.

Центральное место в профилактической деятельности учителя начальных классов занимают: создание эргономичной образовательной среды, соответствующей антропометрическим характеристикам учащихся; внедрение специальных комплексов физических упражнений (в том числе адаптированных элементов хатха-йоги) в структуру учебного дня; систематический контроль рабочей позы школьников с постепенным переходом от внешнего контроля к самоконтролю; психологическое сопровождение, направленное на формирование эмоционального благополучия как основы уверенной осанки. Непременным условием результативности всей этой работы выступает активное взаимодействие педагога с семьями учащихся, обеспечивающее преемственность профилактических мер в школьном и домашнем пространстве. Реализация здоровьесберегающих технологий, опирающаяся на соблюдение гигиенических нормативов, учёт возрастных и индивидуальных особенностей детей, а также на формирование у них осознанного отношения к собственному здоровью, создаёт реальные предпосылки для сохранения здоровья позвоночника и гармоничного физического развития младших школьников.

Список литературы

1. Карпачева О.А. Профилактика нарушений осанки у младших школьников / О.А. Карпачева // Вестник науки. – 2022. – Т. 4. №10 (55). – С. 87–92. EDN MAHIEY

2. Макарова Ю.В. Профилактика нарушений осанки у детей младшего школьного возраста / Ю.В. Макарова // Педагогическое мастерство: материалы IX Междунар. науч. конф. (Москва, ноябрь 2016 г.). – М.: Буки-Веди, 2016. – С. 183–185. EDN XASTSB

3. Маркова М.П. Основы профилактики нарушений осанки у школьников / М.П. Маркова, Е.А. Родина // Педагогика, образование и воспитание: актуальные вопросы теории и практики: сборник статей IX Международной научно-практической конференции (Пенза, 25 декабря 2025 года). – Пенза: Наука и Просвещение, 2025. – С. 11–14. EDN EESABG

4. Гаврюшкин А.Н. Правильная осанка – здоровая спина / А.Н. Гаврюшкин, А.М. Кутимский // E-Scio. – 2021. – №11 (62). – С. 439–445. EDN SWVIRK

5. Калб Т.Л. Проблемы нарушения осанки и сколиозов у детей. Причины возникновения, возможности диагностики и коррекции / Т.Л. Калб // Вестник новых медицинских технологий. – 2001. – №4. – С. 62–64.

6. Климентенко О.С. Здоровьесберегающие технологии в дошкольном образовательном учреждении / О.С. Климентенко, Л.Г. Корякина, Н.В. Дмитриева. – Томск: ТОИПКРО, 2009. – 76 с.

7. Федотова Е.С. Профилактика и коррекция нарушений осанки у школьников / Е.С. Федотова, Т.В. Романюк // Актуальные проблемы физической культуры и спорта в современных социально-экономических условиях: материалы Международной научно-практической конференции (Чебоксары – Ташкент, 25 января 2024 года). – Чебоксары: Чувашский государственный аграрный университет, 2024. – С. 1277–1283. EDN WSYVZS

8. Подзорова С.В. Нравственное здоровье как основополагающая компонента образовательного процесса / С.В. Подзорова // Системы оценки качества образования в условиях инновационных процессов: материалы Всероссийской научно-практической конференции (Новосибирск, 24–25 марта, 2009 г.). – В 3 т. Т. 3. – Новосибирск: НИПКиПРО, 2009. – С. 76–83. EDN XYPYKY

Обухова Екатерина Александровна
студентка
ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный
педагогический университет»
г. Новосибирск, Новосибирская область
Научный руководитель
Подзорова Светлана Владимировна
канд. филос. наук, доцент
Институт детства ФГБОУ ВО «Новосибирский
государственный педагогический университет»
г. Новосибирск, Новосибирская область

ВОСПИТАНИЕ СПРАВЕДЛИВОСТИ, РАВНОПРАВИЯ, КОЛЛЕКТИВИЗМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: *в статье представлено видение автора на процесс воспитания справедливости, равноправия, коллективизма у младших школьников. Названные понятия взаимосвязаны друг с другом. Они являются базой для построения отношения младшего школьника к другим людям по всем их социализирующим признакам, а также основополагающими качествами выстраивающие модели поведения и формирующие личность подрастающего поколения.*

Ключевые слова: *обучение, младшие школьники, справедливость, равноправие, коллективизм, модели поведения, эстетико-нравственное оценивание, отношение.*

В ФГОС НОО ориентирует педагогических работников образовательных учреждений реализовывать программы по воспитанию младших школьников, направленные на развитие их личности (сознания, самосознания, эмоциональной сферы, духовно-нравственных ценностей, нравственных качеств и т. д.) [1].

Федеральная рабочая программа воспитания указывает на то, что при воспитании качеств личности справедливость, ответственность, коллективизм и др. у младших школьников развивается умение разрешения конфликтов, развивается эмпатия и т. д. В свою очередь, программа ФОП НОО отмечает общую цель развития личности младшего школьника через воспитание справедливости, равноправия и коллективизма, которая заключается в том, чтобы достигать понимание данных чувств через игровые формы, цифровое обучение, а также различные коллективные задания. В процессе применения подобных технологий обучения, младшие школьники учатся обсуждать идеи, высказывать их, а также уважать мнение других школьников [2].

Понятие «справедливость» как качество человека, как социальное явление волновало человечество всегда. Это понятие, явление изучалось и изучается в разных научных дисциплинах. Например, в психологии рассматривается справедливость, как активность человека по восстановлению справедливости, во взаимосвязи с его качествами и умственными способностями, что является основой для построения его мировоззрения. Исходя из чего выстраиваются те или иные модели поведения человека по отношению в себе и окружающему миру.

Справедливость направлена на беспристрастное (объективное) отношение к людям, при учете интересов и прав другого человека. Воспитание справедливости не может формироваться само по себе, оно тесно связано с таким качеством как ответственность.

Равноправие является ключевым понятием, определяющее правовые положения и отношения человека и гражданина. Если происходит отказ от равноправия в той или иной ситуации и не обеспечивается это право, то зачастую приводит к серьезным последствиям в жизни общества. Равноправие воспитывается у младших школьников с позиции понимания, того, что у каждого человека имеются права и обязанности, общий круг, которых обозначен в конституции РФ.

Коллективизм подразумевает формирование таких чувств, как сплочённость, единство, поддержка, воодушевление. Коллективизм противоположен индивидуализму и эгоизму. Следовательно, должны транслироваться образцы моделей поведения, позволяющие проявлять единство, сплочённость, поддержку. Названное важно и необходимо для лучшего общения в коллективе младших школьников.

Итак, понятия «справедливость», «равноправие», «коллективизм» взаимосвязаны друг с другом, на «основе которых выстраивается отношение младшего школьника к другим людям по всем их социализирующим признакам и способствуют становлению личности младших школьников. Чтобы воспитать у детей такое отношение к окружающему их социуму, необходимо постоянно преодолевать воззрения, характеризующиеся индивидуализмом, социально-групповым эгоизмом, шовинизмом, расизмом и т. д.» [1, с. 122–123].

В младшем школьном возрасте складывается база духовно-нравственной сферы личности. Формируется его сознание, самосознание, выстраиваются модели поведения, система ценностей, отношение к миру и самому себе.

Сознание (самосознание) имеет способность: 1) «создавать знание и сохранить его; 2) выстраивать отношение к внешнему и внутреннему миру; 3) эстетико-нравственного оценивая окружающий мир и самого себя; 4) выполнять действия управления, рефлексии; 5) реализации в деятельности те или иные модели поведения» [2, с. 70]. Кроме того, «расширяется сфера понимания, что такое хорошо и что такое плохо. Происходит овладение требованиями, предъявляемыми к нему обществом. Поэтому образовательный процесс начальной школы должен быть направлен на формирование обычаев, правовых норм, моделей общественного поведения, отвечающие общегосударственным интересам, а именно: 1) духовной, политической, экономической независимости РФ; 2) полезный труд на благо общества; защита территориальной целостности РФ; 3) пресечение вражды, пропаганды ненависти, атомизации социальной среды, социально вредного, социально опасного труда» [3, с. 714–715].

Таким образом, учитель осуществляет работу по: 1) «вхождению ребенка в мир, освоения им порядков, законов природносоциального окружения, что формируется на основе гетерономности моральных идей, правил; 2) закладке основ эстетико-нравственных ценностных ориентиров, направленных на выработку у индивида отношения к миру и самому себе; 3) освоению форм учебного и внеучебного сотрудничества, что позволяет формировать позитивное отношение к школе, учению; 4) предметному развитию своеобразия, основных сил, творческого начала ребенка, его моральной сферы и связи с социальной средой» [3, с. 714–715].

Основополагающую роль играет текстовый материал учебников, несущий содержание, где отражается справедливость, равенство, коллективизм и т. д. «По объему представленного материала в учебниках начальной школы (10,5%) занимают тексты, раскрывающие отношение людей друг к другу по таким социализирующим признакам, как пол, возраст, национальность и семейное родство. Такие социализирующие признаки, как профессия, конфессия, территориальная и государственная принадлежность, физические данные и внешность и т. д., из содержания учебников выпали, что является серьезной издержкой школьного образования» [4, с. 52–53]. Именно в процессе выстраивания отношения к другим людям формируются качества: справедливость, равноправие, коллективизм.

Перечислим апробированные и показавшие свою эффективность формы работы по формированию названных качеств: классные часы, викторины, тренинги, конкурсы, учебно-воспитательные экскурсии; совместный просмотр с последующим обсуждением фильмов, мультфильмов, просветительских передач и т. д. В работе с обозначенными качествами предполагается, как работа с детьми, так и родителями. Желательно, учителю пользоваться рекомендациями, перечисленными ниже.

1. Выстроить механизм постоянной связи учителя с семьей через разные формы взаимодействия (встречи, круглые столы, сообщения и т. д.).

2. Определить точные цели и задачи воспитания, исходящие из общегосударственных интересов, основываясь на потребностях и возможностях класса.

3. Осуществление системно-деятельностного подхода в воспитании с фиксацией, оценкой результатов и коррекцией проблем.

4. Проведение мероприятий класса с участием и привлечением членов семей класса.

5. На основе мастер-классов и консультаций осуществить обмен опытом.

6. Выстроить традиции класса, которые будут поддерживаться семьями класса.

Достижение задач по воспитанию перечисленных качеств, возможно только в совместной работе семьи учителя, школы, общественных организаций, которое строится на взаимопонимании и взаимопомощи.

Список литературы

1. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. №286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (с изм. и доп.). – URL: https://base.garant.ru/400907193/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/ (дата обращения: 25.02.2026).

2. Приказ Минпросвещения России от 18.05.2023 №372 (ред. от 09.10.2024) «Об утверждении федеральной образовательной программы начального общего образования» (зарегистрировано в Минюсте России 12.07.2023 №74229). – URL: https://sudact.ru/law/prikaz-minprosveshcheniia-rossii-ot-18052023-n-372/?ysclid=mgbrboy3nq252264530 (дата обращения: 20.02.2026).

3. Подзорова С.В. Особенности развития начального образования в России: социально-философский аспект: дис. … канд. филос. наук / С.В. Подзорова. – Новосибирск, 2007. – 214 с. EDN NOMQJP

4. Подзорова С.В. Формирование сознания – сущность современного образовательного процесса (к постановке проблемы) / С.В. Подзорова // Общественные науки. – 2011. – №2. – С. 65–71.

5. Подзорова С.В. Духовно-нравственное воспитание современного младшего школьника / С.В. Подзорова // Педагогический журнал. – 2019. – Т. 9. №1–1. – С. 712–719. DOI 10.34670/AR.2019.44.1.104. EDN GOYYKU

6. Подзорова С.В. Учебник для начальной школы: каким он должен быть? / С.В. Подзорова // Сибирский учитель. – 2008. – №2. – С. 52–56. EDN XCLYNN

Рассудова Людмила Анатольевна
канд. психол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Омский государственный
педагогический университет»
г. Омск, Омская область

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ К ЭКЗАМЕНУ И ПРЕДЭКЗАМЕНАЦИОННЫЙ СТРЕСС ПЕРВОКУРСНИКОВ

Аннотация: *в статье рассматриваются понятия учебного и предэкзаменационного стресса у студентов вузов, обучающихся на первом курсе, подчеркивается ключевая роль психологической готовности к экзамену. Анализируются эмпирические данные, свидетельствующие о недостаточной психологической готовности к экзамену значительной части первокурсников. Выявлены основные проявления недостаточной психологической готовности: тревожность, неуверенность в собственных силах, неспособность к саморегуляции. Сделаны выводы о связи предэкзаменационного стресса и психологической готовности к экзамену, сформулированы условия его преодоления.*

Ключевые слова: *учебный стресс, предэкзаменационный стресс, первокурсники, психологическая готовность к экзамену, студенты вуза.*

Вопросы, связанные с изучением стресса, его влияния на личность, способов его предотвращения и преодоления, не один десяток лет остаются актуальными в психологической науке и практике. Существенное влияние стресса на физическое и психологическое здоровье личности, многообразные негативные последствия стрессовых реакций заставляют ученых вновь и вновь возвращаться к исследованиям стресса.

Современные специалисты всё чаще говорят о стрессе, связанном с учебной деятельностью, а именно – с получением высшего образования. Исследованиям учебного и предэкзаменационного стресса у студентов вуза посвящен целый ряд работ отечественных ученых. Так, И.В. Забара и А.В. Данилова, отмечая особую насыщенность студенческого возраста многочисленными стрессогенными факторами, подчеркивают, что студенты не всегда владеют конструктивными методами совладания со стрессом, и нередко используют непродуктивные способы решения проблем [3]. Применение студентами неэффективных копинг-стратегий и защитных механизмов названные авторы связывают с высоким уровнем тревожности, а также с психологической незрелостью и инфантильностью личности [3]. Т.Ю. Артюхова с соавторами определяет учебный стресс как разновидность эмоционального стресса и в числе ведущих факторов, способствующих его возникновению у студентов, называет как организационно-учебные, связанные с большой учебной нагрузкой, взаимодействием с преподавателями и т. п., так и личностно-психологические факторы, обусловленные в большей степени индивидуальными особенностями обучающихся (страх перед будущим, нереалистичный уровень притязаний, недостаточно развитые навыки самоорганизации и т. д.) [1]. Схожие причины учебного стресса у обучающихся вузов называют С.В. Чербиева и С.Н. Ботанова, делая при этом особый акцент на негативных последствиях такого стресса: снижается мотивация к учебно-профессиональной деятельности, падает успеваемость, отчего стресс лишь возрастает, возникают отрицательные физиологические последствия (нарушения сна, головные боли и т. д.) [6].

С точки зрения формирования стрессовых реакций особое значение имеет первый год обучения в вузе, когда могут быть заложены основы устойчивых и действенных копинг-стратегий, развита стрессоустойчивость студентов. Первокурсники сталкиваются, прежде всего, с предэкзаменационным стрессом, который накладывается на кардинальную перестройку всего их образа жизни, связанную с поступлением в вуз. В современной научной литературе отмечается, что высокая стрессогенность предэкзаменационного периода у обучающихся связана не столько с самой процедурой оценивания, сколько с ожиданиями негативных последствий [4]. Н.Г. Гаранян с соавторами, говоря о специфике обучения на первом курсе вуза, указывает на риск эмоциональной дезадаптации, связанный с переживаемой многими

первокурсниками недостаточностью социальной и эмоциональной поддержки [2]. Испытывая тревогу за свое будущее и страх в связи с возможными неудачами во время экзаменационных испытаний, при этом не имея достаточной психологической поддержки, обучающиеся первого курса оказываются в стрессовой ситуации, с которой зачастую не могут справиться самостоятельно. В итоге, предэкзаменационный стресс приводит к эмоциональному неблагополучию значительной части первокурсников.

Сказанное выше обуславливает актуальность и высокую практическую значимость изучения предэкзаменационного стресса у студентов, обучающихся на первом курсе. Это позволило нам обозначить цель своего эмпирического исследования как выявление психологических особенностей предэкзаменационного стресса студентов первого курса. Учитывая, что ключевую роль в формировании предэкзаменационного стресса играют не столько объективные параметры процедуры оценивания, сколько субъективные переживания и ожидания негативных последствий, мы сосредоточились на изучении психологической готовности первокурсников к экзамену. Для этого была использована анкета самооценки психологической готовности к экзамену в модификации М.Ю. Чибисовой, адаптированная нами для студентов вузов [7]. Исследование проводилось на базе Омского государственного педагогического университета с участием 45 студентов первого курса.

Полученные эмпирические данные позволяют заключить, что у 36% испытуемых отмечается низкий уровень психологической готовности к экзамену, и еще у 2% – очень низкий. У данных студентов ситуация экзаменационных испытаний вызывает сильные отрицательные эмоции и психоэмоциональное напряжение. Испытывая тревогу и беспокойство, эти первокурсники не знают, как успокоить себя, не владеют навыками самоконтроля и саморегуляции. Хочется особенно подчеркнуть, что низкий уровень психологической готовности к экзамену не означает плохого знания предмета, однако напряженное состояние тревожного ожидания, неуверенность в себе, бесконечные опасения мешают как продуктивной подготовке, так и собственно успешному прохождению экзаменационной процедуры.

У 34% обучающихся выявлен средний уровень психологической готовности к экзамену, что указывает на определенную неуверенность перед предстоящими испытаниями, страх неудачи, тревожные мысли по поводу сессии. Однако при среднем уровне психологической готовности к экзамену эмоциональное состояние студентов в целом остается удовлетворительным, а их тревожность носит скорее адаптивный характер и связана с новизной происходящего – первокурсники впервые сдают экзаменационную сессию в вузе.

Психологическая готовность к экзамену на уровне выше среднего зафиксирована у 22% первокурсников, а на высоком уровне – лишь у 4%. Эти студенты психологически готовы к экзаменационной сессии, потому что уверенны в своих силах, знаниях, способностях. Немаловажную роль здесь играют и стратегии подготовки, которые используют первокурсники, умение правильно распределить силы и время при подготовке к экзамену.

Итак, значительная часть первокурсников, принимавших участие в исследовании, имеет недостаточный уровень психологической готовности к экзамену, испытывает сильные негативные эмоции и тревожные опасения в связи с необходимостью сдавать экзаменационную сессию. Низкую психологическую готовность к экзамену можно назвать индикатором предэкзаменационного стресса первокурсников. Неуверенность в себе, недостаток навыков саморегуляции, неспособность прервать поток тревожных мыслей и негативных эмоций приводят либо к прокрастинации, либо к безуспешным попыткам сосредоточиться, которые перерастают в хаотичную и бессистемную подготовку к экзамену [5].

Становится очевидным, что для предупреждения предэкзаменационного стресса первокурсников необходимо повышение их психологической готовности к экзамену (что в подавляющем большинстве случаев не связано с уровнем их академической подготовки). Для обучающихся первого курса необходимо формирование устойчивых и эффективных копинг-стратегий, развитие навыков самоконтроля и самоорганизации, а также рефлексии. Достаточный уровень психологической готовности к экзаменационным испытаниям не означает полное отсутствие стресса, однако позволит студентам перейти от дистресса к эустрессу и мобилизовать свои ресурсы, сохранив при этом психоэмоциональное благополучие.

Список литературы

1. Учебная деятельность как фактор возникновения стресса у студентов / Т.Ю. Артюхова, Е.А. Васильева, М.Н. Иванова, С.В. Петрова // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. – 2020. – №2 (52). – С. 141–145.
2. Гаранян Н.Г. Предэкзаменационный стресс и эмоциональная дезадаптация у студентов младших курсов / Н.Г. Гаранян, Е.В. Ковалева, О.А. Смирнова // Вестник МГУ. Серия 14: Психология. – 2022. – №3. – С. 38–42.
3. Забара И.В. Специфика совладающего поведения у студентов с различным уровнем тревожности / И.В. Забара, А.В. Данилова // Международный научно-исследовательский журнал. – 2021. – №11–4 (113). – С. 41–44. DOI 10.23670/IRJ.2021.113.11.127. EDN CDPPJP
4. Макарова Е.А. Предэкзаменационный период как стрессовая ситуация, детерминирующая поведение личности обучающихся в образовательном процессе / Е.А. Макарова, В.И. Мищенко // Инновационная наука: Психология, Педагогика, Дефектология. – 2023. – №5. – С. 10–17. – DOI: 10.23947/2658-7165-2023-6-5-10-17. EDN DRYLDO
5. Принципы и пути развития регуляторных ресурсов достижения учебных целей и преодоления стресса у старших школьников и студентов / В.И. Моросанова, И.Н. Бондаренко, Е.А. Савина, Т.Г. Фомина // Национальный психологический журнал. – 2025. – Т. 20. №4. – С. 191–199. – DOI: 10.11621/npj.2025.0414. EDN TBGZDT
6. Чербиева С.В. Эмпирическое исследование учебного стресса у студентов / С.В. Чербиева, С.Н. Бостанова // Ученые записки университета Лесгафта. – 2019. – №12 (178). – С. 445–451. DOI 10.34835/issn.2308-1961.2019.12.445-451. EDN XMZVET
7. Чибисова М.Ю. Психологическая подготовка к ЕГЭ. Работа с учащимися, педагогами, родителями / М.Ю. Чибисова. – М.: Генезис, 2009. – 184 с.

Такмазян Виталий Петрович
магистр, преподаватель
Такмазян Ольга Сергеевна
бакалавр, преподаватель
Тороп Ирина Александровна
преподаватель
Аулова Анна Александровна
преподаватель
Пасмурнова Елена Михайловна
преподаватель

ГБПОУ КК «Армавирский техникум технологии и сервиса»
г. Армавир, Краснодарский край

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ И ПРАКТИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ В ПСИХОЛОГИИ УЧАСТНИКОВ СПО

Аннотация: *статья посвящена вопросам обеспечения психологической безопасности участников образовательного процесса в учреждениях среднего профессионального образования. На примере Армавирского техникума технологии и сервиса исследуются особенности восприятия студентами и преподавателями собственного психологического благополучия, выявляются основные факторы риска и предлагаются эффективные методы педагогического сопровождения. Даны рекомендации по созданию условий, способствующих сохранению и укреплению психического здоровья всех субъектов образовательного процесса.*

Ключевые слова: *психологическая безопасность, образовательный процесс, среднее профессиональное образование, СПО, педагогическое сопровождение, мониторинг, тревожность, стрессоустойчивость, межличностные отношения, саморегуляция, благоприятная атмосфера.*

Наше исследование было проведено на базе Армавирского техникума технологии и сервиса с целью изучения восприятия участниками образовательного процесса уровня

собственной психологической безопасности, степени удовлетворённости условиями обучения и работы, а также выявления основных факторов, оказывающих влияние на этот показатель.

Выборка состояла из 150 студентов и 30 преподавателей техникума. Для сбора необходимых данных использовалась специально разработанная анкета, включающая ряд блоков вопросов, охватывающих разные аспекты повседневной жизни и деятельности респондентов в стенах образовательного учреждения. Каждый респондент имел возможность выразить своё мнение относительно влияния конкретных факторов на собственное самочувствие и способность чувствовать себя уверенно и комфортно в процессе обучения или профессиональной деятельности.

При обработке результатов выяснилось, что показатели психологической безопасности распределились следующим образом.

Высокая степень психологической безопасности была отмечена примерно у четверти опрошенных студентов (25%) и трети преподавателей (30%). Этот уровень свидетельствует о положительном восприятии образовательной среды, отсутствии серьезных препятствий для комфортного существования и возможности полноценного раскрытия своего потенциала.

Среднюю степень психологической безопасности отметили около половины студентов (50%) и немного меньше преподаватели (50%). Эта группа характеризует относительную стабильность самочувствия, однако периодически возникают затруднения, способные снижать общий уровень комфорта и мотивации.

Наконец, треть студентов (25%) и небольшая доля преподавателей (20%) указали низкий уровень психологической безопасности. Эти респонденты испытывают значительные трудности, ощущают постоянное напряжение, неуверенность и дискомфорт в ходе занятий и трудовой деятельности.

Особое внимание следует уделить факторам, которые оказали существенное влияние на восприятие уровня психологической безопасности учащимися и сотрудниками техникума. Ключевыми причинами низкого уровня безопасности выступили четыре аспекта.

Во-первых, значительная часть опрошенных выразили свое недовольство чрезмерной учебной нагрузкой, сложной программой, низким уровнем доступности учебно-методической базы и дефицитом необходимой материально-технической оснащенности, а также недостаточной квалификацией преподавательских кадров. Все это создает объективные препятствия, значительно ухудшающие общее состояние студентов и преподавателей.

Во-вторых, многие участники опроса указали на недостаток поддерживающей роли преподавателей и административного аппарата. Они отмечают дефицит личного внимания и заботы со стороны педагогического состава, непонимание индивидуальных потребностей каждого студента, несвоевременную реакцию администрации на возникающие трудности, что ведет к возникновению тревоги и напряжения.

Третье важное обстоятельство связано с организацией внеклассных мероприятий и кружковой деятельности. Отмечается низкая заинтересованность студентов в предлагаемом дополнительном образовании, отсутствие привлекательных форматов досуга, невозможность реализовать творческий потенциал, что тоже оказывает негативное воздействие на общую атмосферу и снижает чувство принадлежности и вовлеченности.

В-четвертых, значительным препятствием выступает ограниченная доступность услуг психолога. Несмотря на высокую потребность в профессиональной поддержке, большинство студентов и преподавателей считают консультации труднодоступными, плохо организованными и недостаточно эффективными. Информация о наличии специалиста и порядке обращения зачастую отсутствует либо слабо распространена, очереди на прием бывают длинными, что увеличивает риск возникновения негативных последствий для психоэмоционального состояния участников образовательного процесса.

Полученные данные позволяют сделать вывод о значимости указанных факторов для общего уровня психологической безопасности в колледже и предлагают важные направления для совершенствования работы по сопровождению участников образовательного процесса.

Педагоги играют ключевую роль в формировании комфортной и безопасной образовательной среды. Исходя из проведенных исследований и выявленных проблем, рекомендуется внедрение ряда изменений, которые смогут положительно повлиять на психологическое здоровье и самочувствие студентов. Вот конкретные шаги, которые непосредственно могут предпринять сами педагоги.

Регулярно общайтесь со студентами, проявляйте интерес к их проблемам и потребностям. Создавайте доверительный климат в группе, поощряйте открытость и конструктивное обсуждение возникающих трудностей. Уделяйте особое внимание индивидуальным особенностям каждого ученика, адаптируйте учебный материал и задания под уровень подготовки и потребности отдельных учеников.

Оценивайте объем и сложность заданий перед выдачей, старайтесь избегать перегрузки студентов избыточным объемом материала. Помогайте организовать учебный процесс таким образом, чтобы он позволял своевременно справляться с заданиями и поддерживать оптимальный темп усвоения знаний.

Разрабатывайте специальные мероприятия и занятия, посвящённые развитию навыков управления временем, концентрации внимания, эмоциональной устойчивости и стрессоустойчивости. Привлекайте студентов к активным групповым упражнениям, направленным на снятие напряжённости и восстановление ресурсов организма.

Организуйте разнообразные формы дополнительной активности: конкурсы, олимпиады, тематические вечера, экскурсии, встречи с интересными людьми. Подобные мероприятия помогают развивать творческие способности, расширяют кругозор, укрепляют дружеские связи внутри коллектива и способствуют укреплению общей психологической устойчивости.

Стремитесь наладить тесное взаимодействие с психологическими службами колледжа, активно предлагайте своим подопечным обращаться за поддержкой и консультациями, помогайте создавать положительный имидж службы психологической помощи. Участвуйте в совместных мероприятиях, повышая осведомлённость студентов о важности сохранения психологического здоровья.

Используя обратную связь от студентов, участвуйте в улучшении административных процедур и организационной структуры. Предлагайте руководству техникума решения, касающиеся упрощения бюрократических процедур, устранения барьеров, мешающих нормальной учёбе и работе, облегчения доступа к необходимым ресурсам и материалам.

Реализация перечисленных рекомендаций позволит педагогам внести значительный вклад в улучшение психологического климата в техникуме, снижение стресса и создание условий для эффективной учебной деятельности и личностного роста учащихся.

Список литературы

1. Остапенко Г.С. Психологическая безопасность образовательной среды как фактор профессионального становления студентов СПО // Среднее профессиональное образование. – 2020. – №3. – С. 42–46.

2. Кольчугина И.В. Психологическая безопасность образовательной среды колледжа как фактор профессионального становления студентов / И.В. Кольчугина // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2015. – №4 (20). – С. 86–89.

3. Ефимова О.И. Психологическая безопасность образовательной среды колледжа: диагностика и пути обеспечения / О.И. Ефимова // Среднее профессиональное образование. – 2017. – №5. – С. 48–52.

Филина Нина Александровна
студентка
Мартынова Ирина Сергеевна
старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИОННО-ПОТРЕБНОСТНОГО ПЛАНА ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ С ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ: ПРИЧИНЫ НЕДОРАЗВИТИЯ

Аннотация: *в статье представлен анализ мотивационно-потребностной сферы общения детей с церебральным параличом (ДЦП). Рассматриваются ключевые причины недоразвития коммуникативной потребности: органическое поражение ЦНС, ограничение предметно-практической деятельности и социальная депривация, обусловленная гиперопекой. На основе анализа исследований описываются структурные изменения мотивов общения, а именно преобладание ситуативно-деловых форм при недоразвитии внеситуативно-познавательных. Обосновывается необходимость формирования коммуникативной мотивации как основы коррекционной работы. Делается вывод о системном характере нарушений мотивационно-потребностного плана при ДЦП.*

Ключевые слова: *детский церебральный паралич, мотивация общения, коммуникативная потребность, гиперопека, афферентный синтез.*

Церебральный паралич занимает одно из ведущих мест в структуре детской инвалидности, при этом нарушения коммуникативной сферы отмечаются более чем у шестидесяти процентов детей данной категории. Наряду с двигательным дефектом, у детей с церебральным параличом наблюдается сложная структура нарушений психического развития, где центральное место занимает недоразвитие коммуникативной деятельности. Однако, как справедливо отмечает Д.С. Казарова, потребностно-мотивационный аспект общения больного ребенка долгое время оставался на периферии научных интересов исследователей [5]. Традиционно в центре внимания находились средства общения, тогда как побудительная сторона коммуникации изучалась недостаточно. Цель данной работы – охарактеризовать структуру мотивационно-потребностного плана общения при детском церебральном параличе и выявить ключевые причины его недоразвития.

Теоретико-методологической базой настоящей работы послужила концепция генезиса общения М.И. Лисиной, согласно которой коммуникативная деятельность имеет динамическую структуру, где мотив является опредмеченной потребностью в общении. В норме онтогенез предполагает смену форм общения: от ситуативно-личностной через ситуативно-деловую к внеситуативно-познавательной и внеситуативно-личностной. Для анализа эмпирических данных использовались методы систематического обзора научной литературы и сравнительного анализа результатов клинико-психологических исследований, опубликованных в рецензируемых отечественных изданиях.

Анализ научной литературы позволил выделить три группы причин недоразвития коммуникативной потребности у детей с церебральным параличом.

Первая группа связана с органическим поражением центральной нервной системы, которое затрагивает не только двигательные пути, но и лимбико-ретикулярные структуры, отвечающие за эмоциональный компонент мотивации. Как указывает Э.С. Калижнюк, при церебральном параличе часто наблюдается дисфункция лобных долей и глубинных структур мозга, что непосредственно сказывается на способности к программированию деятельности, в том числе коммуникативной, и на эмоциональной регуляции поведения [3]. В исследовании Е.Н. Крутяковой было показано, что у детей с церебральным параличом наблюдается

дисфункция нейронных сетей, ответственных за переработку эмоционально окрашенных стимулов, что снижает интерес к самому процессу общения [4].

Вторая группа причин обусловлена сенсорно-двигательной депривацией, возникающей вторично по отношению к основному дефекту. Ребенок с церебральным параличом из-за спастических параличей, атаксии или гиперкинезов не может активно манипулировать предметами и самостоятельно исследовать окружающую среду. Согласно данным И.Ю. Левченко и О.Г. Приходько, это ведет к феномену «выученной беспомощности» в общении: ребенок не накапливает опыт успешного воздействия на среду с помощью речи, из-за чего коммуникативное действие не закрепляется как инструмент достижения цели [6]. У такого ребенка не формируется аффективная генерализация успеха, являющаяся базой для развития познавательного и личностного мотивов общения.

Третья группа причин относится к сфере социальной депривации и гиперопеки. Чрезмерная забота взрослых, стремление предвосхитить и удовлетворить любую потребность ребенка блокирует развитие его собственной потребности в общении. Как подчеркивается в методических рекомендациях Института коррекционной педагогики РАО, когда родители реагируют на малейшее изменение эмоционального состояния ребенка, не дожидаясь его коммуникативного сигнала, у ребенка не возникает необходимости в инициировании контакта [7]. В клинической практике известны случаи, когда дети с сохранным интеллектом, но тяжелыми двигательными нарушениями, демонстрируют практически полное отсутствие инициативной речи в привычной домашней обстановке, однако начинают активно пользоваться альтернативными средствами коммуникации при помещении в ситуацию, где их желания не предугадываются заранее.

Эмпирические данные, полученные в диссертационном исследовании Д.С. Казаровой с участием двадцати двух детей пяти-шести лет с церебральным параличом и двадцати двух здоровых сверстников, позволили выявить структурные особенности мотивационно-потребностной сферы. У детей с церебральным параличом доминирует низшая форма общения – ситуативно-деловая, даже в старшем дошкольном возрасте, когда здоровые дети уже переходят к внеситуативным формам. Познавательный мотив практически не выражен, что связано с невозможностью самостоятельного обследования предметов из-за двигательных ограничений и с тем, что взрослые редко побуждают ребенка к познавательной активности [5]. Личностный мотив также искажен: ребенок фиксирован на отношении к нему как к источнику помощи, а не как к равному партнеру по общению. Эти данные коррелируют с результатами исследований И. И. Мамайчук, указывающих на то, что дефицит коммуникативной инициативы при детском церебральном параличе имеет именно мотивационную природу: дети не испытывают внутренней потребности в общении, поскольку их основные нужды удовлетворяются взрослыми без речевого посредничества [8].

Недоразвитие мотивационно-потребностного плана общения имеет системный характер, представляя собой сложное переплетение органических, средовых и деятельностных причин. Первичное органическое поражение создает предпосылки для снижения коммуникативной активности; вторичная двигательная и сенсорная депривация лишает ребенка возможности быть полноценным субъектом общения; а третичная гиперопека окончательно гасит даже те зачатки коммуникативной потребности, которые могли бы развиться. Как отмечает К.А. Семенова, без целенаправленной коррекционной работы эта система порочных кругов только усиливается с возрастом, приводя к социальной изоляции [9].

Мотивационно-потребностный план общения детей с церебральным параличом отличается примитивизацией мотивов: преобладают биологические и ситуативные нужды, отмечаются низкая коммуникативная инициатива и отсутствие устойчивой потребности в диалоге. Наблюдается застревание на ранних формах общения при недоразвитии внеситуативных форм. Причинами выступают органическое поражение мозга, сенсорно-двигательная депривация и гиперопека, блокирующая необходимость речи как средства достижения желаемого.

Коррекционная работа должна быть направлена прежде всего на создание ситуаций выбора, искусственный дефицит удовлетворения потребностей и формирование афферентного синтеза с использованием средств альтернативной и дополнительной коммуникации. Перспективное направление исследований – разработка и апробация методик формирования коммуникативной потребности у детей с церебральным параличом в условиях дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида.

Список литературы

1. Ипполитова М.В. Особенности мотивационно-потребностной сферы детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата / М.В. Ипполитова // Дефектология. – 2017. – №3. – С. 45–52.

2. Калижнюк Э.С. Психические нарушения при детских церебральных параличах / Э.С. Калижнюк. – Киев: Вища школа, 1987. – 272 с.

3. Крутякова Е.Н. Особенности формирования мотивов коммуникации и коммуникативная готовность к школьному обучению детей с церебральным параличом / Е.Н. Крутякова // Специальная педагогика. – 2010. – №2. – С. 34–41.

4. Левченко И.Ю. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата / И.Ю. Левченко, О.Г. Приходько. – М.: Академия, 2014. – 192 с.

5. Казарова Д.С. Развитие коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста, страдающих церебральным параличом: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.04 / Д.С. Казарова. – СПб., 2002. – 390 с.

6. Методические рекомендации Института коррекционной педагогики РАО. Организация специальных условий коммуникативного развития детей с тяжелыми нарушениями двигательных функций. – М.: ИКП РАО, 2021. – 12 с.

7. Мамайчук И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии / И.И. Мамайчук. – СПб.: Речь, 2011. – 224 с.

8. Семенова К.А. Детские церебральные параличи (клиника, патогенез, лечение, реабилитация) / К.А. Семенова. – М.: Медицина, 2008. – 358 с.

9. Шипицына Л.М. Детский церебральный паралич / Л.М. Шипицына, И.И. Мамайчук. – СПб.: Дидактика Плюс, 2001. – 272 с.

Целищева Зухра Абдурашидовна
канд. культурологии, доцент
Сейтенова Виктория Эльдаровна
студентка

ФГБОУ ВО «Нижневартовский государственный университет»
г. Нижневартовск, ХМАО – Югра

ПРАВОВЫЕ ОСНОВЫ ПРОФИЛАКТИКИ ПРАВОНАРУШЕНИЙ В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ

Аннотация: *в статье рассматриваются правовые основы профилактики правонарушений в молодежной среде как важнейшего направления государственной политики в сфере обеспечения общественной безопасности и правопорядка. На основе анализа нормативно-правовых актов и научных подходов отечественных исследователей раскрываются социальные, правовые и культурно-воспитательные факторы, влияющие на формирование девиантного поведения молодежи. Особое внимание уделяется деятельности комиссий по делам несовершеннолетних, а также роли правового воспитания в формировании правовой культуры молодежи.*

Ключевые слова: *правовые основы, профилактика правонарушений, молодежь, несовершеннолетние, правовая культура, правовое воспитание, девиантное поведение.*

Деятельность государства в области профилактики правонарушений и антиобщественных действий направлена, в первую очередь, на несовершеннолетних граждан. Противоправные деяния представителей данной возрастной категории, как правило, привлекают внимание как ученых, так и практических работников различных правоохранительных структур. Наряду с правонарушениями, широкое распространение в среде несовершеннолетних и молодежи

получил ряд действий антиобщественного характера, включающих запугивание, травлю (буллинг) ребенка со стороны одноклассников, распространение лживой, порочащей ребенка информации в социальных сетях, которые нередко воспринимаются как норма не только детьми, совершающими противоправные поступки, но и жертвами такого поведения.

Правовую основу профилактики правонарушений в молодежной среде составляет система нормативно-правовых актов различной юридической силы, образующих единый механизм правового регулирования общественных отношений в данной сфере. Конституция Российской Федерации – определяет основные права и свободы человека и гражданина, принципы построения правового государства, равенства всех перед законом и судом (ст. 2, 19, 45, 46). Эти положения являются фундаментом для всей профилактической деятельности, требуя соблюдения законности и гуманизма. Ключевым элементом отраслевого законодательства выступает ФЗ от 24 июня 1999 г. №120 «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних», который определяет систему органов и учреждений, осуществляющих профилактическую работу, их компетенцию, формы и методы деятельности. Данный закон закрепляет принципы законности, гуманного обращения с несовершеннолетними, поддержки семьи и взаимодействия с ней, а также индивидуального подхода к профилактической работе. С принятием ФЗ от 23.06.2016 г. №182 «Об основах системы профилактики правонарушений в РФ» система получила общеправовой каркас, распространяющийся на все возрастные группы. Важным этапом стало принятие ФЗ от 30.12.2020 г. №489 «О молодежной политике в Российской Федерации», который закрепил возрастные границы молодежи (до 35 лет включительно). Это создало необходимость синхронизации профилактических мер, традиционно ориентированных на подростков, с программами поддержки «молодых взрослых».

Система профилактики правонарушений в молодежной среде представляет собой совокупность государственных органов, учреждений и общественных институтов, взаимодействующих на основе законодательно закрепленных принципов и процедур. Центральное место в этой системе занимают комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав, которые осуществляют координацию деятельности всех субъектов профилактики, рассматривают дела о правонарушениях несовершеннолетних и применяют к ним меры воздействия. Специализированные подразделения по делам несовершеннолетних органов внутренних дел осуществляют индивидуальную профилактическую работу с подростками, склонными к совершению правонарушений, а также с неблагополучными семьями. В их компетенцию входит выявление и пресечение фактов вовлечения несовершеннолетних в противоправную деятельность, проведение профилактических бесед и осуществление контроля за поведением лиц, состоящих на учете.

Среди всех возможных направлений антикриминального воздействия на молодежь оптимальным и результативным на сегодняшний день следует считать правовое воспитание. Правовая культура молодежи представляет собой составную часть общей культуры общества, включающую уровень правосознания, уважение к праву, знание законодательства и готовность следовать его предписаниям. По мнению отечественных исследователей под правовым воспитанием понимается целенаправленная работа государства, общественных организаций, отдельных граждан по передаче юридического опыта; систематическое воздействие на сознание и поведение человека в целях формирования определенных позитивных представлений, взглядов, ценностных ориентаций, установок, обеспечивающих соблюдение, исполнение и использование юридических норм.

Проблемы, связанные с организацией правового воспитания, являются важными, так как их теоретическое, правовое и практическое разрешение даст возможность повысить авторитет права и сформировать уважение к закону у граждан, создать условия для развития гражданской и правовой активности в обществе, организовать изучение права на всех уровнях воспитательно-образовательных учреждений, расширить информирование населения о действующем законодательстве и гарантировать доступ всех слоев населения к юридической

информации, заинтересовать все государственные институты и общественные организации к решению проблем правового воспитания, сформировать основные принципы правовой культуры российского общества. Как отмечают Е.Н. Арестова, А.В. Борбат и Ю С. Жариков, существующие рабочие программы учебных дисциплин высших образовательных заведений, предназначенные для решения задачи правового воспитания применительно к студентам неюридических специальностей, не способны в полной мере решить указанную задачу [5]. В связи с этим авторы предлагают разработать и внедрить в учебный процесс вузов, готовящих студентов неюридических специальностей, дисциплину комплексного, междисциплинарного характера, аккумулирующую базовые знания не только в области юриспруденции, но и юридической психологии, истории, а также некоторых иных общественных наук.

Правовая природа профилактики заключается в том, что все ее меры должны быть строго регламентированы законом. Это обеспечивает как легитимность действий государственных органов, так и защиту прав и свобод граждан, в отношении которых применяются профилактические меры. Отсутствие четкой правовой регламентации или превышение полномочий может привести к нарушению принципов правового государства и дискредитации самой идеи профилактики.

Список литературы

1. Конституция Российской Федерации. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399/ (дата обращения: 26.03.2026).

2. Федеральный закон от 23.06.2016 г. №182 «Об основах системы профилактики правонарушений в Российской Федерации». – URL: https://base.garant.ru/71428030/ (дата обращения: 24.03.2026).

3. Федеральный закон от 24 июня 1999 г. №120 «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних. – URL: https://base.garant.ru/12116087/ (дата обращения: 24.03.2026).

4. Федеральный закон от 30.12.2020 г. №489-ФЗ «О молодежной политике в Российской Федерации». – URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400056192/ (дата обращения: 26.03.2026).

5. Арестова Е.Н. Правовое воспитание и правовая культура как средства предупреждения преступности в молодежной среде / Е.Н. Арестова, А.В. Борбат, Ю.С. Жариков // Всероссийский криминологический журнал. – 2024. – Т. 18. №4. – С. 349–360. – DOI 10.17150/2500-4255.2024.18(4).349-360. – EDN SDAMWK.

6. Касьянов В.В. Предупреждение правонарушений и антиобщественных действий молодежи как приоритетное направление государственной молодежной политики / В.В. Касьянов, А.К. Манучарян, П.С. Самыгин // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2024. – №10. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/preduprezhdenie-pravonarusheniy-i-antiobschestvennyh-deystviy-molodezhi-kak-prioritetnoe-napravlenie-gosudarstvennoy-molodezhnoy (дата обращения: 28.03.2026). DOI 10.24412/2220-2404-2024-10-9. EDN COEYFZ

7. Мишота В.А. Комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав как субъекты системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних / В.А. Мишота // Вестник РГГУ. Серия «Экономика. Управление. Право». 2015. №1 (144). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/komissii-po-delam-nesovershennoletnih-i-zaschite-ih-prav-kak-subekty-sistemy-profilaktiki-beznadzornosti-i-pravonarusheniy-1 (дата обращения: 28.03.2026).

8. Нимарицына О.Ф. Проблемы организации правового воспитания в современной России / О.Ф. Нимарицына // Молодой ученый. – 2018. – №50 (236). – С. 253–254. – URL: https://moluch.ru/archive/236/54884. EDN YRAINV

9. Нефедова К.С. Противодействие вовлечению молодежи в террористическую деятельность: проблемы и пути решения / К.С. Нефедова // Актуальные вопросы гуманитарных и социальных наук: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Чебоксары: Среда, 2026. – С. 76–79. – EDN PQVGAG.

10. Толипова Е.С. Социальная работа с молодежью, склонной к девиантному поведению / Е.С. Толипова // Актуальные вопросы гуманитарных и социальных наук: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Чебоксары: Среда, 2026. – С. 93–95. – EDN EQVZNZ.

11. Целищева З.А. Профилактика правонарушений в молодёжной среде / З.А. Целищева, В.Э. Сейтенова // Педагогика, психология, общество: от теории к практике: материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Чебоксары: Среда, 2024. – С. 22–24. – EDN COTDRV.

Целищева Зухра Абдурашидовна
канд. культурологии, доцент
Сорокина Ангелина Павловна
студентка

ФГБОУ ВО «Нижневартовский государственный университет»
г. Нижневартовск, ХМАО – Югра

ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ОСНОВЫ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВУЗЕ

Аннотация: *необходимость глубокого изучения технологий социально-культурной адаптации иностранных студентов в российских университетах не вызывает сомнений. В условиях стремительной глобализации и интернационализации образования, понимание специфики их интеграции становится ключевым фактором, напрямую влияющим на качество образовательных услуг и общее развитие вузов. Приток иностранных студентов несет в себе значительные преимущества: он стимулирует культурный обмен, способствует развитию научных исследований и обогащает международный опыт. Однако этот процесс сопряжен с серьезными вызовами, такими как языковые барьеры, культурные различия и зачастую недостаточная поддержка со стороны образовательных учреждений и местного населения. Эти препятствия не только затрудняют учебный процесс, но и могут привести к психологическому дискомфорту и снижению мотивации.*

Ключевые слова: *иностранные обучающиеся, интеграция, интернационализация, социокультурная среда, языковой барьер, коммуникация, культурный обмен, адаптационный процесс.*

Следовательно, исследование адаптационных процессов иностранных студентов приобретает особую актуальность не только с точки зрения повышения эффективности обучения, но и в контексте формирования инклюзивной межкультурной среды, способствующей обмену знаниями и опытом.

Социокультурная адаптация – это форма взаимодействия субъекта со сферой повседневности, создающая субъекту условия эффективного вхождения в социум и освоения различных форм социальной деятельности. Ее содержанием является освоение новых, нестандартных ситуаций в повседневной жизни, а результатом – взаимоприспособление, совместимость и обмен продуктами деятельности индивида и среды.

Рассмотрим пять ступеней адаптации, через которые проходят иностранные студенты.

Первый период известен как «медовый месяц». Это связано с тем, что многие иностранцы стремятся учиться и работать за границей, изучают языки, полны надежд и позитива в отношении будущих результатов. Однако этот период быстротечен.

На втором этапе студенты испытывают трудности, и «чужая» среда и культура начинают оказывать на них негативное влияние. Большую роль здесь играет языковой барьер. Иностранец не может общаться с местным населением, не способен достичь взаимопонимания с представителями «чужой» культуры, стремится замкнуться в себе, для этой фазы характерны тревожность и депрессивное поведение.

Третья стадия – это критический период, когда «культурный шок» достигает своего пика. Чувство изоляции, стресс и депрессия могут привести к физическим и психическим заболеваниям. Некоторые люди справляются с этой ситуацией и начинают более активно изучать язык, чтобы можно было общаться с местными жителями, знакомиться с обычаями и традициями, в то время как другие не могут справиться с новой средой обитания и возвращаются домой.

На четвертом этапе появляется оптимистичный настрой, человек становится уверенным и довольным своим положением в новом обществе и культуре. Он приспосабливается к

данным условиям жизни. Полная адаптация к новой культуре достигается на пятой стадии, когда человек и среда начинают соответствовать друг другу.

Исследователи рассматривают адаптацию как многофункциональный и комплексный процесс. Адаптация, в целом, как процесс может выполнять следующие функции: прикладную, адаптационную, интегративную, культуросообразную, ориентационную, статусную, ролевую.

Университеты с их инфраструктурой могут обеспечить успешную культурную адаптацию иностранным студентам. Путем организации специальных мероприятий, погружающих студентов в культурные реалии страны, можно создать более гостеприимную и поддерживающую среду. Не менее важно сосредоточиться на программах поддержки, которые не только подчеркивают ценность межкультурного взаимодействия, но и целенаправленно развивают навыки, необходимые для эффективной интеграции.

Успех формирования будущего специалиста в современном университете во многом зависит от качества и сроков процесса адаптации обучающихся к учебной, воспитательной и внеучебной среды, а также от того, как студент овладевает и расширяет компетенции, необходимые для его успешного функционирования в студенческой среде.

Также эффективность адаптации студентов зависит от ряда ключевых факторов, в числе которых: качественная организация учебного процесса, создание комфортной психологической среды, подготовленность преподавателей, активная работа кураторов, участие студенческого самоуправления, наличие психологической поддержки, вовлечение студентов во внеучебную деятельность, а также личная готовность и открытость студента к адаптации.

Ключевую роль в формировании активной учебной среды выполняют тьюторы. Благодаря тьюторам студенты успешно адаптируются к новой социально-культурной среде, становясь не просто слушателями, а полноценными участниками образовательного процесса. Они получают поддержку в развитии важнейших навыков самообучения и самоорганизации, что особенно ценно в быстро меняющемся мире. Эта поддержка проявляется в помощи с постановкой целей, разработкой личных учебных планов и анализом результатов. Более того, тьюторы создают в группе благоприятную атмосферу для сотрудничества и обмена мнениями, что способствует развитию не только академических, но и социальных компетенций. Иностранные студенты находят в тьюторах опору для адаптации к новым формам взаимодействия и обучения, получая необходимую поддержку и мотивацию.

Адаптация иностранных студентов в вузах часто осложняется непреднамеренными барьерами. Например, распространённая практика размещения их в отдельных общежитиях, хотя и призвана обеспечить безопасность и удобство, фактически лишает студентов возможности полноценно общаться с носителями языка, ограничивает их контакты с российскими сверстниками и препятствует формированию дружеских связей или получению поддержки. Аналогичные барьеры возникают и в учебном процессе, когда некоторые университеты создают факультеты или группы, предназначенные исключительно для иностранных студентов.

При этом по данным различных опросов и мониторингов, сами иностранные студенты не раз отмечали, что им не хватает контактов с российскими студентами и языковой практики в ходе повседневного общения.

Процесс адаптации иностранных студентов осложняется проявлениями недоброжелательности со стороны принимающего сообщества, охватывающего как представителей образовательных учреждений, так и широкие слои местного населения. Эффективное реагирование на данную проблему требует разработки и реализации профилактических мер, направленных на снижение уровня ксенофобии, враждебности и нетерпимости, с учетом региональной специфики.

Существенные трудности также возникают в процессе адаптации к новому жизненному укладу, что включает привыкание к особенностям питания, организации времени и культурным традициям. В частности, различия в праздничных обычаях, традициях и формах досуга

могут создавать значительные барьеры для социальной интеграции и формирования новых социальных связей.

Специфика адаптационного процесса у иностранных студентов определяется следующими ключевыми аспектами: интеграция в новую академическую и языковую среду; освоение норм межкультурного взаимодействия; выработка адекватного поведенческого стиля; а также формирование благоприятного и устойчиво-положительного отношения к новой социокультурной среде, преодоление культурного шока и языкового барьера, и, что не менее важно, к будущей профессиональной деятельности.

Для обеспечения успешной адаптации требуется комплексная стратегия, включающая языковую поддержку, активное вовлечение в жизнь вуза через взаимодействие с местными студентами, социальную помощь, организацию культурных мероприятий и применение современных технологий. Реализация этих мер позволит создать поддерживающую и инклюзивную образовательную среду, что положительно скажется на академической успеваемости и общем удовлетворении иностранных студентов.

Список литературы

1. Антипьев А.Г. Социокультурный фактор и его значимость в кризисном российском обществе / А.Г. Антипьев // Питирим Александрович Сорокин и современные проблемы социологии: материалы Международной научной конференции. – СПб., 2009. – С. 175.

2. Ефимова О.Б. Адаптация иностранных студентов: методики, подходы, практики / О.Б. Ефимова, А.Н. Якимов; ред. Б.Л. Панич; Карел. респ. обществ. орг. «Калина». – СПб.: L-PRINT, 2020. – 60 с.

3. Иванова Г.П. Иностранный студент в российском вузе: монография / Г.П. Иванова, Н.Н. Ширкова, О.К. Логвинова. – М.: Русайнс, 2022. – 138 с. EDN GJPMXC

4. Социокультурная адаптация иностранных обучающихся: теоретические основы и практика российской высшей школы: учеб.-метод. пособие / сост. М.И. Безносова, М.Н. Сираева. – Ижевск: Удмуртский университет, 2025. – 77 с.

5. Ткаченко Е.А. «Культурный шок» как необходимый этап процесса адаптации иностранных студентов-медиков в профессиональной среде российских вузов / Е.А. Ткаченко // Общество: философия, история, культура. – 2024. – №10. – С. 138–144. DOI 10.24158/fik.2024.10.19. EDN NQFXKP

6. Целищева З.А. Интеграция иностранных студентов в социокультурную среду российских вузов / З.А. Целищева, А.П. Сорокина // Актуальные вопросы гуманитарных и социальных наук: от теории к практике: материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Чебоксары: Среда, 2024. – С. 68–70. EDN TQDJHR

Цехмистер Диана Вячеславовна
бакалавр, специалист по работе с молодёжью
Научный руководитель
Мезенцева Олеся Ивановна
канд. пед. наук, доцент, заведующий кафедрой

Куйбышевский филиал ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»
г. Куйбышев, Новосибирская область

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА В ДЕТСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ

Аннотация: *дошкольный возраст выступает важным этапом личностного развития, предопределяя его успешность в дальнейшей жизненной перспективе. Включенность дошкольника в коллектив сверстников является одним из важнейших факторов, детерминирующих развитие его личности. В статье раскрывается суть понятия «личностное развитие», его особенности и наиболее показательные маркеры в период дошкольного детства. Статья содержит результаты эмпирического исследования, направленного на изучение особенностей личностного развития дошкольников, посещающих и не посещающих дошкольную образовательную организацию.*

Ключевые слова: *личность, личностное развитие, детский коллектив.*

Под личностным развитием понимается процесс поэтапного формирования качеств, ценностей и мировоззрения в результате активной деятельности и взаимодействия с окружающим миром [1]. Сутью личностного развития является пошаговое развитие структурных элементов саморегуляции и самого высокого ее уровня – самодетерминации. Дошкольный возраст выступает важным этапом личностного развития, предопределяя его успешность в дальнейшей жизненной перспективе. Г.А. Урунтаева в качестве основных показателей личностного развития детей дошкольного возраста выделяет уровень развития самосознания, воли, эмоциональной сферы и нравственности [2].

Одним из определяющих факторов личностного развития ребенка в дошкольном возрасте выступает его включенность в детский коллектив. Характерными особенностями влияния детского коллектива на личностное развитие дошкольника являются накопление позитивного социального опыта, взаимное обогащение, формирование дружеских взаимоотношений и взаимопонимания, формирование чувства психологической защищенности и душевного комфорта, познание и принятие общественных норм в коллективе.

Для изучения особенностей развития личности дошкольников в детском коллективе проведено эмпирическое исследование на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения Чановский детский сад №1 с типовой программой воспитания и обучения. Респондентами выступили дети в возрасте от 5 до 6,5 лет, а также их родители. С целью оценки личностного развития использованы методики: «Лесенка» В. Г. Щур, подвижная игра «Хитрая лиса» Г.А. Урунтаевой и Ю.А. Афонькиной, методика «Закончи историю» Г.А. Урунтаевой и Ю.А. Афонькиной, анкета для родителей «Выявление особенностей эмоционального состояния ребенка» Е.И. Изотовой.

Результаты эмпирического исследования позволили выявить специфику личностного развития детей дошкольного возраста, посещающих и не посещающий детский сад. Чуть меньше половины дошкольников, посещающих детский сад, 7 человек из 15 (47%) характеризуется адекватной самооценкой. Среди детей, не посещающих детский сад, доля респондентов с адекватным уровнем самооценки несколько ниже и составляет 26% (4 ребенка). В выборке дошкольников, воспитывающихся дома, наиболее представленной количественно является группа детей с завышенной самооценкой – 7 человек из 15 (47%). Среди дошкольников, посещающих детский сад, доля детей с завышенной самооценкой составляет 33%. Неадекватно завышенная самооценка характеризует 13% детей, посещающих детский сад (2 человека) и 20% дошкольников, воспитывающихся только дома (3 человека). Положительным является тот факт, что среди двух выборок респондентов только 2 ребенка отличается заниженной самооценкой – по одному в каждой выборке, что составляет 7% от общего количества детей в группе. Таким образом, можно заключить, что дошкольники, включенные в коллектив сверстников в условиях детского сада, характеризуются более благополучными показателями развития самооценки, как маркера личностного развития.

Использование метода математической статистики позволяет утверждать, что существуют значимые различия между двумя выборками по такому типу самооценки, как завышенная. Сравнение процентных соотношений по обозначенному типу самооценки демонстрирует, что детям, не посещающим детский сад, в большей степени свойственна завышенная самооценка. Это означает, что у «домашних» детей в силу отсутствия влияния организованного коллектива сверстников недостаточно социального опыта, что затрудняет формирование адекватной самооценки. Такие дети склонны переоценивать себя, так как привыкли быть в центре внимания родителей, и болезненно реагируют на критику и неудачи, так как не имеют опыта преодоления сложностей в коллективе. Кроме того, выявлено значимое различие по типу самооценки – адекватная самооценка. Учитывая процент детей с адекватной самооценкой в каждой выборке, можно сказать, что адекватная самооценка в значимо большей степени свойственна детям, посещающим детский сад. Это, на наш взгляд, связано с тем, что постоянное взаимодействие в условиях детского сада с разными детьми и взрослыми (воспитателями) помогает сравнивать себя с другими и формировать более реалистичное

представление о себе и своих возможностях. В коллективе сверстников ребенок учится оценивать себя через отношение сверстников, осознает свои сильные и слабые стороны.

Результаты исследования произвольности поведения у дошкольников, как одного из маркеров личностного развития, демонстрируют следующую эмпирическую картину. Произвольность дошкольников, посещающих детский сад, характеризуется высоким уровнем у 33% респондентов, в то время как среди «домашних» детей – только у 13%. Обозначенную специфику уровня произвольности в дошкольном возрасте можно объяснить тем, что дети, посещающие детский сад, имеют более развитую произвольность поведения (самоконтроль, способность следовать правилам, целеустремленность) благодаря структурированной среде, общению со сверстниками и игровой деятельности, где формируется «социальная» воля. Те дошкольники, которые не посещают сад, часто испытывают дефицит в этих сферах, имеют сложности с саморегуляцией и ориентацией в коллективе, что требует коррекции и восполнения пробелов через целенаправленную работу. Средний уровень произвольности поведения отмечается у 54% детей, посещающих детский сад, и у 74% представителей другой выборки – детей, не посещающих детский сад. Доли детей с низким уровнем произвольности поведения одинаковы в обеих выборках и составляют по 13%. Применение метода математической статистики – t-критерия Стьюдента, несмотря на несколько большее среднее значение в одной группе детей по сравнению с другой, не подтверждает значимость различий в уровне произвольности поведения у детей, посещающих и не посещающих детский сад.

Показатели нравственного развития дошкольников свидетельствуют о том, что нравственность дошкольников, посещающих детский сад, характеризуется высоким уровнем у 40% респондентов, в то время как среди «домашних» детей – только у 13%. Средний уровень нравственного развития отмечается у 60% детей, посещающих детский сад, и у 80% представителей другой выборки – детей, не посещающих детский сад. Детей с низким уровнем развития нравственности в выборке детей, посещающих детский сад, не выявлено. В группе дошкольников, воспитывающихся дома, выявлен 1 ребенок с низким уровнем нравственного развития, что составляет 7% от общего количества детей в данной выборке. В целом можно указать, что в отношении детей, посещающих детский сад, динамика нравственного становления является более благоприятной, чем в группе «домашних» детей. Регулярное взаимодействие в детском коллективе учит дошкольников делиться, сочувствовать, понимать других, разрешать конфликты, проявлять уважение к правилам и сверстникам, развивает толерантность, что в целом способствует нравственному развитию в дошкольном возрасте. В случае, если ребенок не посещает детский сад, то его социализация ограничена семьей и узким кругом общения, что затрудняет усвоение нравственных норм поведения и развитие социальных навыков.

Использование метода математической статистики дает основание сделать вывод, что существуют значимые различия между двумя выборками по уровню нравственного развития дошкольников. Сравнение средних значений демонстрирует, что у детей, посещающих ДОО, уровень нравственного развития значимо выше по сравнению с дошкольниками, не посещающими детский сад. Это, на наш взгляд, обусловлено как систематической работой воспитателей, так и полноценным общением со сверстниками и взрослыми в стенах детского сада, формированием навыков сотрудничества, эмпатии, справедливости и ответственности в коллективной деятельности, что является ключевым для формирования нравственных качеств. Нравственное развитие «домашних» детей всецело зависит от семейного воспитания, которое не всегда может компенсировать необходимое дошкольнику влияние коллектива сверстников.

Результаты проведения анкетирования родителей демонстрируют, что большинство дошкольников в обеих выборках характеризуется по мнению родителей эмоционально благополучным состоянием: в группе дошкольников, посещающих детский сад – 80%, в группе детей, не посещающих детский сад – 87%. Трое детей, посещающих детский сад (20%), отличается средним уровнем эмоционального благополучия. Во второй выборке – группе

детей, не посещающих детский сад, этот показатель равен 13%. Положительным можно отметить тот факт, что среди всех испытуемых не выявлено детей с низким уровнем эмоционального благополучия. Применение метода математической статистики – t-критерия Стьюдента не подтверждает значимость различий в уровне эмоционального развития у детей, посещающих и не посещающих детский сад.

Таким образом, результаты эмпирического исследования показывают, что развитие личности в дошкольном возрасте в значительной степени обусловлено включенностью ребенка в коллектив сверстников. Дети, посещающие дошкольную образовательную организацию, по сравнению со сверстниками, не посещающими детский сад, характеризуются более адекватной самооценкой и более высоким уровнем нравственного развития.

Список литературы

1. Леонтьев Д.А. Личностный потенциал: структура и диагностика / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2011. – 680 с.

2. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Г.А. Урунтаева. – 5-е изд., стереотип. – М.: Академия, 2001. – 336 с.

Чилингарян Милена Левоновна
студентка
Научный руководитель
Козлова Ольга Борисовна
старший преподаватель

Куйбышевский филиал ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»
г. Куйбышев, Новосибирская область

РЕАЛИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА МОЛОДЁЖНЫХ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОБЪЕДИНЕНИЙ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ (НА ПРИМЕРЕ «МОЛОДОЙ ГВАРДИИ ЕДИНОЙ РОССИИ»)

Аннотация: *в статье рассматривается воспитательный потенциал молодёжных общественных объединений как ресурса профессиональной подготовки будущих педагогов. На примере деятельности «Молодой Гвардии Единой России» анализируется возможность формирования профессиональных компетенций, предусмотренных ФГОС ВО и Профессиональным стандартом педагога. Особое внимание уделено увязке содержания внеучебной деятельности студентов в рамках объединения с требованиями современной образовательной политики и концепции воспитания.*

Ключевые слова: *воспитательный потенциал, молодёжные общественные объединения, профессиональная подготовка, профессиональный стандарт педагога, ФГОС, Молодая Гвардия Единой России.*

Система высшего педагогического образования в Российской Федерации на современном этапе ориентирована не только на трансляцию знаний, но и на формирование гармонично развитой личности будущего учителя, обладающего не только профессиональными компетенциями, но и активной гражданской позицией. Воспитание, будучи неотъемлемой частью образовательного процесса, требует поиска новых форм и методов работы со студенческой молодёжью. В данном контексте особую актуальность приобретает изучение потенциала молодёжных общественных объединений как институтов социализации и гражданского становления, способных внести существенный вклад в профессиональное развитие будущих педагогов [1].

Воспитательный потенциал общественного объединения представляет собой совокупность ресурсов, условий и возможностей, которые позволяют формировать у молодого

человека систему ценностей, социально значимые качества, навыки общественной деятельности и гражданскую ответственность. Базовым ценностно-целевым документом, определяющим стратегические ориентиры воспитательной работы на современном этапе, выступает Указ Президента Российской Федерации от 9 ноября 2022 г. №809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [8]. Данный документ закрепляет перечень традиционных ценностей (жизнь, достоинство, патриотизм, гражданственность, служение Отечеству, высокие нравственные идеалы, крепкая семья, созидательный труд, историческая память и преемственность поколений и др.) и определяет образование и работу с молодёжью как ключевые сферы реализации государственной политики по их сохранению и передаче от поколения к поколению [2]. Включение студентов в деятельность молодёжных объединений, таких как «Молодая Гвардия Единой России», способствует практическому освоению этих ценностей, приобретению опыта социального взаимодействия, развитию лидерских качеств и формированию активной жизненной позиции, что напрямую коррелирует с задачами, поставленными в Указе №809 [6].

Обращение к деятельности «Молодой Гвардии Единой России» (далее – МГЕР) в контексте подготовки педагогов обусловлено широким спектром направлений её работы, включающим волонтёрство, социальное проектирование, патриотическое воспитание и защиту прав молодёжи. Данные направления позволяют студенту – будущему педагогу – приобрести практический опыт, который сложно сформировать исключительно в рамках аудиторных занятий [3].

Анализ содержания Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки «Педагогическое образование» показывает, что выпускник должен обладать рядом универсальных и общепрофессиональных компетенций [7]. Деятельность в МГЕР способствует формированию таких компетенций, как:

– УК-3 (способность осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде): участие в организации и проведении массовых мероприятий, форумов и акций МГЕР требует от студента умения работать в команде, распределять роли и нести ответственность за общий результат;

– УК-5 (способность воспринимать межкультурное разнообразие общества): волонтёрская и социальная деятельность МГЕР часто направлена на работу с различными слоями населения (ветераны, дети-сироты, люди с ограниченными возможностями здоровья), что формирует у будущего педагога толерантность и готовность работать в гетерогенной среде;

– ОПК-4 (способность осуществлять духовно-нравственное воспитание обучающихся): непосредственное участие в патриотических акциях («Георгиевская ленточка», «Бессмертный полк», благоустройство памятных мест) позволяет будущему педагогу не просто транслировать знания о патриотизме, но и транслировать собственный эмоционально-ценностный опыт, что является основой эффективной воспитательной деятельности [2].

Рассмотрим конкретные проекты МГЕР, которые обладают наибольшим воспитательным и профессионально-развивающим потенциалом для будущих педагогов. Например, всероссийский проект «Школа молодого политика» даёт студентам навыки публичных выступлений, ведения дискуссий и аргументации, что напрямую соотносится с трудовой функцией педагога по организации учебного диалога. Проект «Медиашкола» формирует умения создавать информационный контент, работать в социальных сетях – эти компетенции востребованы в современной школе при организации внеурочной деятельности и взаимодействия с родителями. Участие в историко-патриотических квестах (например, «Сталинградская битва», «Блокада Ленинграда») позволяет будущим учителям освоить игровые технологии воспитания, которые они впоследствии смогут применять на классных часах и уроках истории. Более того, волонтёрские акции МГЕР, такие как помощь пожилым людям или благоустройство воинских захоронений, формируют у студентов эмпатию, милосердие и

готовность к безвозмездному труду – качества, без которых невозможна полноценная воспитательная работа с детьми.

С позиции требований Профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования)», учитель должен владеть формами и методами воспитательной работы [4]. Опыт, полученный в МГЕР, позволяет отработать данные навыки на практике ещё в студенчестве. Организация коллективных творческих дел, шефство над младшими школьниками в рамках добровольческих проектов, ведение страниц объединения в социальных сетях (развитие навыков медиакоммуникации) – всё это становится фундаментом для формирования трудовых действий, необходимых современному педагогу.

Кроме того, важным аспектом является формирование ценностно-смысловой сферы личности. Вовлечение студентов в социально значимую деятельность на базе МГЕР способствует укреплению таких ценностей, как служение Отечеству, милосердие, социальная справедливость. Эти ценностные установки являются фундаментом для реализации воспитательной компоненты в школе, позволяя педагогу становиться для учеников не просто источником знаний, но и значимым взрослым, носителем культурного кода и гражданской позиции [6].

Для эффективной интеграции воспитательного потенциала общественного объединения в профессиональную подготовку педагога необходимы определённые педагогические условия. К ним можно отнести: включение результатов волонтёрской и общественной деятельности студента в портфолио профессиональных достижений; разработка и реализация совместных социальных проектов кафедр и региональных отделений МГЕР; организация педагогических практик студентов на базе площадок, курируемых объединением (например, организация досуга детей в пришкольных лагерях силами актива МГЕР) [7].

Таким образом, взаимодействие системы высшего педагогического образования с молодёжными общественными объединениями, в частности с «Молодой Гвардией Единой России», открывает новые горизонты для реализации воспитательного потенциала в процессе профессиональной подготовки. Данное сотрудничество позволяет не только выполнить требования ФГОС и Профессионального стандарта в части формирования компетенций и трудовых действий, но и воспитать педагога нового типа – инициативного, социально ответственного и готового к решению сложных воспитательных задач в современной школе.

Список литературы

1. Асмолов А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека / А.Г. Асмолов. – М.: Смысл, 2019. – 448 с. EDN FWVGAG

2. Григорьев Д.В. Воспитательная система школы: от А до Я / Д.В. Григорьев. – М.: Просвещение, 2021. – 207 с.

3. Козлова О.Б. Волонтерская деятельность как инструмент формирования гражданско-патриотических и социально-ориентированных качеств студентов педагогического вуза / О.Б. Козлова // Психолого-педагогическое образование в современных условиях: материалы VIII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Куйбышев, 27 ноября 2025 года). – Чебоксары: Среда, 2025. – С. 304–306. EDN BAFBUQ

4. Козлова О.Б. Трансформация профессиональных компетенций преподавателя в эпоху цифровизации / О.Б. Козлова // Педагогический профессионализм в современном образовании (в условиях глобальной цифровизации): сборник научных трудов международной научно-практической конференции в рамках Международного форума участников Китайско-российского Союза высших педагогических учебных заведений (Новосибирск, 16 ноября 2022 года) / под ред. Е.В. Андриенко, Л.П. Жуйковой. – Новосибирск: Новосибирский государственный педагогический университет, 2022. – С. 176–179. EDN SCADQP

5. Методические рекомендации по реализации цикла мероприятий «Разговоры о важном» в образовательных организациях высшего образования, подведомственных Министерству просвещения Российской Федерации // СПС «КонсультантПлюс». – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_466968/ (дата обращения: 24.02.2026).

6. Степанов Е.Н. Педагогу о воспитательной системе школы и класса / Е.Н. Степанов. – М.: ТЦ Сфера, 2022. – 224 с.

7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (с изменениями) // Официальные документы в образовании. – 2021. – №12. – С. 4–41.

8. Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 №809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2022. – №46. – Ст. 7977.

9. Федеральный закон от 25.12.2023 №685-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2024. – №1. – Ст. 12.

Шариков Кирилл Сергеевич
студент
Научный руководитель
Козлова Ольга Борисовна
старший преподаватель

Куйбышевский филиал ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»
г. Куйбышев, Новосибирская область

ВОСПИТАНИЕ ГРАЖДАНИНА: ПРАКТИКА ПАТРИОТИЧЕСКОГО И ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ В РАБОТЕ СТУДЕНЧЕСКОГО АКТИВА (НА ПРИМЕРЕ ПЕРВИЧНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ «МОЛОДАЯ ГВАРДИЯ ЕДИНОЙ РОССИИ» КУЙБЫШЕВСКОГО ФИЛИАЛА ФГБОУ ВО «НГПУ»)

Аннотация: *актуальность данного исследования обусловлена потребностью современного общества в поиске действенных механизмов гражданской социализации молодежи. В статье раскрывается потенциал общественных организаций как института формирования гражданской идентичности молодежи. Особое внимание уделено специфике деятельности студенческого общественной организации «Молодая Гвардия» как субъекта воспитательного воздействия на сверстников.*

Ключевые слова: *гражданское воспитание, патриотическое воспитание, молодежная политика, студенческий актив, общественная организация, Молодая Гвардия, волонтерство, первичное отделение.*

Современная государственная политика в сфере образования и молодежной политики в качестве приоритетной задачи определяет формирование гармонично развитой личности, разделяющей традиционные российские духовно-нравственные ценности. В этом контексте особое значение приобретает воспитание гражданина и патриота, способного к активному участию в жизни общества и государства [3]. Как отмечают исследователи, эффективность гражданского воспитания напрямую зависит от включенности молодежи в реальную социально значимую деятельность, выходящую за рамки традиционных аудиторных занятий [1].

Одним из наиболее перспективных направлений реализации задач гражданско-патриотического воспитания является вовлечение студентов в деятельность общественных организаций. Цель данной статьи – проанализировать практики патриотического и гражданского воспитания, реализуемые студенческим активом на примере первичного отделения Всероссийской общественной организации «Молодая Гвардия Единой России» Куйбышевского филиала ФГБОУ ВО «НГПУ» (далее – КФ НГПУ) и обосновать их эффективность в формировании гражданской позиции молодежи.

Теоретико-методологическую основу исследования составили положения гуманистической педагогики, деятельностный подход к воспитанию, а также современные концепции

гражданского и патриотического воспитания. В работе изучен и обобщен опыт практической деятельности общественной организации.

Всероссийская общественная организация «Молодая Гвардия Единой России» является одной из крупнейших молодежных организаций страны, декларирующей в качестве основных целей содействие социальному и общественно-политическому становлению молодежи, формирование патриотизма и гражданской ответственности.

Первичное отделение организации на базе КФ НГПУ является ядром студенческой активности в филиале. Оно не просто интегрирует студентов в решение актуальных социальных задач региона, но и выступает инициатором большинства внеучебных событий. Отделение отличает высокая степень самоорганизации: активисты самостоятельно разрабатывают проекты, распределяют зоны ответственности и привлекают новых участников. Благодаря тому, что многие активисты входят в состав студенческого совета самоуправления, деятельность «Молодой Гвардии» тесно переплетена с общей воспитательной работой вуза, что создает эффект синергии и усиливает влияние на студенческую среду.

Подробный анализ деятельности отделения позволяет выделить несколько ключевых направлений работы, обладающих наибольшим воспитательным потенциалом.

Во-первых, это системная волонтерская деятельность и помощь участникам специальной военной операции. Студенты-активисты участвуют в сборе и отправке гуманитарной помощи, плетении маскировочных сетей (изготовлено более 200 кв. метров за 2024–2025 гг.), изготовлении окопных свечей (более 500 штук). Эта деятельность носит не разовый, а постоянный характер, формируя у студентов не абстрактное, а деятельностное отношение к патриотизму [2]. Примечательно, что результативность этой работы получила общественное признание на высоком уровне: активисты отделения, включая автора статьи, были отмечены памятными медалями «За содействие СВО» и благодарственными письмами от администрации района [4]. Личный пример лидеров и старших товарищей служит наиболее действенным воспитательным фактором для вновь прибывающих в организацию студентов, демонстрируя, что их труд важен и замечен.

Во-вторых, важным направлением является историко-просветительская работа. Активисты выступают не просто участниками, а организаторами и соорганизаторами исторических квестов, викторин и дискуссионных площадок, посвященных значимым датам отечественной истории. Так, в апреле 2025 года команда студентов КФ НГПУ под названием «Команда Путина», состоящая исключительно из активистов первичного отделения, заняла первое место в районной викторине, посвященной 80-ой годовщине Победы в Великой Отечественной войне [5]. Подготовка к подобным мероприятиям требует глубокого погружения в исторический материал, работы с архивами и воспоминаниями ветеранов, что способствует не только когнитивному, но и эмоционально-ценностному освоению истории страны. Также отделением ежегодно проводятся уличные акции, такие как «Георгиевская ленточка» и «Свеча памяти», собирающие десятки студентов и жителей города.

В-третьих, структура первичного отделения построена таким образом, что каждый активист может попробовать себя в роли руководителя проекта. Участие делегатов от первички в отчетно-выборных конференциях местного и регионального уровня позволяет студентам освоить навыки общественно-политической деятельности, понять механизмы принятия решений и взаимодействия с органами власти. Как показывает практика, именно через деятельность в «Молодой Гвардии» многие студенты впервые включаются в реальный диалог с администрацией города и района.

Анализ вовлеченности студентов показывает, что ключевым фактором успеха первичного отделения является принцип «равный – равному». Воспитательное воздействие со стороны сверстников-активистов воспринимается студентами младших курсов с большим доверием, чем формальные воспитательные мероприятия, проводимые «сверху». Активист выступает в роли наставника и фасилитатора, создающего среду, в которой гражданские ценности не

декларируются, а проживаются и осваиваются через совместную деятельность, дружеское общение и решение реальных задач.

Полученные результаты согласуются с выводами исследователей, отмечающих кризис традиционных авторитарных методов воспитания и необходимость перехода к субъект-субъектным отношениям [6]. Деятельность студенческого актива первичного отделения «Молодой Гвардии» КФ НГПУ наглядно демонстрирует реализацию гуманистического подхода на практике: молодой человек не выступает объектом педагогического воздействия, а становится полноправным субъектом социально значимой деятельности.

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о высоком воспитательном потенциале студенческих общественных организаций в деле формирования гражданина и патриота. Практики, реализуемые первичным отделением «Молодой Гвардии» в Куйбышевском филиале НГПУ обеспечивают включенность молодежи в реальную социально значимую деятельность. Ключевым условием эффективности выступает субъектная позиция самого активиста, выступающего носителем ценностей и образцом гражданского поведения для сверстников. Данный опыт может быть рекомендован к использованию в воспитательной системе педагогических вузов как эффективное дополнение к аудиторным формам работы и основа для развития студенческого самоуправления.

Список литературы

1. Иванов А.В. Гражданское воспитание в современной школе: теория и практика / А.В. Иванов. – М.: Педагогика, 2023. – 234 с.

2. Козлова О.Б. Волонтерская деятельность как инструмент формирования гражданско-патриотических и социально-ориентированных качеств студентов педагогического вуза / О.Б. Козлова // Психолого-педагогическое образование в современных условиях: материалы VIII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Куйбышев, 27 ноября 2025 года). – Чебоксары: Среда, 2025. – С. 304–306. EDN BAFBUQ

3. Козлова О.Б. Трансформация профессиональных компетенций преподавателя в эпоху цифровизации / О.Б. Козлова // Педагогический профессионализм в современном образовании (в условиях глобальной цифровизации): сборник научных трудов международной научно-практической конференции в рамках Международного форума участников Китайско-российского Союза высших педагогических учебных заведений, Новосибирск, 16 ноября 2022 года / под ред. Е.В. Андриенко, Л.П. Жуйковой. – Новосибирск: Новосибирский государственный педагогический университет, 2022. – С. 176–179. EDN SCADQP

4. Куйбышевских активистов чествовали на праздновании 20-летия Молодой Гвардии // Трудовая жизнь. – 2025. – 24 ноября. – URL: https://nashkainsk.ru (дата обращения: 03.03.2026).

5. Команда студентов КФ НГПУ заняла 1 место в викторине ко Дню Победы // Официальный сайт КФ НГПУ. – 2025. – 10 апреля. – URL: https://kf.nspu.ru (дата обращения: 03.03.2026).

6. Роджерс К. Свобода учиться / К. Роджерс; пер. с англ. – М.: Смысл, 2019. – 527 с. EDN ZGVQGF

Научное электронное издание

СТУДЕНЧЕСТВО И НАУКА: СТУПЕНЬ К ПОЗНАНИЮ

Материалы
XXX Всероссийской научно-практической конференции
с международным участием
(Куйбышев, 5 марта 2026 г.)

Научный редактор *И. А. Дудковская*
Компьютерная вёрстка *Е. В. Кузнецова*

Подписано к использованию 10.04.2026 г.
Объем 4,05 Мб. Тираж 20 экз.
Уч. изд. л. 24,73.

ООО «Издательский дом «Среда»
428023, Чебоксары, ул. Гражданская, д. 75, оф. 12
+7 (8352) 655-731
info@phsreda.com
https://phsreda.com