

БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования»
Министерства образования Чувашской Республики

**СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ:
ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА**

монография

Научное электронное издание

Чебоксары
Издательский дом «Среда»
2026

УДК 373(08)+159.9(08)
ББК 74.00я43+88я43
С56

*Рекомендовано к публикации на основании приказа
Чувашского республиканского института образования Министерства образования
Чувашской Республики №424 от 15.09.2026*

Коллектив авторов:

*К. А. Елистратова, В. В. Робский, М. В. Сомов, С. Г. Дункевич,
О. В. Смородова, Е. И. Зритнева, О. А. Фролова, В. А. Магин, Д. П. Унгер,
Н. В. Касаткина, Д. А. Конев, О. Г. Карапкова, О. С. Андреева, А. М. Лесохина,
О. В. Хотулёва, И. Е. Зыков, Д. Ю. Золотухина, М. Е. Иванюк, И. Г. Шоркина,
М. Н. Макарова, Т. С. Мороз, Н. В. Разина, М. В. Носкова, И. В. Циомик*

Рецензенты:

Павлов Иван Владимирович, д-р пед. наук, профессор ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева»
Петров Геннадий Николаевич, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры психологии развития и психофизиологии Казанского инновационного университета им В.Г. Тимирязова, доцент кафедры социальной психологии Университета управления «ТИСБИ», член Ассоциации специалистов в области рационально-эмоциональной поведенческой терапии (АРЭПТ), Россия, Казань
Мурзина Жанна Владимировна, главный редактор, канд. биол. наук, ректор Чувашского республиканского института образования Минобразования Чувашии
Егорова Анна Семёновна, канд. филол. наук, доцент, и.о. заведующего кафедрой чувашского языка и литературы Чувашского республиканского института образования Минобразования Чувашии

**Редакционная
коллегия:**

Современные образовательные технологии: психология и педагогика :
С56 монография / К. А. Елистратова, В. В. Робский, М. В. Сомов [и др.]. – Чебоксары :
Среда, 2026. – 163 с. – 1 CD-ROM. – Загл. с титул. экрана. – Текст : электронный.

ISBN 978-5-908172-34-9

В монографии представлены научно-исследовательские материалы известных и начинающих ученых, объединенные основной темой современного видения путей развития педагогики и психологии.

Книга предназначена для педагогов и психологов, а также может быть полезна студентам, бакалаврам, магистрантам, аспирантам и всем тем, кого интересуют актуальные вопросы педагогики и психологии.

Минимальные системные требования:

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

УДК 373(08)+159.9(08)
ББК 74.00я43+88я43

ISBN 978-5-908172-34-9
DOI 10.31483/a-10928

© БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский
институт образования» Министерства образования
Чувашской Республики, 2026
© Издательский дом «Среда», оформление, 2026

АВТОРСКИЙ КОЛЛЕКТИВ

Елистратова Ксения Александровна – канд. филол. наук, доцент кафедры социально-педагогических измерений, ГБУ ДПО «Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования имени К.Д. Ушинского», Санкт-Петербург, Россия – *глава 1*.

Робский Владимир Владимирович – старший преподаватель кафедры педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», Краснодар, Россия – *глава 2*.

Сомов Максим Витальевич – канд. полит. наук, доцент кафедры социального и гуманитарного образования, ГБОУ ДПО РК «Крымский республиканский институт постдипломного педагогического образования», Симферополь, Россия – *глава 3 (в соавторстве)*.

Дункевич Светлана Георгиевна – канд. филос. наук, доцент кафедры педагогики и психологии, ГБОУ ДПО РК «Крымский республиканский институт постдипломного педагогического образования», Симферополь, Россия – *глава 3 (в соавторстве)*.

Смородова Ольга Васильевна – соискатель, ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина», Нижний Новгород, Россия – *глава 4*.

Зритнева Елена Игоревна – д-р пед. наук, профессор кафедры социальных технологий, ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет», Ставрополь, Россия – *глава 5*.

Фролова Ольга Алексеевна – канд. филол. наук, доцент кафедры иностранных языков, ФГБОУ ВО «МИРЭА – Российский технологический университет», Москва, Россия – *глава 6*.

Магин Владимир Алексеевич – д-р пед. наук, профессор, заведующий кафедрой образовательных технологий физической культуры и спорта, ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет», Ставрополь, Россия – *глава 7 (в соавторстве)*.

Унгер Дмитрий Петрович – аспирант, преподаватель кафедры физического воспитания, ФГБОУ ВО «Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова», Москва, Россия – *глава 7 (в соавторстве)*.

Касаткина Наталья Валерьевна – педагог-психолог, методист, ГБУ ДО «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи Пушкинского района Санкт-Петербурга», Санкт-Петербург, Россия – *глава 8*.

Конев Даниил Андреевич – магистрант, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», Армавир, Россия – *глава 9 (в соавторстве)*.

Карапкова Олеся Григорьевна – канд. ист. наук, доцент, доцент кафедры отечественной и всеобщей истории, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», Армавир, Россия – *глава 9 (в соавторстве)*.

Андреева Ольга Сергеевна – канд. филол. наук, доцент, ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», Ростов-на-Дону, Россия – *глава 10*.

Лесохина Анна Михайловна – канд. пед. наук, доцент, Северо-Западный институт управления ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ», Санкт-Петербург, Россия – *глава 11*.

Хотулёва Ольга Викторовна – канд. биол. наук, доцент кафедры биологии, экологии и химии, ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарнотехнологический университет», Орехово-Зуево, Россия – *глава 12 (в соавторстве)*.

Зыков Игорь Евгеньевич – канд. биол. наук, доцент кафедры биологии, экологии и химии, ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарнотехнологический университет», Орехово-Зуево, Россия – *глава 12 (в соавторстве)*.

Золотухина Дарья Юрьевна – магистрант, факультет математики, физики и информатики, ФГБОУ ВО «Самарский государственный социальнопедагогический университет», Самара, Россия – *главы 13, 14 (в соавторстве)*.

Иванюк Мария Евгеньевна – канд. пед. наук, доцент кафедры Высшей математики и методики обучения математике, ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет», Самара, Россия – *главы 13, 14 (в соавторстве)*.

Шоркина Ирина Геннадьевна – учитель, МБОУ «СОШ №54», Чебоксары, Россия – *глава 15*.

Макарова Марина Николаевна – педагог-психолог, МБОУ «Гимназия №6», Новочебоксарск, Россия – *глава 16*.

Мороз Татьяна Сергеевна – канд. психол. наук, доцент кафедры Психиатрии, общей и клинической психологии, ФГБОУ ВО «Тульский государственный университет»; доцент кафедры Психологии, педагогики и гуманитарных дисциплин АНО ВПО «Международная полицейская академия», Тула, Россия – *глава 17 (в соавторстве)*.

Разина Наталия Викторовна – канд. психол. наук, доцент, ФГАОУ ВО «Российский государственный гуманитарный университет», Москва, Россия – *глава 17 (в соавторстве)*.

Носкова Марина Владимировна – канд. психол. наук, доцент, доцент кафедры клинической психологии и педагогики, ФГБОУ ВО «Уральский государственный медицинский университет» Минздрава России, Екатеринбург, Россия – *глава 18*.

Циомик Ирина Викторовна – стажер-исследователь кафедры психологии, ФГБОУ ВО «Морской государственный университет им. адмирала Г.И. Невельского», Владивосток, Россия – *глава 19*.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие	7
Foreword	11
Глава 1. ПЕРЕСЕЧЕНИЕ, ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ И ИНТЕГРАЦИЯ ПРОСТРАНСТВ И СРЕД КАК МЕХАНИЗМ ФОРМИРОВАНИЯ МНОГОФУНКЦИОНАЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ В КРОСС-МНОГОМЕРНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ	15
<i>Библиографический список к главе 1</i>	21
Глава 2. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЭКСПЕРТИЗА В УСЛОВИЯХ НЕОПРЕДЕЛЁННОСТИ: МЕЖДУ РЕФЛЕКСИЕЙ И СИМУЛЯЦИЕЙ (К ПРОБЛЕМЕ ПОДЛИННОСТИ ЭКСПЕРТНОГО ЗНАНИЯ В ПЕДАГОГИКЕ).....	22
<i>Библиографический список к главе 2</i>	30
Глава 3. НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ РЕСУРС ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ	31
<i>Библиографический список к главе 3</i>	36
Глава 4. РАЗРАБОТКА И ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ АПРОБАЦИЯ МОДЕЛИ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ, ОРИЕНТИРОВАННОЙ НА ОБЕСПЕЧЕНИЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО СУВЕРЕНИТЕТА СТРАНЫ ЧЕРЕЗ ПОДГОТОВКУ ВЫСОКОКВАЛИФИЦИРОВАННЫХ КАДРОВ	38
<i>Библиографический список к главе 4</i>	43
Глава 5. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАСТАВНИЧЕСТВА В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ	45
<i>Библиографический список к главе 5</i>	51
Глава 6. КОГНИТИВНЫЕ БАРЬЕРЫ ПРИ ПЕРЕКЛЮЧЕНИИ МЕЖДУ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ И ИНОЯЗЫЧНЫМ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИМ МЫШЛЕНИЕМ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ	53
<i>Библиографический список к главе 6</i>	60
Глава 7. ПРИМЕНЕНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ФОРМИРОВАНИИ ОСНОВ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ.....	61
<i>Библиографический список к главе 7</i>	68
Глава 8. КУРСЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ДЛЯ УЧИТЕЛЕЙ ОРКСЭ: МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ И УЧЁТ ВОЗРАСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ.....	69
<i>Библиографический список к главе 8</i>	75
Глава 9. ШКОЛЬНОЕ ИСТОРИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ: ОПЫТ XIX – ПЕРВОЙ ТРЕТИ XX ВЕКА И ПРОЕКТИРОВАНИЕ СОВРЕМЕННОГО УРОКА	76
<i>Библиографический список к главе 9</i>	80
Глава 10. РЕЗУЛЬТАТЫ ЕГЭ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ УСПЕШНОСТИ ШКОЛЬНОГО ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	81
<i>Библиографический список к главе 10</i>	91

Глава 11. ОБУЧЕНИЕ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЮ ИСПАНИИ ЧЕРЕЗ ПРОИЗВЕДЕНИЯ ИСПАНСКОЙ ЖИВОПИСИ	92
<i>Библиографический список к главе 11</i>	<i>98</i>
Глава 12. АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ БИОЛОГИИ: СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ	99
<i>Библиографический список к главе 12</i>	<i>106</i>
Глава 13. МАТЕМАТИЧЕСКИЕ ЭКСКУРСИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ.....	107
<i>Библиографический список к главе 13</i>	<i>112</i>
Глава 14. МАТЕМАТИЧЕСКИЕ ЭКСКУРСИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ УЧАЩИХСЯ 5–7 КЛАССОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ.....	114
<i>Библиографический список к главе 14</i>	<i>120</i>
Глава 15. РАЗВИТИЕ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ЗОРКОСТИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	121
<i>Библиографический список к главе 15</i>	<i>131</i>
Глава 16. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОЕКТИВНОЙ МЕТОДИКИ «ЧЕЛОВЕК ПОД ДОЖДЕМ» ДЛЯ ДИАГНОСТИКИ И КОРРЕКЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ДЕТЕЙ ИЗ СЕМЕЙ УЧАСТНИКОВ СВО.....	132
<i>Библиографический список к главе 16</i>	<i>137</i>
Глава 17. ТИП ПРИВЯЗАННОСТИ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЖИЗНЕСПОСОБНОСТИ ЛИЧНОСТИ	138
<i>Библиографический список к главе 17</i>	<i>147</i>
Глава 18. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ И МЕХАНИЗМЫ РАЗВИТИЯ ПСИХИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ СПОРТСМЕНОВ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБЗОР	149
<i>Библиографический список к главе 18</i>	<i>154</i>
Глава 19. ДЕТОЦЕНТРИЗМ КАК ФАКТОР ЭСКАЛАЦИИ СЕМЕЙНЫХ КОНФЛИКТОВ: МЕХАНИЗМЫ ИНВЕРСИИ И ИСТОРИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ	156
<i>Библиографический список к главе 19</i>	<i>161</i>

ПРЕДИСЛОВИЕ

Правильно организованное обучение – залог успешного развития личности обучаемого на всех этапах обучения, с использованием любых образовательных технологий, в том числе информационно-коммуникационных. Необходимость анализа актуальных тенденций в сфере педагогических исследований обусловлена возрастающей значимостью методик и технологий в современных педагогических практиках. Данный выпуск монографии **«Современные образовательные технологии: психология и педагогика»** объединяет исследования, посвящённые актуальным проблемам современного образования в условиях цифровизации и системных трансформаций. Представленные работы охватывают широкий спектр тем – от теоретических механизмов формирования образовательных результатов до конкретных методик преподавания и управления образовательными организациями.

В монографии представлены научно-исследовательские материалы известных и начинающих ученых, объединенные основной темой современного видения путей развития педагогики и психологии.

В первой главе рассматривается механизм формирования многофункциональных образовательных результатов в условиях кросс-многомерного образовательного процесса. Обосновывается, что пересечение, взаимодействие и интеграция пространств и сред выступают не просто организационным условием, а ключевым механизмом, обеспечивающим достижение комплекса образовательных результатов, выходящих за рамки академической успеваемости. Раскрывается типология взаимодействия пространств и сред, анализируются пять механизмов, обеспечивающих синергетический эффект. Показана связь этих механизмов с формированием сквозных компетенций и многофункциональных результатов.

Продолжая теоретический уровень анализа, следующая глава посвящена проблеме подлинности экспертного знания в педагогике. Автор показывает, что педагогическая экспертиза принципиально не может быть проверкой результата: педагогический результат отложен во времени и обусловлен множеством факторов. В этих условиях экспертиза неизбежно смещается с продукта на процесс, а её главным инструментом становится рефлексия. Однако рефлексия не поддаётся формализации, что порождает риск её имитации – симуляции, при которой эксперт воспроизводит язык экспертизы, но не владеет её сутью. Предлагаются три сдвига, позволяющие преодолеть эту институциональную ловушку.

В третьей главе рассматривается феномен непрерывного образования как интегративного педагогического ресурса профессионального развития личности в условиях цифровизации. Цель работы – определение потенциала и обоснование аспектов практического использования данного феномена, что предусматривает анализ институционального, личностного и компетентностного подходов, диагностику потребностей, определение целей, разработку модели поведения, выбор цифровых ресурсов и оценку результатов. Обоснована перспективность модульного построения программ, обеспечивающего гибкость обучения при сохранении общей цели и содержательной последовательности.

Автор четвертой главы обращается к уровню управления образовательной организацией. В ней раскрываются условия, механизмы и этапы организации эксперимента по разработке и практической проверке модели управления школой в рамках всероссийского проекта «Наука в регионы 3.0» совместно с участниками консорциумов «школа – вуз – предприятие». Базой эксперимента выступила программа ДПО МФТИ, охватившая 54 руководителя из 18 регионов РФ. Обоснована и экспериментально верифицирована инвариантная координатно-сетевая модель управления, внедрены прикладные управленческие инструменты, раскрыто содержание семи учебных модулей подготовки директоров. Разработанная модель обеспечивает измеримый вклад школ в подготовку высококвалифицированных кадров, что вносит прямой вклад в обеспечение технологического суверенитета страны.

От управления школой исследователи следующей главы переходят к уровню высшего образования. Показана реализация программ наставничества как одного из путей оптимизации учебной и воспитательной работы в соответствии с программами высшего образования.

Даются сущностные характеристики базовым понятиям «наставничество», «наставник», «наставляемый». На основе их исследования делается вывод о принципиальной возможности использования наставничества как средства интенсификации образовательной деятельности. Рассматриваются основные методологические подходы, модели наставничества, а также возможности совершенствования педагогической деятельности в условиях современного вуза.

Конкретизируя проблемы вузовского обучения, шестая глава разбирает когнитивные барьеры, возникающие у студентов неязыковых направлений подготовки при переходе от русскоязычного профессионального терминологического мышления к иноязычному и обратно. На материале работ по активации, подавлению и когнитивному контролю при переключении кода и на данных педагогических экспериментов 2024–2026 гг. построена типология барьеров переключения из пяти классов. Описана диагностическая процедура их выявления, приведены рекомендации по организации работы с терминосистемой.

Седьмая глава продолжает вузовскую тематику, обращаясь к вопросам здоровьесбережения. В ней исследуются возможности эффективного применения цифровых технологий для формирования у студентов начальных навыков ведения здорового образа жизни на занятиях по физической культуре. Даются определения терминам «здоровье» и «здоровый образ жизни», демонстрируется потенциал учебных занятий по физической культуре в плане развития соответствующих компетенций. Определяются задачи, решение которых необходимо для формирования основ здорового образа жизни, а также роль цифровых технологий в их решении. Приводится характеристика ряда категорий цифровых технологий, функциональные возможности которых будут способствовать воплощению этих условий в образовательной практике.

Повышение квалификации учителей рассматривается в восьмой главе, где обосновывается необходимость дополнительного образования учителей ОРКСЭ через систему повышения квалификации. На основе многолетнего опыта методического сопровождения введения и реализации предмета в РФ выявляются устойчивые профессиональные дефициты учителей: недостаток знаний о возрастных особенностях четвероклассников, слабое владение практическим инструментарием, необходимость переосмысления содержания базового педагогического образования. Раскрывается взаимосвязь возрастных особенностей младшего школьного возраста с методикой преподавания предмета. Показана результативность курсов повышения квалификации на уровне района, предлагаются практико-ориентированные направления совершенствования программ.

Девятая глава обращается к историческому опыту школьного образования. В ней рассматривается эволюция подходов к формированию национальной идентичности в российском школьном историческом образовании XIX – первой трети XX в. и возможности использования этого опыта в современной практике. Выделены три этапа: становление государственной модели в первой половине XIX в.; пореформенный период, когда охранительный канон сосуществовал с научным и либеральным подходами; советская школа, отказавшаяся от преподавания истории и вернувшая её в 1934 г. Показано, что при противоположных идеологиях эти модели опирались на сходную схему. На основе анализа сформулированы четыре принципа проектирования урока истории и описана его структура, предполагающая самостоятельный ценностный вывод обучающихся при сопоставлении источников разных эпох.

Продолжая школьную тематику, автор следующей главы обращается к оценке результатов обучения. В ней рассматриваются учебные дефициты участников ЕГЭ по русскому языку и определяются задания, вызывающие наибольшие затруднения. Актуальность обусловлена ролью русского языка как средства овладения другими дисциплинами и основы социализации, а также значением результатов государственной итоговой аттестации как показателя успешности всей системы школьного филологического образования. Цель исследования – выявление учебных дефицитов; задачи включают изучение статистических данных ЕГЭ 2025 года в Ростовской области, анализ причин ошибок и определение способов их преодоления. Обоснована необходимость коррекции на деятельностной основе, текстоцентризма, формирующего оценивания, развития логического мышления и познавательных

универсальных учебных действий. Даны рекомендации учителям начальной школы, русского языка и литературы по коррективке рабочих программ.

Одиннадцатая глава посвящена методике преподавания иностранного языка. Учебная дисциплина «Лингвострановедение» предусматривает использование средств наглядности, чтобы нивелировать трудности запоминания текста на иностранном языке. С этой целью авторы учебников по лингвострановедению используют изображения музейных предметов: скульптурных произведений, денежных единиц, атрибутов власти, костюмов и произведений живописи. Музейные предметы часто применяются в обучении лингвострановедению благодаря их экспрессивности и информативности. Анализ учебных пособий показал, что среди них безусловно лидируют произведения живописи благодаря тому, что они в большей степени способствуют развитию речевых навыков на неродном языке.

В последующей главе рассматриваются активные методы обучения биологии как средство повышения познавательной активности, самостоятельности и мотивации учащихся. Раскрываются современные подходы к организации образовательного процесса, основанные на проблемном, проектном, исследовательском и практико-ориентированном обучении. Особое внимание уделяется использованию дискуссий, практических работ, лабораторных исследований, учебных проектов, экскурсий, групповой и игровой деятельности, а также цифровых образовательных ресурсов. Отмечено, что применение активных методов способствует формированию предметных и метапредметных компетенций, развитию критического мышления и коммуникативных навыков. Определены условия эффективного использования активных методов на уроках биологии.

Тринадцатая глава обращается к проблеме снижения познавательного интереса к математике у значительной части учащихся основной школы в условиях цифровизации. Абстрактность математического содержания, недостаточная связь с реальной жизнью и традиционные формы организации обучения часто приводят к формальному усвоению материала и потере внутренней мотивации. Цель исследования – теоретически обосновать возможности математических экскурсий (натурных, виртуальных и смешанных) как средства развития познавательного интереса школьников 5–9 классов в цифровой образовательной среде. Систематизирована типология математических экскурсий, раскрыта роль цифровых технологий в трансформации данного метода, выделены педагогические условия его эффективности.

Далее развивается тема математических экскурсий, но уже применительно к формированию геометрических представлений. Проблема формирования полноценных геометрических представлений у учащихся 5–7 классов остаётся актуальной в условиях перехода к систематическому курсу геометрии. Традиционные методы, опирающиеся преимущественно на статичные чертежи и модели, часто не обеспечивают необходимого уровня динамичности и обобщённости пространственных образов. Цель исследования – теоретически обосновать потенциал математических экскурсий как средства формирования геометрических представлений школьников в цифровой образовательной среде. Результатом исследования стала теоретическая модель организации математических экскурсий, включающая целевой, содержательный, процессуальный и результативный компоненты.

Пятнадцатая глава посвящена проблеме развития орфографической зоркости у младших школьников. Предлагается система работы, включающая развитие фонематического слуха, зрительной памяти и алгоритмического мышления. Представлены эффективные методы и приёмы: орфографическое чтение, комментированное письмо, игровые технологии, метод «окошечка». Описаны примеры фрагментов уроков для 2–4 классов, дифференцированные задания, приёмы профилактики дисграфии и работы с детьми с особыми образовательными потребностями.

От методик обучения автор шестнадцатой главы переходит к психолого-педагогической диагностике. Обосновывается применение проективной методики «Человек под дождём» для диагностики и коррекции эмоционального состояния детей из семей участников СВО в условиях психолого-педагогического сопровождения. Актуальность обусловлена трудной жизненной ситуацией этих детей: длительной разлукой с родителем, тревогой за его жизнь,

риском хронического стресса и двойной депривации. Отмечается ограниченная эффективность вербальных методов и ценность рисуночных проб, позволяющих обойти защитные механизмы. На основе практического опыта с детьми 10–14 лет выделены пять типичных паттернов реагирования. Раскрыт коррекционный потенциал методики и предложена пятиэтапная программа коррекционной работы.

Семнадцатая глава обращается к психологии развития личности. Основы жизнеспособности человека закладываются и укрепляются прежде всего в процессе взаимодействия ребёнка с родителями. Особое значение имеет ранний период становления межличностных отношений, в первую очередь эмоциональная связь между матерью и ребёнком. Исследование осуществлялось поэтапно и включало 160 участников. Было установлено, что особенности развития жизнеспособности детей дошкольного и младшего школьного возраста детерминированы типом привязанности. Молодые люди с надёжным типом привязанности наиболее жизнеспособны в ситуациях напряжённого стресса и неопределённости.

Далее рассматривается актуальная проблема современной спортивной психологии – психическая устойчивость спортсменов. Целью исследования является выявление психологических детерминант и механизмов, обеспечивающих эффективную адаптацию и успешное выступление спортсменов в экстремальных условиях соревнований. Подчёркивается, что психическая устойчивость представляет собой комплексную систему свойств личности, позволяющую спортсмену сохранять оптимальное функциональное состояние, концентрацию внимания и уверенность в своих силах. Анализируются ключевые психологические детерминанты, включающие мотивацию, целеполагание, самооффективность, жизнестойкость. Глава содержит теоретический обзор современных исследований, а также эмпирические данные, полученные в ходе изучения психофизиологических особенностей спортсменов высокой квалификации.

Завершает монографию глава, в которой с позиций системного семейного подхода и теоретико-методологического анализа рассматривается детоцентризм как системный феномен, приводящий к деформации семейной структуры и эскалации супружеских конфликтов. Особое внимание уделяется механизму ролевой инверсии, при которой один из родителей компенсаторно замещает неудовлетворённые потребности в супружеской интимности и эмоциональной привязанности отношениями с ребёнком. Проанализированы историко-социокультурные предпосылки формирования детоцентризма в России, сопоставлены статистические тенденции устойчивости брака с ростом детоцентрических установок. На основе контент-анализа предложена комплексная теоретико-психологическая модель эскалации супружеского конфликта через триангуляцию и парентификацию ребёнка.

Таким образом, в монографии рассматривается достаточно широкий перечень вопросов, объединённых основной темой современного видения путей развития педагогики и психологии.

Книга предназначена для педагогов, а также может быть полезна студентам, бакалаврам, магистрантам, аспирантам и всем тем, кого интересуют актуальные вопросы педагогики и психологии.

Редакционная коллегия выражает глубокую признательность нашим уважаемым авторам за активную жизненную позицию, желание поделиться уникальными разработками и проектами, публикацию в монографии **«Современные образовательные технологии: психология и педагогика»**, содержание которой не может быть исчерпано. Ждем Ваши публикации и надеемся на дальнейшее сотрудничество.

FOREWORD

Properly organized instruction is the key to the successful development of the learner's personality at all stages of education, using any educational technologies, including information and communication technologies. The need to analyze current trends in the field of pedagogical research is driven by the growing importance of methods and technologies in contemporary pedagogical practices. This issue of the monograph **“Contemporary Educational Technologies: Psychology and Pedagogy”** brings together research devoted to pressing problems of modern education in the context of digitalization and systemic transformations. The works presented cover a wide range of topics – from theoretical mechanisms of the formation of educational outcomes to specific methods of teaching and managing educational organizations.

The monograph presents research materials from both established and emerging scholars, united by the common theme of a contemporary vision of the development paths of pedagogy and psychology.

The first chapter examines the mechanism of forming multifunctional educational outcomes in the context of a cross multidimensional educational process. It is substantiated that the intersection, interaction, and integration of spaces and environments act not merely as an organizational condition but as a key mechanism ensuring the achievement of a complex of educational outcomes that go beyond academic performance. The typology of interaction between spaces and environments is revealed, and five mechanisms providing a synergetic effect are analyzed. The connection between these mechanisms and the formation of cross cutting competencies and multifunctional outcomes is shown.

Continuing at the theoretical level of analysis, the next chapter is devoted to the problem of the authenticity of expert knowledge in pedagogy. The author shows that pedagogical expertise fundamentally cannot be a verification of a result: the pedagogical result is delayed in time and conditioned by a multitude of factors. Under these conditions, expertise inevitably shifts from the product to the process, and its main instrument becomes reflection. However, reflection does not lend itself to formalization, which gives rise to the risk of its imitation – simulation, in which the expert reproduces the language of expertise but does not possess its essence. Three shifts are proposed that make it possible to overcome this institutional trap.

The third chapter examines the phenomenon of continuing education as an integrative pedagogical resource for the professional development of the individual in the context of digitalization. The aim of the work is to determine the potential of this phenomenon and to substantiate aspects of its practical application, which involves an analysis of institutional, personal, and competence based approaches, needs diagnostics, goal setting, the development of a behavioral model, the selection of digital resources, and evaluation of results. The promise of modular program design is substantiated, as it ensures flexibility of learning while preserving the overall goal and content sequence.

The author of the fourth chapter turns to the level of managing an educational organization. It reveals the conditions, mechanisms, and stages of organizing an experiment on the development and practical verification of a school management model within the framework of the all Russian project “Science for the Regions 3.0,” jointly with participants of “school – university – enterprise” consortia. The experiment was based on the MIPT continuing professional education program, which involved 54 administrators from 18 regions of the Russian Federation. An invariant coordination network management model was substantiated and experimentally verified, applied management tools were introduced, and the content of seven training modules for the preparation of school principals was disclosed. The developed model ensures a measurable contribution of schools to the training of highly qualified personnel, which makes a direct contribution to ensuring the country's technological sovereignty.

From school management, the researchers of the next chapter move to the level of higher education. The implementation of mentorship programs is shown as one of the ways to optimize academic and educational work in accordance with higher education programs. Essential characteristics are given to the basic concepts of “mentorship,” “mentor,” and “mentee.” Based on their examination, a conclusion is drawn about the fundamental possibility of using mentorship as a means of intensifying

educational activity. The main methodological approaches, models of mentorship, and opportunities for improving pedagogical activity in the conditions of a modern university are examined.

Specifying the problems of university education, the sixth chapter analyzes the cognitive barriers that arise among students of non linguistic fields of study during the transition from Russian language professional terminological thinking to foreign language thinking and back. Based on works on activation, inhibition, and cognitive control in code switching and on data from pedagogical experiments of 2024–2026, a typology of switching barriers consisting of five classes is constructed. A diagnostic procedure for identifying them is described, and recommendations for organizing work with the terminological system are provided.

The seventh chapter continues the university theme, turning to issues of health preservation. It examines the possibilities of effectively applying digital technologies to develop students' initial skills in leading a healthy lifestyle in physical education classes. Definitions are given for the terms “health” and “healthy lifestyle,” and the potential of physical education classes for developing the relevant competencies is demonstrated. The tasks whose solution is necessary for forming the foundations of a healthy lifestyle are identified, as is the role of digital technologies in solving them. A characterization of a number of categories of digital technologies is provided, whose functional capabilities will contribute to the embodiment of these conditions in educational practice.

Teacher professional development is examined in the eighth chapter, which substantiates the need for additional education of teachers of the Foundations of Religious Cultures and Secular Ethics (FRCSE) through the system of professional development. Based on many years of experience in methodological support for the introduction and implementation of the subject in the Russian Federation, persistent professional deficits of teachers are identified: insufficient knowledge of the age related characteristics of fourth graders, weak command of practical tools, and the need to re-think the content of basic pedagogical education. The interrelationship between the age related characteristics of primary school age and the methodology of teaching the subject is revealed. The effectiveness of professional development courses at the district level is shown, and practice oriented directions for improving programs are proposed.

The ninth chapter turns to the historical experience of school education. It examines the evolution of approaches to the formation of national identity in Russian school history education from the 19th to the first third of the 20th century and the possibilities of using this experience in contemporary practice. Three stages are identified: the formation of the state model in the first half of the 19th century; the post reform period, when the protective canon coexisted with scholarly and liberal approaches; and the Soviet school, which abandoned the teaching of history and returned it in 1934. It is shown that, despite opposite ideologies, these models relied on a similar scheme. Based on the analysis, four principles for designing a history lesson are formulated, and its structure is described, presupposing an independent value conclusion by students when comparing sources from different eras.

Continuing the school theme, the author of the next chapter turns to the assessment of learning outcomes. It examines the learning deficits of participants in the Unified State Exam (USE) in Russian and identifies the tasks that cause the greatest difficulties. The relevance is driven by the role of the Russian language as a means of mastering other disciplines and as a foundation for socialization, as well as by the significance of the results of the State Final Assessment as an indicator of the success of the entire system of school philological education. The aim of the study is to identify learning deficits; the objectives include studying the statistical data of the 2025 USE in the Rostov Region, analyzing the causes of errors, and determining ways to overcome them. The necessity of correction on an activity based foundation, text centrism, formative assessment, the development of logical thinking, and cognitive universal learning activities is substantiated. Recommendations are given to primary school teachers and teachers of Russian language and literature on adjusting work programs.

The eleventh chapter is devoted to the methodology of teaching a foreign language. The academic discipline “Linguistic and Cultural Studies” presupposes the use of visual aids in order to level out the difficulties of memorizing a text in a foreign language. For this purpose, the authors

of textbooks on linguistic and cultural studies use images of museum objects: sculptural works, monetary units, attributes of power, costumes, and paintings. Museum objects are often used in teaching linguistic and cultural studies due to their expressiveness and informativeness. An analysis of textbooks has shown that paintings are the undisputed leaders among them, owing to the fact that they contribute to a greater extent to the development of speech skills in a non native language.

The following chapter examines active methods of teaching biology as a means of increasing students' cognitive activity, independence, and motivation. Contemporary approaches to organizing the educational process based on problem based, project based, research, and practice oriented learning are revealed. Particular attention is devoted to the use of discussions, practical work, laboratory research, educational projects, excursions, group and game activities, as well as digital educational resources. It is noted that the use of active methods contributes to the formation of subject specific and meta subject competencies, the development of critical thinking, and communication skills. The conditions for the effective use of active methods in biology lessons are identified.

The thirteenth chapter addresses the problem of declining cognitive interest in mathematics among a significant portion of primary school students in the context of digitalization. The abstractness of mathematical content, insufficient connection with real life, and traditional forms of organizing instruction often lead to formal assimilation of the material and loss of intrinsic motivation. The aim of the study is to theoretically substantiate the possibilities of mathematical excursions (field, virtual, and mixed) as a means of developing the cognitive interest of students in grades 5–9 in the digital educational environment. The typology of mathematical excursions is systematized, the role of digital technologies in transforming this method is revealed, and the pedagogical conditions for its effectiveness are identified.

The theme of mathematical excursions is then developed further, but now in relation to the formation of geometric concepts. The problem of forming full fledged geometric concepts among students in grades 5–7 remains relevant in the context of the transition to a systematic geometry course. Traditional methods, relying primarily on static drawings and models, often do not provide the necessary level of dynamism and generality of spatial images. The aim of the study is to theoretically substantiate the potential of mathematical excursions as a means of forming students' geometric concepts in the digital educational environment. The result of the study was a theoretical model for organizing mathematical excursions, comprising target, content, procedural, and resultant components.

The fifteenth chapter is devoted to the problem of developing orthographic vigilance in primary school children. A system of work is proposed that includes the development of phonemic hearing, visual memory, and algorithmic thinking. Effective methods and techniques are presented: orthographic reading, commented writing, game technologies, and the “window” method. Examples of lesson fragments for grades 2–4, differentiated tasks, techniques for preventing dysgraphia, and work with children with special educational needs are described.

From teaching methods, the author of the sixteenth chapter moves to psychological and pedagogical diagnostics. The use of the projective technique “The Man in the Rain” is substantiated for the diagnosis and correction of the emotional state of children from families of participants in the Special Military Operation (SMO) within the framework of psychological and pedagogical support. The relevance is driven by the difficult life situation of these children: prolonged separation from a parent, anxiety for his life, and the risk of chronic stress and double deprivation. The limited effectiveness of verbal methods and the value of drawing tests, which make it possible to bypass defense mechanisms, are noted. Based on practical experience with children aged 10–14, five typical response patterns are identified. The corrective potential of the technique is revealed, and a five stage program of corrective work is proposed.

The seventeenth chapter turns to the psychology of personality development. The foundations of a person's resilience are laid and strengthened primarily in the process of interaction between the child and parents. The early period of the formation of interpersonal relationships, primarily the emotional bond between mother and child, is of particular importance. The study was carried out in stages and included 160 participants. It was established that the specific features of the

development of resilience in preschool and primary school children are determined by the type of attachment. Young people with a secure type of attachment are the most resilient in situations of intense stress and uncertainty.

The next chapter examines a pressing problem of contemporary sports psychology – the mental resilience of athletes. The aim of the study is to identify the psychological determinants and mechanisms that ensure effective adaptation and successful performance of athletes under extreme competitive conditions. It is emphasized that mental resilience constitutes a complex system of personality traits that enables an athlete to maintain an optimal functional state, concentration of attention, and self confidence. The key psychological determinants are analyzed, including motivation, goal setting, self efficacy, and hardiness. The chapter contains a theoretical review of contemporary research, as well as empirical data obtained through the study of the psychophysiological characteristics of highly qualified athletes.

The monograph concludes with a chapter in which, from the standpoint of a systemic family approach and theoretical and methodological analysis, child centrism is examined as a systemic phenomenon leading to the deformation of family structure and the escalation of marital conflicts. Particular attention is devoted to the mechanism of role inversion, in which one of the parents compensatorily substitutes unmet needs for marital intimacy and emotional attachment with a relationship with the child. The historical and sociocultural prerequisites for the formation of child centrism in Russia are analyzed, and statistical trends in marriage stability are compared with the growth of child centric attitudes. Based on content analysis, a comprehensive theoretical and psychological model of the escalation of marital conflict through triangulation and parentification of the child is proposed.

Thus, the monograph covers a fairly broad range of issues united by the overarching theme of contemporary perspectives on the development paths of pedagogy and psychology.

The book is intended for educators and may also be useful for students, bachelor's degree candidates, master's degree candidates, postgraduates, and all those interested in current issues of pedagogy and psychology.

The editorial board expresses its deep gratitude to our esteemed authors for their active engagement and willingness to share unique developments and projects in the monograph **“Contemporary Educational Technologies: Psychology and Pedagogy,”** the content of which cannot be exhausted. We look forward to your publications and hope for continued cooperation.

ГЛАВА 1

DOI 10.31483/r-169619

Елистратова Ксения Александровна

ПЕРЕСЕЧЕНИЕ, ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ И ИНТЕГРАЦИЯ ПРОСТРАНСТВ И СРЕД КАК МЕХАНИЗМ ФОРМИРОВАНИЯ МНОГОФУНКЦИОНАЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ В КРОСС-МНОГОМЕРНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Аннотация: в главе рассматривается механизм формирования многофункциональных образовательных результатов в условиях кросс-многомерного образовательного процесса. Обосновывается, что пересечение, взаимодействие и интеграция пространств и сред выступают не просто организационным условием, а ключевым механизмом, обеспечивающим достижение комплекса образовательных результатов, выходящих за рамки академической успеваемости. Раскрывается типология взаимодействия пространств и сред: интеграция, пересечение, автономия и конфликт. Анализируются пять механизмов, обеспечивающих синергетический эффект: взаимопроникновение, изменение доминант, информационно-социальное воздействие, гибридизация и проектирование множества сценариев. Показана связь этих механизмов с формированием сквозных компетенций и многофункциональных результатов. Приводятся примеры из образовательной практики. Материалы предназначены для исследователей, руководителей образовательных организаций и педагогов, заинтересованных в проектировании кросс-многомерной образовательной среды.

Ключевые слова: пересечение, взаимодействие, интеграция, пространства и среды, кросс-многомерный образовательный процесс, многофункциональные результаты, сквозные компетенции, мультисредовый урок.

Abstract: the chapter examines the mechanism for generating multifunctional educational outcomes in the context of a cross-multidimensional educational process. It is substantiated that the intersection, interaction, and integration of spaces and environments are not merely an organizational condition but a key mechanism ensuring the achievement of a set of educational outcomes that go beyond academic performance. The typology of interaction between spaces and environments is revealed: integration, intersection, autonomy, and conflict. Five mechanisms that ensure a synergistic effect are analysed: mutual penetration, change of dominant factors, information and social impact, hybridization, and design of multiple scenarios. The connection between these mechanisms and the development of cross-cutting competencies and multifunctional outcomes is demonstrated. Examples from educational practice are provided. The materials are intended for researchers, heads of educational organizations, and teachers interested in designing a cross-multidimensional educational environment.

Keywords: intersection, interaction, integration, spaces and environments, cross-multidimensional educational process, multifunctional outcomes, cross-cutting competencies, multisensory lesson.

1. Введение.

Современный образовательный процесс в школе перестал быть линейным и одномерным. Он разворачивается одновременно в нескольких измерениях: в классе и в цифровой среде, с «живыми» учениками и с их цифровыми профилями, в пространстве учебника и в пространстве открытых образовательных ресурсов [1]. Возникает вопрос: как управлять этим сложным, многомерным процессом, и главное – как обеспечить достижение образовательных результатов, которые выходят за рамки привычных предметных знаний?

Ответ на этот вопрос лежит в плоскости анализа пересечения, взаимодействия и интеграции пространств и сред. Именно эти процессы, а не отдельные инновации, формируют

многофункциональные образовательные результаты – комплексные изменения, включающие предметные, метапредметные и личностные результаты, а также сквозные компетенции [2].

Цель данной главы – раскрыть механизм формирования многофункциональных результатов через анализ пересечения, взаимодействия и интеграции пространств и сред в кросс-многотомерном образовательном процессе.

2. Теоретические основания: пространства и среды в образовательном процессе.

2.1. Разграничение понятий «пространство» и «среда».

Прежде чем перейти к анализу механизмов, необходимо разграничить ключевые понятия. В педагогической науке сложилось понимание, что среда – это совокупность условий, обстоятельств, окружения, в котором протекает деятельность, тогда как пространство – это форма, абстракция, которая наполняется содержанием через среду [3].

Образовательное пространство понимается как поле активного взаимодействия трех компонентов: ученика, педагога и среды между ними. Оно находится на пересечении множества пространств и сред, испытывает их постоянное влияние [3].

Образовательная среда – это система условий, влияний и возможностей, обеспечивающих развитие личности. В структуре среды выделяют пространственно-предметный, социальный и психодидактический компоненты [3].

2.2. Средовой подход Ю.С. Мануйлова как теоретическая основа.

Средовой подход, разработанный Ю.С. Мануйловым, представляет собой теорию и технологию опосредованного управления (через среду) образовательным процессом, направленным на развитие личности ребенка [4]. В рамках этого подхода среда рассматривается не просто как условие, а как средство воспитания [4].

Ключевые понятия средового подхода Ю.С. Мануйлова [4; 5]:

- ниша – поле возможностей, позволяющее индивиду удовлетворять свои потребности (класс, урок, текст, задание);
- стихия – сила в виде движения, стремления, волны интереса к чему-либо, принуждающая к выбору возможностей саморазвития;
- трофика – то, чем «питается» ребенок в процессе развития, что составляет основу его воспитания.

Ю.С. Мануйлов выделяет способы реализации воспитательного потенциала среды: дифференциация, интеграция, генерирование и декомпенсация [4; 5].

Интеграция среды – процедура включения в педагогический процесс ранее не задействованных, но существовавших ингредиентов среды, присоединение новых пространств к основной среде обитания с последующим их освоением [4].

Декомпенсация среды – мыслительная или практическая операция по удалению, ликвидации, устранению, изъятию, блокированию нежелательных ингредиентов среды [4].

2.3. Концепция образовательной среды В.А. Ясвина.

В.А. Ясвин осуществил комплексный анализ образовательной среды, разработал подход к ее моделированию и проектированию. Под образовательной средой в данном случае понимается «система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении» [3].

В.А. Ясвин акцентирует идеи о качестве пространственно-предметного содержания среды, социальных отношений в ней, связей между пространственно-предметным и социальными компонентами среды, определяющих способности среды обеспечить всем субъектам образовательного процесса систему реализации социально-креативных возможностей [3].

Структурно-содержательная характеристика средовых ресурсов по В.А. Ясвину включает [3] следующее (таблица 1).

Структурно-содержательная характеристика
средовых ресурсов по В.А. Ясвину

Группы средовых ресурсов	Составляющие
Предметные ресурсы	Помещение, мебель, учебное оборудование, учебно-дидактические материалы
Пространственные ресурсы	Микропространство, замкнутое и открытое пространство, маршруты передвижения
Организационно-смысловые ресурсы	Режимы, правила, традиции

Источник: составлено автором на основе анализа теоретических источников.

2.4. Типология пространств и сред в кросс-многомерном образовательном процессе.

В кросс-многомерном образовательном процессе задействуется широкий спектр пространств и сред [1]:

- цифровая среда – электронные образовательные ресурсы, платформы, инструменты искусственного интеллекта;
- культурно-историческое пространство – музеи, архивы, исторические источники, библиотеки;
- социальная среда – родители, социальные партнеры, профессиональные сообщества;
- технологическая среда – оборудование, лаборатории, мастерские;
- аксиологическое пространство – ценностные отношения, смыслы, нравственные ориентиры;
- событийное пространство – значимые события, проекты, конкурсы, олимпиады;
- семантическое пространство – смысловые структуры текста, концептуальные поля;
- семиотическое пространство – знаки, символы, культурные коды;
- библиомедийное пространство – книга, медиа, цифровые форматы представления информации.

2.5. Свойства кросс-многомерности как основа механизма.

Кросс-многомерный образовательный процесс характеризуется следующими свойствами: полнота и интенсивность взаимодействия пространств и сред, сложность, многообразие, нелинейность, стохастичность и открытость [2]. Именно эти свойства выступают важнейшими критериями, на основе которых происходят постановка и решение оптимизационных задач, выработка управленческих решений и комплексная оценка их эффективности [2].

2.6. Типология взаимодействия пространств и сред. Интеграция.

Интеграция – это процесс объединения двух или более пространств и сред в синкретное целое, при котором возникает новое качество, не сводимое к сумме исходных компонентов. Это наиболее продуктивный тип взаимодействия, обеспечивающий синергетический эффект [5].

Согласно Ю.С. Мануйлову, интеграция среды – это процедура включения в педагогический процесс ранее не задействованных, но существовавших ингредиентов среды, присоединение новых пространств к основной среде обитания с последующим их освоением [4; 5]. Уровни интеграции могут быть различны: интеграция с социальными институтами, интеграция на уровне образовательной организации, интеграция на уровне содержания деятельности [4].

Примером интеграции может служить мультисредовый урок, на котором цифровая среда (работа с онлайн-архивами) интегрируется с культурно-историческим пространством (анализ исторических документов) и аксиологическим пространством (обсуждение нравственных вопросов). В результате возникает образовательная ситуация, недостижимая в рамках каждой отдельной среды [4].

2.7. Пересечение.

Пересечение – это частичное совпадение пространств и сред в определённой точке, при котором каждая сохраняет свою автономию, но в зоне пересечения возникает общее поле возможностей [4].

Пересечение характерно для ситуаций, когда, например, семантическое пространство текста пересекается с семиотическим пространством культурных кодов. Ученик, читая литературное произведение, одновременно работает с смыслами (семантическое пространство) и с символами культуры (семиотическое пространство) [4].

2.8. Автономия.

Автономия – это ситуация, при которой пространства и среды существуют параллельно, не вступая во взаимодействие. Это не является проблемой, если каждая среда решает свою задачу, но в кросс-многомерном образовательном процессе автономия ограничивает возможности для формирования многофункциональных результатов [5].

2.9. Конфликт.

Конфликт – это ситуация, при которой одна среда «вытесняет» или «блокирует» другую. Это может происходить, когда, например, цифровая среда используется формально, не меняя логику урока, что приводит к конфликту с образовательной средой, ориентированной на традиционные методы [5].

Согласно Ю.С. Мануйлову, декомпенсация среды – это операция по удалению, ликвидации, блокированию нежелательных ингредиентов среды. Вследствие декомпенсации среда приводится в норму, становится более упорядоченной, позитивной [4; 5]. Конфликт не всегда является негативным явлением. В некоторых случаях он становится точкой сингулярности – моментом, когда старая модель перестаёт работать и требуется переход к новой конфигурации [5].

3. Механизмы формирования многофункциональных результатов.

3.1. Взаимопроникновение.

Взаимопроникновение – это процесс обмена информацией, ценностями и деятельностными схемами между средами. Оно позволяет использовать потенциал одной среды для обогащения другой без дополнительных ресурсов [1].

Пример: интеграция цифровых ресурсов и музейных экспонатов при изучении истории; использование данных реальных социальных проектов в учебных задачах. Ученики работают с цифровыми архивами (цифровая среда), анализируют исторические документы (культурно-историческое пространство) и обсуждают нравственные вопросы (аксиологическое пространство) [1].

3.2. Изменение доминант.

Изменение доминант – это смена ведущей роли одного пространства или среды в зависимости от педагогических задач. На разных этапах урока доминирующей может становиться то одна, то другая среда [1].

Пример: в начале урока доминирует цифровая среда (визуализация), затем – социальная (групповая работа), в завершение – аксиологическая (рефлексия ценностей). Это позволяет удерживать внимание учеников и обеспечивать многообразие форм деятельности [1].

3.3. Информационно-социальное воздействие.

Информационно-социальное воздействие – это влияние информационных потоков и социальных взаимодействий на участников образовательного процесса [1].

Пример: использование новостных материалов, обсуждение событий в группах, совместный анализ данных с привлечением родителей или экспертов. Это формирует у учеников способность работать с информацией, критически её оценивать и использовать в реальных ситуациях [1].

3.4. Гибридизация.

Гибридизация – это синтез физических и виртуальных сред, ведущий к возникновению новых образовательных эффектов [1].

Пример: сочетание работы с реальными объектами (лабораторное оборудование) и их цифровыми моделями (симуляторы, 3D-модели). Ученики проводят эксперимент в физической лаборатории, а затем моделируют его в цифровой среде, что позволяет увидеть явление с разных сторон [1].

3.5. Проектирование множества сценариев.

Проектирование множества сценариев – это создание вариативных образовательных траекторий для разных категорий учащихся [1].

Пример: индивидуальные образовательные маршруты с выбором источников, темпа работы и форматов представления результатов. Это позволяет учитывать индивидуальные особенности без увеличения нагрузки на учителя [1].

4. Связь механизмов с формированием сквозных компетенций.

4.1. Что такое сквозные компетенции?

Сквозные компетенции – это универсальные, надпредметные результаты, которые пронизывают все виды деятельности и востребованы в любой профессиональной сфере. Они включают семь групп: социальную, образовательно-познавательную, психолого-педагогическую, общегражданскую, технологическую, общекультурную и менеджерскую [1].

4.2. Многофункциональные результаты как интегральный эффект.

Многофункциональные результаты – это комплексные изменения, которые возникают при взаимодействии механизмов. Они включают [1]:

- предметные результаты – углубление знаний за счет интеграции содержания из разных сред;
- метапредметные результаты – развитие универсальных учебных действий через работу в разных средах;
- личностные результаты – формирование ценностных ориентиров через аксиологическое пространство;
- сквозные компетенции – развитие универсальных навыков, востребованных в любой сфере.

Согласно Ю.С. Мануйлову, среда осредняет личность (и тем значительнее, чем продолжительнее пребывание в ней). Богатая среда обогащает, бедная обедняет, свободная освобождает, здоровая оздоравливает, ограниченная ограничивает [4; 5]. Это положение имеет значение для оценивания и представления результатов диагностики, определения целей и путей их реализации [4].

5. Практика: как это работает в школе.

5.1. Пример: мультисредовый урок литературы.

Урок по изучению поэзии М.И. Цветаевой. Ученики работают одновременно в нескольких пространствах [1]:

- семантическое пространство – анализ смыслов стихотворения;
- семиотическое пространство – работа с символами и образами;
- культурно-историческое пространство – изучение биографии поэта, исторического контекста;
- аксиологическое пространство – обсуждение ценностных вопросов, поднятых в поэзии;
- цифровая среда – работа с онлайн-архивами, виртуальными музеями.

Результат: ученики не просто знают текст, но понимают его культурный контекст, умеют анализировать символы, формулировать ценностные суждения [1].

Согласно логике средового подхода Ю.С. Мануйлова, урок предстает в виде «временной среды пребывания ребенка». Учитель управляет на уроке состоянием среды, которая побуждает детей к проявлению целесообразной активности [4; 5]. Педагог оказывает влияние на среду ребенка, т.е. на то, «среди чего он пребывает». Превращая среду обитания в педагогическое пространство, учитель опосредованно влияет на процессы развития и формирования личности [4].

5.2. Пример: «Трофика» и «стихии» на уроке в начальной школе.

В логике средового подхода Ю.С. Мануйлова учитель использует трофику (то, чем «питается» ребенок) и стихии (силы, побуждающие к активности) [4; 5].

Пример: используемые на уроках фрагменты мультфильмов, стихи, музыкальное сопровождение – это ничто иное как трофика. А поддержание интереса на уроке посредством игры, поиска, соревнования плавно переходит в стихии: созерцание, совершенствование, сотрудничество, сопереживание [4].

Результат: повышается эмоциональный отклик учащихся на процесс познания, мотивация учебной деятельности, интерес к овладению новыми знаниями, умениями и практическому их применению [4].

6. Условия эффективного формирования многофункциональных результатов.

6.1. Профессиональная готовность учителя.

Учитель должен владеть компетенциями по интеграции различных сред в образовательный процесс, уметь проектировать мультисредовые уроки и использовать цифровые инструменты [1]. Согласно Ю.С. Мануйлову, для достижения результата учитель становится режиссером, где он должен задействовать потенциал среды [4]. При этом он может менять характеристики среды, увеличивать ее возможности, трансформировать [5].

6.2. Инновационный климат в педагогическом коллективе.

Открытость к новым подходам, поддержка профессионального развития, наличие методических объединений и сообществ учителей [1].

6.3. Качество стратегического целеполагания.

Наличие четкой стратегии развития школы, включающей кросс-многомерный подход, выделение ресурсов на инновационную деятельность, регулярная оценка и корректировка образовательного процесса [1].

6.4. Опора на ниши и стихии.

Согласно Ю.С. Мануйлову, среда становится средством воспитания при надлежащих значениях ее ниш. Модальные значения среды, которые формируются под влиянием стихий, являются тем рычагом в механизме ее превращения в воспитательное пространство и средство [4]. Педагогической задачей является не открытие принципа управления стихиями, а демонстрация механизма распознавания стихий и внесение их в перспективу использования при решении образовательных задач [4].

7. Заключение.

Пересечение, взаимодействие и интеграция пространств и сред – это не просто организационное условие, а ключевой механизм формирования многофункциональных результатов в кросс-многомерном образовательном процессе.

Теоретическую основу механизма составляют средовой подход Ю.С. Мануйлова (ниши, стихии, трофика, опосредованное управление) [4; 5] и концепция образовательной среды В.А. Ясвина (система влияний и условий, пространственно-предметный, социальный и психодидактический компоненты) [3].

Типология взаимодействия включает интеграцию, пересечение, автономию и конфликт. Наиболее продуктивными являются интеграция и пересечение, тогда как конфликт может стать точкой сингулярности для перехода к новой конфигурации. Декомпенсация среды позволяет блокировать нежелательные ингредиенты [4; 5].

Пять механизмов (взаимопроникновение, изменение доминант, информационно-социальное воздействие, гибридизация, проектирование множества сценариев) обеспечивают синергетический эффект, недостижимый в рамках отдельных сред [5].

Связь с компетенциями: каждый механизм работает на формирование конкретных групп сквозных компетенций, а их комплексное применение обеспечивает достижение многофункциональных результатов [1].

Практика подтверждает: мультисредовые уроки, интеграция «Точек роста» и «Кванториумов» с предметным обучением, использование цифровых архивов и музеев – все это создает условия для формирования результатов, выходящих за рамки академической успеваемости. Использование трофики и стихий в логике средового подхода повышает эмоциональный отклик и мотивацию учащихся [4; 5].

Условия эффективности: профессиональная готовность учителя как режиссера среды [1], инновационный климат в коллективе, качество стратегического целеполагания и опора на ниши и стихии [1].

Перспективы дальнейших исследований лежат в плоскости разработки валидных инструментов оценки сквозных компетенций, а также в изучении долгосрочных эффектов кросс-многомерного подхода на жизненные траектории выпускников.

Библиографический список к главе 1

1. Елистратова, К. А. Педагогическая модель кросс-многомерного образовательного процесса школы: закономерности и механизмы взаимодействия пространств и сред / К. А. Елистратова // Современные наукоемкие технологии. – 2026. – № 7. – С. 249–256.
2. Панасюк, В. П. Бережливые механизмы управления кросс-многомерным образовательным процессом в школе: от максимизации ресурсов к устойчивому функционированию и развитию / В. П. Панасюк // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2026. – Т. 11, № 7. – С. 1352–1358.
3. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – Москва : Смысл, 2001. – 365 с.
4. Мануйлов, Ю. С. Средовой подход в воспитании: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Ю. С. Мануйлов. – Москва, 1997. – URL: <https://www.dissercat.com/content/sredovoi-podkhod-v-vospitanii>. – Текст : электронный.
5. Мануйлов, Ю. С. Средовой подход в воспитании / Ю. С. Мануйлов // Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 36–41.

ГЛАВА 2

DOI 10.31483/r-169422

Робский Владимир Владимирович

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЭКСПЕРТИЗА В УСЛОВИЯХ НЕОПРЕДЕЛЁННОСТИ: МЕЖДУ РЕФЛЕКСИЕЙ И СИМУЛЯЦИЕЙ (К ПРОБЛЕМЕ ПОДЛИННОСТИ ЭКСПЕРТНОГО ЗНАНИЯ В ПЕДАГОГИКЕ)

Аннотация: глава посвящена проблеме подлинности экспертного знания в педагогике. Автор показывает, что педагогическая экспертиза принципиально не может быть проверкой результата: педагогический результат отложен во времени и обусловлен множеством факторов, которые невозможно изолировать. В этих условиях экспертиза неизбежно смещается с продукта на процесс, а её главным инструментом становится рефлексия – способность эксперта наблюдать за собственным мышлением и видеть границы своего знания. Однако рефлексия не поддаётся формализации и измерению, что порождает риск её имитации – симуляции, при которой эксперт воспроизводит язык экспертизы, но не владеет её сутью. Автор различает подлинного и мнимого эксперта, анализирует институциональную ловушку, в которой система поощряет симуляцию, и предлагает три сдвига: принятие неполноты знания как реальности, переход от экспертизы продукта к экспертизе процесса и признание рефлексии главным критерием профессиональной пригодности эксперта.

Ключевые слова: педагогическая экспертиза, неопределённость, отложенный результат, рефлексия, рефлексивная позиция, экспертное знание, симуляция, симулякр, мнимый эксперт, подлинный эксперт, экспертиза процесса, институциональная ловушка, педагогическая реальность.

Abstract: the chapter addresses the problem of authenticity of expert knowledge in pedagogy. The author demonstrates that pedagogical expertise cannot be a verification of results: the pedagogical result is delayed in time and conditioned by multiple factors that cannot be isolated. Under these conditions, expertise inevitably shifts from product to process, and its main tool becomes reflection – the expert's ability to observe their own thinking and recognize the limits of their knowledge. However, reflection cannot be formalized or measured, which creates the risk of its imitation – simulation, where the expert reproduces the language of expertise without possessing its essence. The author distinguishes between the authentic and the imitation expert, analyzes the institutional trap in which the system encourages simulation, and proposes three shifts: accepting the incompleteness of knowledge as reality, moving from product expertise to process expertise, and recognizing reflection as the main criterion of an expert's professional suitability.

Keywords: pedagogical expertise, uncertainty, delayed result, reflection, reflective position, expert knowledge, simulation, simulacrum, imitation expert, authentic expert, process expertise, institutional trap, pedagogical reality.

Современная педагогическая экспертиза оказалась в парадоксальной ситуации. Этот парадокс хорошо знаком естественным наукам: ещё Скиннер [3] отмечал, что физик, выбирая один способ наблюдения одного явления, неизбежно теряет возможность видеть другое. В физике с этим принципом неопределённости научились работать, но в педагогике он приобретает совсем иной смысл. Здесь экспертиза имеет дело не просто с объектом, который может находиться в стабильном или нестабильном состоянии, а с живым человеком, который постоянно находится в процессе становления. К тому же результат педагогических усилий не лежит на поверхности и не появляется в тот самый момент, когда мы его оцениваем. Он отложен во времени, и это не случайная трудность, а сама суть педагогической реальности, которую эксперт не может игнорировать, но и не может преодолеть до конца.

Педагогическая реальность – это не вещь, которую можно взять в руки и измерить. Это событие, которое разворачивается во времени. Если мы пытаемся зафиксировать его в одной точке, мы теряем его движение. Если мы ждём окончательного результата, мы рискуем не дожидаться никогда – или дожидаться такого множества причин, что выделить среди них те, которые оказывают педагогическое влияние, станет невозможно. Вот почему педагогическая экспертиза неизбежно оказывается экспертизой того, чего ещё нет. Она не может быть проверкой того, что уже случилось, – она вынуждена быть прогнозом того, что может случиться. И в этом, как ни странно, заключается не недостаток метода, а его подлинная природа. Эксперт в педагогике – это не судья, выносящий приговор, а человек, который пытается разглядеть в сегодняшней образовательной ситуации её завтрашний смысл.

Но как только мы это признаём, мы сталкиваемся с неизбежным вопросом: что за человек способен на такую работу? Очевидно, что здесь недостаточно формальных знаний, дипломов или стажа. Здесь требуется другое – способность видеть не только то, что есть, но и то, что может быть; способность удерживать в голове множество факторов, не впадая в упрощение; способность понимать границы собственного знания и не выдавать своё незнание за всезнание. Всё это возможно только при наличии у эксперта мощной рефлексивной позиции. Но рефлексия в педагогической экспертизе – это не просто «думание о себе». Это особая внутренняя работа, при которой эксперт одновременно и оценивает образовательную ситуацию, и наблюдает за тем, как он это делает, и корректирует свой взгляд прямо в процессе. Именно это качество, как показывают исследования Глезера и Холодной [1; 4], отличает настоящего эксперта от новичка: эксперт опирается не на внешние признаки ситуации, а на глубинные принципы, он знает не просто факты, но границы применимости своего знания, и все его понятия связаны между собой множеством живых связей.

Однако здесь нас подстерегает новый парадокс. Рефлексия – это то, что нельзя измерить в баллах, нельзя записать в должностную инструкцию и нельзя проверить тестом. А значит, возникает риск, что вместо настоящей рефлексии мы получим её имитацию – внешне похожую, но внутренне пустую. Человек может научиться говорить языком эксперта, использовать нужные термины и ссылаться на нужные авторитеты, но при этом не обладать той внутренней сложностью, которая позволяет видеть живой педагогический процесс во всей его неопределённости. Так возникает фигура мнимого эксперта, или эксперта-симулякра. И это не просто этическая проблема – это проблема системная. Исследования Шнайдера показывают, что для реальных достижений в профессии достаточно среднего интеллекта (около 120 баллов IQ), а главную роль играют уже не когнитивные, а личностные факторы – настойчивость, увлечённость, умение выдерживать напряжение. Грабер [2] добавляет: экспертность рождается не из таланта и не из обучения, а из долгих и напряжённых «встреч» человека с проблемной областью. Эти встречи перестраивают не только его знания, но и его отношения с другими людьми и его понимание самого себя.

Таким образом, в центре нашего внимания будут три взаимосвязанных вопроса: в чём состоит онтологическая сложность педагогического результата, который всегда отложен во времени; какими качествами должно обладать сознание эксперта, чтобы работать с этой сложностью; и почему на месте подлинной экспертизы так часто возникает её имитация – и как распознать эту подмену.

Представьте себе врача, который ставит диагноз, но результат лечения узнаёт только через десять лет. Или инженера, который проверяет качество моста, но обрушится он или устоит – станет ясно лишь через поколение. В естественных науках и технике такое невозможно: там результат наступает быстро, его можно измерить, перепроверить и скорректировать метод. А в педагогике всё иначе. Учитель сегодня что-то говорит, что-то объясняет, создаёт какую-то атмосферу на уроке. А станет ли это знанием, умением, убеждением ученика – мы увидим не завтра и не через месяц. Мы увидим это через годы, а иногда и через десятилетия. И в

этом заключается первый, самый фундаментальный парадокс педагогической экспертизы: эксперт вынужден оценивать то, чего в момент оценки ещё просто нет.

Этот временной разрыв – не случайное неудобство, которое можно преодолеть более точными тестами или более совершенными методиками. Это сама природа педагогической реальности. Педагогика имеет дело с живым человеком, а живой человек не перестаёт меняться ни на минуту. То, что мы вложили в него сегодня, прорастает завтра, послезавтра и через много лет – и прорастает не прямо, не линейно, а причудливо, с переплетениями, задержками и неожиданными поворотами.

Чтобы понять, как именно работает этот временной лаг, стоит разобраться в его внутренней структуре. Отсроченность педагогического результата не однородна – она состоит из нескольких последовательных этапов. Первый этап – это непосредственное восприятие и запоминание: сегодня ученик что-то услышал или сделал. Второй этап – это «осаждение» опыта, когда внешнее знание начинает присваиваться и становится внутренним достоянием. Этот процесс может занять недели и месяцы. Третий этап – это перенос: ученик начинает применять усвоенное в новых, незнакомых ситуациях. И только четвёртый этап – это то, что мы называем результатом: когда знание становится не просто воспроизводимым, а действенным – меняет поведение, мышление, жизненный выбор человека. Каждый из этих этапов занимает время, и между ними возможны задержки, возвраты, остановки. Именно поэтому результат не совпадает с моментом обучения – он всегда позади него, иногда очень далеко.

Вот конкретный пример из педагогической практики. В одной школе учитель литературы в 8-м классе вместо традиционного сочинения по заданной теме предложил ребятам исследовательский проект: взять любое литературное произведение и связать его с личным опытом – с ситуацией выбора, с которой они столкнулись в своей жизни. Работы получились разными: одни ученики написали поверхностно, другие – глубоко и искренне. Учитель оценил их по критериям – глубина рефлексии, качество аргументации, связь текста и жизни. Через три года, на выпускном, один из выпускников подошёл к учителю и сказал: «Помните тот проект? Я тогда ничего особенного не почувствовал, но сейчас, когда поступаю в вуз и выбираю профессию, я всё время возвращаюсь к тем размышлениям. Оказывается, я тогда начал думать о том, что для меня важно». Что оценил учитель в тот момент, когда проверял проект? Он оценил текст, логику, аргументы. Но настоящий результат – изменение жизненной позиции ученика, способность к самоопределению – проявился через два года. И в момент проверки этого результата просто не было. Если бы в ту же неделю пришёл эксперт и спросил: «Эффективно ли это педагогическое решение?», он не увидел бы никакого эффекта. Всё серьёзное началось потом.

Этот пример хорошо иллюстрирует, почему любая попытка жёстко привязать педагогическое действие к его результату обречена на провал. Мы не можем сказать с полной уверенностью: «Этот ученик стал успешным именно потому, что его учитель в восьмом классе использовал такой-то метод». Слишком много всего произошло между тем уроком и сегодняшним днём. Педагогическое воздействие – лишь один из множества факторов, и выделить его влияние среди прочих часто невозможно.

Здесь мы сталкиваемся со второй трудностью, тесно связанной с первой. Даже если бы результат был близок по времени, мы не смогли бы с абсолютной точностью сказать, что именно его породило. Педагогическое явление – это всегда сплетение множества причин: личность учителя, особенности класса, семейная ситуация, культурная среда, настроение в конкретный день, случайные события, которые запомнились ученику, и многое другое. В примере с литературным проектом трудно выделить, что именно сработало: сам формат проекта, личность учителя, выбранное произведение, поддержка одноклассников или просто возраст, в котором у человека наступила готовность к таким вопросам. Скорее всего, сработало всё вместе – но как распределить влияние между этими факторами? Это невозможно. Некоторые из них мы можем учесть, но большая часть ускользает от нашего внимания,

потому что педагогическое взаимодействие слишком тонко и слишком человечно. Это не химическая реакция, где при смешении двух веществ всегда получается третье с заранее известными свойствами. Это живая ткань отношений, смыслов, переживаний – и в ней каждый раз всё происходит немного по-новому.

Что же тогда может сделать эксперт? Если он не может проверить конечный результат (потому что он отложен во времени) и не может выделить единственную причину (потому что их всегда множество), то его задача неизбежно меняется. Эксперт перестаёт быть тем, кто сверяет факты. Он становится тем, кто всматривается в процесс. Он оценивает не «что получилось», а «как организовано движение к результату». Он смотрит на то, продумана ли образовательная траектория, учтены ли разные возможности, созданы ли условия для того, чтобы результат мог случиться, даже если он ещё не случился. Возвратимся к примеру с литературным проектом: эксперт не может проверить, станет ли ученик через два года человеком, способным к самоопределению. Но он может оценить, создал ли учитель для этого пространство: поставил ли задачу, которая пробуждает личный смысл, дал ли свободу выбора, обеспечил ли поддержку в процессе размышления. Это принципиально другой тип экспертизы – экспертиза потенциала, а не факта. Экспертиза архитектуры образовательного события, а не его конечного продукта.

Но если эксперт перестаёт быть «проверяющим» и становится «диагностом возможного», то меняются и требования к нему самому. Теперь ему нужна не просто эрудиция и знание нормативных документов. Ему нужна способность удерживать в голове временные горизонты – видеть не только сегодняшний день, но и завтрашний, и послезавтрашний. Ему нужна способность работать с множественностью – не упрощать ситуацию до одной причины, а удерживать все значимые факторы одновременно. Ему нужна способность к рефлексии – понимать, почему он пришёл к тому или иному суждению, и быть готовым это суждение пересмотреть, если появятся новые данные. В нашем примере эксперт, проверяющий проектную работу, не должен спрашивать только «правильно ли написан текст?». Он должен спрашивать: «Какие условия были созданы для того, чтобы ученик мог пройти путь от поверхностного ответа к личному открытию?», «Был ли у ученика выбор?», «Увидел ли учитель и поддержал ли те мысли, которые ещё незрелы, но уже пробиваются?». Это вопросы другого уровня – они требуют от эксперта не знаний правильных ответов, а умения видеть образовательную архитектуру и её потенциал. От него требуется особый склад ума и особая внутренняя позиция, позволяющая жить в неопределённости и не бояться её.

Таким образом, отложенный результат и многофакторность педагогического процесса делают традиционную «продуктовую» экспертизу невозможной. Вместо неё необходима экспертиза процессуальная – и она требует не просто знающего, а рефлексивного эксперта. Но если предмет экспертизы меняется, меняется и сам эксперт.

Педагогическая среда устроена так, что она почти никогда не даёт однозначных ответов. Вчерашний приём сегодня не работает. Один и тот же метод в одном классе даёт блестящий результат, а в другом – полный провал. Ученики не похожи друг на друга, и то, что захватывает одного, оставляет равнодушным другого. Никто не может сказать учителю заранее: «Сделай именно так – и будет хорошо». Всегда есть множество вариантов, множество путей, и какой из них окажется верным, становится ясно только в процессе. Это свойство педагогической реальности можно назвать хаотичностью, но хаос здесь – не беспорядок, а скорее избыточная сложность, которую нельзя свести к одной простой формуле.

В такой среде особую роль приобретают не только и не столько сверхвысокий интеллект, сколько развитые рефлексивные способности. Человек с мощным аналитическим умом сориентирован на поиск единственного правильного решения. Он видит противоречия и хочет их устранить. Он хочет найти тот самый метод, который гарантированно сработает. Но в педагогике такого метода нет. И тогда высокий интеллект может «зависнуть»: человек перебирает

варианты, ищет идеальный, не находит его и начинает раздражаться или терять уверенность. Педагогическая реальность не даёт ему той чёткости, к которой он привык.

Рефлексирующий педагог тоже не знает правильного ответа. Но он не пытается его найти раз и навсегда. Вместо этого он пробует, смотрит, что получается, и корректирует свои действия прямо на ходу. Он не боится ошибиться, потому что знает: ошибка – не катастрофа, а источник нового понимания. Он легко перебирает альтернативы, потому что не привязан к одной идее. Он может сказать: «Сейчас я попробую так, а если не получится – попробую иначе». И это не слабость, а сила. Для выдающихся достижений в профессии решающую роль играют не интеллектуальные факторы, а другие: настойчивость, увлечённость, умение выдерживать напряжение и, добавим от себя, способность к рефлексии.

Вот эта рефлексивность вкупе с терпимостью к неопределённости помогает человеку сформировать особую структуру экспертного знания. И такая структура знания не даётся от природы и не вручается вместе с дипломом о высшем профессиональном образовании. Она рождается из опыта, из череды напряжённых «встреч» человека с проблемной областью [2]. Каждая такая встреча – это ситуация, в которой привычные способы действия не срабатывают, старые ответы не подходят, и нужно искать новые. В такие моменты человек вынужден перестраивать не только свои знания, но и свои отношения с другими людьми (потому что он ищет помощи, совета, нового взгляда) и своё понимание самого себя (потому что он обнаруживает, что раньше он думал о себе одно, а теперь оказывается, что он способен на другое).

Вот как это выглядит в педагогической практике. Молодой учитель приходит в школу после института. У него есть теория, есть методики, есть уверенность в том, что он знает, как надо учить. Он пробует применять полученные знания – и вдруг сталкивается с тем, что класс не слушается, ученики не понимают объяснений, родители недовольны. Это первая «встреча» с проблемной областью. Она болезненная. Но если учитель способен к рефлексии, он не скажет: «Ученики плохие» или «Методика неправильная». Он спросит себя: «Что я сделал не так?», «Что я не учёл?», «Как я могу по-другому?». Он начнёт пробовать новые подходы, советоваться с коллегами, читать другую литературу. Через несколько месяцев у него появляется опыт. А через несколько лет таких напряжённых «встреч» у него появляется уже не просто опыт, а сложная, многосвязная структура знания. Он начинает видеть не отдельные приёмы, а целостную картину. Он чувствует класс, чувствует каждого ученика, понимает, когда нужно настаивать, а когда лучше уступить. Он становится экспертом. Но он стал им не потому, что закончил курсы или прочитал много книг. Он стал им потому, что прошёл через десятки трудных ситуаций и каждый раз пересматривал свои представления.

И здесь важен один нюанс. Опыт сам по себе – ещё не гарантия экспертизы. Можно двадцать лет работать по одной и той же схеме и так и остаться новичком в своей сути. Ключевое отличие в том, относится ли человек к своим неудачам и неопределённым ситуациям как к возможности для рефлексии или как к досадной помехе. Если педагог избегает трудных ситуаций, ищет простые пути, держится за однажды найденные решения – его опыт не становится глубже. Если же он регулярно сталкивается с новыми вызовами, не уклоняется от них, а пытается их осмыслить, – его знание становится всё более сложным, гибким и связанным. Опыт – это отрефлексированная деятельность. Именно поэтому Грабер говорит, что экспертность рождается из напряжённых «встреч», а не из спокойной работы по накатанной колее.

Но если эксперт – это рефлексивный инструмент, то возникает опасность: что, если рефлексия будет только имитироваться? Что, если человек научится говорить о своей рефлексии, но на самом деле не будет ею обладать?

Увы, такая опасность существует, и на практике мы имеем множество примеров подмены истинной педагогической экспертизы различными вариантами её имитации. Человек может говорить правильные слова о сложности педагогической реальности, ссылаться на нужных авторов, использовать термин «рефлексия» – и при этом не обладать той внутренней работой, о которой говорит. Как отличить одно от другого?

Начнём с самого простого и самого важного различия. Мнимый эксперт заменяет сложную ткань педагогической реальности готовыми алгоритмами. Он приходит на экспертизу с набором схем, критериев и нормативов, которые должны быть применены к любой ситуации. У него есть чёткие представления о том, как «правильно» и как «неправильно». Он оценивает урок по чек-листу, работу учителя – по соответствию методическим рекомендациям, проект ученика – по формальным признакам. И в этом нет ничего плохого, пока речь идёт о простых вещах. Но педагогическая реальность никогда не бывает простой. Она всегда сложнее любой схемы. И когда мнимый эксперт сталкивается с чем-то, что не укладывается в его алгоритм, он не замечает этого. *Он просто не видит того, чего не предусмотрел заранее.*

Подлинный эксперт устроен иначе. Он тоже может пользоваться критериями и схемами – но не как готовыми ответами, а как временными опорами. Он понимает, что любая схема – это упрощение, и что живая педагогическая ситуация всегда богаче любой схемы. Поэтому он не столько применяет готовые мерки, сколько всматривается в то, что происходит перед ним. Он оперирует не алгоритмами, а смыслами. Он спрашивает не «соответствует ли это норме?», а «что здесь на самом деле происходит?», «какой смысл стоит за действиями учителя?», «что переживает ученик в этот момент?». Это принципиально другой тип мышления – не чиновничье-проверяющий, а педагогически-понимающий.

Здесь мы подходим к самому тонкому моменту. Подлинный эксперт способен на то, что можно назвать рефлексивным воздержанием. Это готовность сказать: «В этой ситуации я не знаю». Это не признание слабости. Это признание честности. Подлинный эксперт знает, что педагогическая реальность всегда содержит в себе неопределённость, которую нельзя устранить никакими критериями. И он не боится этой неопределённости. Он может сказать: «Я вижу здесь проблему, но не могу дать окончательный ответ. Мне нужно больше времени, больше информации, больше размышлений». Мнимый эксперт на такое не способен. Он должен дать ответ. Его роль требует определённости. Если он скажет «я не знаю», заказчик может решить, что он некомпетентен. Поэтому мнимый эксперт предпочитает давать быстрые и ясные заключения – даже если они поверхностны и не учитывают всей сложности ситуации.

Таким образом, симуляция рождается там, где рефлексия подменяется риторикой. Это значит, что человек осваивает язык рефлексии, но не осваивает её суть. И распознать эту подмену можно только по одному признаку: по тому, как человек ведёт себя в ситуации, где готовый ответ отсутствует. Подлинный эксперт в такой ситуации останавливается, всматривается, задаёт вопросы. Мнимый – выдаёт готовую формулу, потому что формула у него всегда наготове.

Но здесь мы должны сделать важную оговорку. Нельзя сказать, что мнимый эксперт – это обязательно плохой или нечестный человек. Часто он сам не осознаёт, что имитирует рефлекссию. Он искренне верит, что обладает экспертным знанием, потому что выучил язык, получил диплом, набрал опыт. Проблема не в его личных качествах, а в том, что система, в которой он работает, не требует от него подлинной рефлексии. Она требует быстрых и ясных ответов. Она поощряет именно то, что производит мнимый эксперт. И это подводит нас к последнему и, возможно, самому важному сюжету – к институциональной ловушке.

Дело в том, что рефлексивный эксперт неудобен для системы. Он ставит под сомнение критерии, которые система считает незыблемыми. Он говорит: «Этот показатель не отражает главного». Он говорит: «Ваша методика работает не всегда». Он говорит: «Я не могу дать окончательное заключение, потому что ситуация сложнее, чем предполагает ваша форма». Он замедляет процесс. Он создаёт неопределённость там, где система хочет определённости. Он задаёт вопросы, на которые у системы нет ответов. И поэтому система часто не любит такого эксперта. Она предпочитает того, кто даёт быстрые и ясные ответы. Того, кто заполняет формы без лишних вопросов. Того, кто подтверждает то, что от него ждут. Мнимый эксперт удобен. Он не создаёт проблем. Он не ставит под сомнение основания. Он просто

выполняет свою функцию – производит экспертные заключения, которые выглядят как экспертные заключения.

Так возникает институциональная ловушка. Система, сама того не желая, инициирует симуляцию. Она поощряет тех, кто имитирует рефлексия, и наказывает тех, кто ею обладает. Она создаёт спрос на быстрые ответы и не создаёт спроса на глубокие вопросы. И тогда даже подлинный эксперт, попадая в такую систему, может начать имитировать – потому что иначе он не выживет. Он начнёт давать быстрые ответы, хотя знает, что они неполны. Он начнёт заполнять формы, хотя понимает, что они не отражают сути. Он начнёт говорить то, что от него ждут, хотя внутренне сопротивляется. И постепенно грань между подлинной рефлексией и её имитацией стирается. Человек перестаёт различать, где он думает, а где просто воспроизводит готовые формулы.

Это и есть главная опасность, с которой сталкивается педагогическая экспертиза сегодня. Она рискует превратиться в ритуал. В процедуру, которая выполняется потому, что так положено, а не потому, что она помогает понять что-то важное. Экспертные заключения постепенно становятся формальностью, за которой нет ни живого понимания, ни готовности к диалогу с неопределённостью. И если это произойдёт, педагогическая экспертиза потеряет свой смысл. Она перестанет быть тем, чем должна быть – способом всмотреться в образовательную реальность и увидеть её потенциал.

Но мы не хотели бы заканчивать наши размышления на пессимистической ноте. Ловушка существует, но из неё есть выход. И этот выход связан с тем, о чём мы говорили с самого начала. Подлинная экспертиза возможна только там, где эксперт принимает неполноту своего знания как норму, а не как провал. Только там, где он не прячется за готовыми формулами, а живёт в диалоге с неопределённостью. Только там, где система ценит не быстроту ответа, а глубину вопроса. Это требует изменений – и в сознании эксперта, и в устройстве институций, которые его привлекают. Давайте попробуем ответить на вопрос, какими должны быть эти изменения.

Что делать?

Ответ, который мы хотим предложить, состоит из трёх сдвигов. Это не готовые рецепты и не универсальные схемы – мы уже достаточно говорили о том, что педагогика не терпит готовых схем. Это скорее направления движения, три поворота в сознании и в устройстве институций, без которых педагогическая экспертиза рискует остаться симулякром.

Первый сдвиг: принять неполноту знания как реальность.

Самое трудное для эксперта – признать, что его знание всегда неполно. Не потому, что он недостаточно подготовлен, а потому, что предмет его работы – живой, становящийся человек – не может быть исчерпан никаким заключением. Это не дефект метода. Это условие профессиональной честности. И здесь мы предлагаем радикальный по своей простоте сдвиг: вместо того чтобы скрывать неполноту или бороться с ней, следует принять её как норму. Эксперт, который говорит: «Я знаю всё», – опасен. Эксперт, который говорит: «Я знаю, что моё знание ограничено, и я готов его уточнять», – надёжен.

Это требует смены установки. Сегодня эксперт часто воспринимается как тот, кто выносит окончательный вердикт. От него ждут определённости. Сама процедура экспертизы устроена так, что требует «заключения» – то есть закрытия, завершения, точки. Но педагогическая реальность не имеет точки. Она имеет многоточие. И если эксперт честен, его заключение тоже должно быть скорее многоточием, чем точкой. Это не значит, что он не даёт оценок. Это значит, что он даёт их, понимая их ограниченность. Он говорит: «Вот что я вижу сейчас, вот на каких основаниях, вот что может измениться, если появятся новые данные». Такое заключение – не слабое, а сильное. Оно не закрывает вопрос, а открывает его для дальнейшего движения.

Принятие неполноты как реальности означает также готовность к диалогу. Эксперт не выносит приговор сверху. Он вступает в разговор с теми, кого оценивает, – с учителем, с учеником, с образовательной средой. Он не только говорит, но и слушает. Он не только утверждает,

но и спрашивает. Он понимает, что его взгляд – лишь один из возможных, и что истина рождается не в его кабинете, а во взаимодействии с живой педагогической практикой. Это позиция собеседника, а не судьи, – и мы уже говорили об этом во введении. Теперь пришло время назвать её этическим основанием экспертизы.

Второй сдвиг: перейти от экспертизы продукта к экспертизе процесса.

Второй сдвиг напрямую вытекает из первого. Если мы признаём, что результат отложен и не может быть проверен в момент оценки, мы вынуждены сместить внимание с продукта на процесс.

Экспертиза продукта спрашивает: «Что получилось? Соответствует ли это норме? Достигнут ли результат?» Это привычная и понятная логика. Но в педагогике она работает плохо, потому что продукт либо ещё не появился, либо появился, но мы не можем с уверенностью сказать, что его породило. Экспертиза процесса спрашивает иначе: «Как организовано движение? Созданы ли условия для того, чтобы результат мог появиться? Учтены ли разные возможности? Есть ли пространство для выбора, для ошибки, для роста?» Это вопросы другого уровня, и они требуют другого эксперта – того, кто умеет видеть не готовый результат, а потенциал; не точку, а траекторию.

Что это меняет на практике? Прежде всего – критерии оценки. Если мы оцениваем процесс, мы смотрим не на то, правильно ли выполнено действие, а на то, насколько оно осмысленно в контексте. Мы смотрим на качество вопросов, которые задаёт учитель, а не только на качество ответов, которые он получает. Мы смотрим на то, есть ли у ученика возможность пробовать, ошибаться, искать, а не только на то, воспроизводит ли он заданный образец. Мы смотрим на атмосферу в классе, на характер отношений, на готовность к диалогу – то есть на то, что не измеряется баллами, но что и составляет живую ткань образования.

Это не значит, что мы отказываемся от критериев вообще. Это значит, что критерии становятся более сложными, более контекстуальными, более чувствительными к нюансам. Они перестают быть жёсткими мерками и становятся инструментами понимания. Эксперт процесса не сверяет факты с нормой. Он всматривается в происходящее и спрашивает: «Что здесь на самом деле происходит? Какой смысл стоит за действиями? Что это даёт ученику сегодня и что может дать завтра?» Такая экспертиза требует времени, внимания и готовности отказаться от быстрых ответов. Но именно она соответствует природе педагогической реальности.

Третий сдвиг: сделать рефлексию главным критерием.

И наконец, третий сдвиг – самый важный и самый трудный. Если мы признаём, что подлинная экспертиза основана на рефлексии, то рефлексия должна стать не просто желательным качеством эксперта, а главным критерием его профессиональной пригодности. Сегодня мы оцениваем эксперта по формальным признакам: диплом, стаж, количество публикаций, участие в комиссиях. Всё это может быть полезно, но всё это не гарантирует подлинной рефлексии. Мы уже видели: можно иметь большой стаж и оставаться новичком в своей сути. Можно иметь диплом и имитировать рефлексию. Значит, нужны другие критерии.

Что могло бы стать таким критерием? Прежде всего – способность эксперта к автоописанию своей познавательной позиции. Это значит, что он может объяснить, почему он пришёл к тому или иному суждению, какие основания у него были, что он мог упустить, как он проверял свои выводы. Это не отчёт о проделанной работе, а живое свидетельство рефлексии. Эксперт, который может так описать свою позицию, демонстрирует, что он действительно наблюдает за собственным мышлением, а не просто воспроизводит готовые формулы.

Второй критерий – готовность к рефлексивному воздержанию. Мы уже говорили об этом: подлинный эксперт способен сказать «в этой ситуации я не знаю». Это не слабость, а признак силы. Мнимый эксперт на такое не способен – его роль требует определённости. Поэтому способность к воздержанию становится точным индикатором подлинности.

Третий критерий – это то, как эксперт ведёт себя в ситуации неопределённости. Подлинный эксперт останавливается, всматривается, задаёт вопросы. Мнимый – выдаёт готовую

формулу. Это различие можно наблюдать непосредственно, и оно говорит больше, чем любые формальные характеристики. И если мы хотим, чтобы педагогическая экспертиза была подлинной, *мы должны оценивать именно это – не то, что эксперт знает, а то, как он думает; не то, что он говорит, а то, как он слушает; не то, что он утверждает, а то, как он сомневается.*

Педагогическая экспертиза не может быть точной наукой, потому что её предмет – живой человек, который не подчиняется формулам. Но она может быть честным разговором о том, что происходит в образовании и что может произойти. Она может быть способом всмотреться в реальность и увидеть её потенциал. Она может быть диалогом, в котором эксперт не выносит приговор, а вместе с учителем, учеником, школой ищет ответы на трудные вопросы.

Три сдвига, о которых мы говорили, – принятие неполноты как этики, переход к экспертизе процесса, рефлексия как главный критерий – это не программа реформ и не набор инструкций. Это направление движения. Это приглашение к другому пониманию того, что значит быть экспертом в педагогике.

Педагогика не терпит окончательных ответов, потому что её предмет – вечно становящийся человек. И эксперт, который это понимает, становится не вершителем судеб, а собеседником этого становления – собеседником, который умеет слушать, сомневаться и видеть дальше сегодняшнего дня. В этом, как нам представляется, и состоит подлинный смысл педагогической экспертизы.

Библиографический список к главе 2

1. Glaser, R. Education and Thinking: The Role of Knowledge / R. Glaser // American Psychologist. – 1984. – Vol. 39, No. 2. – P. 93–104.
2. Gruber, H. E. The evolving systems approach to creative work / H. E. Gruber // Creative people at work: Twelve cognitive case studies / ed. by D. B. Wallace, H. E. Gruber. – Oxford : Oxford University Press, 1989. – P. 3–24.
3. Скиннер, Б. Ф. Наука и человеческое поведение / Б. Ф. Скиннер; пер. с англ. А. А. Федорова, А. И. Васильева. – Новосибирск, 2017. – 517 с.
4. Холодная, М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования : учебник для вузов / М. А. Холодная. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва : Юрайт, 2026. – 334 с.

ГЛАВА 3

DOI 10.31483/r-169605

*Сомов Максим Витальевич
Дункевич Светлана Георгиевна*

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ РЕСУРС ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ

Аннотация: в главе рассматривается феномен непрерывного образования в качестве интегративного педагогического ресурса профессионального развития личности в условиях цифровизации. Цель – определение потенциала и обоснование аспектов практического использования такого феномена, что предусматривает анализ институционального, личностного и компетентного подходов, диагностики потребностей, определение целей, разработку модели поведения, выбор цифровых ресурсов, практическое тестирование и оценку результатов. Указано, что эффективность в данном процессе обоснована осознанной мотивацией, персонализацией содержания, педагогическим сопровождением, практической направленностью и регулярной рефлексией. Обоснована перспективность модульного построения программ, обеспечивающего гибкость обучения при сохранении общей цели и содержательной последовательности.

Ключевые слова: непрерывное образование, цифровизация образования, индивидуальная образовательная траектория, педагогическое сопровождение, учебная самостоятельность.

Abstract: the chapter examines the phenomenon of continuing education as an integrative pedagogical resource for the professional development of the individual in the context of digitalization. The aim is to determine the potential of this phenomenon and to substantiate aspects of its practical application, which involves an analysis of institutional, personal, and competence-based approaches, needs diagnostics, goal-setting, the development of a behavioral model, the selection of digital resources, practical testing, and evaluation of results. It is noted that effectiveness in this process is ensured by conscious motivation, personalization of content, pedagogical support, practical orientation, and regular reflection. The promise of modular program design is substantiated, as it ensures flexibility of learning while preserving the overall goal and content sequence.

Keywords: lifelong learning, digitalization of education, individual learning pathway, pedagogical support, independent learning.

Непрерывное образование в современном аспекте представляет собой процесс последовательного обновления знаний, совершенствования компетенций и развития личностных качеств на протяжении всей жизни, а его содержание не ограничивается повышением квалификации или профессиональной переподготовкой [10, с. 160]. Сюда можно отнести формальное и неформальное обучение, профессиональное самообразование, освоение цифровых образовательных ресурсов и рефлексивное осмысление собственного опыта.

Актуальность данного исследования определяется противоречием между высокой скоростью технологических и организационных изменений и недостаточной готовностью части специалистов к систематическому обновлению профессиональных знаний и компетенций. С другой стороны, так само наличие цифровых ресурсов не гарантирует профессиональное развитие, а эффективное их использование требует развитой учебной самостоятельности, информационной культуры, способности критически оценивать получаемые сведения, проектировать индивидуальную образовательную траекторию и применять результаты обучения при решении практических задач.

Анализ непрерывного образования с точки зрения педагогического ресурса делает акцент на его развивающих возможностях; профессиональное развитие личности понимается как

формирование способности к самоорганизации, критическому мышлению, профессиональной рефлексии, творческому решению задач и конструктивному взаимодействию в изменяющейся среде. Требуется изучения педагогического механизма, с помощью которого цифровые образовательные возможности преобразуются в устойчивые результаты профессионального развития.

Цель настоящего исследования является определение педагогического потенциала непрерывного образования и обосновании аспектов его использования для профессионального развития личности в условиях процесса цифровизации, модернизирующего все сферы жизни современного общества. Научная новизна – анализ непрерывного образования в качестве интегративного педагогического ресурса, который объединяет цифровые образовательные ресурсы, индивидуальность и профессиональную деятельность.

В педагогической науке выделяются несколько подходов к определению термина *«непрерывное образование»*.

В соответствии с институциональным подходом он понимается как система взаимосвязанных образовательных организаций, программ и уровней подготовки, обеспечивающих возможность продолжения обучения [5, с. 61].

Личностно-ориентированный подход связывает непрерывное образование с потребностью человека в саморазвитии, самореализации и расширении профессиональных возможностей [1, с. 63].

Компетентностный подход акцентирует внимание на систематическом обновлении совокупности знаний, умений и способов деятельности, необходимых для эффективного выполнения трудовых функций [9, с. 317].

Профессиональное развитие личности характеризуется как многоуровневый процесс, включающий освоение новых компетенций, изменение профессиональных установок, накопление опыта и формирование способности к самоанализу [6, с. 553]. Непрерывное образование выступает ресурсным аспектом данного процесса, так как позволяет своевременно устранять дефицит знаний, осваивать новые технологии и корректировать индивидуальную профессиональную траекторию.

Цифровизация же расширяет содержание и способы организации непрерывного образования; электронные образовательные платформы, дистанционные курсы, цифровые библиотеки и адаптивные системы обучения делают образовательные ресурсы доступными независимо от места нахождения и режима занятости человека [7, с. 115].

Персонализация обучения в условиях современности не должна сводиться к автоматическому предоставлению цифрового контента, а ее педагогическая эффективность определяется тем, насколько предлагаемые материалы связаны с целями и задачами профессионального развития, сопровождаются обратной связью и способствуют переносу полученных знаний в практическую деятельность.

Цифровая коммуникация позволяет специалистам обмениваться опытом, совместно обсуждать профессиональные проблемы, получать экспертную поддержку и участвовать в разработке коллективных решений [2, с. 59]. Совместная деятельность способствует развитию рефлексии, критическому осмыслению собственного опыта и усвоению способов решения задач [3, с. 136]. В современной цифровой среде личность получает большую свободу выбора, но одновременно принимает ответственность за содержание и результаты обучения [8, с. 111]. Для реализации данной позиции необходимы навыки целеполагания, планирования, поиска и критической оценки информации, самоорганизации и рефлексии.

Одна из основных проблем современной цифровой коммуникации состоит в том, что материалы свободно доступны и их контроль отсутствует. Это затрудняет оценку их качества и соответствия реальным потребностям. Короткие курсы иногда не дают долгосрочного эффекта, если знания не закрепляются в практических задачах [4, с. 32]. В условиях информационного общества механизм использования непрерывного образования может быть представлен в виде нескольких последовательных этапов.

На первом этапе проводится диагностика профессиональных и образовательных потребностей личности. Она предполагает сопоставление имеющихся компетенций с актуальными и перспективными требованиями профессиональной деятельности. Диагностический этап – основа того, чтобы обучение действительно помогло. Без четкого понимания профессиональных дефицитов выбранный цифровой курс превращается в просто формальное занятие. Как понять, чего не хватает? Самооценка, профессиональная аттестация, экспертный осмотр, разбор выполненных заданий и анализ трудностей, возникающих в реальной работе, дают при этом нужный сигнал.

На втором этапе определяются цели обучения и формируется индивидуальная образовательная траектория, что предполагает определение последовательности образовательных действий, сроков и ожидаемых результатов. Траектория может состоять из освоения формальной программы повышения квалификации, участия в вебинарах и профессиональных сообществах, а также самостоятельной работы с цифровыми материалами. Практические проекты завершают траекторию.

На третьем этапе осуществляется подбор форм, содержания и цифровых ресурсов. Обучающийся использует их для решения конкретных задач, анализа проблемных ситуаций и совершенствования способов собственной деятельности; в содержание образовательных программ целесообразно включать практико-ориентированные задания, профессиональные кейсы, проектную работу и цифровое моделирование рабочих ситуаций. Преподаватель же помогает определить образовательные цели, отобрать ресурсы, организовать обратную связь и поддержать мотивацию обучающегося.

На последнем этапе полученные знания собираются воедино в профессиональной практике, после чего проводится оценка результатов и при необходимости корректируется дальнейший процесс обучения. Для оценки результативности берутся показатели способности применять новые знания, повышение качества профессиональных действий, самостоятельность в решении задач, готовность к освоению инноваций и способность корректировать собственную деятельность. Дополнительными показателями могут служить устойчивость образовательной мотивации, участие в профессиональном взаимодействии и регулярность обновления индивидуальной образовательной траектории.

Для того чтобы раскрыть потенциал непрерывного образования, нужно соблюдать несколько педагогических условий – изначально важно, чтобы человек действительно был мотивирован (должен понимать, зачем учиться и какая роль обучения в его профессии). Далее подстроить материал под свои уже существующие навыки и характер работы. После этого стоит соединить цифровое обучение с реальными задачами, чтобы новые знания сразу применялись.

Четвертое условие – наличие преподавательской поддержки и качественной обратной связи, чтобы не потеряться в процессе. И, наконец, регулярная рефлексия помогает оценить, чего уже достигнуто и куда дальше двигаться.

Цифровые форматы обучения в системе непрерывного образования.

К цифровым форматам обучения относятся дистанционные курсы, вебинары, видео лекции, онлайн-курсы, мобильные приложения, образовательные платформы, а также занятия, построенные по смешанной модели.

В результате их распространения обучающийся получает возможность самостоятельно выбирать время, место и темп работы с материалом, сочетать несколько источников информации и включать обучение в собственный профессиональный график [10, с. 91].

Вместе с тем доступность таких ресурсов может не делать обучение результативным. На практике пользователь может зарегистрироваться на нескольких курсах, просмотреть отдельные материалы, но не завершить программу и не применить новые знания в работе [5, с. 38].

Причинами становятся недостаток времени, снижение мотивации, слабая обратная связь, информационная перегрузка или несоответствие содержания реальным профессиональным потребностям [11, с. 553]. Поэтому при оценке цифровых форматов важно учитывать педагогическую организацию обучения (структуру материала, характер заданий, связь

образовательных результатов с практической деятельностью). Одни и те же технологии могут давать разные результаты – по этой причине цифровой формат следует рассматривать как инструмент, эффективность которого зависит от педагогического замысла и качества реализации.

Цифровая среда предоставляет обучающемуся свободу выбора, однако, с другой стороны, одновременно требует умения планировать работу, оценивать качество информации и поддерживать собственную мотивацию. Не все участники непрерывного образования обладают такими навыками в достаточной степени. Следовательно, необходимо отметить, что перспективы цифрового обучения связаны не с полным отказом от преподавательского участия, а с изменением его характера.

Термин «цифровое обучение» рассматривается как технология передачи образовательного содержания, как способ организации взаимодействия и как среда, в которой обучающийся может выстраивать собственный обучающийся маршрут [7, с. 166]. Наиболее распространенным основанием для классификации цифровых форматов является характер взаимодействия участников. По данному критерию классификации следует выделить синхронное, асинхронное и смешанное обучение.

Синхронное обучение предполагает работу в одно время: проведение вебинаров, онлайн-лекций, консультаций и групповых обсуждений. Его сильной стороной считается возможность непосредственного общения, быстрой обратной связи и поддержания общего темпа.

Асинхронное обучение дает возможность обращаться к материалам в любое подходящее время. К нему можно отнести записанные лекции, электронные курсы, задания на платформах и самостоятельная работа с цифровыми источниками. Гибкость здесь выше, но возрастает риск незавершения программы.

Наконец третий вариант цифрового обучения – это смешанное обучение, где самостоятельная работа сочетается с онлайн-встречами или очными занятиями. В такой модели теоретический материал может осваиваться заранее, а совместная работа используется для обсуждения сложных вопросов, разбора практических ситуаций и получения обратной связи [4, с. 136].

Одной из упоминающихся в исследованиях проблем является проблема, связанная с вовлеченностью и мотивацией учеников. Для взрослой аудитории важны понятная цель и практическая применимость [3].

Другой аспект касается вопроса обратной связи. Например, автоматическая проверка удобна при большом количестве участников и позволяет сразу сообщить результат, однако она ограничена заданиями с заранее заданным ответом [8, с. 22].

Не менее сложным остается вопрос оценки результатов. Количество просмотров, время, проведенное на платформе, и итог тестирования дают лишь частичное представление об эффективности обучения.

В непрерывном образовании важнее, изменились ли профессиональные действия человека и может ли он применять изученный способ в новой ситуации. Поэтому, помимо цифровой статистики, стоит учитывать качество практических заданий, результаты проектов, самооценку обучающегося и экспертную оценку изменений в его работе [12, с. 187; 14, с. 93].

Уже имеющиеся исследования позволяют говорить о значительном разнообразии цифровых форматов и отсутствии универсального решения для системы непрерывного образования. Выбор зависит от целей программы, особенностей аудитории, сложности материала и характера ожидаемого результата [11, с. 553].

Наиболее перспективным направлением выступает не увеличение количества цифровых инструментов, а их обоснованное сочетание [7, с. 166].

Наше исследование строилось на сравнительном анализе цифровых форматов непрерывного образования. Основные критерии – доступность обучения, степень самостоятельности участника, возможность получения обратной связи, связь содержания с профессиональными задачами и способы оценки результатов.

Синхронный формат лучше подходит для решения задач, требующих обсуждения и непосредственного взаимодействия; вебинары, онлайн-семинары и групповая работа дают

возможность быстро разбирать вопросы, поддерживать общий темп работы и помогает удерживать мотивацию. Однако, синхронные занятия не всегда соответствуют принципу гибкости: участник должен подключаться в определенное время, что может быть затруднительно при сильной занятости.

Асинхронный формат снимает это ограничение – записанные лекции, электронные модули, тесты и материалы для самостоятельной работы можно осваивать в удобное время и в любом месте. Полезен такой подход при изучении теоретических вопросов и повторении материала. Однако, судя по опросам, свобода выбора темпа не всегда воспринимается обучающимся как преимущество, если программа не содержит понятных сроков и ориентиров, обратной связи, то ее прохождение часто откладывается, что, в результате, превращает гибкость в нерегулярность.

Смешанное обучение позволяет частично решить эту проблему – самостоятельные задания чередуются с онлайн-встречами, консультациями и практическими занятиями, а студент получает возможность изучить основную информацию в удобное время, затем обсудить сложные вопросы с преподавателем и однокурсниками.

Проведенное сопоставление позволяет выделить три модели использования цифровых форматов в процессе непрерывного образования:

Информационная модель, в рамках которой цифровая платформа служит хранилищем текстов, презентаций и видеозаписей; обучение сводится к просмотру материалов и прохождению итогового теста.

Модель сопровождения, в которой к цифровым материалам добавляются консультации преподавателя, промежуточные задания, обсуждения и обратная связь.

Практико-ориентированная модель, в которой есть конкретная профессиональная задача, а цифровые ресурсы используются как средство ее решения.

Следовательно, эффективная программа при цифровом обучении должна строиться вокруг последовательности действий обучающегося, а не наличия каких-либо материалов. Для этого необходимо:

- обозначить проблему или профессиональную ситуацию;
- предоставить теоретическую основу и инструменты для самостоятельной работы;
- предложить обучаемому практическое задание, связанное с его опытом;
- дать обратную связь.

Конечно, при таком подходе меняется традиционная роль преподавателя, который перестает быть единственным источником информации, а его задача состоит отборе содержания, выстраивании логичной последовательности работы, помощи с изучаемым материалом и профессиональной практикой.

Оценка результатов также не должна ограничиваться тестом, который показывает, насколько хорошо человек запомнил материал, но ничего не говорит о его готовности действовать в реальной ситуации. Более содержательную информацию дают выполненный проект, решение профессионального кейса, разработанный продукт.

В связи с вышеперечисленными сложностями, перспективным представляется модульное построение программ, так как короткие блоки легче включаются в график и позволяют быстрее отвечать на возникающие образовательные запросы. С другой стороны, отдельные модули (тематические разделы) должны объединяться общей целью и логикой, так как при несоответствии этого обучающийся получает набор разрозненных сведений, которые бывает сложно связать с целостной системой профессиональной деятельности.

Следует отметить, что необходимость педагогического сопровождения должна сохраняться во всех рассмотренных форматах, хотя его объем может различаться: на начальном этапе преподаватель помогает определить цель, задачи и выбрать подходящий маршрут; в процессе обучения он комментирует результаты, коммуницирует сам и поддерживает взаимодействие на разных уровнях между участниками; после завершения программы помогает в осмыслении полученного опыта.

Развитие и внедрение цифровых форматов обучения должно идти не по пути простого увеличения объема электронного контента, здесь более важными являются разумное сочетание синхронной и асинхронной работы, практическая направленность заданий, педагогическое сопровождение и оценка реальных изменений в деятельности обучающегося.

Таким образом, непрерывное обучение в современном информационном обществе превращается в мощный педагогический ресурс. Оно не просто помогает развиваться, а задает ритм профессионального роста.

Цифровые технологии повысили возможности и привлекательность непрерывного образования, сняли прежние барьеры и открывают новые перспективы доступа к модернизационным формам обучения.

Современная цифровая среда посредством гибкости и персонализации позволяет закрыть профессиональные дефициты, что делает развитие обучающегося более целенаправленным и эффективным. Благодаря развитию современных информационных технологий появились огромные возможности – массовые открытые дистанционные курсы, электронные библиотеки, базы научных статей, профессиональные интернет-сообщества, что в целом расширяет информационный горизонт и предоставляет безграничный доступ к ведущим в той или иной профессиональной сфере практикам.

С другой стороны, цифровизация сама по себе нуждается в освоении новых инструментов: работа с облачными сервисами, образовательными онлайн платформами, системами управления обучением, инструментами для создания мультимедийного контента, элементами искусственного интеллекта, нейросетями и т. д. Безусловно, непрерывное образование помогает формировать эти цифровые навыки, без которых не может обойтись в настоящем и будущем представители практически всех профессий. Информационные технологии в непрерывном образовании помогают каждому отслеживать собственные достижения, проводить самодиагностику и, соответственно, вносить коррективы в план профессионального или личностного развития.

Вместе с вышеназванными преимуществами и на возможные риски, к которым следует отнести: проблему самоорганизации, цифрового неравенства, информационной перегрузки, аспекты, связанные с информационной безопасностью.

Ряд исследователей современное непрерывное образование относят к целостной экосистеме, которая дает человеку информационного общества инструментарий для постоянного профессионального и личностного роста. Одним из ключевых факторов результативности, устойчивости и осмысленности непрерывного образования в условиях цифровизации – сохранение баланса между возможностями технического прогресса и человековедческими аспектами.

Библиографический список к главе 3

1. Воронин, В. Н. Роль дополнительного профессионального образования в системе непрерывного образования / В. Н. Воронин // Стандарты и качество. – 2021. – № 9. – С. 63–69.
2. Давыдов, Д. А. Влияние современного информационного пространства на качество профессионального образования / Д. А. Давыдов, А. С. Коповой, Е. В. Кравченко // Инициативы XXI века. – 2012. – № 3. – С. 59–62.
3. Давыдов, Д. А. Информационные технологии в психолого-педагогической деятельности / Д. А. Давыдов, А. О. Ерофеева, А. С. Коповой. – Саратов : Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, 2013. – 96 с.
4. Инновационные технологии в сфере цифровизации образования / О. П. Михайлова, Н. С. Сахарова, С. С. Федорцова [и др.] // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2024. – № 9–2. – С. 136–141.
5. Коповой, А. С. Влияние процесса информатизации на трансформацию системы дополнительного профессионального образования / А. С. Коповой, В. М. Смирнов // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2024. – № 5 (95). – С. 38–42.
6. Коповой, А. С. Современное информационное пространство как фактор формирования готовности учителя информатики к развитию культуры медиапотребления / А. С. Коповой, Д. А. Давыдов // Современные исследования социальных проблем. – 2012. – № 3. – С. 32.

7. Модель гибридного непрерывного образования интеграция онлайн- и офлайн-форматов / Г. А. Хорохорина, А. З. Измайлов, Л. П. Сон [и др.] // Вестник педагогических наук. – 2025. – № 10. – С. 166–172.
8. Непрерывное профессиональное развитие педагога в цифровой образовательной среде / А. И. Барсукова, С. С. Жукова, Е. Г. Грищенко, М. В. Луханина // Вестник Белгородского института развития образования. – 2023. – Т. 10, № 1 (27). – С. 22–40.
9. Персонализированное образование как самоценность профессионального развития преподавателя вуза / И. О. Боронихина, Л. П. Сон, И. Е. Плещев [и др.] // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2025. – № 10–2. – С. 61–65.
10. Реформы высшего образования в России: баланс между доступностью и качеством / Е. В. Иванова, Е. А. Борисов, В. В. Савгачев [и др.] // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2025. – № 10–2. – С. 91–95.
11. Сомов, М. В. Влияние цифровых технологий на трансформацию образовательной среды в российских вузах / М. В. Сомов, С. Г. Дункевич // Эпоха науки. – 2025. – № 42. – С. 553–557.
12. Сомов, М. В. Использование онлайн-платформ в организации учебного процесса: педагогические возможности и ограничения / М. В. Сомов // Развитие современного образования в контексте педагогической (образовательной) компетенциологии : материалы VI Всероссийской научной конференции с международным участием (Чебоксары, 20 марта 2026 г.). – Чебоксары : Среда, 2026. – С. 187–190.
13. Сомов, М. В. Развитие цифровых платформ в контексте приоритетов научно-технологического развития Российской Федерации / М. В. Сомов, С. Г. Дункевич, Ю. В. Курамшина // Актуальные вопросы науки и образования: Сборник материалов XI Международной научно-практической конференции (Москва, 25 сентября 2024 г.). – Москва : АНО ДПО «ЦРОН», 2024. – С. 115–122.
14. Шестакова, А. Г. Гибкая профессиональная подготовка руководителей сферы образования: форматы и потенциал федерального университета / А. Г. Шестакова // Russian Journal of Education and Psychology. – 2024. – Т. 15, № 6–1. – С. 93–111.
15. Эффективность применения цифровых образовательных сервисов в обучении магистров гуманитарных специальностей / С. С. Усов, О. Г. Безрукова, В. А. Симановская, А. С. Курнакова // Развитие науки и практики в глобально меняющемся мире в условиях рисков: Сборник материалов XXIV Международной научно-практической конференции (Москва, 27 декабря 2023 г.). – Москва : АЛЕФ, 2023. – С. 111–117.
16. Digitalization of Lifelong Education as a Means for Forming Professional Competences of Students / M. Choguldurov, G. Yusupova, T. Sharshenalieva, B. Tulemysheva // Bulletin of Science and Practice. – 2023. – Vol. 9, No. 10. – P. 317–325.
17. Prototypes of the concept of continuing education / Т. Yu. Krotenko, М. I. Kanunikova, О. V. Lesnikova, Yu. V. Malkova // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. – 2021. – No. 8 (58). – P. 160–165.

ГЛАВА 4

DOI 10.31483/r-169566

Смородова Ольга Васильевна

РАЗРАБОТКА И ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ АПРОБАЦИЯ МОДЕЛИ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ, ОРИЕНТИРОВАННОЙ НА ОБЕСПЕЧЕНИЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО СУВЕРЕНИТЕТА СТРАНЫ ЧЕРЕЗ ПОДГОТОВКУ ВЫСОКОКВАЛИФИЦИРОВАННЫХ КАДРОВ

Аннотация: в главе раскрываются условия, механизмы и этапы организации эксперимента по разработке и практической проверке модели управления школой в рамках всероссийского проекта «Наука в регионы 3.0» совместно с участниками консорциумов «школа – вуз – предприятие». Методологическую основу исследования составили антропологический и андрагогический подходы. Базой эксперимента выступила программа ДПО МФТИ «Эффективное управление образовательной организацией», охватившая 54 руководителя из 18 регионов РФ. Применялся комплексный диагностический инструментарий и сравнительный контент-анализ региональных диагностических карт Воронежской и Нижегородской областей. Обоснована и экспериментально верифицирована инвариантная координационно-сетевая модель управления. Внедрены прикладные управленческие инструменты: «Чек-лист открытия профильных классов» и локальные положения функционирования агротехнологических консорциумов. Раскрыто содержание 7 учебных модулей подготовки директоров. Разработанная модель управления обеспечивает измеримый вклад школ в подготовку высококвалифицированных кадров, гибко адаптируя федеральные стандарты к специфике конкретных регионов (от олимпиадного вектора до целевого запроса на ЕГЭ), что вносит прямой вклад в обеспечение технологического суверенитета страны.

Ключевые слова: технологический суверенитет, образовательный консорциум, координационно-сетевое управление, антропологический подход, андрагогика, Система Физтех, профориентация, профессиональное развитие.

Abstract: the chapter reveals the conditions, mechanisms, and stages of organizing an experiment on the development and practical verification of a school management model within the framework of the all-Russian project «Science for the Regions 3.0», jointly with participants of «school – university – enterprise» consortia. The methodological framework of the study comprises anthropological and andragogical approaches. The experiment was based on the MIPT continuing professional education program «Effective Management of an Educational Organization», which involved 54 administrators from 18 regions of the Russian Federation. A comprehensive diagnostic toolkit and a comparative content analysis of the regional diagnostic maps of the Voronezh and Nizhny Novgorod regions were employed. An invariant coordination-network management model was substantiated and experimentally verified. Applied management tools were introduced: the «Checklist for Opening Specialized Classes» and local regulations for the functioning of agrotechnological consortia. The content of 7 training modules for the preparation of school principals is disclosed. The developed management model ensures a measurable contribution of schools to the training of highly qualified personnel, flexibly adapting federal standards to the specifics of particular regions (from the olympiad vector to the targeted demand for the Unified State Exam), which makes a direct contribution to ensuring the country's technological sovereignty.

Keywords: technological sovereignty, educational consortium, coordination-network management, anthropological approach, andragogy, Phystech System, career guidance, professional development.

Введение.

Настоящее исследование имеет выраженную практическую направленность. Оно нацелено на обновление действующей практики менеджмента в образовании и создание

прикладных знаний, которые помогают решать реальные управленческие задачи. Поэтому главным критерием успешности разрабатываемой модели является её работоспособность и результативность в повседневной практике учебных заведений – участников эксперимента.

В соответствии с задачей достижения технологического суверенитета страны, обозначенной в качестве приоритетной, всероссийский проект «Наука в регионы» (реализуется Фондом развития Физтех-школ на площадке МФТИ и Физтех-лицея имени П.Л. Капицы при поддержке института развития «Иннопрактика») ставит своей стратегической задачей создание в регионах России центров лучших образовательных практик на основе концепции «Системы Физтеха». Ход реализации программы повышения квалификации управленческих кадров и итоги очного интенсива подробно отражены на официальных ресурсах организаторов.

Реализация данной задачи требует построения новой, адекватной вызовам времени модели управления образовательной организацией. Наш эксперимент направлен на разработку и практическую проверку такой модели управления, которая поможет обеспечить технологический суверенитет через подготовку высококвалифицированных кадров для передовых технологических компаний в регионах.

Нормативно-правовым фундаментом для проектирования управленческой модели стали Указы Президента РФ от 28.02.2024 №145 «О Стратегии научно-технологического развития РФ» [9] и от 07.05.2024 №309 «О национальных целях развития РФ».

В соответствии с этими стратегическими документами в практику управления школами вводится понятие профильных технологических и агротехнологических классов. Такой класс рассматривается нами как способ включения старшеклассников в реальную общественно-производственную практику региона. Он требует от директора школы перехода к открытой модели координационно-сетевого менеджмента и заключения соглашений с вузами и профильными предприятиями.

Экспериментальной базой для отработки модели управленческого развития стала программа повышения квалификации МФТИ «Эффективное управление образовательной организацией в рамках проекта «Наука в регионы 3.0», реализованная в 2024–2025 годах для 54 руководителей и заместителей директоров школ, лицеев и гимназий из 18 регионов России.

Анализ показывает, что сегодня в управлении региональным школьным образованием есть три ключевые проблемы.

1. *Надрегиональные (общегосударственные) проблемы.* Связаны с необходимостью подготовки инженерно-технических кадров нового качества. Исследования зафиксировали сокращение числа абитуриентов, выбирающих инженерные и педагогические специальности, старение кадров технологического цикла и разрыв между школьной теорией и практическими запросами реальной экономики [1].

2. *«Пограничные» и региональные проблемы.* Касаются создания инфраструктуры сотрудничества в рамках консорциумов «школа – вуз – предприятие». На практике научные разработки вузов слабо интегрируются в школы, отсутствуют устойчивые региональные площадки для кооперации, а в малых городах наблюдается неравномерность доступа к качественному образованию. В международной практике это требует сквозного стратегического управления человеческими ресурсами для индустриальных инноваций [2].

3. *Внутренние проблемы развития систем управления школ.* Входное анкетирование директоров выявило нехватку навыков стратегического планирования, недостаточное владение технологиями командообразования и фрагментарность представлений о принципах продвижения проектов и работы с внешними партнерами.

Материалы и методы.

Суть эксперимента заключается в масштабировании «Системы Физтеха» – образовательной модели, в основе которой лежат три принципа: отбор мотивированных учащихся, глубокая фундаментальная подготовка по естественным наукам и математике, а также раннее участие в реальных проектах. Задача эксперимента – перенести эту логику Физтеха на уровень общего управления школой.

Для руководителя на первый план выходит совместная управленческая деятельность, которую он ведет вместе с коллективом школы, представителями вуза и предприятия-партнера. Такая проактивная позиция директора опирается на его практический опыт обучения и андрагогический подход [18].

Основные различия между традиционным менеджментом и новой моделью управления представлены в таблице 1.

Таблица 1

Сравнительный анализ парадигм образовательного менеджмента

Критерии сравнения	Традиционное управление образовательной организацией	Модель управления, ориентированная на технологический суверенитет
1. Понятие	Административно-хозяйственная деятельность по обеспечению функционирования в рамках нормативных функций.	Стратегическое управление развитием организации как участника консорциума «школа – вуз – предприятие».
2. Объект и предмет	Представление об образовательной организации как замкнутой, самодостаточной системе.	Построение организации как открытой системы, предметом является система связей «школа – вуз – предприятие».
3. Ресурсы	Опирается преимущественно на бюджетное финансирование и собственные кадры.	Комплексное привлечение кадровых, финансовых и инфраструктурных ресурсов вузов и предприятий-партнеров.
4. Применение	Средство организации учебного процесса и административного контроля.	Включает проектную деятельность: разработку и защиту стратегий развития, профориентационную работу.
5. Критерии эффективности	Опирается на показатели успеваемости и исполнения нормативных требований.	Оценивается с точки зрения вклада в подготовку кадров: число профильных классов, охват учащихся, соглашения.
6. Область распространения	Обеспечивает управленческую деятельность исключительно внутри отдельной организации.	Обеспечивает соорганизацию практических позиций руководителей, педагогов, вузов и предприятий.

Объектом эксперимента является система управления школой, которая входит в консорциум «школа – вуз – предприятие» в рамках проекта «Наука в регионы».

Предметом эксперимента выступает система условий (методических, кадровых, организационных и ресурсных) для перехода к этой модели управления на основе «бесшовного» взаимодействия. Данные условия исследованы нами с опорой на общую методологию педагогического эксперимента [3] и принципы сетевого взаимодействия в рамках региональных образовательных систем [7].

Начальную диагностику мы провели среди 54 руководителей учебных заведений. Использовалась стандартная «Анкета участника», которая помогла оценить четыре главных параметра: управленческие интересы директоров, их профессиональный опыт, запросы на организацию дискуссий и готовность к кооперированию. Чтобы отслеживать изменения в динамике, мы применили комплексную систему оценки, включающую тесты, экспертные оценки при защите стратегий и контент-анализ дорожных карт.

Организационно-педагогический регламент вовлечения школьных управленцев в опытно-экспериментальную работу МФТИ предусматривал строгое соблюдение входных условий. На этапе зачисления от слушателей требовалось выполнение предварительного мотивационного задания, подтверждающего готовность к преобразованиям. Нормативные требования к административным командам в ходе проведения эксперимента включали обязательное выделение

до 3 часов в неделю на изучение теоретических материалов и совместную практику, а также готовность к открытому диалогу для фиксации и тиражирования успешных кейсов.

Внедрённый гибридный формат обучения, сочетающий видеоуроки на специализированной платформе, выполнение тестовых заданий и сквозную обратную связь от экспертов, позволил обеспечить последовательное погружение участников в «Систему Физтех». На этой основе руководители перешли от базового аудита трендов и дефицитов к проектированию набросков индивидуальных стратегий развития взаимодействия образовательных организаций с вузами и предприятиями регионов.

Результаты исследования.

Логика эксперимента включает подготовительно-аналитический, проектировочный, очный, дистанционный, исполнительский и мониторингово-корректирующий этапы. Практический преобразующий трек программы повышения квалификации был выстроен в гибридном формате. На первом этапе все 54 руководителя и ключевых сотрудника образовательных организаций лично приехали на 3 дня на Физтех для прохождения интенсивного очного погружения. В рамках этой очной сессии на базе МФТИ и Технопарка Физтех-лицея имени П.Л. Капицы директора детально ознакомились со спецификой «Системы Физтех», получили прикладные инструменты работы с кадровым составом и освоили технологии соорганизации трехсторонних консорциумов. Вслед за очным модулем обучение управленческих команд продолжилось в дистанционной форме на специализированной цифровой платформе. Данный электронный блок включал изучение системы видеолекций от ведущих экспертов и выполнение практических заданий для пошаговой отработки компетенций стратегического планирования, бюджетирования, реализации сетевого профориентационного минимума и эффективного взаимодействия со стейкхолдерами.

Каждый из этапов выстраивается как шаг преобразования реальной управленческой практики. Содержательным ядром преобразующего этапа стала разработанная МФТИ модульная программа повышения квалификации, состоящая из 7 последовательных тематических блоков, направленных на развитие проектно-управленческих компетенций директоров:

- *Модуль 1.* Введение в курс. Система физтех школ;
- *Модуль 2.* Как понять, куда школе двигаться дальше? (Стратегический аудит);
- *Модуль 3.* Проектное управление. Основы;
- *Модуль 4.* Команда как движущая сила изменений;
- *Модуль 5.* Эффективность профориентационных мероприятий;
- *Модуль 6.* Партнерство как залог успеха (Управление стейкхолдерами);
- *Модуль 7.* Презентация итогов (Публичная защита стратегий консорциумов).

Нам удалось связать общие государственные и университетские приоритеты с конкретными программами развития на местах. На уровне школы эта работа закрепляется локальными актами и реализуется через специальный инструмент – «Чек-лист открытия профильных классов в школе», разработанный Фондом развития Физтех-школ. Согласно разработанной модели, данный чек-лист выступает в качестве сквозного пошагового алгоритма для административной команды и включает в себя одиннадцать обязательных организационно-управленческих шагов (индикаторов готовности):

- систематизация и перечисление ключевых федеральных и региональных нормативных актов, регламентирующих профилизацию;
- определение и нормативное закрепление приказом по школе команды педагогов, участвующих в разработке и реализации проекта;
- разделение и фиксация зон ответственности и должностных обязанностей внутри сформированной педагогической команды;
- формулирование понятных, измеримых и достижимых целей и задач проекта для всех заинтересованных групп (родители, учащиеся, вузы, предприятия);
- определение качественных и количественных критериев эффективности запускаемых изменений;

- детальное описание содержательной структуры проекта, включающее основания разработки, принципы, учебную, профориентационную и воспитательную деятельность;
- сценарное моделирование потенциальных рисков и проработка путей их превентивного преодоления;
- проведение серии родительских собраний для подробного знакомства семей с логикой, сетевыми механизмами и карьерными перспективами проекта;
- интеграция в образовательный процесс методических и дидактических материалов программы «Наука в регионы» от ведущих преподавателей МФТИ и Физтех-лицей;
- проведение профориентационной диагностики и формирование окончательных списков учащихся профильного класса;
- институциональный аудит готовности материально-технической базы школы.

Важным юридическим шагом является заключение сетевого Договора о сотрудничестве (партнерстве) между Фондом развития Физтех-школ МФТИ, региональным вузом и образовательной организацией. Настоящий нормативный акт юридически закрепляет равноправное партнерство сторон, регламентирует обмен информацией.

Принципиально, что при открытии профильных классов по каждому из базовых естественно-научных и технологических направлений (математика, физика, информатика, химия и биология) за группой педагогов закреплялся персональный ментор от МФТИ.

Из числа заслуженных преподавателей института осуществлялось непрерывное кураторство учителей региональных школ: в течение года они ежемесячно проводили обобщающие учебно-методические вебинары, а внедрение оперативных каналов дистанционной связи (профессиональных чатов) позволило обеспечить высокую скорость консультирования и ответов на возникающие у педагогов вопросы.

Практическая проверка модели позволила закрепить четкие учебные стандарты естественно-научного и технологического профилей в соответствии с требованиями ФГОС и ФОП СОО. По стандартам «Системы Физтеха» нормативный минимум учебного времени в профильных 10-х классах составляет: 6 часов физики, 9 часов математики и 6 часов информатики в неделю.

Кроме того, в учебный план обязательно включается индивидуальный исследовательский проект (34 часа в 10 классе) под руководством преподавателей вузов и специалистов предприятий. Во внеурочную деятельность мы успешно внедрили передовые технологии сетевого сопровождения профессионального выбора учащихся.

Результаты эксперимента структурированы по трем уровням.

1. *На уровне отдельной школы* результатом работы становится развертывание полного пакета документации: заявления родителей, инновационные проекты, а также разработанный и запущенный План-график (дорожная карта) мероприятий.

2. *На региональном уровне* результаты представлены в виде заключенных трехсторонних соглашений о сотрудничестве и организации сетевого обучения в рамках консорциумов «школа – вуз – предприятие».

3. *На общероссийском уровне* материализованным итогом эксперимента выступает модернизированная программа повышения квалификации МФТИ и итоговый аналитический отчет.

Обсуждение и заключения.

Разработка координационно-сетевой модели управления позволяет сопоставить полученные результаты с передовым опытом российских исследователей, выявив точки научной новизны и специфику авторской методики.

В научно-педагогическом сообществе сегодня активно обсуждаются похожие эксперименты. С одной стороны, универсальная кросс-функциональная модель организации инженерных классов [16] ориентирована на академические классы крупных мегаполисов, но слабо учитывает андрагогические дефициты школьных администраций в удаленных регионах. С другой стороны, модель организации лицейских классов в пространстве технического

университета [6] жестко привязывает школу к конкретному вузу, что затрудняет её масштабирование в малых городах.

Научная новизна нашего исследования заключается в том, что в нем впервые экспериментально проверена инвариантная координационно-сетевая модель управления, которая базируется на открытых механизмах межведомственного консорциума. Наша рабочая методика включает обязательный сравнительный контент-анализ региональных диагностических карт. Как показал опыт сопоставления сельского кластера Воронежской области (МБОУ «Эртильская СОШ с УИОП») и городского кластера Нижегородской области (МАОУ «Школа №55»), модель позволяет гибко перестраивать учебный план: от фундаментального олимпиадного вектора МФТИ до прикладных региональных конкурсов и целевого запроса на ЕГЭ, опираясь на сильные стороны конкретного региона.

Теоретико-методологической основой для решения выявленных дефицитов выступают базовые закономерности профессионального самоопределения и системного воспитания учащейся молодежи в изменяющихся условиях среды. Это в полной мере подтверждает нашу концепцию развития осознанной мотивации кадров [15], заложенную в Главе 4 нашей фундаментальной коллективной монографии [6], и подходы отечественной школы антропологии образования [4; 5; 12–14].

Информационно-методическую базу эксперимента дополняют современные модели интеграции науки и высокотехнологичного производства [1; 10; 11] и концепции развития профессионализма преподавателей. Внедрение модели на практике реализует ключевые положения сетевой соорганизации [17], согласно которым именно системное партнерство снижает отток талантливой молодежи из регионов.

Выводы.

Взаимодействие между участниками эксперимента строится в различных формах: от совместного проектирования до регулярных вебинаров. Институциональная устойчивость разработанной модели управления подтверждается выходом на продвинутый уровень реализации профориентационного минимума (в соответствии со ст. 13 и ст. 15 Ф3 №273-ФЗ «Об образовании в РФ») [8].

Интеграция урочной, внеурочной и производственной деятельности в рамках единого консорциума создает надежный механизм воспроизводства кадров, вносящий измеримый вклад в достижение полного технологического суверенитета страны.

Библиографический список к главе 4

1. Аверина, Е. С. Инновации в современной системе образования: модели интеграции науки, образования и высокотехнологичного производства / Е. С. Аверина, В. В. Михелькевич. – Москва : Наукосфера, 2023. – 240 с.
2. Трансформация непрерывного профессионального образования вуза в контексте формирования технологического суверенитета / О. Г. Ачкасова, А. М. Цирульников, Н. В. Александрова [и др.] // Управление образованием: теория и практика. – 2025. – Т. 15, № 11–1. – С. 180–188.
3. Загвязинский, В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / В. И. Загвязинский, Р. А. Атаханов. – 7-е изд., стер. – Москва : Академия, 2012. – 208 с.
4. Игнатьева, Г. А. Андрагогика Семена Григорьевича Вершловского – социально-педагогическое открытие для образования взрослых XXI века / Г. А. Игнатьева // Непрерывное образование. – 2021. – Вып. 1 (35). – С. 12–22.
5. Игнатьева, Г. А. Самообучающаяся организация как модель развивающего обучения педагога в системе повышения квалификации / Г. А. Игнатьева // Психологическая наука и образование. – 2005. – № 4. – С. 47–57.
6. Котельникова, Н. М. Модель организации лицейских классов как компонент непрерывного инженерного образования в пространстве технического университета / Н. М. Котельникова // Поволжский педагогический поиск. – 2019. – № 4 (30). – С. 38–41.
7. Мурзина, Ж. В. Сетевое взаимодействие как фактор развития региональной системы образования / Ж. В. Мурзина // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. – 2023. – № 2 (119). – С. 120–127.

8. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ (последняя редакция).
9. О Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации : Указ Президента Российской Федерации : от 28 февраля 2024 г. №145.
10. Пригожин, А. И. Методы развития организаций / А. И. Пригожин. – Москва : МЦФЭР, 2003. – 863 с.
11. Самарханова, Э. К. Подготовка руководителей профессиональных образовательных программ к работе в условиях цифровой среды вуза / Э. К. Самарханова, М. А. Балакин // Вестник Мининского университета. – 2020. – Т. 8, № 2. – С. 4.
12. Сдобняков, В. В. Создание единой системы научно-методического сопровождения учителей технологического профиля в условиях непрерывного образования: проектно-сетевая методология / В. В. Сдобняков, Г. А. Игнатьева // Вестник Мининского университета. – 2023. – Т. 11, № 4 (45). – С. 3–21.
13. Слободчиков, В. И. Постдипломное образование педагогов: антропологическая проекция / В. И. Слободчиков, Г. А. Игнатьева // Человек и образование. – 2014. – № 3 (40). – С. 13–20.
14. Слободчиков, В. И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – Москва : Школьная Пресса, 2000. – 416 с.
15. Смородова, О. В. Формирование осознанной мотивации к профессиональной деятельности / О. В. Смородова // Современное педагогическое образование. – 2025. – № 8. – С. 258–262.
16. Снегурова, В. И. Универсальная модель организации инженерных классов / В. И. Снегурова, И. Б. Готская // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. – 2025. – № 4. – С. 114–130.
17. Ясинский, В. А. Борьба за технологический суверенитет: стратегические уроки для российской системы подготовки инженерно-технических кадров / В. А. Ясинский, М. Ю. Кожевников // Проблемы прогнозирования. – 2023. – № 5 (200). – С. 196–209.
18. The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development / M. Knowles, E. F. Holton III, P. A. Robinson, R. A. Swanson. – 9th ed. – Routledge, 2020.

ГЛАВА 5

DOI 10.31483/r-169615

Зритнева Елена Игоревна

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАСТАВНИЧЕСТВА В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ

Аннотация: в главе показана реализация программ наставничества как один из путей оптимизации хода и результатов реализации учебной и воспитательной работы в соответствии с программами высшего образования (ВО). В начале исследования даются сущностные характеристики таким базовым понятиям как «наставничество», «наставник», «наставляемый». На основе их исследования, а также рассмотрения текущих реалий, в которых существуют российские вузы, делается промежуточный вывод о принципиальной возможности использования наставничества как средства интенсификации образовательной деятельности. Рассматриваются основные методологические подходы к его реализации. Также говорится о моделях наставничества, нашедших наиболее широкое применение в стенах организаций, реализующих в нашей стране деятельность в соответствии с программами высшего образования. Далее изучаются возможности, существующие для совершенствования педагогической деятельности, осуществляемой в условиях современного вуза, реализации которых будет способствовать дальнейшее распространение наставничества.

Ключевые слова: высшее образование, вуз, студент вуза, преподаватель вуза, выпускник вуза, современные педагогические технологии, наставничество в вузе.

Abstract: the chapter demonstrates the implementation of mentorship programs as one of the ways to optimize the process and outcomes of academic and educational work in accordance with higher education (HE) programs. At the outset of the study, essential characteristics are given to such basic concepts as «mentorship», «mentor», and «mentee». Based on their examination, as well as on a consideration of the current realities in which Russian universities operate, an interim conclusion is drawn about the fundamental possibility of using mentorship as a means of intensifying educational activity. The main methodological approaches to its implementation are examined. The chapter also discusses the models of mentorship that have found the widest application within organizations implementing higher education programs in our country. Further, the opportunities that exist for improving pedagogical activity carried out in the conditions of a modern university are studied, the realization of which will be facilitated by the further dissemination of mentorship.

Keywords: higher education, university, university student, university teacher, university graduate, modern pedagogical technologies, university mentoring.

Категория «наставничество» является по своему характеру междисциплинарной. Причём анализ работ по педагогике (Т.Ю. Казарина, С.Н. Казарин [1], И.А. Мамаева [2], А.А. Мутигуллина [4], Д.В. Огородников [6], Н.О. Яковлева, В.В. Гайдукова, Е.С. Бухтияр [10]) позволяет трактовать её как целенаправленный процесс взаимодействия между более опытным и начинающим специалистами. Можно при этом выделить три основных направления такого процесса: трансляция профессионального опыта; формирование профессиональных компетенций наставляемого; обеспечение его эффективного личностного развития.

Реализация перечисленных выше направлений, подчёркивают педагоги (Л.А. Млкеян, Л.С. Рычкова, С.В. Морозова, О.Б. Конева [3], А.А. Мутигуллина [4], С.В. Панина [7]) носит диалогический, а не линейный характер.

При исследовании наставничества ключевыми понятиями являются «наставник» и «наставляемый». Раскроем их содержание (табл. 1).

Содержание понятий «наставник» и «наставляемый»

Понятие	Содержание	Роль соответствующего субъекта в реализации программ наставничества
«Наставник»	Участник программы наставничества, характеризующийся наличием существенного опыта достижения определённых профессиональных и/или личностных результатов. Компетентен и имеет приемлемый уровень готовности к тому, чтобы делиться знаниями, навыками, опытом с наставляемым или их группой	Оказывает наставляемому или группе наставляемых практическую помощь к реализации различных форм и видов деятельности (например, в случае с педагогами системы высшего образования (ВО) это могут быть, например, лекции, семинары, лабораторные, различные внеучебные мероприятия)
		Проводит консультации, беседы мастер-классы
		Содействует в реализации наставляемыми индивидуальных траекторий профессионального развития
«Наставляемый»	Субъект программы наставничества, через взаимодействие с наставником, при его помощи решает конкретные задачи, имеющие профессиональную и/или личностную значимость, развивая при этом новые компетенции, приобретая новый опыт	Активный участник непрерывного профессионального и личностного самосовершенствования
		Формулирует для системы наставничества заказ, базирующийся на осмыслении собственных когнитивных (познавательных) потребностей, профессиональных затруднений, желаемого образа себя как личности и профессионала

Говоря конкретно о наставниках как значимых субъектах соответствующей деятельности, реализуемой в пространстве современного отечественного вуза, можно выделить два их типа (табл. 2).

Таблица 2

Типы наставников

Тип	Описание
Наставник-предметник	Обычно представляет собой опытного педагога, реализующего профессионально-педагогическую деятельность в рамках того же предметного направления, что и наставляемый им молодой преподаватель (преподаватели). Осуществляет методическую помощь менее опытному коллеге (коллегам) в деле обучения студентов соответствующим академическим дисциплинам
Наставник-консультант	Деятельность наставника, относящегося к данному типу, заключается в создании условий, комфортных в плане реализации наставляемыми их профессиональных и личностных качеств. Содействует в решении конкретных проблем профессионального и коммуникативного характера. Контролирует самостоятельную работу студентов и молодых специалистов

Образовательная практика наставничества известна человечеству достаточно давно. Реалии текущего этапа развития России и мира, однако, таковы, что оно получает дополнительный импульс в своём развитии. В настоящее время по причине существенной эскалации темпов социального и научно-технического прогресса компетенции, которыми вооружаются, например, студенты организаций ВО, могут устареть уже к моменту получения ими дипломов. Соответственно, одним из важных условий минимизации негативного влияния

соответствующей тенденции является корректно организованное взаимодействие между наставниками и подопечными. Такое взаимодействие с большой вероятностью позволит обучаемым понять особенности исполнения их профессиональных обязанностей в текущей обстановке, а педагогам – более эффективно готовить их к соответствующей деятельности.

У реализации наставничества при обязательном учёте тенденций в развитии современного общества и, в частности, системы ВО есть и другие преимущества. Более подробно они будут исследованы ниже. Пока же для нас важно то, что распространение и совершенствование подобного рода практик с большой вероятностью позволит улучшить продуктивность работы вузов, повысить конкурентноспособность их выпускников как внутри страны, так и за её пределами. Правильно организованная наставническая деятельность, кроме того, является значимым условием эффективного личностного и профессионального саморазвития не только наставляемого (что естественно), но и наставника.

Ввиду вышеизложенного не должна вызывать удивления тенденция, при которой вопросы подготовки и реализации наставничества, в т. ч. в пространстве организаций ВО, рассматриваются учёными и практикующими специалистами, осуществляющими деятельность в самых разных областях. Причём результаты анализа их сочинений (Л.А. Млкеян, Л.С. Рычкова, С.В. Морозова, О.Б. Конева [3], А.А. Мутигуллина [4], Л.Н. Нугуманова, Г.А. Шайхутдинова, Т.В. Яковенко [5], Д.В. Огородников [6]) позволяют с определённой долей уверенности говорить о трёх подходах к реализации наставничества.

Термин «подход» мы будем понимать как систему принципов, методов и идей, в совокупности своей определяющих варианты организации взаимодействия между наставляемым и наставником и в целом процесса достижения целей соответствующей деятельности. Структура такой системы интегрирует следующие элементы:

- основной объяснительный принцип;
- описание ключевых механизмов, обеспечивающих эффективное решение задач наставнической деятельности;
- совокупность взаимосвязанных идей, дефиниций, а равно и способов реализации такой деятельности;
- интерпретация основных закономерностей процесса практического воплощения программ наставничества.

Говоря о реализации наставнической деятельности в условиях современного вуза, к наиболее эффективным подходам мы можем отнести системный, личностно-ориентированный и комплексный. Охарактеризуем их подробнее.

Первый из названных подходов системный. Педагогами (Т.Ю. Казарина, С.Н. Казарин [1], Л.А. Млкеян, Л.С. Рычкова, С.В. Морозова, О.Б. Конева [3], А.А. Мутигуллина [4], Д.В. Огородников [6], С.В. Панина [7]) он традиционно рассматривается в качестве одного из ведущих как при проведении научных исследований по соответствующему направлению, так и по ходу практической реализации образовательной деятельности. Основу данного методологического подхода составляет постоянно эволюционирующее знание о системах, их формировании и развитии.

В свою очередь, категория «система» на страницах современной педагогической литературы (Т.Ю. Казарина, С.Н. Казарин [1], С.В. Панина [7], Е.Е. Сартакова, Н.А. Ефремова-Шершукова [8]) обычно понимается как характеризующееся структурной целостностью образование. Основными его отличительными чертами при этом являются:

- наличие ряда структурных компонентов;
- факт существования определённых взаимосвязей между ними;
- связь с окружающей средой.

Подобной сущностной характеристикой обусловлено то, что педагогическим системам в профильной литературе (А.А. Мутигуллина [4], Д.В. Огородников [6], С.В. Панина [7], Е.Е. Сартакова, Н.А. Ефремова-Шершукова [8]) приписываются определённые признаки. Причём чаще

других упоминаются подструктура отдельных компонентов, их функции и состав, связи между компонентами как один из ключевых факторов, влияющих на её функционирование.

Далее, если мы говорим о реализации программ наставничества в сфере ВО, то необходимо отметить: практическое воплощение рассматриваемого подхода, прежде всего, связано с необходимостью всестороннего учёта многомерности и многоуровневости влияния различных по своей природе и мощности действия факторов на ход и результаты наставнической деятельности. Л.А. Млкеян с соавторами [3] при этом указывают, что обязательным условием эффективного и безопасного применения положений системного подхода при планировании и последующей реализации наставнической деятельности является обеспечение взаимосвязи наставника и наставляемого как со средой организации, на базе которой такая работа реализуется, так и с внешней по отношению к ней

Второй подход – личностно-ориентированный. В современной педагогике с её опорой на первоочередное формирование универсальных компетенций обучаемого, его личностных качеств, он обуславливает ориентацию научно-воспитательной работы на систему ценностей обучаемого (в нашем случае – наставляемого), его познавательные интересы и склонности, индивидуальные особенности [6–7]. Таким путём обеспечивается последовательное отношение обучающего (наставник) к обучаемому (наставляемый) как личности и полноценному субъекту субъекту собственного развития, эффективного педагогического взаимодействия.

Соответственно, в современной практической педагогике полноценная реализация личностно-ориентированного подхода предполагает оказание учащимся (наставляемые) помощи в реализации следующих видов когнитивной деятельности: осознание себя как личности и представителя соответствующего профессионального сообщества; самообразование, саморазвитие; выявление и раскрытие собственных возможностей.

Интеграция личностно-ориентированного подхода в повседневную образовательную практику организаций ВО подразумевает необходимость реализации (а, значит, и предшествующего ей теоретического рассмотрения) технологического сопровождения. При этом изучение доступных источников (А.А. Мутигуллина [4], Л.Н. Нугуманова, Г.А. Шайхутдинова, Т.В. Яковенко [5], С.В. Панина [7], Н.О. Яковлева, В.В. Гайдукова, Е.С. Бухтияр [10]) позволило нам трактовать технологию личностно-ориентированного обучения как систему принципов разработки образовательной, в т.ч. наставнической, деятельности.

Этими принципами определяются направления реализации педагогических технологий, обеспечивающих эффективное практическое воплощение основных положений личностно-ориентированного подхода (Табл. 3).

Таблица 3

Направления использования современных педагогических технологий
в соответствии с положениями личностно-ориентированного подхода

Наименование	Краткая характеристика
Педагогическая поддержка обучающихся	Придание наибольшей эффективности различным моделям (см. ниже), видам и формам организации взаимодействия между наставником и наставляемым, либо их группой, подготовки обеих сторон к его реализации
Организация поисковой деятельности	Характеризуется направленностью на развитие у наставляемых проявлений деятельности по самообразованию и самосовершенствованию при сотрудничестве с наставником. Реализуется за счёт постановки наставляемыми определённых проблем, выдвижения гипотез и анализа результатов совместной с наставником деятельности

При этом каждая из показанных в Таблице 3 технологий имеет собственное назначение, преимущества и недостатки при реализации программ наставничества в современных условиях. Эффективное использование рассматриваемого подхода означает учёт необходимости генерации определённых организационных условий, обеспечивающих максимальное раскрытие каждым наставляемым собственного личного потенциала. В свою очередь, личностный потенциал участника педагогического процесса, реализуемого в стенах современного вуза, действующего на территории РФ, представляет собой, по существу, потенциал саморегуляции, реализуемой во время осуществления различных форм образовательной деятельности. Достаточный уровень его сформированности позволяет субъекту по ходу реализации различных форм и видов активности исходить из гуманистических ценностей и смыслов, сохраняя при этом свою эффективность.

По словам Д.В. Огородникова [6], развитие такого потенциала в ходе работы в соответствии с программами наставничества предполагает повышенное внимание к интересам, склонностям и системе ценностей наставляемых. Обязательным при этом, отмечает С.В. Панина [7], является учёт их индивидуальных особенностей.

Комплексный подход к реализации программ наставничества предполагает интеграцию следующих групп компонентов соответствующей деятельности: коммуникативные; социокультурные; деятельностные; когнитивные.

При условии корректной реализации во время взаимодействия между наставником и наставляемым, либо их группой, этот подход с большой вероятностью позволит интенсифицировать процесс формирования не только профессиональных, но также личностных и, в частности, коммуникативных компетенций наставляемых. При этом Л.Н. Нугуманова и её соавторы [5] связывают реализацию комплексного подхода с пониманием наставничества как единого целого, структура которого включает взаимодополняющие составные части. Учёт соответствующей характеристики наставнической деятельности позволяет обеспечить её качественные планирование и дальнейшую реализацию.

Анализ практики наставничества применительно к современным отечественным вузам (С.В. Панина [7], Е.В. Хекерт, П.И. Ананченкова, Т.В. Шушара, Е.П. Линник, И.И. Линник) позволяет нам констатировать факт наибольшего распространения девяти моделей реализации наставнической деятельности в системе ВО. Рассмотрим их.

Первая модель, заслуживающая упоминания в данной связи, – традиционная. В русле её реализации наставничество представляет собой организованное взаимодействие между более опытным и начинающим специалистами. Реализуется такое наставничество на протяжении заранее определённого периода времени.

Современные авторы (Т.Ю. Казарина, С.Н. Казарин [1], Е.Е. Сартакова, Н.А. Ефремова-Шершукова [8], В.С. Цилицкий [9], Н.О. Яковлева, В.В. Гайдукова, Е.С. Бухтияр [10]) также упоминают наставничество саморегулируемое. Основное его отличие от традиционного, указывает В.С. Цилицкий [9], заключается в том, что данная модель реализуется на добровольной основе, по желанию наставляемого и/или наставника. Т.Ю. Казарина и С.Н. Казарин [1] в своей статье говорят о групповом наставничестве. В образовательной практике российских вузов (Е.Е. Сартакова, Н.А. Ефремова-Шершукова [8], Е.В. Хекерт, П.И. Ананченкова, Т.В. Шушара, Е.П. Линник, И.И. Линник) данная модель, как правило, реализуется через одновременную работу одного наставника с группой подопечных.

От группового отличается командное наставничество. Основным дифференциальным признаком в данном случае является то, что реализация этой его модели в образовательной практике организации ВО связана с обязательным установлением продуктивного сотрудничества между двумя или более наставниками с одной стороны, наставляемого или их группы – с другой. Целью её реализации является оперативное оказание помощи в достижении целей за период времени, как правило, более короткий, чем при реализации модели предыдущей.

Упоминания в связи с анализом текущей практики отечественных вузов заслуживает также партнерское наставничество. В условиях большинства организаций ВО, действующих сегодня на территории РФ, справедливо утверждают Н.О. Яковлева с соавторами [10], оно представляет собой взаимодействие между двумя молодыми сотрудниками. Добавим, что при этом один из них зачастую уже имеет определённый опыт в части решения конкретных практических вопросов и, таким образом, выступает как наставник. Другой же сотрудник (стажер или недавний выпускник) лишь приступает к реализации соответствующих профессиональных обязанностей и, соответственно, играет роль наставляемого.

Флэш-наставничество, согласно исследованию А.А. Мутигуллиной [4], представляет собой одну встречу наставника и наставляемого, либо их группы, организуемую в очном, дистанционном, либо смешанном форматах. Продолжаются такие встречи от нескольких минут до нескольких часов.

Реализация в организации ВО седьмой модели наставничества, ситуационной, предполагает предоставление выступающим в роли наставника работником помощи в тех случаях, когда подопечный в ней нуждается. Далее, анализ практики отечественных вузов (Т.Ю. Казарина, С.Н. Казарин [1], И.А. Мамаева [2], Т.В. Шушара, Е.П. Линник, И.И. Линник) наглядно демонстрирует: модель краткосрочного наставничества обычно реализуется в форме встреч между наставником и его подопечным, организуемых в соответствии с установленным графиком. В большинстве случаев основной задачей, решаемой во время таких встреч, является постановка конкретных целей.

Небезынтересна и девятая модель, – реверсивное наставничество. Подобно всем вышеперечисленным она основана на взаимодействии между наставником с одной стороны, наставляемым – с другой. Но при этом ей присуще существенное отличие. Состоит оно в том, что в качестве наставляемого выступает сотрудник, старший по опыту, позиции, или опыту. Обычно в стенах организаций ВО модель эта реализуется с целью решения конкретных задач.

На современном этапе развития в России и мире системы ВО столь широкое разнообразие моделей реализации наставнической деятельности объясняется трансформацией соответствующей парадигмы. Т.В. Шушара и её соавторы говорят о том, что подобные метаморфозы реализуются по двум направлениям. Первое направление – совершенствование качественных характеристик реализуемой в вузах учебной и воспитательной работы. Второе – связанное с ним повышение востребованности оказываемых ими образовательных услуг и продуктов на внутреннем и международном рынках.

В то время, когда мы можем наблюдать процесс становления экономики знаний, существенно возрастает роль интеллектуального потенциала выпускников вузов в успешной реализации масштабных проектов, в т. ч. тех, от которых в ближайшем будущем может зависеть выживание всего человечества. Термин «интеллектуальный потенциал» мы в рамках данного исследования будем понимать следующим образом: качественная характеристика населения определённой территории (например, граждан Российской Федерации), в основном сводящаяся к способности его представителей осваивать в трудно предсказуемых условиях, характерных для современности, новые для себя компетенции. Причём речь идёт отнюдь не о механической фиксации тех или иных данных и/или приёмов работы с ними, но о творческом восприятии. Такое восприятие, в свою очередь, обуславливает готовность граждан (в т.ч. преподавателей, студентов и выпускников системы ВО) к созданию новых услуг, продуктов знаний, технологий, обеспечивающих устойчивое поступательное развитие всех сфер отечественной экономики.

Далее, изучение научно-методической литературы (Т.Ю. Казарина, С.Н. Казарин [1], А.А. Мутигуллина [4], Л.Н. Нугуманова, Г.А. Шайхутдинова, Т.В. Яковенко [5]) позволяет говорить об интеллектуальном потенциале применительно к индивиду как о личностном образовании, структура которого интегрирует следующие элементы: познавательные интересы; ценностные ориентиры; способности к реализации различных форм когнитивной деятельности.

Соответственно, правомерным представляется вести речь и о росте значимости использования нематериальных активов. Реализация же интеллектуального потенциала сотрудников и в целом приемлемый уровень рациональности использования данной группы ресурсов связаны со следующими факторами: уровень корпоративной культуры и, следовательно, мотивации сотрудников, что представляется особенно актуальным применительно к их будущей смене, – студентам вузов, а равно и представителям той категории работающего населения, что несёт основную ответственность за качественную подготовку такой смены, – педагогическим работникам системы ВО; максимальное раскрытие личностного потенциала сотрудников, относящихся к этой и другим категориям.

В свою очередь, совершенствование процессов реализации наставничества в образовательном пространстве организаций ВО с большой вероятностью позволит раскрыть профессиональный и личностный потенциал профессорско-преподавательского состава с тем, чтобы в дальнейшем более эффективно его реализовывать для решения задач, связанных с улучшением качественных характеристик подготовки будущих высококвалифицированных профессионалов, а также профессионализации научных и педагогических сотрудников вуза. С.В. Панина [7] при этом отмечает, что совершенствование и распространение в организациях ВО наставнических практик позволит существенно расширить возможности для эффективного трёхстороннего взаимодействия. Участниками такого взаимодействия, отмечает исследовательница, выступают опытные педагоги, молодые преподаватели, студенты [7]. Таким путём может быть существенно повышена эффективность развития корпоративной культуры участников учебно-воспитательного процесса. Следовательно, улучшится качество людских ресурсов, используемых системой ВО, а, значит и большинством отраслей отечественной и мировой экономики.

Завершая, таким образом, исследование теоретических аспектов реализации наставничества в пространстве организаций, действующих на территории Российской Федерации в соответствии с программами высшего образования (ВО), мы можем сделать ряд выводов.

Наставничество представляет собой взаимодействие между более опытным и начинающим специалистами, реализуемое по следующим направлениям: трансляция профессионального опыта; формирование профессиональных компетенций наставляемого; обеспечение его эффективного личностного развития.

Основными участниками наставничества являются наставник, готовый делиться знаниями, навыками, опытом с наставляемым или их группой, а также наставляемый, который через взаимодействие с наставником решает конкретные задачи, имеющие профессиональную и/или личностную значимость, приобретает новый опыт.

Наставничество известно человечеству достаточно давно. Однако вместе с тем реалии текущего этапа развития большинства сфер жизни социума и, в частности той, что отвечает за подготовку высококвалифицированных кадров для всех остальных, – сферы ВО, таковы, что его важность в деле реализации программ данного уровня возрастает.

К наиболее эффективным в плане реализации наставнической деятельности в стенах современного вуза подходам относятся системный, личностно-ориентированный и комплексный.

Сегодня в стенах отечественных вузов наибольшее распространение получили следующие модели наставничества: традиционная, саморегулируемая, групповая, командная, партнерская, флэш-наставничество, ситуационная, краткосрочная, реверсивная.

Интенсификация реализации программ наставничества позволит с максимальной эффективностью использовать интеллектуальный потенциал субъектов педагогического процесса.

Библиографический список к главе 5

1. Казарина, Т. Ю. Взаимодействие форм наставничества и уровней профессионального становления обучающихся факультета визуальных искусств кемеровского государственного института культуры / Т. Ю. Казарина, С. Н. Казарин // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. – 2024. – № 67. – С. 301–312.
2. Мамаева, И. А. Двумерная модель наставничества в негуманитарном вузе / И. А. Мамаева // Агроинженерия. – 2020. – № 5 (99). – С. 71–77.

3. Методология исследования наставничества как социального и психолого-педагогического явления / Л. А. Млкеян, Л. С. Рычкова, С. В. Морозова, О. Б. Конева // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2023. – № 1 (57). – С. 155–163.
4. Мутигуллина, А. А. Педагогическое наставничество в процессе адаптации молодых педагогов к профессиональной деятельности / А. А. Мутигуллина // Кардиоваскулярная терапия и профилактика. – 2024. – Т. 23. № S1. – С. 28–31.
5. Нугуманова, Л. Н. Наставничество как эффективная практика управления профессиональным развитием педагога в условиях сетевого взаимодействия / Л. Н. Нугуманова, Г. А. Шайхутдинова, Т. В. Яковенко // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2020. – № 2 (38). – С. 54–59.
6. Огородников, Д. В. Методологические основания изучения наставничества как средства личностно-профессионального развития студентов творческих специальностей в системе среднего профессионального образования / Д. В. Огородников // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 6 (115). – С. 332–335.
7. Панина, С. В. О наставничестве в высшем образовании / С. В. Панина // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова. Серия: Педагогика. Психология. Философия. – 2023. – № 4 (32). – С. 56–64.
8. Сартакова, Е. Е. Тенденции развития педагогических университетов в условиях становления информационного общества в России (первая четверть XXI в.) / Е.Е. Сартакова, Н.А. Ефремова-Шершуква // Управление образованием: теория и практика. – 2024. – № 11–2 (91). – С. 59–68.
9. Цилицкий, В. С. Новаторский трек управления научно-исследовательской работой будущего учителя / В. С. Цилицкий // Мир науки, культуры, образования. – 2026. – № 3 (118). – С. 34–37.
10. Яковлева, Н. О. Эффективные модели сетевого наставничества в региональной системе образования / Н. О. Яковлева, В. В. Гайдукова, Е. С. Бухтияр // Педагогическая перспектива. – 2023. – № 4 (12). – С. 3–13.

ГЛАВА 6

DOI 10.31483/r-169359

Фролова Ольга Алексеевна

КОГНИТИВНЫЕ БАРЬЕРЫ ПРИ ПЕРЕКЛЮЧЕНИИ МЕЖДУ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ И ИНОЯЗЫЧНЫМ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИМ МЫШЛЕНИЕМ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

Аннотация: в главе разбирается проблема когнитивных барьеров, возникающих у студентов неязыковых направлений подготовки при переходе от русскоязычного профессионального терминологического мышления к иноязычному и обратно. На материале работ по активации, подавлению и когнитивному контролю при переключении кода и на данных педагогических экспериментов 2024–2026 гг. построена типология барьеров переключения из пяти классов: инвентарного, структурно-дефиниционного, регистрового, темпорального и аффективно-регуляторного. Описана диагностическая процедура их выявления, приведены рекомендации по организации работы с терминосистемой и т. д.

Ключевые слова: когнитивный барьер, переключение кода, терминосистема, профессионально ориентированное обучение, неязыковой вуз, когнитивная гибкость, языковая тревожность.

Abstract: the chapter addresses the cognitive barriers that arise in students of non-linguistic programmes when they move from Russian-language professional terminological thinking to the foreign-language one and back. Drawing on studies of activation, inhibition and cognitive control in code-switching and on data from pedagogical experiments of 2024–2026, a typology of switching barriers is built, comprising five classes: inventory, structural-definitional, register, temporal and affective-regulatory. A diagnostic procedure for identifying them is described, and recommendations for organising work with a terminological system are offered.

Keywords: cognitive barrier, code-switching, terminological system, profession-oriented teaching, non-linguistic university, cognitive flexibility, language anxiety.

Введение

Интернационализация инженерной и естественнонаучной деятельности превратила владение иностранным языком из факультативного признака квалификации в условие доступа к профессиональной информации: большая часть отраслевых стандартов, технической документации, научной периодики и т. п. существует главным образом в англоязычной форме, и выпускник неязыкового вуза работает сразу в двух терминологических системах. ФГОС ВО закрепляет за ним способность осуществлять деловую коммуникацию в устной/письменной формах на русском/иностранном языках, т. е. умение проводить презентации, участвовать в переговорах, дискуссиях, круглых столах, вести деловую переписку и т. д. [10]. При этом реальные условия преподавания – ограниченный аудиторный фонд, неоднородный входной уровень подготовки, низкая учебная мотивация, психологические барьеры и др. – мешают выйти на этот результат [5; 10]. Объяснение затруднений через дефицит лексико-грамматических знаний оказывается неполным: раз за разом воспроизводится ситуация, при которой студент, успешно выполняющий грамматические задания и корректно переводящий текст со словарем, теряет речевую инициативу в спонтанном профессиональном диалоге [9]. Затруднение локализовано, следовательно, не в объеме усвоенного, а в самой операции перехода между двумя способами концептуализации профессионального содержания – русскоязычным, сложившимся у студента на профильных дисциплинах, и иноязычным, сложившимся на курсе языка для специальных целей. Цель – выявить и систематизировать когнитивные барьеры, возникающие при переключении между профессиональным и иноязычным

терминологическим мышлением у студентов неязыковых вузов, и обосновать диагностические/дидактические условия их преодоления.

Основная часть

Первое основание анализа состоит в том, что за переключением между языками не стоит единого локализованного нейронного субстрата. Исследователи билингвального переключения кода описывают его как результат взаимодействия процессов активации, подавления и контроля, совместно отвечающих за выбор нужного языка [6]. Активация опирается на способность формировать и удерживать в оперативной памяти репрезентации цели, на направление избирательного внимания к целевому языку, на намерение говорить именно на нем, на правила выполняемого задания и т. д.; подавление – это отключение неиспользуемой в данный момент языковой системы, и оно бывает активным (целенаправленным) либо реактивным, т. е. производным от более сильной активации целевых репрезентаций [6]. Относительный вес этих процессов трактуется по-разному: модель подавляющего контроля Д. Грина отводит главную роль торможению нецелевого языка, а концепция поддержания цели (*goal-maintenance view*) связывает успешность выбора прежде всего с усилением репрезентаций целевого языка [6]. Содержание когнитивного контроля при этом определено предельно операционально: «Когнитивный контроль понимается как способность представлять и поддерживать требования задания, обработку информации, релевантной для целей выполняемого задания, и подавлять нерелевантную информацию» [6, с. 106]. Для педагогики отсюда вытекает вывод: когнитивные операции, обслуживающие языковое переключение, не специфичны для языка – те же операции задействованы при принятии решений, регулировании эмоций, переключении между неязыковыми заданиями и т. п. [6], т. е. барьер переключения в учебной аудитории шире языковой недостаточности и должен разбираться как комплексное когнитивно-регуляторное явление.

Второе основание – характер самого терминологического материала, с которым имеет дело студент неязыкового вуза. Профессиональный термин он усваивает дважды и по разным каналам: на русском языке – на профильных дисциплинах, внутри целостной предметной картины, на иностранном – на курсе языка для специальных целей, часто в отрыве от предметного содержания. Асимметрию этих каналов закрепляют структурные особенности отраслевой терминологии. Наибольшие затруднения при работе с аутентичным текстом вызывают многокомпонентные термины – семантически целостные сочетания двух и более слов, где студенту приходится находить смысловое ядро (как правило, существительное) и восстанавливать порядок следования компонентов, который в русском эквиваленте обычно инвертируется: *property boundary survey* – «топографическая съемка границ собственности», *electronic distance measurement device* – «электронное устройство для измерения расстояния», *measured building survey* – «обследование здания путем обмеров» и др. [10]. Второй источник затруднений – полисемия: единица *structure* в общем употреблении отвечает значению «структура, конструкция», в инженерно-технической сфере – «здание, сооружение», а в почвоведческом контексте вновь возвращается к значению «структура», и без опоры на контекст перевод искажает смысл высказывания [10]. Третий источник – отсутствие однозначных межъязыковых терминологических соответствий, из-за чего преподавателю приходится опираться на терминологические стандарты и вести работу по межъязыковой унификации терминосистемы [1]. Добавляется и еще один, обычно недооцениваемый фактор: интерференция имеет не только формально-языковую, но и социокогнитивную природу, т. к. при переходе из одного социума в другой происходит смещение перспективы и смена фокуса внимания, сопровождающие трансформацию структур знания [8], т. е. англоязычный и русскоязычный термины, формально признаваемые эквивалентными, могут опираться на несовпадающие модели категоризации объекта, и студент при переключении меняет не ярлык, а ракурс описания действительности.

Совмещение обоих оснований дает возможность описать барьер переключения как совокупность качественно различных классов затруднений, у каждого из которых своя природа и

свои наблюдаемые проявления. Ниже приводится типология, построенная по критерию того, какое звено процесса переключения оказывается заблокировано (таблица 1).

Таблица 1

Типология когнитивных барьеров переключения
между профессиональным и иноязычным терминологическим мышлением

Класс барьера	Блокируемое звено	Природа затруднения	Наблюдаемый маркер
Инвентарный	Активация целевой лексической единицы	Термин усвоен только на одном языке; нет прямой связи Я2 – концепт	Пауза перед термином, подстановка общеупотребительного слова вместо специального и т. п.
Структурно-дефиниционный	Перестройка внутренней формы термина	Многокомпонентность, инверсия порядка компонентов, полисемия	Покомпонентный «пословный» перевод словосочетания; контекстно неверный выбор значения
Регистровый	Прагматическая адаптация	Невозможность менять терминологическую плотность речи под адресата	Единый стиль изложения для эксперта/неспециалиста
Темпоральный	Скорость подавления нецелевого языка	Высокая межязыковая конкуренция, слабые не прямые связи Я1 – Я2	Рост латентности реакции, снижение беглости и т. д.
Аффективно-регуляторный	Удержание репрезентации цели	Языковая тревожность, перфекционизм в отношении формы	Отказ от высказывания, невербальные маркеры тревоги

Оценить масштаб каждого из классов помогают эмпирические данные последних лет. В эксперименте на выборке из 98 студентов семи лингвистических направлений подготовки (сентябрь – декабрь 2025 г.) с разделением на экспериментальную ($n = 50$) и контрольную ($n = 48$) группы при критерии включения не ниже уровня B1 по шкале CEFR диагностика велась по опроснику Cognitive Flexibility Inventory (20 утверждений, 5-балльная шкала Лайкерта, диапазон общего балла 20–100) и шкале Foreign Language Classroom Anxiety Scale (33 утверждения, диапазон 33–165), дополненным критериально-ориентированными устными тестами при межэкспертной надежности $r = 0,91$ [9]. В задании «Вызов компенсации» (описание технического объекта с запретом на пять терминов) инвентарный и темпоральный барьеры проявились в чистом виде: в контрольной группе преобладающей реакцией на запрет осталась длительная пауза (62% ответов) либо отказ от выполнения (18%), а латентность реакции почти не изменилась – с 11,9 до 10,8 с [9]. Задание «Смена контекста», где студент последовательно выступал в роли эксперта перед коллегами и перед не обладающим технической подготовкой руководством, измеряло регистровый барьер: в контрольной группе адаптировать речь при смене адресата смогли лишь 31% студентов, в экспериментальной – 86% [9]. Сводные показатели динамики приведены в таблице 2.

Таблица 2

Динамика показателей, релевантных классам барьеров переключения [9]

Показатель	ЭГ, pre	ЭГ, post	КГ, pre	КГ, post
<i>I</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
Когнитивная гибкость (CFI), общий балл	76,4	101,2	77,1	79,8
Языковая тревожность (FLCAS), общий балл	92,7	67,4	91,8	88,5

Окончание таблицы 2

1	2	3	4	5
Компенсаторные стратегии, приемов на студента	3,2	8,7	3,1	3,8
Латентность реакции, с	12,4	4,1	11,9	10,8
Беглость речи, слов/мин	38,2	71,5	37,9	41,3
Ошибок на 100 слов	4,2	5,1	4,1	4,3
Успешная прагматическая адаптация, % студентов	34	86	32	31

Приведенные цифры допускают несколько содержательных прочтений. Сокращение латентности с 12,4 до 4,1 с (-67%) при росте беглости с 38,2 до 71,5 слов в минуту (+87%) и приросте ошибок лишь с 4,2 до 5,1 на 100 слов говорит в пользу того, что темпоральный барьер снимается без уступок в точности: 21% прироста ошибок несопоставим с 87% прироста беглости [9]. Далее, у аффективно-регуляторного барьера обнаруживается сильная отрицательная связь с когнитивной гибкостью ($r = -0,79$ при $p < 0,01$), а связь гибкости с компенсаторными стратегиями и прагматической адаптацией положительна и равна соответственно $r = 0,83$ и $r = 0,81$ [9]. Наконец, выраженность барьеров зависит от профиля: наибольшее снижение тревожности зафиксировано у студентов направления «Математические методы защиты информации» (-31,4%), исходно склонных к перфекционизму в отношении языковой формы, а корреляция гибкости с прагматической адаптацией максимальна у направленных с междисциплинарной коммуникацией – «Цифровая бизнес-аналитика» ($r = 0,88$) и «Биоинженерия и биоинформатика» ($r = 0,86$) – и минимальна при высокой формализации профессионального дискурса: «Прикладная физика наукоемких производств» ($r = 0,72$), «Математические методы защиты информации» ($r = 0,74$) [9]. Авторы эксперимента формулируют направление зависимости прямо: «Высокий уровень КГ позволяет обучающемуся переключать фокус внимания с фиксации на собственной ошибке на действие, т. е. воспринимать коммуникацию как процесс решения задач» [9, с. 5]. Близкие данные получены и на инженерной выборке при педагогическом эксперименте с $n = 120$, анкетировании студентов ($n = 350$), опросе работодателей ($n = 30$), где обработка велась t-критерием Стьюдента/критерием хи-квадрат, а положительная динамика мотивации и учебной автономии установлена на уровне $p < 0,01$ [4].

Из дифференциации барьеров вытекает прямое диагностическое следствие: под каждый класс нужен свой измерительный инструмент, т. к. интегральная оценка «владения терминологией» смешивает несовместимые явления. Диагностическая процедура строится нами как четырехшаговая и опирается на материал профильной терминосистемы конкретного направления подготовки.

1. Двусторонний терминологический тест-инвентарь. Материал пробы – 40 терминов профильной темы, отобранных из аутентичных источников по двум критериям: частотность в корпусе отраслевых текстов и присутствие в рабочей программе профилирующей дисциплины. Проба состоит из двух субтестов по 20 единиц, разведенных во времени на одно занятие, что снимает эффект прямого припоминания. Субтест А (узнавание): студент соотносит иноязычный термин с русским определением из списка дистракторов, где дистракторы подобраны из смежных участков той же терминосистемы, а не из случайной лексики. Субтест Б (продуцирование): по русскому определению студент восстанавливает иноязычный термин без опоры на подсказки. Показателем инвентарного барьера служит индекс асимметрии переключения, т. е. разность долей правильных ответов в субтестах А и Б, выраженная в процентных пунктах. Ожидаемая асимметрия отражает слабость не прямых связей от Я1 к Я2 и объясняет, почему студент, свободно читающий литературу по специальности, не воспроизводит те же термины в собственной речи [6]. Зона до 15 п. п. трактуется как рабочая

норма; 15–25 п. п. – как показание к усилению продуктивных заданий; свыше 25 п. п. – как основание перестроить работу с глоссарием, сместив ее с узнавания на порождение.

2. Разбор многокомпонентных терминосоответствий. Студенту даются 10 единиц: пять трехкомпонентных, пять четырехкомпонентных, все – из аутентичных текстов по направлению подготовки (типа *electronic distance measurement device*, *property boundary survey* и др.). Задание разбито на три операции, оцениваемые отдельно: выделение смыслового ядра, установление подчинительных связей между атрибутами, порождение русского эквивалента с корректной инверсией порядка компонентов. Раздельная фиксация нужна, т. к. ошибки на разных операциях требуют разных средств: сбой на первой операции указывает на невладение моделью «ядро – атрибуты» и снимается грамматическим комментарием, сбой на третьей – на калькирование и снимается сопоставительными упражнениями. Диагностически значим покомпонентный «пословный» перевод при верно найденном ядре, т. к. такое сочетание ошибок указывает на структурно-дефиниционный барьер в чистом виде, без наложения инвентарного [10]. Время выполнения ограничивается 12 минутами, т. к. при снятом лимите студенты компенсируют барьер перебором вариантов, и проба теряет чувствительность.

3. Тест на контекстную дизамбигуацию. Материал – пять полисемичных единиц, у которых общеупотребительное/отраслевое значения расходятся (по модели *structure*, где общее «структура, конструкция» противостоит инженерно-техническому «здание, сооружение»). Каждая единица дается в двух предложениях-контекстах: общетехническом/узкоотраслевом, всего 10 позиций. Студент выбирает русское соответствие из четырех вариантов и кратко указывает контекстный признак, на который он опирался, – именно это указание отличает осознанное решение от угаданного. Доля контекстно верных решений характеризует сопротивляемость интерференции значений, а доля верных решений с неверно названным признаком дает оценку удельного веса догадки. Проба чувствительна и к социокогнитивной стороне интерференции: расхождение категоризации объекта в двух лингвокультурах проявляется здесь как устойчивое предпочтение общеупотребительного значения даже в отраслевом окружении [8; 10].

4. Двухадресная устная проба. Одно и то же предметное содержание (описание прибора/процесса/расчетной процедуры по профилю) излагается дважды: сначала условному специалисту, затем условному неспециалисту, с паузой не более 30 секунд между частями. Ответ записывается на аудио и оценивается по четырем параметрам: латентность реакции от окончания инструкции до начала речи, терминологическая плотность каждой части (т. е. число терминов на 100 слов), доля компенсаторных приемов во второй части (перифраз, родовое понятие, аналогия и т. п.), прагматическая уместность по бинарной экспертной оценке. Регистровый и темпоральный барьеры измеряются здесь вместе, но разводятся по показателям: регистровый проявляется как совпадение терминологической плотности обеих частей при нормальной латентности, темпоральный – как рост латентности перед второй частью при состоявшейся смене регистра. Проба строится по образцу задания «Смена контекста» и требует двух независимых экспертов, не ведущих группу [9].

Дидактические следствия распределяются по тем же классам. Инвентарный барьер снимается средствами, дающими двустороннюю связь термина с концептом, а не с эквивалентом: ведением терминологического глоссария в двух форматах – традиционном (термин, дефиниция на языке оригинала, расширенная трактовка на языке перевода) и контекстном (термин с левым/правым расширением), причем правила ведения оговариваются заранее: опора на достоверные источники, внесение единиц в начальной форме, недопустимость повторов, контекстная точность перевода, соответствие дефиниции научному стилю и т. д. [10]. Против структурно-дефиниционного барьера работают словообразовательный и этимологический разбор: модели словосложения (*land + owner – landowner; sustain + ability – sustainability*), суффиксации (*assess – assessment, long – longitude*), префиксации (*land – upland, development – redevelopment*), восстановление исторической мотивации терминов – *cadastre* через итал. *catasto* к греч. *katastikhon* «упорядоченный список», *equator* к лат. *aequator*

«уравнитель» и т. п/ [10]. Регистровый барьер преодолевается заданиями на смену коммуникативной роли при одном и том же предметном содержании, когда студент излагает одно явление сначала коллеге с полным профессиональным аппаратом, затем руководителю – в терминах сроков/бюджета, затем клиенту – через бытовую аналогию [9]. Против темпорального барьера работает автоматизация: рост автоматизированности снижает объем нужного контроля и упрощает деятельность, т. к. переключение между языками делает когнитивную систему более уязвимой для вторжения посторонней информации [6]. Аффективно-регуляторный барьер снимается смещением критерия успешности с формальной правильности на достижение понимания; при таком смещении доля студентов с высоким уровнем тревожности (балл FLCAS выше 117) сократилась с 28% до 6% при изменении контрольного показателя лишь с 27% до 22% [9].

Все перечисленные средства работают при одном общем условии – интеграции языковой подготовки в предметное содержание. Поэтому обучение терминологии продуктивно строить на аутентичном материале с нарастающей специализацией: от научно-популярных текстов ознакомительного характера в первом семестре, где терминология носит общетехнический/межотраслевой характер, к узкопрофильным текстам второго семестра, насыщенным отраслевыми единицами [10]. Теоретически такая интеграция опирается на концепцию искусственного субординативного билингвизма с паритетным владением кодом родной лингвокультуры и кодом, сложившимся в искусственно созданной образовательной среде, при асимметричности коммуникативной компетенции в отношении двух языков [3], методически – на структуру лексического компонента иноязычной предметной компетенции, куда входят лексико-словообразовательная, предметно-терминологическая, коммуникативная, межкультурная и когнитивно-цифровая составляющие [2]. Отдельная сложность связана с подвижностью отраслевых терминосистем: авторы классификации англоязычной терминологии искусственного интеллекта на материале железнодорожных СМИ приходят к выводу, что отбор учебных единиц не может опираться на одни только словари и нуждается в регулярном обновлении по источникам профессиональной коммуникации, с учетом прагмакоммуникативной функции термина и опорой на билингвальное сознание обучающегося при смысловом переводе [7]. Наконец, этап презентации новой специальной лексики перед чтением текста во многом предопределяет и восприятие текста, и качество формируемых лексических навыков, из-за чего предтекстовую работу с терминосистемой стоит считать не техническим, а конституирующим звеном методики [5].

Таблица 3

Соответствие классов барьеров, дидактических средств
и контрольных показателей

Класс барьера	Тип упражнения	Контрольный показатель	Периодичность
1	2	3	4
Инвентарный	Двухформатный глоссарий; восстановление термина по дефиниции на изучаемом языке	Индекс асимметрии переключения, п. п.	Еженедельно
Структурно-дефиниционный	Разбор моделей словосложения/суффиксации/префиксации; этимологический анализ	Доля верных эквивалентов многокомпонентных единиц, %	Раз в две недели
Регистровый	Смена коммуникативной роли при одном предметном содержании (коллега – руководитель – клиент)	Разность терминологической плотности частей, терминов на 100 слов	Каждое занятие

Окончание таблицы 3

1	2	3	4
Темпоральный	Задания с запретом на ключевые слова; ограничение времени на ответ	Латентность реакции, с	Каждое занятие
Аффективно-регуляторный	Раздельное оценивание понимания и точности; рефлексивный журнал	Доля высоких баллов FLCAS в группе, %	Дважды за семестр

Изложенное дает основания сформулировать ряд практических рекомендаций по организации работы с терминосистемой на курсе иностранного языка для неязыковых направлений подготовки.

1. Проводить входную диагностику не одним интегральным тестом, а по четырем описанным выше пробам, фиксируя профиль барьеров группы; при разрыве между узнаванием и продуцированием термина свыше 25 процентных пунктов приоритет отдается инвентарному барьеру, при доле контекстно неверных решений в тесте на дизамбигуацию свыше трети – структурно-дефиниционному.

2. Выносить презентацию новой терминологии на предтекстовый этап и связывать термин не с эквивалентом, а с дефиницией на изучаемом языке, т. к. именно этот этап задает качество формируемых лексических навыков [5].

3. Вести глоссарий параллельно в двух форматах – традиционном/контекстном (с левым и правым расширением термина), не заменяя один другим: первый обслуживает точность, второй – сочетаемость и снятие полисемии [10].

4. Вводить многокомпонентные терминосочетания не позднее третьего-четвертого занятия семестра, отрабатывая на них выделение смыслового ядра, инверсию порядка компонентов и т. д. до перехода к связному тексту [10].

5. Отводить задания на смену адресата (эксперт – руководитель – неспециалист) регулярное, а не эпизодическое место: регулярностью и отличаются группы с приростом прагматической адаптации до 86% от групп, где показатель остается на исходном уровне [9].

6. Оценивать устные ответы по двум независимым критериям – достижению понимания и формальной точности, не сводя их в единый балл, т. к. смешение критериев воспроизводит перфекционистскую установку, которая питает аффективно-регуляторный барьер [9].

7. Фиксировать латентность реакции как рабочий показатель текущего контроля, т. к. этот параметр чувствителен к автоматизации переключения и меняется раньше лексических показателей [6; 9].

8. Обновлять перечень изучаемых терминов ежегодно по источникам актуальной профессиональной коммуникации, а не по словарям, что особенно важно для быстро формирующихся предметных областей (искусственный интеллект, цифровая аналитика и т. п.) [7].

У результативности перечисленных мер есть ряд организационных предпосылок, без которых эффект ограничен: согласование состава изучаемой терминологии с выпускающей кафедрой и соотнесение его со структурой профилирующих дисциплин [10]; сохранение доли аудиторного времени под задания на переключение/адаптацию/генерацию альтернатив на уровне около трети занятия, при котором и была получена описанная динамика [9]; наличие у обучающихся базового уровня не ниже B1 по шкале CEFR, служившего критерием включения в экспериментальную выборку [9]; психологическая безопасность учебной ситуации, при которой ошибка трактуется как элемент конструирования высказывания, а не как основание оценки [9].

Заключение

Затруднения студентов неязыковых вузов при переходе от русскоязычного профессионального терминологического мышления к иноязычному шире дефицита словарного запаса и складываются из пяти качественно различных барьеров – инвентарного, структурно-дефиниционного, регистравого, темпорального и аффективно-регуляторного, каждый из которых блокирует свое звено процесса переключения (активацию целевой единицы, перестройку

внутренней формы термина, прагматическую адаптацию, подавление нецелевого языка, удержание репрезентации цели) и потому нуждается в отдельном диагностическом инструменте и отдельном дидактическом средстве; за разделимость этих классов говорят эмпирические данные (при неизменной программе латентность реакции падает на 9%, а доля успешной прагматической адаптации не растет вовсе, при целенаправленной же работе те же показатели меняются на 67% и с 34% до 86% соответственно), за их системную связь через когнитивную гибкость – корреляции $r = -0,79$ с тревожностью, $r = 0,83$ с компенсаторными стратегиями, $r = 0,81$ с прагматической адаптацией, что дает основания положить предложенную типологию в основу адресного проектирования курса иностранного языка для специальных целей с учетом профиля подготовки; дальнейшая работа предполагает эмпирическую проверку разделимости выделенных классов на выборках отдельных направлений, уточнение пороговых значений диагностических проб и оценку устойчивости достигнутых показателей переключения спустя семестр после завершения курса.

Библиографический список к главе 6

1. Акубекова, Д. Г. Формирование иноязычной профессиональной компетенции у студентов неязыкового вуза посредством терминосистемы / Д. Г. Акубекова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2018. – Т. 6, № 2. – С. 2.
2. Алмазова, Н. И. Содержание и структура лексического компонента иноязычной предметной компетенции, формируемой у студентов многопрофильного вуза / Н. И. Алмазова, Л. П. Халяпина, А. Ю. Сенько // Язык и культура. – 2026. – № 74. – С. 102–124.
3. Брыксина, И. Е. Лингвометодические основы профессионально ориентированного обучения иностранному языку в неязыковом вузе (билингвальный/бикультурный аспект) / И. Е. Брыксина // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2016. – Т. 21, № 1 (153). – С. 17–26.
4. Гадаев, Р. В. Развитие иноязычных профессиональных компетенций у студентов неязыковых специальностей вуза / Р. В. Гадаев, З. А. Алтамирова // Управление образованием: теория и практика. – 2024. – № 5–1 (82). – С. 46–57.
5. Гриднева, Н. А. К проблеме формирования лексических навыков при обучении иноязычной терминологии в неязыковом вузе / Н. А. Гриднева, Х. А. Шайхутдинова // Балтийский гуманитарный журнал. – 2017. – Т. 6, № 4 (21). – С. 289–293.
6. Емельянова, Я. Б. Характеристика переключения кода в коммуникации с переводом / Я. Б. Емельянова // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2015. – № 4. – С. 105–109.
7. Кометиани, Е. А. Классификация терминологии в области искусственного интеллекта англоязычных железнодорожных СМИ как основа организации обучения иностранному языку специальности в транспортном вузе / Е. А. Кометиани, Е. Г. Ляхова // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2025. – Т. 10, № 7. – С. 927–934.
8. Мозоль, Т. С. Лингвистическая интерференция как передача социокогнитивных структур / Т. С. Мозоль // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2025. – № 3. – С. 16–24.
9. Прыжок через языковой барьер: роль когнитивной гибкости обучающихся в процессе изучения иностранного языка в вузе / В. В. Поникаровская, Н. В. Мацакова, М. А. Панюшкина [и др.] // Мир науки. Педагогика и психология. – 2026. – Т. 14, № 2. – С. 32.
10. Чеучева, Т. М. Методологические подходы к обучению профессиональной терминологии на занятиях по иностранному языку в техническом вузе / Т. М. Чеучева // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2025. – Т. 17, № 4. – С. 99–115.

ГЛАВА 7

DOI 10.31483/r-169616

Магин Владимир Алексеевич
Унгер Дмитрий Петрович

ПРИМЕНЕНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ФОРМИРОВАНИИ ОСНОВ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Аннотация: исследуются возможности, существующие сегодня для эффективного применения цифровых технологий (ЦТ) в целях формирования у студентов современных вузов начальных навыков ведения здорового образа жизни (ЗОЖ) на занятиях по физической культуре (ФК). В начале главы её авторы, базируясь на результатах анализа ряда наименований научной и методической литературы, дают определение терминам «здоровье» и ЗОЖ. Далее демонстрируется потенциал, присущий в современных условиях учебным занятиям по ФК в плане развития соответствующих компетенций у представителей учащейся молодёжи. Определяются задачи, решение которых в ходе занятий по данному предмету представляется необходимым для формирования основ ЗОЖ. Определяется роль ЦТ в их решении. Называются организационно-педагогические условия реализации такой роли. После этого авторы приводят характеристику ряда категорий ЦТ, функциональные возможности которых, на их взгляд, будут способствовать воплощению этих условий в образовательной практике современного вуза.

Ключевые слова: физическое воспитание, физическое воспитание студентов вуза, здоровый образ жизни, навыки ведения здорового образа жизни, цифровые технологии в образовании.

Abstract: the possibilities that exist today for the effective use of digital technologies in order to form students of modern universities with the initial skills of leading a healthy lifestyle in physical education classes are being explored. At the beginning of the chapter, the authors, based on the results of an analysis of a number of scientific and methodological literature titles, define the terms «health» and healthy lifestyle. Further, the potential inherent in modern physical education training sessions in terms of developing relevant competencies among young students is demonstrated. The tasks are determined, the solution of which in the course of classes in this subject seems necessary for the formation of the basics of healthy lifestyle. The role of digital technologies in their solution is determined. The organizational and pedagogical conditions for the implementation of such a role are called. After that, the authors describe a number of digital technologies categories, the functionality of which, in their opinion, will contribute to the implementation of these conditions in the educational practice of a modern university.

Keywords: physical education, physical education of university students, healthy lifestyle, healthy lifestyle skills, digital technologies in education.

Сегодня выпускники организаций, реализующих на территории Российской Федерации деятельность в соответствии с программами высшего образования (далее – ВО), конечно, должны обладать развитыми на достаточном уровне профессиональными компетенциями. Но с другой стороны, принимая во внимание наблюдаемую в последние десятилетия эскалацию темпов научно-технического прогресса, при которой формируемые в период освоения вузовских программ знания, умения и навыки могут утратить свою актуальность к моменту выпуска, многие авторы (Р.Р. Байгутлин, П.Ю. Романов, Е.А. Москвина [2], М.И. Болотова, М.А. Ермакова, С.С. Коровин [4], А.К. Касимов, Г.Н. Абдулгалимова, Р.М. Абдулгалимов [8], В.М. Круцкий, Л.И. Столярчук, Е.В. Мещерякова [10], А.И. Кузнецов [11]) говорят о возрастании значения компетенций личностных. В свою очередь, указывают М.И. Болотова с

соавторами [4], в ряду таких качеств выпускника современного вуза важное место занимает здоровьесберегающая позиция.

Говоря об особенностях развития системы ВО на современном этапе, мы не можем отрицать и факта расширения использования цифровых технологий (далее – ЦТ) в образовательном процессе. О.А. Озерова [13] при этом отмечает: дидактические свойства современных ЦТ позволяют в максимальной степени раскрывать возможности, существующие сегодня для реализации вузовских программ. При этом работа, направленная на формирование основ здорового образа жизни, может стать более гибкой и следовательно адаптивной к непредсказуемой динамике экономического, социального, научно-технического и культурного развития, свойственной современному обществу.

Однако прежде, чем изучать пути использования соответствующих аппаратных и программных средств в деятельности, направленной на формирование у студентов основ здорового образа жизни, следует определиться с содержательным наполнением ключевых для данной главы понятий. В качестве такого рода категорий мы определили «здоровье» и «Здоровый образ жизни» (далее – ЗОЖ).

Современные авторы (П.А. Малеев, В.А. Вожаков, В.А. Патраков, Е.Р. Колосова [7], А.К. Касимов, Г.Н. Абдулгалимова, Р.М. Абдулгалимов [8], В.М. Круцкий, Л.И. Столярчук, Е.В. Мещерякова [10], А.И. Кузнецов [11]) отмечают сложность и многогранность понятия «здоровье». Анализ их трудов позволил нам с определённой долей уверенности говорить о том, что соответствующая категория может рассматриваться в пяти качествах. Они показаны на рисунке 1.

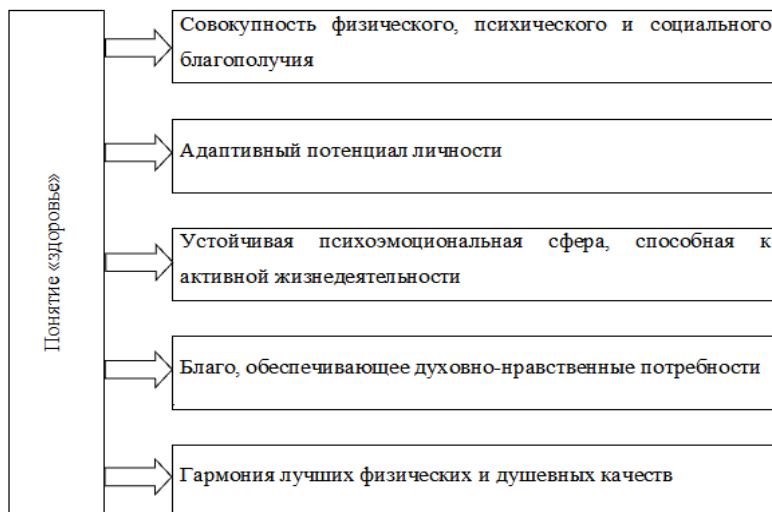


Рис. 1. Распространённые в современной науке интерпретации понятия «здоровье»

Теперь, когда мы привели сущностную характеристику феномена здоровья, следует рассказать о его структуре. Н.А. Кожурина [9] на страницах своей статьи упоминает три его основных компонента (табл. 1).

Таблица 1

Структура здоровья

Компоненты	Содержание компонентов
1	2
Соматическое (телесное) здоровье	Функциональное состояние организма и его систем
	Уровень физической подготовленности

Окончание таблицы 1

1	2
Духовное здоровье	Сопrotивляемость организма
	Морально-психологический настрой личности
	Её социальная активность
	Способность к самопознанию
Психическое здоровье	Устойчивость психической сферы
	Психическое развитие
	Функциональное состояние психики индивида

Как видим, междисциплинарная категория «здоровье» имеет отношение практически ко всем сферам жизни современного человека. Следовательно, справедливой является разделяемая, например, С.С. Ситнчуком [14] позиция, согласно которой обучение студентов современных вузов основам здорового образа жизни, реализуемое в том числе при широком использовании ЦТ, с большой вероятностью позволит обеспечить условия для их эффективного и безопасного развития. Сказанное относится к совершению как личностных, так и профессиональных качеств [14]. Развитие установки на ведение такого образа жизни, кроме того, расширит возможности для профилактики производственного травматизма среди выпускников вузов, развития у них нарушений осанки и зрения.

Теперь следует раскрыть суть понятия ЗОЖ. Данную категорию мы будем трактовать следующим образом: образ жизни, основу для ведения которого составляют моральные принципы формирующейся личности [1]. Такое определение позволяет нам выделить наиболее характерные черты данного феномена [1]. Они показаны на рисунке 2.



Рис. 2. Наиболее характерные черты ЗОЖ

А.И. Кузнецов [11] при этом указывает: главным препятствием к приданию образу жизни большинства представителей современной учащейся молодёжи показанных на Рисунке 2 черт является явно недостаточная в сравнении с представителями предыдущих поколений студентов двигательная активность. Соответствующие положения подтверждаются данными, полученными в ходе проведения авторами главы эмпирического исследования.

Указанное выше исследование представляло собой опрос, в котором приняли участие 350 молодых людей и девушек, осваивающих программы вузов Северо-Кавказского федерального округа (далее – СКФО). Судя по его результатам, учебные занятия по физической культуре (ФК), – дисциплине, обязательной для изучения в ходе освоения всех направлений подготовки [6], представляют собой один из немногих источников двигательной активности у 50% обучающихся. Для данного сегмента, включающего половину всей студенческой

молодёжи СКФО, занятия ФК в рамках реализации учебного плана составляют от 70 до 85% физической активности.

Это позволяет говорить, во-первых, о явном дефиците физических нагрузок у современных студентов, ведущем к ухудшению показанных в Таблице 1 компонентов их здоровья, а во-вторых – о необходимости трансформации системы физического воспитания. Основой для такой трансформации, в свою очередь, должны служить рассмотренные выше современные концепции (Н.Р. Абдулмуталимова [1], М.И. Болотова, М.А. Ермакова, С.С. Коровин [4], Ю.В. Задорожнева, И.Ю. Головинова [6], Н.А. Кожурина [9], О.А. Озерова [13]) здоровья и ЗОЖ.

П.А. Малеев и его соавторы [7] говорят о том, что приобщение студентов современного вуза к ведению ЗОЖ через стимуляцию их физической активности на занятиях по ФК представляется возможным в случае, если такие занятия будут направлены на решение двух задач. К задачам этим авторы относят следующие: расширение реализации индивидуального подхода к выбору средств и форм реализации физической активности представителей студенческой молодёжи; формирование у студентов культуры ЗОЖ [7].

Соответствующая позиция может быть подтверждена, если мы вновь обратимся к результатам проведённого социологического опроса. Конкретно в данной связи нас будет интересовать та часть данных, что касается наиболее распространённых среди студентов действующих в СКФО вузов конкретных видов физической активности.

Действительно, лишь 25,1% опрошенных представителей студенческой молодёжи округа указали занятия в спортивных секциях как один из ведущих для них вида физической активности, организуемых под руководством тренера, преподавателя или иных специалистов, группах по видам спорта и спортивных сборных студенческих команд. 15,1% будущих высококвалифицированных специалистов профессионально занимаются определенным видом спорта и регулярно выступают на любительских, студенческих и региональных соревнованиях за команды своих вузов.

35–45% от общего объёма выполняемой физической нагрузки студентов при этом физическая, реализуемая в режиме учебного дня. Опрошенными в числе наиболее распространённых её форм были названы:

- вводная гимнастика;
- пешие прогулки;
- физкультпаузы и физкультминутки;
- иные формы двигательной активности, необходимые для полноценного осуществления обычной жизнедеятельности.

Важно при этом, что почти 15% от общего числа опрошенных студентов вузов СКФО отдали предпочтение самостоятельным занятиям, связанным с решением задач тренировочного рекреационного, либо оздоровительно-реабилитационного характера. В свою очередь, из таких форм физической активности наиболее популярными оказались занятия в плавательных бассейнах, тренажерных залах, а равно и на иных площадках, предусматривающих возможность самостоятельных занятий физической культурой и спортом.

Только 6% от общего числа студентов, принявших участие в нашем исследовании, связали свою физическую активность с регулярным участием в официальных мероприятиях, таких, как например, судейство, спортивное волонтерство или в массовые забеги.

И несмотря на в целом недостаточно высокий уровень физической активности, свыше 50% опрошенных студентов оценили собственный уровень физической подготовленности как «удовлетворительный» и выше. Они также отметили, что ведут образ жизни, который можно идентифицировать как здоровый. Причём большинство из ответивших таким образом студентов не характеризуются наличием каких-либо медицинских противопоказаний к занятиям ФК. Вышеизложенное говорит о необходимости формирования культуры ЗОЖ у большинства современных обучающихся, в т. ч. путём расширения реализации индивидуального подхода. Другими словами, упомянутая выше точка зрения о том, что сегодня преподавание

ФК в вузе должно быть сосредоточено на решении двух задач [7], подтверждается эмпирическими данными.

В свою очередь, процесс решения таких задач может быть интенсифицирован в случае обращения к дидактическим возможностям современных ЦТ. Сегодня педагоги (М.А. Баукова [3], Ю.В. Задорожнева, И.Ю. Головинова [6], Т.В. Лепилина, А.Ю. Осипов, А.И. Кравчук [12], О.А. Озерова [13]) относят к применимым по ходу образовательной деятельности такие ЦТ, функционал которых позволяет вывести на новый уровень процесс реализации классических принципов дидактики.

М.А. Баукова [3] при этом отмечает, что расширение использования ЦТ, как и любые другие более или менее значимые изменения в педагогической деятельности, может быть связано с возрастанием определённых рисков. К таковым она справедливо относит фрагментацию восприятия студентами необходимого материала на занятиях по ФК, снижение концентрации их внимания, формализацию учебной деятельности и дальнейшее снижение двигательной активности представителей студенческой молодёжи [3].

Возрастанию вероятности соответствующих негативных проявлений способствует и тенденция в современной педагогической практике, при которой ЦТ нередко применяются как инструмент, обеспечивающий лишь простой перенос в электронный формат традиционных форм работы. При этом, как правило, не в полной мере учитывается дидактический потенциал ЦТ и, следовательно, психолого-педагогические особенности организации учебной деятельности при их широком использовании. Отсюда вытекает противоречие между отмечаемой, например, А.И. Кузнецовым [11] объективной потребностью в повышении двигательной активности представителей современной студенческой молодёжи с одной стороны, недостаточной методической разработанностью путей целенаправленного использования ЦТ на учебных занятиях по ФК – с другой.

На наш взгляд, минимизации влияния соответствующих негативных тенденций будет способствовать соблюдение двух организационно-педагогических условий при использовании таких технологий на занятиях по ФК. Первое условие – упоминаемое, например, Л.А. Гальчинской и Н.Г. Улеевой [5] повышение эффективности педагогического управления и контроля за ходом физического воспитания. На наш взгляд, в наибольшей степени это относится к студентам, осваивающим неспортивные направления подготовки.

Говоря же о втором организационно-педагогическом условии, следует, прежде всего, отметить упоминаемую рядом исследователей (Л.А. Гальчинская, Н.Г. Улеева [5], Т.В. Лепилина, А.Ю. Осипов, А.И. Кравчук [12], А.И. Юдаев [15]) тенденцию, при которой к настоящему времени дидактические средства, относимые к категории ЦТ, уже успели прочно интегрироваться в образовательный процесс по ФК. Соответственно, таким условием должна стать активизация внимания учёных и практикующих педагогов системы высшего образования (далее – ВО) определённым проблемам. В их число входят:

- адекватный отбор материала, планируемого к изучению при широком использовании цифровых средств;
- предотвращение на технологическом уровне избыточности используемых данных;
- упрощение пользовательских интерфейсов;
- унификация используемых сервисов.

Реализации упомянутых выше условий будет способствовать расширение использования в физическом воспитании современных студентов ряда категорий ЦТ. Рассмотрим их.

Результаты проведённого анализа специальной литературы (Л.А. Гальчинская, Н.Г. Улеева [5], Ю.В. Задорожнева, И.Ю. Головинова [6], О.А. Озерова [13], А.И. Юдаев [15]), позволяют говорить о следующих ЦТ, использование которых во время занятий ФК представляется наиболее эффективным: электронные библиотеки, аппаратно-программные комплексы для исследования степени физической подготовленности, web-платформы, средства видеоконференций, социальные сети, облачные хранилища.

Говоря о ЦТ, относящимся к первой из названных категорий, отметим: библиотеки (первоначально содержавшие исключительно аналоговые носители информации) занимают одно из ведущих мест в процессе функционирования системы ВО с момента её появления. Обращаясь к ним, студенты и преподаватели оперативно знакомились с данными, наиболее актуальными на конкретный момент развития человеческого общества, а во время учебных занятий широко их применяли. С конца XX – первой четверти XXI в. благодаря процессам развития и распространения сетевых технологий начали широко использоваться библиотеки электронные. О.А. Озерова [13] говорит о том, что на сегодняшний день большинство таких библиотек предоставляют в распоряжение пользователей мощный научно-поисковый аппарат. Работа же с таким аппаратом в значительной мере способствует развитию у обучаемых навыков поисковой, исследовательской работы, повышению их интереса к получению актуальных знаний по осваиваемым дисциплинам. В полной мере это относится к ФК, при освоении которой расширение использования рассматриваемой ЦТ будет способствовать реализации индивидуального подхода к обучению. Хорошим примером такой библиотеки является Elibrary.

Далее, современные авторы (Ю.В. Задорожнева, И.Ю. Головинова [6], А.И. Юдаев [15]) также отмечают: в ходе преподавания студентам современного вуза ФК необходим регулярный мониторинг физической подготовленности учащихся и основных показателей их здоровья. На текущем этапе развития отечественной и мировой системы ВО соответствующая деятельность может быть с успехом реализована при помощи специализированных аппаратно-программных комплексов (например, «Омега-М» или Complex). Функционал ЦТ, которые можно отнести к рассматриваемой категории, позволяет оперативно и точно проводить необходимые замеры, в т.ч. в дистанционном формате. Таким путём может быть существенно интенсифицирована реализация в физическом воспитании индивидуального подхода.

Web-платформы, обладают функциональными возможностями, которые позволяют накапливать данные, необходимые во время реализации учебной работы по ФК, а также методической, научно-исследовательской деятельности студентов и др. Важно, что взаимодействие между участниками педагогического процесса при работе с такими платформами происходит с использованием встроенных в них сервисов. О.А. Озерова [13] относит к ним следующие: сервисы обмена сообщениями, сервисы видеотрансляции.

В текущих условиях наиболее полезными для осваивающих программы по ФК студентов и их преподавателей в плане формирования навыков ЗОЖ являются такие web-платформы, как Teams, Blackboard и Moodle. При этом, обращают себя внимание разные возможности, присущие этим платформам в плане решения задач, упомянутых нами ранее (табл. 2).

Таблица 2

Возможности различных web-платформ при формировании
основ здорового образа жизни у студентов современного вуза
на учебных занятиях по ФК

Платформа	Возможности
1	2
Teams	Характеризуется наличием возможностей, позволяющих генерировать онлайн-тесты и учебные курсы по ФК, размещая к ним теоретические и практические материалы. Это позволяет, во-первых, более эффективно использовать индивидуальный подход, а во-вторых, эффективно формировать у студентов культуру ЗОЖ
Blackboard	Функционально близка к Teams. Главной отличительной чертой является возможность проверки текстов работ студентов на плагиат, позволяющая существенно повысить эффективность решения обеих задач за счёт стимулирования будущих высококвалифицированных профессионалов к самостоятельному творчеству

1	2
Moodle	Наряду с инструментами, которые предоставляют в распоряжение пользователям платформы Teams и Blackboard, даёт участникам педагогического процесса более широкие возможности для организации совместной работы. Если мы говорим о решении проблем организации физического воспитания, это означает, что на платформе Moodle могут не только помещаться видеоинструкции или, например, учебно-методические фильмы, но и функционировать средства обратной связи. К ним относятся цифровые инструменты организации онлайн-консультаций, специально созданные e-mail адреса для вопросов и отчётов, а также встроенный сервис сообщений. Таким образом, индивидуальный подход к выбору средств и форм реализации физической активности получает более широкую реализацию, чем при использовании двух первых платформ

Далее, в своей статье А.И. Юдаев [15] говорит об определённой полезности сервисов видеоконференций как инструментов организации учебных занятий по ФК. Примерами таких сервисов являются Zoom, Webinar и Google Meet. Эти ЦТ характеризуются наличием функционала, делающего их применимыми в плане решения решения и задачи реализации индивидуального подхода к выбору форм, средств обучения, и формирования у учащихся культуры ЗОЖ. Важно, что относимые к данным категориям цифровые инструменты не являются сервисами, интегрированными в архитектуру web-платформ. Соответственно, эффективная организация на их базе видеотрансляций (часто более удобная) подразумевает предварительное планирование мероприятий и рассылку студентам ссылок на них, каковая операция может быть реализована в том числе с использованием функционала web-платформ.

При этом результаты анализа педагогического опыта, отражённого на страницах доступных нам сочинений (Л.А. Гальчинская, Н.Г. Улеева [5], Ю.В. Задорожнева, И.Ю. Головинова [6], Т.В. Лепилина, А.Ю. Осипов, А.И. Кравчук [12], А.И. Юдаев [15]) демонстрируют, что ЦТ, которые можно отнести к категории сервисов видеоконференций, могут быть использованы в основном в двух областях (табл. 3).

Таблица 3

Области применения сервисов видеоконференций
при решении задач формирования ЗОЖ на занятиях по ФК в современном вузе

Область применения	Решаемые задачи
Снижение формального характера процесса предоставления отчётности	Расширение реализации индивидуального подхода к выбору средств и форм реализации физической активности представителей студенческой молодёжи
Анализ и обобщение хода работы учащихся над упражнениями и заданиями, а равно и её результатов	Расширение реализации индивидуального подхода к выбору средств и форм реализации физической активности представителей студенческой молодёжи
	Формирование у студентов культуры ЗОЖ

Разрядом цифровых средств обучения, функционал которых также позволяет наладить между участниками педагогического процесса по ФК эффективный и безопасный обмен необходимыми данными, являются социальные сети. При этом доступный для анализа опыт реализации занятий по ФК с использованием функционала социальных сетей (Т.В. Лепилина, А.Ю. Осипов, А.И. Кравчук [12], О.А. Озерова [13], А.И. Юдаев [15]) подтверждает факт удобства их использования, например, для трансляции учебных видео. Таким образом, возможности такого рода ЦТ позволяют интенсифицировать формирование культуры ЗОЖ современных студентов. С другой стороны, интегрированные в них средства обратной связи способствуют реализации индивидуального подхода. В качестве примера социальной сети можно привести интернет-ресурс ВКонтакте.

Решение обеих задач, связанных с интенсификацией формирования у студентов навыков ЗОЖ на занятиях по ФК, означает необходимость организации хранения представленных в различных цифровых форматах учебных и методических материалов. Размещение такого рода информации представляется удобным на базе упоминаемых, например, А.И. Юдаевым [15], облачных хранилищ. Наиболее эффективными ЦТ, относящимися к этой категории, являются Yandex.Disk и Google Drive [13].

Таким образом, в современных условиях занятия по академической дисциплине «Физическая культура» (ФК) являются главным средством формирования у студентов основ здорового образа жизни (ЗОЖ). Для того же, чтобы соответствующий процесс, реализуемый во время занятий по ФК, был более эффективен, он должен быть направлен на решение двух задач, рассмотренных в тексте главы. В свою очередь, решение этих задач предполагает соблюдение определённых организационно-педагогических условий. Их реализация представляется возможной при обращении к дидактическим возможностям таких цифровых технологий, как электронные библиотеки, аппаратно-программные комплексы, web-платформы, средства видеоконференций, социальные сети и облачные хранилища.

Библиографический список к главе 7

1. Абдулмуталимова, Н. Р. Здоровый образ жизни студента / Н. Р. Абдулмуталимова // Проблемы современной науки и образования. – 2022. – № 5 (174). – С. 47–48.
2. Байгутлин, Р. Р. Программа формирования общекультурных (универсальных) компетенций студентов вуза в процессе профессионального воспитания / Р. Р. Байгутлин, П. Ю. Романов, Е. А. Москвина // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 76–3. – С. 29–33.
3. Баукова, М. А. Педагогическая модель активизации познавательной активности иностранных студентов в цифровой образовательной среде: методологический и методический аспекты / М. А. Баукова // Мир науки, культуры, образования. – 2026. – № 1 (116). – С. 228–231.
4. Болотова, М. И. Продвижение ценностей физической культуры в цифровой образовательной среде вуза / М. И. Болотова, М. А. Ермакова, С. С. Коровин // Человек. Спорт. Медицина. – 2022. – Т. 22, № 1. – С. 82–88.
5. Гальчинская, Л. А. Современные информационные технологии в системе подготовки специалистов по физическому воспитанию / Л. А. Гальчинская, Н. Г. Улеева // StudNet. – 2022. – Т. 5, № 1. – С. 836–845.
6. Задорожнева, Ю. В. Использование цифровых технологий в системе физического воспитания студентов вузов / Ю. В. Задорожнева, И. Ю. Головинова // Наука-2020. – 2025. – № 4 (78). – С. 61–67.
7. Исследование культуры здоровья студентов вуза неспортивного профиля / П. А. Малеев, В. А. Вожаков, В. А. Патраков, Е. Р. Колосова // Актуальные проблемы авиации и космонавтики. – 2022. – Т. 3. – С. 1111–1113.
8. Касимов, А. К. Теоретические подходы формирования основ здорового образа жизни у студентов медицинских вузов средствами современных информационных технологий / А. К. Касимов, Г. Н. Абдулгалимова, Р. М. Абдулгалимов // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 77–1. – С. 162–165.
9. Кожурина, Н. А. Здоровье как природный и социальный феномен / Н. А. Кожурина // Вестник Мордовского университета. – 2015. – Т. 25, № 3. – С. 19–30.
10. Крузкий, В. М. Моделирование целостного процесса формирования ценностного отношения к здоровью будущих педагогов / В. М. Крузкий, Л. И. Столярчук, Е. В. Мещерякова // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 4 (113). – С. 368–371.
11. Кузнецов, А. И. Моделирование концептуального подхода организации оздоровительной физической культуры в системе высшего образования / А. И. Кузнецов // Учёные записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – 2025. – № 12 (250). – С. 49–56.
12. Лепилина, Т. В. Использование цифровых технологий в практике физического воспитания студентов / Т. В. Лепилина, А. Ю. Осипов, А. И. Кравчук // Физическая культура. Спорт. Туризм. Двигательная рекреация. – 2024. – Т. 9, № 1. – С. 7–13.
13. Озерова, О. А. Цифровые технологии в физическом воспитании студентов / О. А. Озерова // Северный регион: наука, образование, культура. – 2022. – № 1 (49). – С. 80–87.
14. Ситничук, С. С. Концепция развития профессиональной компетентности будущих учителей физической культуры в условиях образовательного пространства региона / С. С. Ситничук // Мир науки, культуры, образования. – 2026. – № 3 (118). – С. 30–33.
15. Юдаев, А. И. Инновационный подход к организации учебных занятий по физическому воспитанию в высшей школе / А. И. Юдаев // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 86–1. – С. 425–428.

ГЛАВА 8

DOI 10.31483/r-169554

Касаткина Наталья Валерьевна

КУРСЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ДЛЯ УЧИТЕЛЕЙ ОРКСЭ: МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ И УЧЁТ ВОЗРАСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ

Аннотация: в главе обосновывается необходимость дополнительного образования учителей ОРКСЭ через систему повышения квалификации. На основе многолетнего опыта методического сопровождения введения и реализации предмета в РФ (экспериментально с 2010 г.), выявляются устойчивые профессиональные дефициты учителей: недостаток знаний о возрастных особенностях четвероклассников, слабое владение практическим инструментарием, необходимость переосмысления содержания базового педагогического образования. Раскрывается взаимосвязь возрастных особенностей младшего школьного возраста с методикой преподавания предмета ОРКСЭ. Показана результативность курсов повышения квалификации на уровне района: они обеспечивают взаимодействие между школами, трансляцию положительного опыта и адресное преодоление профессиональных дефицитов. На примере школ Санкт-Петербурга рассматриваются типичные трудности образовательных организаций. Предлагаются практико-ориентированные направления совершенствования программ с акцентом на инструменты и кейсы.

Ключевые слова: Основы религиозных культур и светской этики, основы православной культуры, повышение квалификации, возрастные особенности, младший школьный возраст, методическое сопровождение, профессиональные дефициты, духовно-нравственные ценности, межшкольное взаимодействие, практико-ориентированные технологии.

Abstract: the chapter substantiates the need for additional professional education for teachers of the «Fundamentals of religious cultures and secular ethics» (ORKSE) course through professional development programs. Drawing on years of experience providing methodological support for the subject's introduction and implementation in the Russian Federation (piloted since 2010), the study identifies persistent professional gaps among teachers: a lack of knowledge regarding the developmental characteristics of fourth-graders, limited command of practical teaching tools, and a need to rethink the content of initial teacher training. The article explores the link between the developmental characteristics of primary school-age children and the teaching methodology for ORKSE. It demonstrates the effectiveness of district-level professional development courses, noting their role in fostering inter-school collaboration, sharing best practices, and addressing specific professional deficiencies. Using schools in St. Petersburg as examples, the article examines common challenges faced by educational institutions and proposes practical approaches to improving programs, with a focus on specific tools and case studies.

Keywords: fundamentals of religious cultures and secular ethics, fundamentals of orthodox culture, professional development, age-related characteristics, primary school age, methodological support, professional gaps, spiritual and moral values, inter-school collaboration, practice-oriented technologies.

Введение.

Предмет «Основы религиозных культур и светской этики» (ОРКСЭ) был введён в российские школы в 2012 году как предмет, формирующий у обучающихся мотивацию к осознанному нравственному поведению, основанному на знании и уважении культурных и религиозных традиций многонационального народа России. Однако подготовка к его введению началась значительно раньше: с 2010 года в регионах развернулась масштабная работа по методическому сопровождению учителей, которым предстояло преподавать новый предмет.

С 2012–2013 учебного предмет ОРКСЭ стал обязательным для изучения учащимися четвертых классов по всей России. В городе Санкт-Петербурге, методическая поддержка учителей предмета ОРКСЭ выстраивалась с первых дней ведения предмета. Методисты города на протяжении всего времени сопровождают учителей, помогая им преодолевать профессиональные дефициты и осваивать специфику предмета. Городское методическое объединение учителей и методистов по ОРКСЭ и ДНК России (ОДНКНР) действует на постоянной основе, обеспечивая систематическую поддержку учителей [3].

Цель статьи – обобщить опыт методического сопровождения учителей ОРКСЭ в Санкт-Петербурге и обосновать значимость курсов повышения квалификации как инструмента преодоления устойчивых профессиональных дефицитов, в том числе в области учёта возрастных особенностей учащихся.

Профессиональные дефициты учителей ОРКСЭ: взгляд методиста.

Многолетняя практика сопровождения учителей ОРКСЭ позволяет выделить ряд устойчивых проблем, которые не теряют актуальности несмотря на обновление нормативной базы и учебно-методических комплектов.

Первый и наиболее существенный дефицит – знание возрастных особенностей учащихся. Проводя курсы повышения квалификации на регулярной основе, методисты выявляют, что учителям *не хватает знаний о психологии младших школьников*. Однако, на практике, учителя «открывают для себя» материал, с которым должны были быть хорошо знакомы ещё при получении базового педагогического образования: темы межличностных отношений, связи поколений, возрастных особенностей младших школьников осваиваются заново. Это не свидетельствует о низком качестве базовой подготовки – скорее, о том, что психология развития в педагогических вузах преподаётся без привязки к конкретным педагогическим практикам, и учитель не всегда может самостоятельно перенести общие закономерности на реальную профессиональную ситуацию.

Второй дефицит – инструментальный. На курсах повышения квалификации учителя неизменно запрашивают *больше практики*: педагогических инструментов, которые можно взять в работу и применить сразу, адаптируя к контингенту конкретного класса. Абстрактные лекции о духовно-нравственном воспитании не удовлетворяют запрос практикующего учителя, которому завтра предстоит вести урок на тему, требующую особого такта и методической оснащённости.

Третий дефицит – содержательный. Учителя начальных классов, как правило, не имеют специальной подготовки в области культурологии, религиоведения и философии, которые составляют содержательное ядро предмета ОРКСЭ. Это требует включения в программы повышения квалификации содержательного модуля, обеспечивающего учителя знаниями о религиозных культурах и светской этике на культурологическом уровне.

Четвёртый дефицит – организационный. В крупных образовательных организациях, на примере, Пушкинского района Санкт-Петербурга [2], учитель по предмету ОРКСЭ нередко оказывается в ситуации, когда в классе обучается свыше 35 человек, что существенно затрудняет реализацию личностно ориентированного подхода, необходимого для предмета ОРКСЭ. Школа активно информирует родителей о выборе модуля ОРКСЭ – проводятся открытые уроки для родителей третьеклассников, онлайн-презентации, консультации.

Возрастные особенности учащихся 4 класса и их учёт в преподавании ОРКСЭ.

Психологические особенности учащихся 4 класса.

Четвёртый класс – завершающий этап младшего школьного возраста (6–7 – 9–11 лет), который в периодизации Д.Б. Эльконина характеризуется как «конец детства». Младший школьный возраст наиболее глубоко и содержательно представлен в работах В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина и их последователей (А.К. Маркова, В.В. Репкин, Г.А. Цукерман и др.).

В этот период происходят существенные изменения в психике ребёнка. Ведущей деятельностью остаётся учебная, но её характеристики – результативность, обязательность, произвольность – достигают нового уровня. Возникают ключевые психические новообразования:

произвольность психических процессов, рефлексия (личностная и интеллектуальная), внутренний план действий. Как отмечал Д.Б. Эльконин, «память в этом возрасте становится мышлеющей, а восприятие – думающим».

Предпосылками успешного усвоения содержания предмета ОРКСЭ являются такие психологические особенности детей, завершающих обучение в начальной школе, как *интерес к социальной жизни, любознательность, принятие авторитета взрослого, естественная открытость и эмоциональная отзывчивость*. Психологи подчёркивают, что четвероклассники уже хотят больше узнать о себе, разобраться в себе; они начинают анализировать собственные мысли, чувства и поступки с нравственных позиций.

С физиологической точки зрения четвёртый класс – это время интенсивного роста, когда наблюдается дисгармония в физическом развитии: оно опережает нервно-психическое развитие, что сказывается на временном ослаблении нервной системы. Проявляются повышенная утомляемость, беспокойство, повышенная потребность в движениях.

Существенно и то, что ребёнок четвёртого класса находится на пороге *кризиса перехода к подростковому возрасту*. Если в начале младшего школьного возраста ребёнок ориентировался преимущественно на оценку взрослых, то к четвёртому классу для него становится более значимой оценка сверстников. Д.Б. Эльконин называл такие периоды «воротами» в следующий возраст, отмечая, что на этих этапах дети становятся более раздражительными и агрессивными.

Почему эти знания критически важны для учителя ОРКСЭ?

Содержание предмета ОРКСЭ предполагает обсуждение тем, требующих от ребёнка *личностного отношения*: смысл жизни, добро и зло, справедливость, милосердие, отношения между людьми. Младшие школьники, по данным психологических исследований, *с трудом усваивают абстрактные философские сентенции* и нравственные нравоучения в отвлечённой форме. Наиболее эффективно нравственное развитие происходит через *эмоциональное восприятие*, обсуждение конкретных жизненных ситуаций, дающих образцы нравственного ценного поведения.

Именно здесь обнаруживается разрыв, который фиксируют методисты на курсах повышения квалификации: учитель, не владеющий знаниями о возрастных особенностях четвероклассников, интуитивно ищет подходы к детям, но не может *осознанно выстраивать* методику, опираясь на психологические закономерности. Темы, которые, казалось бы, должны быть освоены в базовом педагогическом образовании:

- межличностные отношения;
- связь поколений;

– возрастные особенности – «открываются заново» на курсах повышения квалификации по предмету ОРКСЭ.

Ценностные ориентиры ОРКСЭ: законодательная база и социум.

Нормативно-правовая основа.

Преподавание предмета ОРКСЭ регулируется рядом нормативных документов, которые определяют не только организационные рамки, но и *ценностное содержание* предмета. Ключевым документом является Указ Президента РФ от 9 ноября 2022 г. №809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [5]. Указ определяет традиционные ценности как «нравственные ориентиры, формирующие мировоззрение граждан России, передаваемые от поколения к поколению, лежащие в основе общероссийской гражданской идентичности».

К традиционным ценностям отнесены жизнь, достоинство, права и свободы человека, патриотизм, гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу, высокие нравственные идеалы, крепкая семья, созидательный труд, приоритет духовного над материальным, гуманизм, милосердие, справедливость, коллективизм, взаимопомощь и взаимоуважение, историческая память и преемственность поколений, единство народов России [5].

Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) начального общего образования (НОО) закрепляет цель предмета ОРКСЭ как «формирование у обучающегося мотивации к осознанному нравственному поведению» и развития представлений о значении нравственных норм и ценностей в жизни личности, семьи, общества [6].

Социокультурный контекст: полиэтничность и диалог.

Ребёнок четвёртого класса живёт в *полиэтнической, разномировоззренческой и многоконфессиональной среде*. Основным методологический принцип реализации предмета ОРКСЭ – *культурологический подход*, способствующий формированию у младших школьников первоначальных представлений о культуре традиционных религий народов России [1].

Особое значение имеет развитие способностей обучающихся к общению в полиэтнической среде *на основе взаимного уважения и диалога*. Поликультурная направленность предмета предполагает «принятие учащимися культурного и религиозного разнообразия мира, доброжелательное отношение к различным культурам и их носителям» [1].

В практике методического сопровождения учителей Санкт-Петербурга это находит отражение в темах, которые вызывают наибольший интерес у учителей: *священные писания и сооружения, отношения и принятие другого мнения*. Эти темы требуют от учителя не только содержательной подготовки, но и готовности работать с ценностными установками детей, не навязывая собственных взглядов.

Ценностная динамика: ситуативность и востребованность.

Важное наблюдение, сделанное в ходе методического сопровождения: *все традиционные ценности, оказываются востребованными – но каждая в своей ситуации*. Нет ценности «главной» и «второстепенной»; есть контекст, в котором та или иная ценность становится для ребёнка лично значимой. Задача учителя – не выстраивать иерархию ценностей, а *помочь ученику найти* ту или иную ценность в конкретной жизненной ситуации, соотносить её с собственным опытом и опытом других людей [1].

Это требует от учителя гибкости и отказа от жёстких дидактических схем. Именно поэтому модуль, посвящённый возрастным особенностям, в курсах повышения квалификации должен включать не только знание закономерностей развития, но и *развитие ценностно-рефлексивной позиции самого учителя*.

ОПК как превалирующий модуль: региональный аспект.

В Санкт-Петербурге, как и в большинстве регионов России, модуль «Основы православной культуры» занимает превалирующее положение среди выбираемых модулей ОРКСЭ. При этом все модули равны перед законом и ФГОС – ни один из них не имеет приоритета в нормативном плане. Однако социокультурный контекст региона, исторически связанного с православной традицией, определяет востребованность именно этого модуля.

Это ставит перед методистами особую задачу: обеспечить учителям ОПК подготовку, свободную от конфессиональной ангажированности, но при этом дающую глубокое понимание православной культуры как части культурного наследия России. Модуль ОПК в рамках ОРКСЭ – это культурологический, а не вероучительный курс, и это разграничение требует от учителя методической зрелости.

Практико-ориентированные инструменты и кейсы: из опыта методического сопровождения.

Результативность курсов повышения квалификации на уровне района.

Многолетняя практика, а именно с 2013 года, методического сопровождения позволяет говорить о доказанной результативности курсов повышения квалификации для учителей ОРКСЭ на уровне района. Эта результативность проявляется в нескольких аспектах.

Преодоление профессиональной изоляции учителя. Курсы повышения квалификации и сопровождающие их методические мероприятия налаживают взаимодействие между школами в районе. Создано профессиональное сообщество, в котором учитель имеет возможность получить поддержку, задать вопрос, поделиться опытом [3].

Трансляция положительного опыта. Курсы становятся площадкой для представления положительного опыта учителей района. Специалисты, успешно реализующие предмет

ОРКСЭ, получают возможность показать свои методические находки коллегам, а те, в свою очередь, могут адаптировать эти приёмы к условиям своих школ [3].

Адресное преодоление дефицитов. Регулярное проведение курсов позволяет выявлять типичные и индивидуальные профессиональные дефициты и выстраивать программы, ориентированные на их преодоление. Это не формальное «повышение квалификации», а живой процесс профессионального роста, отвечающий на реальные запросы учителей.

Гибкость форм. В практике методического сопровождения все формы работы оказываются хороши – каждая в своём аспекте. Лекции дают системное знание, семинары и практикумы формируют умения, мастер-классы демонстрируют образцы, педагогические мастерские развивают творческий потенциал, стажировки погружают в реальную практику, онлайн-форматы обеспечивают доступность. Эффективная программа повышения квалификации сочетает все формы, а не противопоставляет их друг другу.

Инструмент 1: кейс-метод на уроках ОРКСЭ.

На городских педагогических мастерских Санкт-Петербурга учителя осваивают кейс-метод как инструмент, позволяющий перевести абстрактные ценностные категории на язык конкретных жизненных ситуаций, понятных четверокласснику.

Пример кейса для модуля «Основы светской этики» (тема «Справедливость»).

Ситуация. В классе готовятся к выставке рисунков. Один ученик нарисовал очень красивую работу, но признался, что ему помогал старший брат. Учитель должен решить, можно ли принимать эту работу на выставку.

Вопросы для обсуждения. Что такое справедливость? Справедливо ли поступил ученик? Как бы ты поступил на месте учителя? Что важнее – результат или честность?

Такие кейсы, построенные на реальных жизненных ситуациях, позволяют ребёнку не заучивать определение справедливости, а прожить её в обсуждении. Учитель, владеющий знаниями о возрастных особенностях четвероклассников, понимает: абстрактное рассуждение о справедливости не сработает – нужна эмоционально окрашенная ситуация, в которой ребёнок может занять позицию.

Инструмент 2: работа с архитектурным кодом города.

На городском методическом объединении учителей ОРКСЭ и ДНК России, состоявшемся в одном из районов города СПб, педагог представила методику, в которой архитектурный код Петербурга используется как средство погружения в тему «Священные сооружения» [3].

Учитель предлагает четвероклассникам виртуальную экскурсию по храмам и соборам города, сопровождая её вопросами: «Что ты чувствуешь, когда смотришь на этот храм?», «Какие детали архитектуры привлекают твоё внимание?», «Как ты думаешь, почему люди строили такие высокие купола?». Такая работа опирается на конкретно-образное мышление младших школьников и их эмоциональную отзывчивость, а не на абстрактные рассуждения.

Инструмент 3: игровые технологии в изучении образов русских героев.

В одной из школ СПб, учитель представила методику, в которой игровые технологии помогают ученикам не просто узнать факты, а осмыслить духовное наследие отечественных героев [3]. Учитель использует карточки с изображениями и описаниями, предлагая детям соотнести героя с определённой ценностью (мужество, милосердие, служение Отечеству) и объяснить свой выбор.

Этот инструмент работает на формирование ценностного отношения через активную деятельность, что соответствует возрастным возможностям четвероклассников: они уже способны к простым обобщениям и нравственной оценке, но нуждаются в внешней опоре (карточки, иллюстрации, игровая форма).

Инструмент 4: педагогическая мастерская «От диагностики к поддержке».

На городской педагогической мастерской «От диагностики к поддержке. Из опыта работы одной из школ Центрального района Санкт-Петербурга» учителя осваивают диагностический инструментарий, позволяющий выявлять актуальный уровень нравственного развития четвероклассников и проектировать уроки с учётом выявленных особенностей [3].

Учителям предлагается простая диагностическая методика: перед изучением темы «Милосердие» учитель просит детей закончить предложение: «Милосердный человек – это тот, кто...». Анализ ответов позволяет увидеть, на каком уровне понимания находится каждый ребёнок, и адаптировать содержание урока под реальные возможности класса. Это практический инструмент, который учитель может применить на следующем уроке, а не абстрактная рекомендация «учитывать возрастные особенности».

Инструмент 5: разработка родительских собраний по выбору модуля ОРКСЭ.

В СПб АППО в рамках городского методического объединения ОРКСЭ, ДНК России (ОДННР) прошёл практикум, на котором учителя составляли макеты брошюр для родителей, делали сайт по направлению ОРКСЭ и ДНК России (ОДННР), придумывали слайды для презентации, позволяющей родителям составить правильное мнение о каждом модуле и ответственно подойти к выбору [3].

Этот инструмент решает важную задачу: учитель должен не просто проинформировать родителей, но создать условия для осознанного выбора, учитывая, что выбор модуля – это ценностное решение семьи, а не формальная процедура. Практикум показал, что учителя активно включаются в творческую работу и впоследствии применяют разработанные материалы в своих школах [3].

Направления совершенствования курсов повышения квалификации.

Опыт методического сопровождения в Санкт-Петербурге позволяет сформулировать ключевые направления совершенствования программ повышения квалификации учителей ОРКСЭ.

Приоритет практико-ориентированных форматов. Учителя запрашивают инструменты, которые можно применить сразу. Это означает, что программы повышения квалификации должны включать мастер-классы, педагогические мастерские, разбор кейсов, проектирование уроков – форматы, позволяющие не только узнать, но и освоить методику. Городское методическое объединение Санкт-Петербурга регулярно проводит педагогические мастерские, практикумы и лаборатории по темам: «Применение активных методов обучения на уроках ОРКСЭ», «Лучшие практики. Педагогические приёмы на уроках ОРКСЭ», «Реализация предметных областей ОРКСЭ средствами искусства» [3].

Усиление модуля, посвящённого возрастным особенностям. Программы должны включать не просто лекции по возрастной психологии, а практические занятия, на которых учитель учится видеть основу каждого методического приёма: почему этот вопрос уместен для четвероклассника, почему эта форма работы соответствует его эмоциональным возможностям, как учитывать начинающийся кризис перехода к подростковому возрасту.

Содержательная подготовка по всем модулям. Учитель должен быть готов к преподаванию любого модуля предмета ОРКСЭ, а не только того, который превалирует в его регионе. Это требует включения в программы повышения квалификации культурологического ядра, общего для всех модулей [1].

Систематическая методическая поддержка после курсов. Обучение на курсах – это лишь начало. Учителю необходима постоянная методическая поддержка: консультации, доступ к методическим материалам, участие в профессиональных сообществах. В Санкт-Петербурге эту функцию выполняет городское методическое объединение, обеспечивающее адресное сопровождение методистов и учителей по преодолению профессиональных дефицитов [3].

Адресная работа с крупными образовательными комплексами. Школы с большой численностью обучающихся, нуждаются в особом внимании методических служб. Значительная нагрузка на учителей, кадровая нестабильность, необходимость одновременной подготовки учителей по нескольким модулям – эти факторы создают дополнительную нагрузку и требуют гибких форматов методической поддержки, включая онлайн-консультации, выездные семинары и адресное сопровождение конкретных учителей.

Заключение.

Курсы повышения квалификации для учителей ОРКСЭ – это не формальность, а насущная необходимость, обусловленная спецификой содержания предмета, возрастными особенностями учащихся 4 класса и ценностными ориентирами, закреплёнными в законодательной базе. Многолетний опыт методического сопровождения в Санкт-Петербурге показывает, что устойчивыми дефицитами остаются *знания о возрастных особенностях и практический инструментарий*.

Ключевой вывод, который позволяет сделать этот опыт: курсы повышения квалификации учителя ОРКСЭ не могут ограничиваться передачей содержания. Они должны быть *практически оснащёнными* – то есть давать учителю не только знание о том, что преподавать, но и понимание того, как это содержание работает в сознании ребёнка, завершающего начальную школу и стоящего на пороге подросткового возраста. Именно этот синтез знаний о возрастных особенностях и методики способен превратить предмет ОРКСЭ из формального предмета в живой разговор о ценностях, значимых для ребёнка и востребованных обществом.

Результативность курсов повышения квалификации подтверждается на уровне района: они налаживают взаимодействие между школами, транслируют положительный опыт и обеспечивают адресное преодоление профессиональных дефицитов. Все формы работы: лекции, семинары, мастер-классы, стажировки, онлайн-форматы – эффективны каждая в своём аспекте, и задача методиста – выстроить программу курсов повышения квалификации как *сбалансированную систему*, отвечающую на реальные запросы педагогов.

Библиографический список к главе 8

1. Аксиологический подход в системе профессиональной подготовки педагогов / Е. В. Барабашкина, А. А. Трифанова, А. А. Перяшкина [и др.] // Гуманитарные научные исследования. – 2022. – № 10 (134).
2. ГБОУ школа №511 Пушкинского района Санкт-Петербурга: официальный сайт. – Текст : электронный. – URL: <http://school511spb.ru> (дата обращения: 01.10.2026). – Текст : электронный.
3. Состоялось городское методическое объединение учителей ОРКСЭ и ДНК России // Информационно-методический центр Адмиралтейского района. – 2026. – Текст : электронный. – 2026. – URL: <https://imc.adm-edu.ru/costoyalos-gorodskoe-metodicheskoe-obedinenie-uchitelej-orkse-i-dnk-rossii/> (дата обращения: 01.10.2026). – Текст : электронный.
4. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования : приказ Министерства просвещения РФ : от 31.05.2021 № 286 // Официальный интернет-портал правовой информации. – URL: <https://base.garant.ru/400907193/> (дата обращения: 01.10.2026). – Текст : электронный.
5. Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей : указ Президента РФ : от 09.11.2022 № 809 // Официальный интернет-портал правовой информации. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202211090019> (дата обращения: 01.10.2026). – Текст : электронный.

ГЛАВА 9

DOI 10.31483/r-169601

Конев Даниил Андреевич
Каранкова Олеся Григорьевна

ШКОЛЬНОЕ ИСТОРИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ: ОПЫТ XIX – ПЕРВОЙ ТРЕТИ XX ВЕКА И ПРОЕКТИРОВАНИЕ СОВРЕМЕННОГО УРОКА

Аннотация: в главе рассматривается эволюция подходов к формированию национальной идентичности в российском школьном историческом образовании XIX – первой трети XX в. и возможности использования этого опыта в современной практике. Выделены три этапа: становление государственной модели в первой половине XIX в.; пореформенный период, когда охранительный канон сосуществовал с научным и либеральным подходами; советская школа, отказавшаяся от преподавания истории и вернувшая её в 1934 г. Показано, что при противоположных идеологиях эти модели опирались на сходную схему: единый нарратив о прошлом, образы героев, лояльность государству. На основе анализа сформулированы четыре принципа проектирования урока истории и описана его структура, предполагающая самостоятельный ценностный вывод обучающихся при сопоставлении источников разных эпох. Охарактеризованы результаты и ограничения первичной апробации.

Ключевые слова: национальная идентичность, общероссийская гражданская идентичность, школьное историческое образование, историческая память, официальная народность, принцип народности, советский патриотизм, традиционные ценности, работа с источниками, технологическая карта урока.

Abstract: the chapter examines the evolution of approaches to forming national identity in Russian school history education from the 19th to the first third of the 20th century and considers how this experience can be used in present-day teaching. Three stages are distinguished: the formation of the state model in the first half of the 19th century; the post-reform period, when the conservative canon coexisted with scholarly and liberal approaches; and the Soviet school, which abandoned history teaching and restored it in 1934. The authors show that, despite opposing ideologies, these models relied on a similar scheme: a single narrative of the past, images of heroes and loyalty to the state. On the basis of the analysis, four principles of history lesson design are formulated, and the structure of a lesson is described in which students draw value-based conclusions independently by comparing sources from different eras. The results and limitations of the initial pilot testing are discussed.

Keywords: national identity, civic identity, school history education, historical memory, official nationality, principle of narodnost', Soviet patriotism, traditional values, work with sources, lesson technological map.

Введение

В рамках конструктивистского подхода нация и общая идентичность рассматриваются не как данность, а как результат целенаправленного конструирования, в котором значительную роль играют школа и общая историческая память [1]. Для современной России эта проблема связана с задачей укрепления общероссийской гражданской идентичности в полиэтничном обществе; 2026 г. объявлен Годом единства народов России. Стратегия государственной национальной политики до 2036 г. называет целью укрепление единства многонационального народа (русской нации) и общероссийской гражданской идентичности при сохранении этнокультурного и языкового многообразия [8]. Основы государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей относят к таким ценностям историческую память, преемственность поколений и единство народов России [9].

Ведущую роль в решении этих задач играет школьное историческое образование. По мнению Е.А. Токаревой, фундаментом гражданской и культурной идентичности служит историческая идентичность: именно на уроках истории школьник начинает осознавать себя частью истории страны и опыта поколений [12]. Вместе с тем методический инструментарий воспитательной работы нуждается в обновлении. С конца 1980-х гг. воспитательная составляющая школьного курса истории существенно ослабла, а большинство современных методических публикаций посвящено внеурочным форматам, хотя, как отмечает М.Л. Несмелова, именно урок остаётся системообразующим элементом воспитательной работы [7].

Попытки использовать школу для формирования общей идентичности имеют в России более чем двухвековую историю. Анализ этого опыта позволяет выявить закономерности, значимые для современной практики. Цель статьи – определить этапы и закономерности эволюции подходов к формированию национальной идентичности в школьном историческом образовании XIX – первой трети XX в. и обосновать на этой основе принципы современного урока истории. Методы исследования: историко-генетический и сравнительный анализ нормативных документов, учебной литературы и научных работ, а также проектирование и первичная апробация урока. Теоретической основой послужил конструктивистский подход [1].

Становление государственной модели: первая половина XIX века

До XIX в. единой школьной системы в России не существовало, а представление об общности определялось преимущественно сословной принадлежностью. Государственная политика в сфере образования оформилась при Александре I: указ 1803 г. определил народное просвещение как особую государственную сферу, целью которой было нравственное воспитание граждан в соответствии с обязанностями каждого сословия [2]. Таким образом, сословный принцип был заложен в саму идею школы.

Параллельно формировался общий нарратив о прошлом. «История государства Российского» Н.М. Карамзина (1818–1829) предложила читающей публике целостный образ страны, в котором самодержавие выступало залогом её благополучия [2; 10]. Идеологическую рамку задал С.С. Уваров, потребовавший после назначения на пост министра в 1833 г. вести народное образование в духе православия, самодержавия и народности. Тем самым государство впервые предложило школе готовую формулу идентичности. Память о прошлом при этом идеализировалась и служила обоснованию законности существующего порядка [2].

Однако эта формула содержала внутренние противоречия. Понятие «народность» не раскрывалось, а вопрос о том, кто относится к «своим» – русские по происхождению, православные подданные или все лояльные престолу, – оставался открытым. Как показывает А.И. Миллер, власть колебалась между гражданско-имперским и этнически русским пониманием нации [6]. Анализ дореволюционного учебника Д.И. Иловайского, выполненный А.В. Матвеевым, подтверждает, что «русскими» в нём названы скорее сограждане, объединённые общими ценностями – прежде всего православием и самодержавной властью, – чем носители общего происхождения [5]. Следовательно, для тех, кто этих ценностей не разделял, место в общности оставалось неопределённым.

Пореформенная школа: охранительный, научный и либеральный подходы

Реформы 1860-х гг. расширили контингент учащихся и упорядочили школьную систему. В педагогической мысли в это время утверждался взгляд на воспитание как на процесс, опирающийся на национальную почву. К.Д. Ушинский ещё в статье «О народности в общественном воспитании» (1857) обосновал, что воспитание не может быть чужим для народа и должно строиться на его языке, истории и культуре [13]. Народность в его трактовке – не охранительный лозунг, а условие самосознания народа как «исторической личности»; с этой целью он рекомендовал использовать фольклор и народное творчество, чтобы ребёнок уважал свой народ и гордился им. Идею развили педагоги начала XX в.: П.Ф. Каптерев и М.М. Рубинштейн рассматривали национальное как путь к общечеловеческому [4]. Эта позиция сохраняет актуальность и для современного диалога культур.

Практика школьного книгоиздания развивалась иначе. Анализ рецензий в «Журнале Министерства народного просвещения» показывает, что в школе доминировали учебники

официально-охранительного направления, а министерство контролировало их распространение через учёный комитет. Лидирующие позиции занимал Д.И. Иловайский, следовавший карамзинской идее о том, что история народа есть история его государственности. Его «Краткие очерки русской истории» к 1899 г. выдержали 33 издания, при этом рецензенты всё чаще упрекали автора в том, что книга не учитывает развитие науки. Одновременно усиливалось либеральное направление: Н.И. Кареев предлагал отказаться от преподавания истории как дела памяти и сделать её предметом понимания [10]. Возникло противоречие между педагогической мыслью, ориентированной на понимание, и официальным канонem, требовавшим запоминания.

Основная проблема, однако, лежала за пределами методики: империя не выработала понимания общности, способного объединить её народы, и национальный вопрос остался нерешённым [6].

Советская школа: отказ от истории и её возвращение в 1934 году

Революция изменила прежние ориентиры: идентичность стала мыслиться как классовая и интернациональная, а к истории сложилось настороженное отношение. А.В. Луначарский в 1918 г. сомневался в необходимости преподавания истории в «правильной» школе и выступал против обучения, воспитывающего национальную гордость; как самостоятельный предмет история из школы исчезла [11]. Просвещение должно было быть проникнуто духом классовой борьбы, а на конференции историков-марксистов 1928–1929 гг. история была объявлена ареной особенно острой классовой борьбы. Школа ориентировалась на будущее и отвергала монархическое прошлое [2].

В середине 1930-х гг. курс изменился. Постановление СНК СССР и ЦК ВКП(б) от 15 мая 1934 г. «О преподавании гражданской истории в школах СССР» восстановило историю как самостоятельный предмет с последовательным изложением событий, дат и деятелей [2; 11]. По мнению В.А. Саблина, это решение носило политический характер: наряду с революционно-классовой линией в идеологии оформилась национально-государственная, опиравшаяся на идею сильного централизованного государства, патриотизм и культ вождей. Авторам учебника по истории СССР предписывалось показать историю России неотделимой от истории других народов страны и мировой истории [11]. Результатом стал, в частности, «Краткий курс истории СССР» под редакцией А.В. Шестакова для 3–4 классов (1937) [3]. Таким образом, после периода отрицания школа вернулась к изучению прошлого страны, но на ином идейном основании.

Общие закономерности и выводы для современной практики

Сопоставление двух периодов позволяет выявить как различия, так и сходство. Идеологические основания противоположны: триада «православие, самодержавие, народность» в первом случае, классовая борьба, а затем советский патриотизм – во втором. Однако способ воздействия оказывается сходным: единый нарратив о прошлом, образы героев и ожидание лояльности государству. Менялся объект лояльности, но не сама схема. По наблюдению С.Л. Ивашевского, российской образовательной политике свойственна устойчивая установка на использование коллективной памяти для подтверждения легитимности существующего строя [2].

Из проведённого анализа следует несколько выводов. Во-первых, школьная история неизбежно формирует идентичность, поэтому вопрос заключается не в том, нужно ли это делать, а в том, какими средствами. Во-вторых, готовый нарратив имеет ограничения: память носит эмоциональный характер, и для формирования чувства сопричастности недостаточно ни регламентации знаний, ни одной лишь героизации прошлого [2]. В-третьих, возникли новые риски: в интернете легко найти идеологизированные трактовки истории, способные сформировать у подростка негативный образ страны; Е.А. Токарева считает действенным средством подробное объяснение фактов на основе источников без идеологической нагрузки [12]. В-четвёртых, полиэтничность страны требует корректных формулировок: в научной литературе общероссийская идентичность трактуется как государственно-гражданская, а не национально-гражданская, что снимает противоречие между общероссийским и этническим [12]. Это согласуется с включением единства народов России в число традиционных ценностей [9].

Принципы и структура современного урока

На основе анализа сформулированы четыре принципа проектирования урока. Первый – ценностный смысл вместо суммы фактов: материал отбирается вокруг понятий, на которых держится общность (патриотизм, служение Отечеству, единство народов, историческая память). Второй – память и преемственность: обучающийся должен увидеть связь между поколениями и осознать себя её частью. Третий – приоритет источника: документ не иллюстрирует вывод учителя, а позволяет школьнику прийти к выводу самостоятельно. Четвёртый – деятельностный характер обучения: ценность осваивается, когда ученик сравнивает, обсуждает, выбирает.

Эти принципы соотносятся с современными методическими подходами. В структуре общероссийской гражданской идентичности выделяют познавательный, эмоционально-оценочный, ценностный и поведенческий компоненты; среди эффективных форм называют проектную и исследовательскую работу, игровые технологии и коммуникативные форматы – дискуссии и дебаты, в которых школьник отстаивает позицию и тем самым присваивает информацию [7]. Системно-деятельностный подход является также методологической основой ФГОС [14].

На этой основе разработана технологическая карта урока-практикума (табл. 1). Его ядром является групповая работа с адаптированными фрагментами источников трёх эпох: статьи К.Д. Ушинского о народности, учебника 1937 г. и современных Основ государственной политики. Обучающиеся определяют, к какой эпохе относится текст, кому он адресован, какие ценности и какими средствами в нём транслируются. Затем группы сопоставляют результаты и отвечают на проблемный вопрос: что объединяет народ и как менялось это представление? Урок завершается приёмом «займи позицию»: обучающиеся формулируют и аргументируют собственное суждение, выслушав иные точки зрения.

Таблица 1

Структура урока-практикума «Формирование национальной идентичности на уроках истории»

Этап урока, время	Деятельность обучающихся	Формируемые результаты
1. Организационно-мотивационный (0–5 мин)	Предлагают варианты ответа на вопрос «Что делает нас одним народом?»	Интерес к теме; самоопределение к деятельности
2. Постановка учебной проблемы (5–10 мин)	Формулируют проблемный вопрос, цель и план урока	Формулирование проблемы; целеполагание
3. Открытие нового знания (10–25 мин)	Работают с презентацией, заполняют схему «Этапы формирования национальной идентичности»	Знание понятия и этапов; установление причинно-следственных связей
4. Работа с источниками в группах (25–37 мин)	Анализируют фрагменты источников трёх эпох (автор, транслируемые ценности, средства трансляции) и сопоставляют их	Анализ и сравнение источников; учебное сотрудничество
5. Закрепление и оценочное суждение (37–42 мин)	Формулируют и аргументируют суждение, обсуждают иные позиции (приём «займи позицию»)	Ценностное отношение; аргументация, уважение к иной позиции
6. Рефлексия и домашнее задание (42–45 мин)	Соотносят результат с целью; выбирают задание (эссе о ценностях или интервью со старшим поколением)	Самооценка; осознанный выбор

Первичная апробация и перспективы исследования

Урок и сопровождающее его внеклассное мероприятие в игровой форме прошли первичную апробацию в мае 2026 г. в профессиональной образовательной организации г. Армавира. Апробация носила поисковый характер (малая выборка, отсутствие контрольной группы), поэтому судить об эффективности методики преждевременно. Вместе с тем выявлены затруднения: групповая работа с источниками требует больше времени, чем предусмотрено 45-минутным уроком, а обучающимся с невысоким стартовым уровнем необходимы предварительная отработка приёмов анализа источника и вопросы-подсказки.

Дальнейшая работа предполагает проведение педагогического эксперимента с контрольной и экспериментальной группами и использование апробированных методик диагностики идентичности. Для полиэтнических регионов модель может быть расширена за счёт включения в корпус источников материалов по истории народов края и семейной памяти. Это соответствует критериям поликультурной образовательной среды, в которой в культурах народов России раскрываются общие элементы и традиции, способствующие жизни в мире и согласии [4].

Заключение

Российская школа более двух столетий решает задачу формирования общности средствами исторического образования. При смене идеологий устойчивым оставался один принцип: идентичность не задаётся в готовом виде, а конструируется на основе нарратива о прошлом, образов героев и опыта общности. Когда этот нарратив предъясняется как обязательный канон, он обеспечивает лояльность, но в меньшей степени – сопричастность. Поэтому в современном уроке целесообразно предоставлять обучающимся возможность самостоятельно делать ценностный вывод на основе сопоставления источников разных эпох. Эффективность предложенного подхода должна быть проверена в ходе дальнейшего педагогического эксперимента.

Библиографический список к главе 9

1. Андерсон, Б. Воображаемые сообщества. Размышления об истоках и распространении национализма / Б. Андерсон ; пер. с англ. В. Николаева ; вступ. ст. С. Баньковской. – Москва : КАНОН-пресс-Ц; Кучково поле, 2001. – 288 с.
2. Ивашевский, С. Л. Политика памяти в российском образовании / С. Л. Ивашевский // Философия образования. – 2016. – № 1 (64). – С. 92–101.
3. Краткий курс истории СССР: учебник для 3-го и 4-го классов / под ред. А. В. Шестакова. – Москва : Государственное учебно-педагогическое издательство, 1937. – 223 с.
4. Кучукова, З. Ж. Методологические основы формирования национальных ценностей в учебно-воспитательном процессе общеобразовательной школы / З. Ж. Кучукова // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2009. – № 102. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodologicheskie-osnovy-formirovaniya-natsionalnyh-tsennostey-v-uchebno-vospitatelnom-protsesse-obsheobrazovatelnoy-shkoly-1> (дата обращения: 06.10.2026). – Текст : электронный.
5. Матвеев, А. В. Русская идентичность в дореволюционном учебнике по истории Д.И. Иловайского / А. В. Матвеев // Этнографическое обозрение. – 2011. – № 2. – С. 67–74.
6. Миллер, А. И. Империя Романовых и национализм: Эссе по методологии исторического исследования / А. И. Миллер. – Москва : Новое литературное обозрение, 2006. – 248 с.
7. Несмелова, М. Л. Методические подходы к отбору эффективных форм и приемов формирования общероссийской гражданской идентичности школьников при изучении истории / М. Л. Несмелова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2025. – № 218. – С. 88–100.
8. О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2036 года : Указ Президента РФ от 25.11.2025 № 858.
9. Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей : Указ Президента РФ : от 09.11.2022 №809 // Собрание законодательства РФ. – 2022. – № 46. – Ст. 7977.
10. Поздняков, А. Н. Российские учебники по истории в оценках «Журнала Министерства народного просвещения» (конец XIX – начало XX вв.) / А. Н. Поздняков // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: История. Международные отношения. – 2016. – Т. 16, № 1. – С. 22–28.
11. Саблин, В. А. К 90-летию возвращения исторического образования в стране / В. А. Саблин // Вестник Вологодского государственного университета. Серия: Исторические и филологические науки. – 2024. – № 4 (35). – С. 7–8.
12. Токарева, Е. А. Вопросы культурной и гражданской идентичности в современном историческом образовании / Е. А. Токарева // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Исторические науки. – 2021. – № 3 (43). – С. 109–120.
13. Ушинский, К. Д. О народности в общественном воспитании / К. Д. Ушинский. – Санкт-Петербург : Лань, 2013. – 53 с.
14. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: утв. приказом Министерства просвещения РФ от 31.05.2021 № 287.

ГЛАВА 10

DOI 10.31483/r-169610

Андреева Ольга Сергеевна

РЕЗУЛЬТАТЫ ЕГЭ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ УСПЕШНОСТИ ШКОЛЬНОГО ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в главе рассматриваются учебные дефициты участников ЕГЭ по русскому языку и определяются задания, вызывающие наибольшие затруднения. Актуальность обусловлена ролью русского языка как средства овладения другими дисциплинами и основы социализации, а также значением результатов ГИА как показателя успешности всей системы школьного филологического образования. Цель исследования – выявление учебных дефицитов; задачи включают изучение статистических данных ЕГЭ 2025 года в Ростовской области, анализ причин ошибок и определение способов их преодоления. Отмечено снижение среднего тестового балла, связанное с повышением объективности экзамена, его практико-ориентированностью и востребованностью читательской грамотности. Обоснована необходимость коррекции на деятельностной основе, текстоцентризма, формирующего оценивания, развития логического мышления и познавательных УУД. Даны рекомендации учителям начальной школы, русского языка и литературы по корректировке рабочих программ и использованию продуктивных технологий.

Ключевые слова: государственная итоговая аттестация, тестовый балл, метапредметные результаты, учебные дефициты, методические рекомендации.

Abstract: the chapter examines the learning deficits of participants in the Unified State Exam (USE) in Russian and identifies the tasks that cause the greatest difficulties. The relevance is driven by the role of the Russian language as a means of mastering other disciplines and as a foundation for socialization, as well as by the significance of the State Final Assessment (SFA) results as an indicator of the success of the entire system of school philological education. The aim of the study is to identify learning deficits; the objectives include studying the statistical data of the 2025 USE in the Rostov Region, analyzing the causes of errors, and determining ways to overcome them. A decline in the average test score is noted, associated with increased objectivity of the exam, its practice-oriented nature, and the growing demand for reading literacy. The necessity of correction on an activity-based foundation, text-centrism, formative assessment, the development of logical thinking, and cognitive universal learning activities (ULAs) is substantiated. Recommendations are given to primary school teachers and teachers of Russian language and literature on adjusting work programs and using productive technologies.

Keywords: state final certification, test score, meta-subject results, learning deficits, methodological recommendations.

Русский язык, обеспечивая коммуникативное развитие обучающихся, является в образовательной организации не только предметом изучения, но и средством овладения другими учебными дисциплинами в сфере гуманитарных, естественных, математических и других наук. Владение русским языком оказывает воздействие на качество усвоения других учебных предметов, на процессы формирования универсальных интеллектуальных умений, навыков самоорганизации и самоконтроля. Свободное владение русским языком является основой социализации личности, способной к успешному речевому взаимодействию и социальному сотрудничеству в повседневной и профессиональной деятельности в условиях многонационального государства [1, с. 4] Именно поэтому результаты Государственной итоговой аттестации по русскому языку являются показателем успешности всей системы школьного филологического образования.

В свою очередь ориентированная на образовательные результаты система оценивания призвана обеспечить эффективную обратную связь, предполагающую вовлеченность в оценочную деятельность самих обучающихся. Основные цели и характеристики системы оценивания содержатся в федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования (ФГОС ООО) [2, с. 4]. Государственная итоговая аттестация в 11 классе опирается на критериальное оценивание и позволяет оценить уровень достижения предметных, метапредметных (познавательных, регулятивных, коммуникативных) результатов школьников. Тестовые и текстовые задания ЕГЭ направлены на выявление уровня развития языковой, лингвистической и коммуникативной компетенции. При этом область учебных дефицитов для всех групп, учащихся подтверждает слабую сформированность метапредметных умений, навыков, способов деятельности, прежде всего познавательных УУД (базовые логические действия, базовые исследовательские действия, работа с информацией) и регулятивных (самоорганизация, самоконтроль). Таким образом, подготовка к ГИА – систематическая работа по формированию предметных, метапредметных результатов учащихся на всем протяжении обучения в общеобразовательном учреждении. Поэтому все недочеты и ошибки, выявленные в ходе ЕГЭ, сигнализируют о пробелах в системе обучения, которые необходимо скорректировать до прохождения ГИА. Актуальность исследования определила его цель; выявление учебных дефицитов участников ЕГЭ и определение заданий по русскому языку, вызывающих наибольшие затруднения у обучающихся. Для достижения указанной цели были решены следующие задачи: 1) изучены статистические данные по итогам выполнения заданий ЕГЭ в 2025 году в Ростовской области; 2) проанализированы причины ошибок; 3) определены способы преодоления учебных дефицитов.

Как отмечается в «Методических рекомендациях для учителей, подготовленных на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2025 года по русскому языку», результаты ЕГЭ 2025 г. в целом сопоставимы с результатами экзаменов прошлых лет. Тем не менее особенностью результатов указанного периода является некоторое снижение среднего тестового балла. Данная тенденция может объясняться в том числе действием накопительной силы изменений, внесенных в экзаменационную модель и имевших целью прежде всего повышение объективности экзамена: использование вариативных формулировок заданий, расширение языкового материала, множественный выбор ответов в виде цифр; корректировка требований к сочинению как в формулировке самого задания, так и в критериях оценивания работы (ликвидация возможностей воспользоваться «домашними заготовками» при написании сочинения) и проч.

Экзамен стал более практико-ориентированным: в нем оказались особо востребованными практическая и читательская грамотность. В повседневных речевых ситуациях (бытовое общение, СМИ и др.) следование нормам современного русского литературного языка школьников, к сожалению, не является приоритетным, что не могло не отразиться на результатах экзамена [3, с. 6].

Анализ результатов ЕГЭ по русскому языку 2025 года показывает, что на 5% вырос процент выполнения задания №1 (Средства связи предложений в тексте. Отбор языковых средств в тексте в зависимости от темы, цели, адресата и ситуации общения:), которое связано с определением средств связи в предложении и тексте, отбором языковых средств в зависимости от цели, темы, адресата и ситуации общения. Задание сложное, дифференцирующее, так как от выпускников требуется знание служебных частей речи (в том числе производных предлогов, подчинительных союзов, частиц), вводных слов, наречий, но более всего – понимание смысловой связи между частями одного предложения или разными предложениями в тексте. Угадывание при этом исключено, поэтому учащиеся должны научиться в своей речи использовать различные средства связи, выстраивать логически верные цепочки предложений, овладеть репертуаром языковых средств связи в тексте.

На 4% вырос процент выполнения задания №6 (в 2025 г. – 91%), связанного с лексическими нормами русского языка. Скорее всего, это связано с адаптацией участников к выполнению этого задания, начиная с 10 класса, совершенствованием методики преподавания

русского языка в старших классах и использованием продуктивных приемов работы с текстом: редактирование текстов, работа со словарями, смысловое чтение, работа с деформированными текстами и т. д.

На 4% также вырос процент выполнения задания №7 (83%), ориентированного на знание морфологических норм (образование форм слова). Задание требует внимания в части образования форм множественного числа Родительного падежа имен существительных, образования форм глаголов и деепричастий, склонения имен числительных.

Результаты выполнения задания №16 (Знаки препинания в простом осложнённом предложении (с однородными членами). Пунктуация в сложносочинённом предложении и простом предложении с однородными и неоднородными членами) улучшились на 11% (в 2025 г. – 58%), что связано с методической адаптацией к этому заданию, выработкой алгоритмов выполнения, несмотря на то, что оно является комплексным, так как требует сформированности таких навыков, как: определение грамматической основы, определение рядов однородных членов в пределах одного предложения, нахождение общего второстепенного члена в ССП с союзом -и-, умения разграничивать однородные и неоднородные члены предложения, знание правил постановки знаков препинания в предложениях с однородными членами (в том числе, если один из них выражен причастным оборотом).

На 7% (62% в 2025 г.) повысились результаты по итогам выполнения задания №20 (Знаки препинания в сложном предложении с разными видами связи). Несмотря на сложность задания, результаты удовлетворительные, так как повысился уровень методической компетенции учителей области, разработаны алгоритмы успешного выполнения данного задания.

На 17% (в 2025 г. – 58%) выпускники стали справляться лучше с заданием №23 (Текст как речевое произведение. Смысловая и композиционная целостность текста), требующим осознания текста как речевого произведения, его смысловой и композиционной целостности. Этот факт связан, безусловно, с особенностями текста и умением учащихся читать текст медленно и осмысленно (смысловое чтение), осуществлять сравнительный анализ, определять микротемы, оценивать предложенные варианты с точки зрения фактологической точности. Некоторые варианты ответов содержат информацию, представленную в тексте в 2–3 предложениях, а для этого необходимо уметь пересказывать микротемы, моделировать одно предложение на основе нескольких. Развитие навыков поискового чтения – основа успешного выполнения этого задания.

На 5% (в 2025 г. – 99%) экзаменуемые успешнее стали определять авторскую позицию в исходном тексте – задание 27K1, что связано с изменением статуса самого задания, которое теперь является определяющим при создании сочинения. Умение комментировать текст, интерпретировать, выбирать иллюстрации для доказательства, устанавливать смысловые отношения (задание 27K2) показали 72% выпускников, что на 9% выше, чем в прошлом году.

Положительная динамика наметилась по результатам выполнения задания 27K9 (Соблюдение грамматических норм) – увеличение на 9% и задания 27K10 (Соблюдение речевых норм) – увеличение на 5% (в 2025г. – 56%), что обусловлено увеличением баллов (с 2 до 3) по данным критериям. Стоит обратить внимание на то, что увеличились показатели по итогам выполнения задания №19, требующего знания правил постановки знаков препинания в сложноподчинённом предложении. Так как чаще всего простые предложения последовательно соединяются в сложном, очевидны союзы и союзные слова, легко задаются вопросы от одного простого к другому в составе сложного, то выпускники легче справляются с этим заданием. При этом не стоит забывать: усложнение заданий (введение сложноподчиненного предложения с разными типами придаточных) требует не только дополнительных лингвистических знаний, но и понимание смысловых отношений в предложении. Кроме того, умение верно определять грамматическую основу, знание союзов и союзных слов – основа успешного выполнения.

Задание №2: ухудшились показатели на 5% (в 2025 – 63%). Определение лексического значения слова затрудняется тем, что в задании представлены многозначные слова, разница

в значении которых бывает минимальна. Кроме того, контекст также может трактоваться двояко. При выполнении помогает вдумчивое чтение лексического значения слова, подбор синонима, сравнение с примером из словарной статьи.

Задание №3 (снижение на 14%, 2023 г. – 58%, 2024 – 44%, 2025 – 30%). Оно связано с информационной обработкой текстов разных стилей и жанров. Для его успешного выполнения требуется знание лексических, морфологических, синтаксических особенностей текстов разных стилей, понимание природы изобразительно-выразительных средств языка, знание жанровой системы языка и различение текстов разных стилей и жанров. Оно является комплексным и включает все знания и умения, которые необходимы при выполнении других тестовых заданий. При чтении текста учащиеся должны обращать внимание сразу на все лексические, морфологические, синтаксические, композиционные особенности текста, поэтому требуется медленное смысловое чтение. Помимо этого, учащиеся должны знать всю систему языка, чтобы легко находить языковой материал, сравнивать его с предложенными вариантами и осуществлять выбор. Кроме того, выполнение этого задания в начале ЕГЭ, когда волнение учащихся высоко, затруднительно, так как внимание рассеяно и фрагментарно, поэтому легче его выполнять в конце работы над тестовой частью.

Задание №5 (Лексические нормы (употребление слова в соответствии с точным лексическим значением и требованием лексической сочетаемости) – снижение на 14% (2024 – 73%, 2025 – 59%). Процент понижения критический. Следует обратить внимание на значение морфем и их роль в образовании слов, на подбор паронимов к словам, приведенным в КИМе, на работу с таблицами паронимов, моделирование собственных высказываний с паронимами.

Задание №8 (снижение на 3%, 2024 г. – 59%, в 2025 – 56%). Такое снижение связано с расширением языкового материала. Бесспорно, оно не является новым в КИМах по русскому языку, но при этом требует от учащихся не только знания определенных правил (склонение имен числительных, образование сравнительной степени прилагательных и наречий, сочетаемость существительных с собирательными числительными, норм образования деепричастий и глаголов в повелительном наклонении и т. д.), но и заучивания огромного количества информации, которая не регулируется правилами. Обращаем внимание на то, что в УМК не в полной степени представлены нормы образования форм слова.

По-прежнему сложности вызывает нахождение ошибок в предложениях с однородными членами (особенно если это касается разных падежных форм существительных при однородных сказуемых, знания правил употребления составных союзов), с причастными и деепричастными оборотами, в сложных предложениях, так как обучающиеся не знают возможные типы нарушений, не выделяют грамматические основы, не владеют навыком построения предложений на основе данных схем, не дочитывают предложения до конца; у выпускников не развит навык редактирования текста.

Задание №9 (снижение на 9%, в 2024 – 61%, 2025 – 52%). Традиционно вызывает трудности, так как требует знания системы орфографических правил, связанных с правописанием гласных в корне слова (проверяемые гласные, непроверяемые, чередующиеся). Успешное решение зависит от знания системы правил, умения выделять корневую морфему, правильно подбирать проверочные слова, определять корни с чередованием и типы чередований, разграничивать омонимичные корни, знать словарные слова (минимум).

Задание №10 (резкое снижение на 15%, причем в 2023 – 58%, 2024 – 50%, 2025 – 35%). Необходимо изменить подходы к обучению в части правописания приставок: активно применять комментированное письмо, изучать систему правил, определять роль приставок и их семантику, осваивать корпус иноязычных приставок, актуализировать в старшей школе морфемный анализ – все это позволит учащимся успешно справиться с данным заданием.

Задание №11 (снижение на 2%, 2024 – 46%, 2025 – 44%), связанное с правописанием суффиксов разных частей речи. Задание сложное, многозадачное, так как требуют знания орфографической системы языка. Выпускники забывают о морфологическом принципе написания в русском языке, у них не сформирован навык морфемного разбора слова, не различают

омонимичные корни, не знают значения приставок и суффиксов. Кроме того, множественный выбор ответов требует четкого знания правил.

Задание №12 (Правописание личных окончаний глаголов и суффиксов причастий) снижение на 6% по сравнению с предыдущим годом (в 2025 – 36% выполнения). Появились новые тенденции при выполнении этого задания: экзаменуемые неправильно читают приведенные слова, не обращают внимание на формы глаголов (не различают единственное и множественное число), не определяют время и вид глагола и глагольных форм, что приводит к неверному выбору орфографических правил; совершают ошибки в самых частотных глаголах (*обидеть*, например, в плане неверной гласной в суффиксе). В целом задания №9-№12 сложные, многозадачные, так как требуют знания орфографической системы языка. Выпускники зачастую забывают о морфологическом принципе написания в русском языке, у них не сформирован навык морфемного разбора слова, не различают омонимичные корни; не умеют определять вид и время глагольных форм, находить инфинитив, различать спряжение, не знают правила образования глагольных форм.

Задание №13 (снижение на 2%, 2024 – 55%. 2025 – 53%). Это задание связано с правописанием -не и -ни. В 2024 году оно претерпело изменения: задание предполагает множественный выбор, что заметно затрудняет его выполнение. Но учащиеся, как и ранее, полагаются на интуицию, нежели на твердое знание системы правописания частиц *не* и *ни* с разными частями речи. Многие не различают краткую форму имени прилагательного и краткую форму причастия, не замечают зависимых слов у причастия, принимают противопоставление с союзом -но- при отсутствии антонимов в ряду однородных членов как противопоставление с союзом -а-; не владеют алгоритмом выполнения задания, так как не видят системы правил, основанной на критериальном подходе. Обеспечить рост результатов при выполнении системных заданий помогает выявление общих принципов раздельного и слитного написания не/ни с разными частями речи, алгоритмизация выполнения задания, комментированное чтение и письмо, включение подобных заданий в ВПР и ОГЭ по русскому языку.

По сравнению с предыдущим периодом не изменились результаты выполнения задания №14 (2024/2025 – 47%), что связано с адаптацией методической системы подготовки к изменению, которые произошли в прошлом году (изменением формата задания: оно предполагает множественный выбор). В задание включены разные части речи, и для его выполнения необходимо знать достаточное количество правил. Также ученики должны знать словарные слова, связанные с правописанием наречий. Различать самостоятельные и служебные части речи, различать омонимичные формы. Для успешного выполнения требуется различение омонимичных частей речей, так как от этого зависит их слитное, раздельное ли дефисное написание.

С 68% до 63% снизился процент выполнения задания №17, связанного с постановкой знаков препинания в предложениях с обособленными членами (определениями, обстоятельствами, приложениями, дополнениями). Выпускники не понимают смысловых отношений внутри предложения, не различают причастный и деепричастный оборот, не видят условий постановки знаков препинания, особенно если причастный оборот стоит до определяемого слова, неверно ставят знаки препинания при однородных причастных и деепричастных оборотах. На наш взгляд, понижение связано с особенностями КИМов, так как данное задание практически не менялось на протяжении последних лет (помимо введения обособленных дополнений, приложений и одиночных определений). Задание является традиционным, и количество правил, необходимых для успешного выполнения, ограничено: знаки препинания при причастном и деепричастном обороте, реже – знаки препинания при одиночных определениях. Именно совершенствование методики обучения обеспечит положительную динамику: использование продуктивных приемов работы с пунктограммой (комментированное письмо, соблюдение интонации при чтении, знание смысловых принципов обособления, конструирование собственных предложений с данной пунктограммой).

Также резко снизились показатели по результатам выполнения задания №18 – снижение на 17 пунктов (в 2025 – 37%, 2024 – 54%, в 2023 – 62%), направленного на постановку знаков

препинания в предложениях со словами и конструкциями, грамматически не связанными с членами предложения. Задание требует знания вводных слов. Между тем, многие выражения не являются вводными по своей природе. В качестве обращения выпускники продолжают выделять местоимения или разрывают словосочетание, не перечитывают предложений текст интонационно верно. Использование стихотворных текстов в этом задании увеличивает риск невыполнения. Навык выразительного чтения, соблюдение интонационного рисунка предложений, логического ударения, знание типов вводных слов и конструкций являются основой успешной постановки знаков препинания.

На 15% снизился процент выполнения задания №21 (пунктуационный анализ текста): 2024 – 56%, 2025 – 41%. Несмотря на то, что задание не является новым и ученики в предыдущий год показали достаточно высокий результат, оно остается для многих выпускников сложным и трудоемким. Учащиеся допускают ошибки в определении условий постановки тире и запятой: путают приложение и грамматическую основу предложения, уточняющие члены предложения и обособленные обстоятельства, простое предложение с однородными членами и сложносочиненное предложение с соединительными союзами, причастный и деепричастный оборот, не разграничивают типы сложных предложений. Задание выявляет знание/незнание системы пунктуационных правил русского языка, умение определять грамматическую основу предложения, разграничивать условия постановки одного и того же знака препинания в предложении. Это требует развитой пунктуационной зоркости, внимательности при чтении предложений, скрупулезной работы по выделению грамматических основ и т. д.

Задание №22 (в прошлом задание №26). В 2025 году изменился формат задания, связанного с определением языковых средств выразительности в речи, что вызвало резкое снижение результативности при его выполнении (с 65% в 2024 году, до 49% в 2025 году). Отсутствие связного текста и указаний на тил изобразительно-выразительных средств повлияло на результаты. Кроме того, в КИМах приводятся иногда неоднозначные, спорные примеры, которые могут трактоваться двояко, что превращает выполнение задания отчасти в «рулетку», что недопустимо в рамках ЕГЭ.

На 9% снизились показатели по итогам выполнения задания №24 (в 2025 – 57%), связанного с определением функционально-смысловых типов текста. Это задание является традиционными для ЕГЭ по русскому языку, поэтому необходимо совершенствовать методику обучения, направленную на использование продуктивных форм работы: подбор текстов разных функционально-смысловых типов, моделирование текстов одной тематической группы, но разных функциональных типов, редактирование текстов, спонтанное составление текстов по картинке, по вопросам, по предложенным ситуациям и т. д. Особое внимание следует уделить определению смысловых отношениям между предложениями, так как это вызывает трудности у выпускников. Низкие показатели обусловлены непониманием особенностей типов речи, невнимательностью при прочтении задания, неумением строить собственные тексты разных типов, неумением определять логические связи между разными предложениями в тексте, непонимание целостности текста. Это задание является традиционными для ЕГЭ по русскому языку, но для их успешного выполнения нужно усовершенствование методики обучения: направленной на использование продуктивных форм работы: подбор текстов разных функционально-смысловых типов, моделирование текстов одной тематической группы, но разных функциональных типов, редактирование текстов, спонтанное составление текстов по картинке, по вопросам, по предложенным ситуациям и т. д. Кроме того, подобные задания включены в итоговое собеседование по русскому языку в 9 классе, ВПР и ОГЭ.

На 13% ухудшились показатели по результатам выполнения задания №25 (в 2025 – 75%, в 2024 – 88). Учащиеся плохо знакомы с русской фразеологией, не знают лексического значения слов, испытывают трудности в определении синонимов.

Задание №26. Снижение на 6 пунктов (в 2024 – 53%, в 2025 – 47%), что требует совершенствование системы подготовки обучающихся. От выпускников требуется знание средств связи предложений в тексте, умение определять лексические средства связи между

предложениями в тексте, понимание различий между разными средствами связи, умение определять морфологический состав предложения. Задание также является традиционным и предполагает множественный выбор. Оно актуализирует навыки, необходимые для выполнения задания №1 (находить смысловые связи между предложениями и внутри одного предложения, знать разряды местоимений и особенности их склонения, вводные слова, наречия, производные предлоги, частицы), но добавляются новые лингвистические понятия: лексический повтор, форма слова, однокоренные слова, – и расширяется объем информации для поиска. Важным является тот факт, что задания №9–12, №16–21, 27К7, 27К8 традиционно являются «сложными», так как для их выполнения требуется знание системы орфографических и пунктуационных правил.

Учащиеся должны уметь различать части речи, потому что ведущий принцип русской орфографии – морфологический; должны уметь находить ударный слог в слове, разбирать слово по составу, определять морфему, в которой находится орфограмма, определять условия написания. Эти задания требуют выполнения множества операций. Они выполняются на основе комментированного чтения, когда участник должен объяснять написание каждого слова. Многие школьники предпочитают опираться на интуицию, игнорируя правила, что свидетельствует о низком уровне сформированности регулятивных универсальных учебных действий, связанных с самоконтролем и самоорганизацией.

Задание №9–12 предполагают знание и понимание большого количества орфографических правил, связанных с написанием суффиксов имен прилагательных, имен существительных и глаголов. Трудностей в определении частей речи на этом этапе нет, но преодоление сложностей связано с развитием умения разбирать слово по составу, не путать границы морфем и выбирать необходимые компонент правила. Правописание глаголов на -ываю(-иваю) вызывает бесспорные затруднения, так как само правило является факультативным при изучении русской орфографии. Повышение показателей по данному заданию, как и по заданию №14, может быть связано с систематизацией орфографических правил по данной теме и выработкой пошагового алгоритма действий. Правильно организованная коррекционная работа по устранению образовательных дефицитов, верное понимание причин нарушения правописной компетенции, составление дидактического банка упражнений способствуют повышению качества выполнения этих заданий.

Коррекция учебной деятельности должна проходить на деятельностной основе в соответствии с болевыми точками, выявленными в ходе оценивания (контроля). Программа коррекции по сути является программой развития. Разные «языковые, лингвистические, коммуникативные диагнозы» определяют разные стратегии корректировки, разный характер тренировочных заданий. Например, учащийся испытывает затруднения при написании -н- и -нн- в суффиксах причастий. Возможные причины несформированности данного предметного навыка: не понимает, что такое причастие как часть речи, а значит, не видит его в тексте; не знает правила (не учится); правило знает, но не понимает; периодически делает ошибки, когда попадает в ситуацию стресса.

Задание №5 актуализирует понятие «паронимы» (показатель вырос на 10%, так как задание является уже традиционным для ЕГЭ). Если ранее оно оставалось за пределами изучения школьного курса, то теперь системно вводится на уроках русского языка и литературы в 5–9 классах. Кроме того, лексический минимум, который размещен на сайте ФИПИ, позволяет сконцентрироваться старшеклассникам на проработке определенных паронимических гнезд. В задании №5 требуется исправить лексическую ошибку, связанную с неверным употреблением паронимов. Сложность заключается в том, что даются пять предложений разных по смыслу с различными словами.

У большинства учащихся к 11 классу не сформировано представление о паронимах в силу недостаточного лексического запаса и ослабленной словарной работы на уроках русского языка. Многие экзаменуемые не видят разницы в значении, так как не понимают значения морфем, составляющих слово. Проведение словообразовательных и лексических разминок с

использованием слов-паронимов не только восполнит лексический запас учеников и поможет усвоить нормы сочетаемости в русском языке, но и предотвратит в дальнейшем речевые ошибки. Составление индивидуальных словарей паронимов – инструмент развития коммуникативной компетенции учащихся, способствующий достижению результатов на ГИА. Моделирование предложений с паронимами на основе жизненных ситуаций поможет ввести эти слова в активный словарный запас.

На 8 пунктов снизились показатели по итогам выполнения задания 27К8, связанного со знанием пунктуационных правил в современном русском языке. Обращает внимание тот факт баллов, что в группах учащихся, не преодолевших порог и набравших от 61 до 80, низкие показатели по итогам выполнения заданий №10, 14, 16, 27К10, 27К9, 12, 18, 22, 26, 27К7, 3, 8, 27К8. Все задания связаны с языковой компетенцией учащихся: знанием норм современного русского литературного языка. Мы видим следующую закономерность: там, где требуется осуществить пошаговый многоступенчатый алгоритм действий, где требуется автоматизм в определении частей речи, четкое знание и понимание пунктуационных правил, где требуется осуществление операций сравнения и сопоставления, на основе которых осуществляется выбор, учащиеся показывают низкие результаты. То же касается выполнения заданий №16–21, связанных со знанием пунктуационных норм. Ошибки в постановке знаков препинания связаны прежде всего с тем, насколько понимается смысл прочитанного, насколько четко понимает выпускник роль знаков препинания в речи, насколько владеет мелодикой собственной речи, ощущает изобразительно-выразительный потенциал русской пунктуации. Эти задания требуют от испытуемых сформированного навыка смыслового чтения. Пробел в обучении связан с тем, что к 7 классу чтение вслух в основном отсутствует на уроках в школе (его заменяет чтение про себя, просмотровое чтение, ознакомительное чтение), а над техникой чтения, которая включает соблюдение логических пауз, определение точной интонации высказывания, понимание мотива высказывания, отбор ключевых слов и т. д., работа прекращается. Эти же причины определяют и огромное количество речевых ошибок в речи учащихся: беглое чтение, неумение слышать себя и других, незнание норм лексической сочетаемости, скудность словарного запаса, непонимание значения слов. Учитывая, что соблюдение пунктуационных норм – это интеллектуально-мыслительные действия пишущего, тесно связанные с работой по развитию речи, необходимо учителю совершенствовать методику формирования пунктуационных умений у обучающихся. Для этого эффективно использовать как грамматико-синтаксические, так и речевые упражнения: объяснение постановки знаков препинания в тексте, нахождение опознавательных признаков смысловых отрезков, требующих выделения знаками препинания; составление, моделирование, трансформация предложений по опорным словам (словосочетаниям), по данной теме; лингвистические эксперименты, основанные на сравнении разных типов предложений; стилистические упражнения (замена одних синтаксических конструкций другими), письмо заученного наизусть, разные виды списывания (неизменного текста, осложнённое, выборочное, с творческим заданием), различные виды диктантов, выразительное чтение в обучении знакам препинания и т. д. Активизировать употребление синтаксических конструкций поможет обращение к текстам в учебной литературе по другим предметам, звучание мультфильмов, пересказ текста, аудирование и одновременная запись текста.

Задание №23 связано с пониманием содержания предложенного текста. Сложность заключается в том, что в стрессовой ситуации ЕГЭ внимание учащихся рассеяно, поэтому после первого прочтения трудно уловить содержание. Стремление выполнить задание на скорость провоцирует ошибки в восприятии. Во-первых, необходимо внимательно прочитать само задание (соответствует или не соответствует содержанию текста). Во-вторых, требуется читать медленно, усваивая текст по микротемам, подчеркивая ключевые слова и фразы. Трудность в выполнении задания предопределена тем, что задание может содержать от 2 до 5 правильных ответов. Поэтому требуется тщательная проверка каждого высказывания на соответствие тексту. Далее следует внимательно проговаривать предложения (хотя бы про себя):

вести диалог с автором, останавливаться при чтении в случае выявления новых слов. Данная работа требует высокого уровня развития произвольного внимания, восприятия, воображения, памяти (что связано с развитием регулятивных универсальных учебных действий). В процессе подготовки учащихся нужно учить задавать вопросы к тексту, пересказывать микротемы, сжимать высказывание, определять элементы, коррелирующие между собой и позволяющие судить о целостности текста. Повышение качества выполнения этого задания сигнализирует об актуализации работы с текстом на уроках русского языка и литературы. Сравнительный анализ по группам показывает, что также вызывает затруднение выполнение *заданий №24, 26, 2К2*, которые связаны с развитием коммуникативной компетенцией учащихся: умением видеть контекст, в котором находится слово, соотносить тексты с коммуникативной задачей высказывания, видеть различные средства связи в тексте. Низкий процент выполнения сигнализирует о недостаточной проработке на уроках русского языка заданий, направленных на развитие речеведческой компетенции обучающихся. Также эти задания требуют выполнения разнообразных мыслительных операций: анализ, синтез, сопоставление, обобщение. Экзаменуемые не понимают роли средств связи в предложении и в тексте, что свидетельствует о поверхностном понимании смысловых связей между предложениями в тексте. Кроме того, формальный подход к определению функционально-смысловых типов речи свидетельствует о неумении составлять самостоятельно тексты в соответствии с классификацией, строить высказывание на основе пояснения, уточнения, причинно-следственных, противительных связей, и как следствие – не различают типы смысловых связок и не могут обосновать связь между иллюстрациями в собственном сочинении. Процент выполнения говорит о том, что участники предпочитают действовать наугад, формально подходят к выполнению заданий, не воспринимают текст как целое.

Задание 24, ставшее традиционным для ЕГЭ, всегда вызывает затруднения, так как представляет собой сложный вид аналитико-синтетической работы. Учащиеся зачастую путают тип речи повествование с жанром рассказа, описание путают с рассуждением, не понимают смысловых связей между предложениями, основанными на уточнении, пояснении, противопоставлении, установлении причинно-следственных связей. Этот тип задания требует достаточно высокого уровня развития логического мышления, так как учащиеся опираются уже на фрагмент текста, его целостное прочтение и осмысление, знание принципов построения связного текста. Оно является сложным с точки зрения информационной и лингвистической обработки текста, так как учащиеся должны владеть такими понятиями, как типы речи (повествование, описание, рассуждение). Неспособность чётко определить принадлежность текста к тому или иному типу связана с тем, что выпускники не понимают коммуникативную задачу текстов данных типов, им недостаёт практики в составлении собственных текстов разных типов. Кроме того, для определения смысловых отношений в тексте (противопоставление, объяснение, отражение причинно-следственных связей) требуется смысловое медленное чтение, которым многие выпускники пренебрегают ради экономии времени на экзамене. Также им однозначно не хватает практики в моделировании предложений и текстов, реализующих данные виды смысловых отношений.

С *заданием 24* связано *задание 26*, так как в последнем необходимо найти предложение с указанными лексическими средствами связи, причем таких средств может быть несколько. Задание это системное, так как от учащихся требуется знание морфологической системы современного русского языка: выпускники должны четко представлять себе виды местоимений, союзов, предлогов, видеть омонимичные явления в морфологии; понимать отличие между разными частями речи, иметь навык употребления подобных средств связи в своей речи и определить их в чужой речи, понимать природу смысловых и грамматических связей между предложениями в тексте. Дело в том, что ученики часто не дочитывают само задание. Путают значение слов «описание и повествование» с номинацией типов речи. Это происходит вследствие того, что школьники зачастую сами не могут составить тексты разных типов. Поэтому работа должна быть направлена на создание текстов разных типов по образцу,

моделирование собственных оригинальных текстов по типу описания, повествования, рассуждения; корректировку смешанных текстов в соответствии с коммуникативным заданием. Особое внимание следует уделять тому, в какие смысловые отношения вступают соседние предложения: причинно-следственные, противопоставление, объяснение или разъяснение того, о чем говорилось ранее, уточнение и т. д.

Например, *задание №1* и *№26* связаны с развитием логического мышления: в них требуется найти средства связи в предложении. Сложность заключается в том, что учащиеся путают понятия лексического повтора, формы слова и однокоренных слов, не различают между собой служебные части речи, не знают разрядов местоимений и имен числительных. Кроме того, иногда в самом задании заявлено несколько позиций, которые необходимо найти в предложении. Создание собственных текстов на основе использования разных средств связи между предложениями, наблюдение за образцовыми текстами, работа с деформированными текстами, редактирование собственных и чужих текстов, понимание понятийно-логического членения предложения – базовые условия успешного выполнения данного задания.

Задание №25 требует от выпускников знания лексической системы русского языка. Оно связано с заданиями №3, 6, 22. Учащиеся должны знать лингвистическую терминологию, ориентироваться в новом тексте, отличать контекстуальные синонимы и антонимы от нормативных. При этом сложности возникают, когда требуется найти фразеологизм. Учащиеся не отличают сочетаний со словами в переносном значении от фразеологизмов. Современные школьники редко используют книжные фразеологизмы, вследствие этого не видят их в тексте, не понимают значения, не умеют четко выделять границы фразеологизма, не замечают такого явления как «разрушение фразеологизма (задание 6).

Следовательно, отрицательная динамика связана с недостаточным уровнем сформированности функциональной грамотности учащихся, отсутствием системы лингвистических знаний, неумением применять орфографические, пунктуационные, грамматические нормы в собственной речевой практике (как устной, так и письменной). Кроме того, указанные задания требуют систематизации знаний, четкого знания правил, они многозадачные, их невозможно выполнить, используя шаблон или угадывая ответ. Помимо увеличения объема обрабатываемой информации данные задания отличает комплексный, системный характер. От учащихся требуется не только знание терминологии и правил, но и умение применять их в практике. Кроме того, для выполнения заданий требуется высокий уровень концентрации внимания, умение регулировать свое поведение (самоконтроль, самокоррекция) и они традиционно являются смыслоразличительными и дифференцирующими, так как их успешное выполнение связано с развитием логического мышления учащихся, пониманием коммуникативного замысла предложения, умением конструировать собственные высказывания разных типов и стилей. Вызубрить данный материал невозможно, так выполнение заданий требует от выпускников высокого уровня развития языковой, лингвистической, коммуникативной, читательской компетенции знания и понимания системы правил современного русского языка. Также успешность выполнения задания связана с уровнем развития произвольного внимания, восприятия, долговременной памяти.

Таким образом, результаты ЕГЭ по русскому языку – инструмент повышения качества всей системы школьного филологического образования, потому что затрагивает все этапы обучения, а значит, подготовка к ГИА должна осуществляться на всем протяжении обучения. Поэтому в целях достижения предметных, метапредметных и личностных результатов школьников необходимо выявлять учебные дефицит и устранять их в процессе урочной и внеурочной деятельности.

В связи с этим все учителям начальной школы, преподавателям русского языка и литературы следует изучать результаты ЕГЭ по русскому языку и внести коррективы в рабочую программу по следующим темам: «Лексика». «Фразеология», «Морфемика и словообразование», «Морфология», «Синтаксис». «Культура речи». Особое внимание нужно уделять изучению

орфографических и пунктуационных правил. Например, регулярно проводить орфографические, пунктуационные, логические, грамматические, речевые разминки и диктанты.

Обучение в старшей школе должно опираться на следующие технологии: предметно-ориентированные, технологии личностно-ориентированного обучения и эвристического обучения, диалоговые технологии, информационно-коммуникационные технологии. При этом следует активно использовать в процессе обучения технологию проблемного обучения, укрупненных дидактических единиц (крупноблочное обучение), так как в старшей школе требуется систематизация лингвистического материала. Обучение русскому языку и литературе должно строиться на принципах текстоцентризма как на уроках, так и во внеурочной деятельности (факультативные, элективные курсы, кружки), а продуктивность работы обучающегося необходимо измерять умением создавать оригинальные тексты разных функциональных типов, стилей и жанров, что соответствует требованиям ФГОС в плане достижения метапредметных результатов. Важнейшей составляющей успешного обучения является использование формирующего оценивания, которое помогает ученику и учителю получить информацию о том, как много и насколько успешно идет процесс учения и обучения. Формирующее оценивание имеет свои особенности: оно ориентировано на оценивание отдельного ученика «относительно его самого», а не на оценивание его относительно других; ориентировано на проверку развития навыков, а не умственных способностей ученика; осуществляется в относительно естественных условиях и, следовательно, не порождает «поисковых» данных; нацелено на поиск «лучших», а не «типичных» учебных и внеучебных достижений; происходит ослабление правил и инструкций, присущих стандартизованному тестированию; оно ориентировано на помощь школьнику, а не на «навешивание ярлыков». Формирующее оценивание с использованием критериальной шкалы при обучении русскому языку (не только в условиях ГИА) позволяет выявить учебные дефициты и эффективно скорректировать работу по их устранению. Развитие логического мышления (которое определяет развитие познавательных универсальных учебных действий) должно стать одной из основных задач обучения в средней школе, так как результаты ЕГЭ показывают: работы обучающихся отличаются соблюдением внешней формальной логики (структура сочинения) при отсутствии внутренних логических связей; текст школьников зачастую носит хаотичный непоследовательный характер, так как лишен внутреннего замысла и не имеет четко поставленной цели речевого высказывания. Развитие познавательных УУД (базовые логические, базовые исследовательские, работа с текстом) обеспечит развитие абстрактного мышления, достижение высоких результатов итоговой аттестации.

Библиографический список к главе 10

1. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2025 года по русскому языку / Р. А. Дошинский, Л. Н. Абрамовская, Л. Н. Каминская [и др.]. – URL: https://doc.fipi.ru/egje/analiticheskie-i-metodicheskie-materialy/2025/ru_mr_2025.pdf?ysclid=muvu0kqrkr719928720 (дата обращения: 05.10.2026). – Текст : электронный.
2. Система оценки достижений планируемых предметных результатов освоения учебного предмета «Русский язык»: метод. рекомендации / О. М. Александрова, И. П. Васильевых, Ю. Н. Гостева, И. Н. Добротина. – Москва : Институт стратегии развития образования, 2023. – 69 с.
3. Федеральная рабочая программа среднего общего образования. Русский язык (базовый уровень) (для 10–11 классов образовательных организаций). – URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2025/07/2025_soo_frp_russkij-yazyk_10_11.pdf?ysclid=muvtcnslx877621376 (дата обращения: 05.10.2026). – Текст : электронный.
4. Справка об итогах ЕГЭ на территории Ростовской области в 2024 году. – URL: <https://rndsch15.ru/wp-content/uploads/2024/11/spravka-ob-itogah-egje-na-territorii-ro-v-2024-godu.pdf> (дата обращения: 06.10.2026). – Текст : электронный.

ГЛАВА 11

DOI 10.31483/r-169577

Лесохина Анна Михайловна

ОБУЧЕНИЕ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЮ ИСПАНИИ ЧЕРЕЗ ПРОИЗВЕДЕНИЯ ИСПАНСКОЙ ЖИВОПИСИ

Аннотация: учебная дисциплина «Лингвострановедение» предусматривает использование средств наглядности, чтобы нивелировать трудности запоминания текста на иностранном языке. С этой целью авторы учебников по лингвострановедению используют изображения музейных предметов: скульптурных произведений, денежных единиц, атрибутов власти, костюмов и произведений живописи. Музейные предметы часто применяются в обучении лингвострановедению благодаря их экспрессивности и информативности. Анализ учебных пособий по лингвострановедению показал, что среди них безусловно лидируют произведения живописи благодаря тому, что они в большей степени способствуют развитию речевых навыков на неродном языке.

Ключевые слова: лингвострановедение, историческое событие, произведение живописи, Франсиско Прадилья, Диего де Веласкес, Франсиско Гойя, Хуан Карреньо де Миранда.

Abstract: the course «Linguistic and Regional Studies» requires the use of visual aids to alleviate the difficulties of memorizing text in a foreign language. To this end, authors of textbooks on linguistic and regional studies use images of museum objects: sculptures, currency, symbols of power, costumes, and paintings. Museum objects are often used in teaching linguistic and regional studies due to their expressiveness and volume of information. An analysis of linguistic and regional studies textbooks revealed that paintings are clearly the most popular among them, as they contribute significantly to the development of speech skills in a foreign language.

Keywords: linguistic and regional studies, historical event, painting, Francisco Pradilla, Diego de Velázquez, Francisco Goya, Juan Carreño de Miranda.

Лингвострановедение – синтетическая дисциплина, включающая сведения в области лингвистики, истории, географии и культуры страны изучаемого языка.

При обучении лингвострановедению перед преподавателями стоит задача наряду с лингвистической компетенцией сформировать у выпускника коммуникативную, межкультурную и профессиональную компетенции настолько, чтобы он был в состоянии участвовать в межкультурном диалоге на высоком профессиональном уровне с представителями стран изучаемого иностранного языка [3, с. 38].

В процессе составления рабочей программы дисциплины и фонда оценочных средств по лингвострановедению первого иностранного языка (испанский язык) на факультете международных отношений и политических исследований (направление лингвистика) в Северо-западном Институте управления Российской Академии народного хозяйства и государственной службы мы придерживались следующих принципов:

- лингвострановедение является неотъемлемой частью обучения языку;
- изучение лингвострановедческих явлений иноязычной культуры осуществляется параллельно с изучением аналогичных явлений родной культуры;
- при изучении лингвострановедения Испании учитываются ее исторические и культурные связи с испаноговорящими странами Латинской Америки;
- обучение реализуется на основе разнообразных аутентичных материалов: письменные и аудио-тексты, лингвострановедческие тесты, подкасты, видео, виртуальные экскурсии в страну изучаемого языка.

В процессе освоения лингвострановедческого материала студенты выполняют задания и упражнения, направленные на усвоение лингвокультурологической информации.

Как показал наш опыт, наибольшие трудности в данном процессе вызывает составление резюме по пройденной теме и его пересказ. В связи с этим особое значение в обучении лингвострановедению приобретает наглядность – это «золотое правило дидактики».

Неязыковая наглядность (предметно-изобразительная), понимаемая как использование на занятии различного рода наглядных пособий, в том числе и иллюстраций, противопоставляется языковой наглядности. Разновидность неязыковой наглядности – картинная и картинно-динамическая наглядность (картины, рисунки, фотографии, фильмы) выполняет функцию знакомства с определенными фактами, предметами, явлениями через их отображение.

Отношение к неязыковой наглядности в истории методики обучения иностранным языкам было неоднозначным. Но современная методика считает важным использование неязыковой наглядности как средство стимуляции в изучении языка и повышении эффективности занятий в целом.

Исходя из этого можно предположить, что музейные предметы, такие как произведения скульптуры, оружие, монеты, наградные знаки, костюмы, а также произведения живописи и графики являются значимым компонентом обучения лингвострановедению. Музейные предметы могут быть предъявлены обучающимся непосредственно в музее, с помощью их вербальных описаний или иллюстраций. Работа над их изучением может сопровождаться выполнением заданий и упражнений.

Цель данной работы – доказать, что наиболее релевантными музейными предметами с точки зрения методики обучения лингвострановедению страны изучаемого языка являются произведения живописи. Картины на исторические темы и портреты выдающихся деятелей истории и культуры дают обучающимся возможность не только приобрести знания по истории и культуре страны изучаемого языка, но и развивать речевые умения посредством описания сюжета картины, ее персонажей, композиции, фона и т. д. [7, с. 10].

Испания по праву гордится своими музейными экспонатами, свидетельствующими о ее многовековой истории, такими как скульптурное произведение Дама из Элче и корона вестготов в археологическом музее в Мадриде, картина «Похороны графа Оргаса» в доме-музее Эль Греко в Толедо и многие другие.

Картины испанских художников на исторические темы – это шедевры живописи, ставшие символом значимых исторических событий в Испании и в мире и вследствие этого имеющие образовательную и просветительскую ценность. Именно их изображения чаще всего приводятся в качестве иллюстраций в учебном контенте по лингвострановедению Испании. Это картины Франсиско Прадильи «Донья Хуана Безумная» и «Королева Хуана Безумная в заточении в Тордесильясе со своей дочерью, инфантой доньей Каталиной», произведение Д. Веласкеса «Сдача Бреды» или «Копья», полотна Ф. Гойи «Восстание 2 мая 1808 года на Пуэрта дель Соль» и «Расстрел повстанцев в ночь на 3 мая 1808 года на пустыре Монклоа» и др.

Существуют живописные полотна, в которых художники запечатлели собственное видение и понимание исторического факта или события. И если их видение разделяют другие люди, и их большинство, значит, этим художникам удалось создать образ, который отражает суть определенного исторического события. Благодаря своей целостности и экспрессивности такой художественный образ в дальнейшем может стать символом этого события. Данный феномен имел место с картиной «Герника» кисти Пабло Пикассо, которая со временем стала символом Второй мировой войны.

Испанская живопись насчитывает значительное количество полотен, в которых авторы демонстрируют превосходное владение техникой, новые цветовые и композиционные решения, глубокое проникновение во внутренний мир портретируемых. Однако далеко не всем им присуще умение в ряду исторических эпизодов отыскать наиболее показательный или репрезентативный, благодаря которому художнику удастся создать так называемый «образ памяти».

Один из таких эпизодов запечатлен на картине испанского художника Франсиско Прадильи «Донья Хуана Безумная».

Дочь Фердинанда и Изабеллы Хуана, мать императора Священной Римской империи Карла V (Карла I Испанского), была важнейшей фигурой в династической политике

ренессансной Европы. Овдовевшая Хуана по праву наследования номинально правила Испанией, Северной и Южной Америкой, Неаполем и Сицилией. В действительности из-за расстройства психики она не могла распоряжаться даже домашней прислугой. Психическое нездоровье Хуаны беспокоило ее окружение по религиозным причинам: согласно тогдашним представлениям, монарх, неспособный управлять страной, очевидно, чем-то разгневал Бога, и если не разорвать связь между Хуаной и поданными, то преступления ее могут помешать всеобщему спасению. Божественной волей, проявившейся в безумии королевы, объясняли и оправдывали последовавшее отстранение Хуаны от власти.

«Донья Хуана Безумная» (1877) – работа Франсиско Прадиллы, созданная на третьем году его стажировки в Испанской академии в Риме. Она ознаменовала триумф художника в исторической живописи – самом престижном, награждаемом и высокооплачиваемом жанре, который определял социальный статус живописца. Картина имела беспрецедентный успех у критиков и публики. Впервые и единожды в Испании XIX века она была удостоена Почетной медали на Национальной выставке изящных искусств (1878).

В истории королевы Хуаны I Прадилля увидел глубокую драму молодой женщины, которая преданно любила своего мужа Филиппа I, не могла смириться со смертью супруга и долго везла его тело по селениям Кастилии, отказываясь его хоронить.

Художник показал королеву бледной, уставшей и потрясенной горем среди равнодушной природы и унылой толпы сопровождающих.

В 1892 году это произведение было выбрано в качестве образа для коммеморации смерти Филиппа Красивого, а уже в XX веке оно превратилось в «образ памяти», популяризированный в том числе в общественном сознании, благодаря его воспроизведению в фотографиях, эстампах и экранизации в кинематографе. В статье, посвященной шедевру Ф. Прадиллы Martín Barrachina пишет: «Значение этого произведения для истории искусства оказалось прямо пропорциональным масштабу его успеха. Лишь опередивший своё время урок Гойи с его монументальными полотнами «Второе мая» и «Третье мая», утверждающими ключевую роль анонимной народной массы ... сопоставим с тем влиянием, какое полотно «Донья Хуана Безумная» оказало на формирование исторического жанра живописи» [11, с. 87–109].

Франсиско Прадилля на протяжении всей жизни сохранял глубокий интерес к трагической судьбе королевы Хуаны. Спустя почти 30 лет после своего главного шедевра он вновь вернулся к ее образу, создав еще одно ключевое полотно.

«Королева Хуана Безумная в заточении в Тордевильясе со своей дочерью, инфантой доньей Каталиной» (1906) – вторая по значимости масштабная картина художника, хранящаяся в музее Прадо.

На ней изображена Хуана, запертая в замке своим отцом, а затем и сыном. Она сидит у окна, устремив взгляд в пустоту, а рядом находится ее маленькая дочь. Через приоткрытую дверь на заднем плане виден гроб Филиппа Красивого, верность которому она хранила всю жизнь.

Картина 1906 года «Королева Хуана Безумная в заточении в Тордесильясе» не смогла повторить успех шедевра 1877 года. В отличие от первой картины с ее впечатляющим пространством, зрительно ощутимой природной стихией и большим количеством персонажей, полотно 1906 года получилось слишком камерным и статичным.

Еще один значимый исторический эпизод, связанный с могуществом и влиянием Испании XVII века запечатлен во всемирно известной картине Д. Веласкеса «Сдача Бреды» или «Копья» (1634–1635, Прадо).

При короле Филиппе IV (пр. 1621–1665) главным министром Испании был граф-герцог Оливарес. Более способный чем фавориты предыдущего короля Филиппа III, он все же не смог справиться с недовольством, вызванным затяжными войнами. Давление немного ослабло после заключенного с голландцами перемирия в 1609 г. сроком на двенадцать лет. Однако в 1621 г. масштабные боевые действия возобновились, и Испания казалась втянутой в войну, не прекращавшуюся до 1668 года.

«Сдача Бреды» запечатлела падение в 1625 году голландского города-крепости – одну из немногих побед испанского оружия в войне с Нидерландами.

Это картина на исторический сюжет (единственная сохранившаяся картина Веласкеса такого типа) и с наибольшим количеством персонажей. Картина изображает следующее: Юстин Нассауский, главнокомандующий голландскими войсками в Бреде, сдается испанским войскам под предводительством полковника маркиза Амброзио Спинолы с условием, что его солдатам позволят сохранить оружие.

На картине Спинола препятствует Нассау встать на колени во время церемонии передачи ключей от города. За каждым военачальником стоят их войска: испанцы – справа, причем среди них есть несколько узнаваемых портретов, так как Веласкес был лично с ними знаком. С левой стороны – менее многочисленные голландцы, частично скрытые крупной фигурой стоящего спиной человека.

Это противостояние, в свою очередь, подчеркивается оружием, силуэты которого вырисовываются на фоне битвы, где также можно различить дым от пожара и затопленные поля для сужения кольца осады: с одной стороны – испанские пики, с другой – голландские алебарды и копья. Испанцы, стоящие за своим полководцем, образуют монолитную группу, замкнутую спереди фигурой могучего коня.

Композиция между обеими группами также уравнивается лошадью с голландской стороны, что указывает на баланс кавалерийских сил. Симметрию сил окончательно подчеркивают два бойца (по одному от каждой армии), которые смотрят на зрителя с противоположных краев холста. По мнению некоторых экспертов, испанский персонаж в светлой шляпе с перьями – это сам Веласкес.

Известно, что в европейских абсолютистских монархиях XVII столетия жанр исторической картины, посвященной событиям современности, получил особое распространение. В произведениях подобного рода существовал своеобразный шаблон: они должны были прославлять величие и мощь абсолютизма, а в батальных композициях – триумф победителей, торжествующих над поверженными врагами. С поразительной для своего времени новизной и смелостью Веласкес решил в «Сдаче Бреды» историческую тему. Он отказался от традиционного парадно-аллегорического изображения и сумел не только глубоко объективно показать событие испано-нидерландской войны, но и подняться до стихийного осознания закономерностей исторического процесса.

Крупнейшими историческими картинами Франсиско де Гойи, являются «Восстание 2 мая 1808 года на Пуэрта дель Соль» и «Расстрел повстанцев в ночь на 3 мая 1808 года на пустыре Монклоа» (обе в Прадо, Мадрид).

В начале XIX в. публичные разногласия в испанской королевской семье между Карлом IV и его сыном Фердинандом (сын пользовался большой поддержкой высшей знати и Церкви) завершились в 1808 г. дворцовым переворотом, так называемым Аранхуэским мятежом. В результате Фердинанд, принявший тронное имя Фердинанд VII, сменил непопулярного Карла и его премьер-министра Мануэля Годоя. В это время Наполеон вызвал Карла и Фердинанда в Байонну и заставил их обоих отречься от престола в его пользу. Наполеон сделал своего брата, Жозефа Бонапарта, королем Жозефом I Испанским (пр. 1808–1813). Ответом на это стало восстание в поддержку Фердинанда, распространившееся из Мадрида. Началась война, в наши дни известная как война за независимость [1, с. 172].

Картины Ф. Гойи написаны весной 1814 года по заказу Верховного совета Регентства по случаю реставрации монархии в лице короля Фердинанда VII. Полотна знаменуют торжество над французами, Гойя пишет их, чтобы реабилитироваться после получения ордена от Жозефа Бонапарта и сотрудничества с оккупационной властью.

24 февраля 1814 года, через полтора месяца после вступления регента Фердинанда в Мадрид, Гойя направил на конкурс картины, выражающие «его пламенное желание увековечить с помощью кисти самые замечательные и героические действия или сцены нашего славного восстания против тирана Европы».

Восстание это, увековеченное и в литературе (Бенито Перес Гальдос, Артуро Перес Реверте, Мануэль Мачадо), характерно тем, что мятеж против французских оккупантов был вызван отстранением от престола короля Фердинанда и ссылкой монарха и его сына в Байону.

Возмущение, возникшее по поводу ущемления прав короля, затем вылилось в народный гнев по отношению к чужеземным оккупантам. Однако, национально-освободительное движение началось как демонстрация преданности королю. В картине «Восстание 2 мая» имеется нюанс, придуманный придворным художником. Он состоит в том, что народное возмущение на Пуэрто-дель-Соль обрушилось на мамелюков, части, сформированные Наполеоном в Египте, носящие в качестве военной формы шальвары и тюрбаны. Египетские мамелюки напоминали испанцам ненавистных мавров. Испанские повстанцы, убивающие марокканских воинов, воскрешают в памяти Реконкисту, изгнание мавров из Испании.

Вторая картина Гойи «Расстрел повстанцев в ночь на 3 мая 1808 года на пустыре Монклоа» построена на противопоставлении образов непокоренных борцов – простых людей из народа с их индивидуальными характерами и переживаниями, и бездушной безликой группы солдат – орудий угнетения. Контраст мертвенного желтого света фонаря, освещающего место казни, и темной синевы кастильской ночи сообщают трагическое напряжение этой картине. Именно это полотно наглядно демонстрирует путь, пройденный художником от «старых мастеров» до прародителя модернизма.

Кроме важных исторических эпизодов, запечатленных на картинах испанских художников, также представляет интерес для обучающихся лингвострановедению внешний облик испанских политических деятелей: королей, премьер министров, послов и т. д. Их изображения сохранились в виде скульптур, книжных гравюр, запечатлены на монетах и фотографиях, но подавляющее большинство данных изображений – портреты, выполненные известными художниками.

Как известно, изображение правителя верхом на лошади способствует его возвеличению и героизации. Прежде всего это относится к конным портретам королей и высокопоставленных лиц Испании XVI–XVII вв.

Испания с конца XV в. вступает в эпоху Возрождения. Основные принципы ренессансного гуманистического мироощущения – бескорыстие, благородство, осознание собственного достоинства. Важной особенностью культуры Возрождения является ее в целом жизнеутверждающий характер, частью которого становится героическое начало. Героическое начало, как составная часть гуманистического мироощущения эпохи Возрождения, в культуре Испании XVI в. получило особое развитие. По мнению теоретиков искусства, внешность изображенного на портрете должна была быть трактована величественной и героической. В конце XVI в. героические мотивы проявились в испанском портретном творчестве, что отразилось в портретах кисти художника рубежа XVI–XVII веков – Хуана Пантохи де ла Крус (1533–1608) [8, с. 28–29].

Вершиной портретного искусства Испании считается серия конных парадных изображений, выполненных Диего де Веласкесом для летнего дворца Буэн Ретиро: «Конный портрет Филиппа IV», «Конный портрет принца Бальтасара Карлоса», «Конный портрет Королевы Изабеллы Бурбонской» (Прадо, Мадрид). Для Зала Королевств во дворце Буэн Ретиро мастерской Веласкеса было написано еще два портрета: «Конный портрет Филиппа III» и «Конный портрет Маргариты Австрийской» (Прадо, Мадрид).

К тому же временному промежутку и единому композиционному замыслу относятся «Конный портрет Графа-Герцога Оливареса» (1634–1635 годов, Прадо, Мадрид) и «Урок верховой езды принца Бальтасара Карлоса» (Итон-Холл Элестон, коллекция графа Вестминстера).

Безусловный интерес для изучения истории и культуры Испании представляет «Конный портрет графа-герцога Оливареса» 1634 года. Фаворит короны повернут почти спиной к художнику, а вместе с ним и ко всему миру. Он облачен в полудоспехи, с широкой генеральской перевязью и жезлом командования в правой руке, а носок его сапога слегка упирается в стремя, выдавая в нем искусного всадника. Концепция модного в то время импозантного барочного портрета была призвана изображать персонажи «достойные» и «значительные».

О подчеркнутом живописцем величии короля Филиппа IV можно утверждать, подразумевая картину «Филипп IV на коне» (1635–1636, Прадо, Мадрид). Профиль короля, латы, шпага, жезл командующего в правой руке, в то время как в левой он крепко держит уздечку, придают ему воинственный вид. Правитель Испании приподнят над страной, и все же не

подавляет своим видом подданных – под холмом, над которым он возвышается, не видно ни одной человеческой фигуры, только безлюдный горный пейзаж. Нет здесь ни обособленности, ни отрешенности: конь лишь на мгновение приподнялся на задних копытах, и бордовый шарф, которым опоясался Филипп IV, развеивается на ветру.

Конные портреты графа-герцога Оливареса, короля Филиппа IV и принца Бальтасара Карлоса вызвали дискуссию отечественных искусствоведов. Так, например, А.К. Якимович отзывается о них следующим образом:

«Ощущение свежего воздуха, ясности небес, эпической широты кастильского нагорья врывается впервые в живопись Испании именно в конных портретах Филиппа II и королевы Изабеллы, герцога Оливареса, а затем и наследника Бальтасара Карлоса. Царственные люди, царственные кони, царственная роскошь, царственная природа.» [10, с. 63–64].

Данное мнение поддерживает исследователь Н.Н. Кудряшев, особенно в оценке портрета герцога: «Образ графа, который к тому времени уже получил титул герцога, олицетворяет власть и богатство... Обилие пышных аксессуаров украшает его костюм, а фигура и круп коня буквально окутаны золотистым сиянием. Блеск в прямом и переносном смысле окутывает всю композицию...» [6, с. 96–97].

Иначе оценивает конные портреты Филиппа IV и Оливареса Т.П. Каптерева. По мнению ученой, картины Веласкеса кажутся нарочито условными, даже архаичными – статичны позы и жесты всадников, неподвижны застывшие на скаку могучие кони, еще во многом традиционна трактовка пейзажа.

Однако конный портрет инфанта Бальтасара Карлоса получил более благожелательную оценку ученой. Она указывает на то, что несмотря на парадный характер портрета, в фигуре маленького всадника, скачущего на небольшой грузной лошадке, в выражении его лица, уверенном жесте руки ощущается живая непосредственность. Каптерева считает, что, хотя Бальтасар Карлос со всей серьезностью исполняет на картине роль военачальника, он все же остается ребенком, что придает портрету легкий оттенок юмора. Это сказывается даже в такой живой детали, как изображение подушечек, подложенных в стремяна, слишком высокие для детских ног принца [5, с. 62].

Еще одной яркой фигурой в создании портретов королевских особ и их окружения являлся Хуан Карреньо де Миранда. В 1671 г. Карреньо де Миранда становится приближенным живописцем короля и вплоть до самой своей смерти пользуется благосклонностью испанского монарха Карлоса II, создавая многочисленные портретные произведения правителя и его окружения [2, с. 160].

Среди других произведений Карреньо несомненный интерес для российских студентов представляет портрет Петра Ивановича Потемкина (1617–1700). В период правления царей Алексея Михайловича и Федора Алексеевича он стал крупным дипломатом и возглавлял посольство Испании в 1667–1668 гг.

Портрет находится в музее Прадо, на нем Потемкин представлен в полный рост. В данном портретном произведении привлекает внимание не только умное и бесстрастное лицо и благородная осанка русского дипломата. Важное значение в облике посла имеет роскошная одежда, свидетельствующая о его высоком социальном положении.

Приведем описание его костюма, сделанное экспертом в области художественной культуры А.Э. Жабревой: «Нижняя из двух одежд Потемкина сделана из парчи или атласа. Это, вероятно, терлик или становой кафтан. Верхнее платье изготовлено из дорогой тяжелой ткани – парчи или атласа золотого цвета с крупным разноцветным узором и подбито соболями» [4].

Данная картина не только дает возможность обучающимся лингвострановедению подробно описать внешность модели, но и передать на испанском языке российские реалии, такие как «боярин», «воевода», «стольник», «кафтан», «кушак» и др.

Однако наиболее «информативными» портретами безусловно являются картины кисти Франсиско Гойи. Г.В. Томирдиаро обращает внимание на детали в портретах Гойи. Например, на четырех портретах короля Фердинанда VII, выполненных в 1814 г., все детали свидетельствуют о нем как о командующем, воине, победителе и правителе: горностаевая

мантия, маршалский жезл, шпага, корона. Однако, как считает исследователь, в выражении его лица на всех четырех портретах видна вся бездна его человеческого падения [9, с. 461].

Одной из самых впечатляющих картин Гойи с точки зрения изучения истории и культуры Испании является групповой портрет королевской семьи («Семья Карла IV», Мадрид, Прадо). Данная картина настолько вдохновила авторов одного из учебных пособий по истории и культуре Испании, что они не только включили в учебник ее иллюстрацию, но и предложили к ней задания.

Проанализированные выше картины испанских художников на исторические темы – это не только шедевры живописи, но и музейные предметы, ставшие символом значимых исторических событий в Испании и вследствие этого имеющие образовательную и просветительскую ценность. Именно их изображения чаще всего приводятся в качестве иллюстраций в учебниках по истории и культуре Испании.

Мы проанализировали четыре (4) учебных пособия по лингвострановедению Испании на испанском языке и сделали научно обоснованный вывод о том, какие музейные предметы представляют наибольший интерес для авторов учебных пособий.

Учебные пособия были исследованы по следующим позициям:

- наличие в тексте учебного пособия упоминания о музейном предмете;
- наличие в учебном пособии иллюстрации музейного предмета;

Аналізу подверглись два отечественных учебных пособия и два зарубежных. Все пособия были изданы после 2010 года. Два из них содержали иллюстрации, в остальных иллюстрации отсутствовали. В результате анализа были получены следующие данные.

1. Всего в пособиях упоминаются 25 музейных предметов, в том числе 19 произведений живописи.

2. Всего пособия содержат 40 иллюстраций музейных экспонатов, в том числе 26 произведений живописи.

Таким образом, очевидно, что музейные предметы – произведения живописи являются для методистов более релевантным учебным материалом, чем другие музейные экспонаты, т. к. они в большей степени стимулируют речевую деятельность обучающихся.

Библиографический список к главе II

1. Блэк Дж. Краткая история Испании / Дж. Блэк ; пер. с англ. В.В. Степановой. – Москва : Ко-Либри: Азбука-Аттикус, 2021. – 320 с.
2. Бун, В. З. Карреньо де Миранда и испанский придворный портрет второй половины XVII века / В. З. Бун // Приволжский научный вестник. – 2013. – № 7 (23). – С. 160–163.
3. Волина, С. А. Взаимосвязь лингвострановедения, межкультурной и профессиональной коммуникации в обучении второму иностранному языку (на примере немецкого языка как второго иностранного) / С. А. Волина // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2017. – № 6 (785). – С. 37–49.
4. Жабрева, А. Э. «Запона на ней с камнем, петли жемчужные»: костюм русского дипломата конца XVII в. Петра Ивановича Потемкина (по изобразительным и документальным источникам) / А. Э. Жабрева // Общество. Среда. Развитие. – 2012. – № 4 (25). – С. 144–149.
5. Каптерева, Т. Веласкес и испанский портрет XVII века : альбом / Т. Каптерева. – Москва : Искусство, 1956. – 261 с.
6. Кудряшов, Н. Н. Живописная система позднего творчества Диего Родригеса де Сильва-и-Веласкеса: автореф. дис. ... канд. искусствоведения: 17.00.04 / Н. Н. Кудряшов. – Москва, 2015.
7. Лиянь, Ч. Использование пейзажной живописи в процессе развития русской речи китайских студентов: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ч. Лиянь. – Москва, 2007. – 19 с.
8. Морозова, А. В. Образы античных персонажей в аспекте героической темы в испанском искусстве XVI века: специальность 17.00.09 «Теория и история искусства»: дис. ... канд. искусствоведения / А. В. Морозова. – Санкт-Петербург, 2001. – 196 с.
9. Томирдиаро, Г. В. Образ вещи и натюрмортные детали в портретах Франсиско Гойи / Г. В. Томирдиаро // Вестник Московского государственного лингвистического университета. – 2014. – № 24 (710). – С. 457–465.
10. Якимович, А. К. Портреты Диего Веласкеса: искусство отважного знания / А. К. Якимович; НИИ теории и истории изобразительных искусств Рос. акад. художеств. – Москва : Галарт, 2012. – 464 с.
11. Martín Barrachina, A. Doña Juana la Loca by Francisco Pradilla, national story on canvas and verse / A. Martín Barrachina // Anales de Historia del Arte. – 2024. – Vol. 34. – P. 87–109.

ГЛАВА 12

DOI 10.31483/r-169269

*Хотулёва Ольга Викторовна
Зыков Игорь Евгеньевич*

АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ БИОЛОГИИ: СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ

Аннотация: в главе рассматриваются активные методы обучения биологии как средство повышения познавательной активности, самостоятельности и мотивации учащихся. Раскрываются современные подходы к организации образовательного процесса, основанные на проблемном, проектном, исследовательском и практико-ориентированном обучении. Особое внимание уделяется использованию дискуссий, практических работ, лабораторных исследований, учебных проектов, экскурсий, групповой и игровой деятельности, а также цифровых образовательных ресурсов. Отмечено, что применение активных методов способствует формированию предметных и метапредметных компетенций, развитию критического мышления, коммуникативных навыков, умений анализировать информацию и применять биологические знания в практических ситуациях. Определены условия эффективного использования активных методов на уроках биологии: учёт возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, чёткая постановка целей, организация сотрудничества и объективная оценка результатов деятельности.

Ключевые слова: активные методы обучения, биология, современные образовательные технологии, проблемное и практико-ориентированное обучение, проектная и исследовательская деятельность, групповая работа, критическое мышление, познавательная активность, цифровые образовательные ресурсы, биологическое образование.

Abstract: the chapter examines active methods of teaching biology as a means of enhancing students' cognitive activity, independence, and motivation. It reveals modern approaches to organizing the educational process, based on problem-based, project-based, research-based, and practice-oriented learning. Special attention is paid to the use of discussions, practical work, laboratory research, educational projects, excursions, group and game activities, as well as digital educational resources. It has been shown that the use of active methods contributes to the development of subject-specific and meta-subject competencies, the development of critical thinking, communication skills, the ability to analyze information, and the application of biological knowledge in practical situations. The conditions for the effective use of active methods in biology lessons have been identified: taking into account the age-related and individual characteristics of students, clearly setting goals, organizing cooperation, and objectively assessing the results of the activities.

Keywords: active learning methods, biology, modern educational technologies, problem-based learning, project-based activities, research activities, practice-oriented learning, group work, critical thinking, cognitive activity, digital educational resources, biological education.

Современное биологическое образование ориентировано не только на усвоение учащимися системы научных знаний, но и на развитие способности применять эти знания для решения практических и исследовательских задач. Биология как учебный предмет обладает значительным потенциалом для формирования познавательной самостоятельности, критического мышления, экологической культуры и навыков научного исследования. Однако реализация этого потенциала невозможна при преимущественном использовании традиционной объяснительно-иллюстративной модели обучения.

В связи с этим особую значимость приобретают активные методы обучения, предполагающие включение учащихся в самостоятельную познавательную деятельность. В процессе такой работы школьники не только воспринимают готовую информацию, но и анализируют

факты, формулируют гипотезы, проводят наблюдения и эксперименты, обсуждают результаты, оценивают достоверность выводов и применяют знания в новых ситуациях.

Общество всегда являлось динамичной структурой, постоянно меняющей свои ориентиры и направления развития. Со сменой тенденций меняется и запрос на образование, требующий от него мобильного и своевременного ответа на быстросменяемые изменения вокруг. Современной целью образования сегодня ставится не только получение определенного объема знаний выпускником, но и формирование умений критического мышления, умений действовать согласно окружающей его действительности, способности выстраивать собственную траекторию жизни с использованием жизненного опыта других, а также умений анализировать собственное положение и ответственность в социуме. Успешность достижения данной цели анализируется не только с точки зрения содержания образовательной программы, но и самого процесса образования, где ключевыми становятся факторы принятия информации. Ими выступают разные типы восприятия (коллективное или индивидуальное), варианты преподнесения изучаемой информации педагогом (авторитарные или гуманистические), разные акценты на те или иные способности учащихся (на память, внимание или общий потенциал ребенка).

Школа как один из ключевых этапов в процессе получения образования сегодня сталкивается с множеством проблем. Одной из них является нежелание учащимися учиться. С этой проблемой поможет справиться использование активных методов в процессе обучения школьников. Уже давно педагоги проявляют заинтересованность в вопросе формирования познавательного интереса у детей школьного возраста. Решение данной проблемы связано с множеством подходов и методов, направленных на приближение школьников к процессу обучения, чтобы учение стало потребностью, а учащийся стремился эту потребность удовлетворить. Все это выступает основой формирования эффективной системы образования, в которой учитель обязан направить активность ребенка на дальнейшее понимание и нахождение способов решения учебных задач.

Однако стоит отметить, что современного педагога должна привлекать не активность в целом, а именно активность учащегося, направленная на овладение важнейшими знаниями и основополагающими способами деятельности.

В многообразии школьных предметов особое положение занимают уроки биологии, именно эта дисциплина включает в себя не только теоретические знания, но и практический опыт. Естественным образом данный предмет поможет сформировать и развить такие навыки и умения как способность мыслить, говорить и критически оценивать действительность, принимать решения в сложных ситуациях, искать альтернативные пути решения экологических проблем. Безусловно, для гармоничного освоения названных умений требуется введение в преподавание новых методик и технологий, таких как диалоговое и активное обучение, позволяющих улучшить процесс восприятия у детей. Их положительный потенциал будет направлен на более активное вовлечение детей в процесс обучения.

Сегодня образование в школах призвано формировать личностное развитие учащихся, в том числе экологическое воспитание [1]. В этом заключается одна из главных задач реформирования системы образования в Российской Федерации с целью подготовки всесторонне развитой, творческой личности, с гармонично зрелым физическим и моральным здоровьем. Именно поэтому современной системе образования стоит уделить больше внимания взаимодействию учащихся с учителем, направленному на реализацию целей естественно-научного познания, формирование прочных причинно-следственных связей.

Задача учителя в образовательном процессе – подобрать правильный метод, позволяющий раскрыть потенциальные возможности учащегося. Сложность состоит в том, что педагог должен не просто преподносить знания, а управлять самим процессом их усвоения.

Современная методологическая база образования в первую очередь призвана не упрощать работу учителей, а заинтересовывать учеников изучаемым предметом и, как следствие, мотивировать их на достижение более высоких результатов в освоении конкретного предмета.

Однако не стоит опускать тот момент, что цикл естественнонаучных предметов, в том числе и биология имеет специфический набор методов и разных методологических средств, которые постоянно развиваются и совершенствуются. В связи с этим, одной из учебно-методических задач, стоящих перед коллективами школ согласно требованиям ФГОС, является корректировка образовательных программ, ориентированных на повышение качества подготовки специалистов на основе создания механизмов эффективного освоения школьниками компетенций, необходимых в профессиональной будущей деятельности.

Одновременно с этим создается противоречие между необходимостью развития познавательной активности школьников и недостаточностью использования на практике возможностей повышения ее качества.

На сегодняшний день существует множество активных методов, использование которых показывает положительную динамику. Активизация познавательного интереса у школьников является одной из ведущих задач современной школы. Система образования нуждается в постоянном реформировании, как и любая система, связанная с людьми, что выражается во введении Федеральных государственных стандартов второго поколения. Использование активных методов обучения повышает мотивационный интерес у детей.

Стоит упомянуть, что творческая природа обучения, увлеченность детей самим процессом поиска знаний оказывают положительный эффект не только на степень усвоения материала, но и на мотивацию самого педагога, помогая продолжительное время сохранять работоспособное состояние и избегать профессионального выгорания. В современной зарубежной и отечественной литературе накоплено много материала на тему выгорания на работе, которое снижает работоспособность одного человека и в последствии может привести к упадку эффективности всей организации в принципе.

Использование активных методов обучения на уроке имеет ряд преимуществ:

- развитие важнейших познавательных процессов, таких как память, внимание, всестороннее мышление, воображение, восприятие;
- развитие потенциала творческих способностей детей;
- увлечение ребенка изучаемым предметом, побуждение его к исследовательской деятельности в этой области.

Для получения положительных результатов педагог должен, во-первых, создать определенные условия на уроке, во-вторых, овладеть необходимыми методологическими приемами.

Если говорить о ситуациях, которые могут быть симитированы на уроке, то они должны быть направлены на формирование у учащихся:

- умений для отстаивания своей точки зрения;
- навыков участия на равных позициях в разных обсуждениях, дискуссиях на занятии со сверстниками;
- умений задавать и формулировать конкретизирующие вопросы учителю по смоделированной ситуации;
- анализирующей деятельности для оценивания ответов друг друга;
- оценочного мышления по отношению к себе (самопроверка);
- умений собственной консультации между одноклассниками, не прибегая к помощи учителя;
- умений находить не типичные решения для конкретной ситуации [3].

Для формирования увлеченности детей в образовательном процессе очень важно использовать как традиционные уроки, так и нетрадиционные занятия: ролевую игру, мозговую штурм, дискуссии. Для более простого восприятия можно использовать творческие задания, например, преобразовать изученный материал в рисунок, схему и т. д. В соответствии с Федеральными государственными стандартами особую роль сегодня играют межпредметные связи. Проблема этого явления не новая в педагогической науке, и для ее решения в разное время осуществлялись процессы интеграции и дифференциации обучения на разных ступенях.

Данной теме посвящены многие исследования ведущих педагогов. Многие из них считают, что успешный механизм переноса знаний из одного предмета в другой благоприятно влияет на организацию активных форм обучения. Некоторые придерживаются мнения, что

межпредметные связи призваны более глубоко раскрыть содержание современных учебных дисциплин, что помогает детям представить науку не только как систему знаний, но и собрание разных методов.

Организация учебно-воспитательного процесса, ориентированного на межпредметные связи, может осуществляться как через конкретные уроки (как правило обобщающие, направленные на расширение межпредметной проблематики), так и через комплекс абсолютно разных тем.

При изучении предметной области «Биология» акцент делается на взаимосвязь между представителями царств живой природы и окружающей средой (экосистемой), а также на роль организмов в биогеохимических циклах и их воздействиях на среду обитания. Изучение биологических систем предполагает анализ взаимосвязей между отдельными организмами и окружающей средой. Ключевым является взаимодействие «организм-среда» и влияние деятельности организма на эту среду, особенно в контексте использования природных ресурсов, то есть «организм-среда-деятельность». Эти взаимосвязи отражаются в потребностях организмов в поддержании жизни (питании, размножении) и защите от воздействия со стороны негативных факторов окружающей среды. Законы выживания и адаптации, закрепленные в генах и проявляющиеся в поведении, определяют права и обязанности организмов в экосистеме, аналогично тому, как права человека закреплены в законах.

Согласно ФГОС третьего поколения современные школьники должны формулировать тему урока сами, а учитель должен выступать лишь координатором. Для достижения успешных результатов важно с самого начала урока заинтересовать учащихся, создав проблемную ситуацию [4].

Если говорить про творческую сторону образовательного процесса на уроках, то не стоит забывать об огромном потенциале всестороннего развития учащихся. Из подходящих методик в рамках активной формы ведения занятия используются викторины (как для команд, так и для индивидуального участия каждого из детей), составление кроссвордов, написание каких-либо сообщений и докладов. При создании презентаций у школьников формируется навык работы с информационными ресурсами и происходит изучение функционала разных программ по созданию анимации, переходов между информационными слайдами и т. д.

Одним из интересных приемов активизации учащихся при данной форме работы будет являться общественный смотр – систематизированный подход к оцениванию, который поможет повысить социализацию каждого из детей в коллективе. Помимо этого, «смотри» повышают уровень знаний ребят по предмету, их познавательный интерес, помогают с закреплением информации по объемным темам или максимально сложным разделам всего курса биологии.

Если рассматривать более подробно разновидности методов активного обучения на уроках биологии, то можно выделить следующие: проблемное обучение, исследовательскую работу, метод анализа конкретной ситуации, ситуацию-иллюстрацию, ситуацию-оценку, ситуацию-упражнение, инцидента, дискуссии, круглого стола, кейс-технологии и т. п. Даже по такому беглому перечислению можно понять, что данный методологический конструктор позволит каждому педагогу подобрать именно то, что ему будет нужно на данном уроке. Остановимся подробнее на каждом из данных методов.

Проблемное обучение на уроках биологии является одним из наиболее эффективных активных методов. Его сущность заключается в постановке перед учащимися познавательной проблемы, для решения которой недостаточно простого воспроизведения уже известных сведений. Элементы проблемного обучения уместно использовать для поиска альтернативных решений. При возникновении диспута по проблеме будет происходить и общение, и решение задач, и обучение [7].

Проблемные вопросы могут использоваться на разных этапах урока. Работа над проблемой обычно включает такие этапы, как: постановка проблемной ситуации, выявление противоречия или недостатка информации, формулирование гипотез, поиск необходимых сведений, обсуждение возможных решений, проверка гипотез с помощью эксперимента, наблюдение или анализ источников, формулирование вывода. Проблемное обучение способствует

развитию логического мышления, умения устанавливать причинно-следственные связи и использовать биологические знания для объяснения явлений окружающего мира [6].

Исследовательская деятельность является одним из наиболее содержательных направлений активного обучения биологии. Она позволяет приблизить учебный процесс к реальной научной практике. При организации исследовательской работы особое значение приобретает обсуждение результатов исследования. Учащиеся должны не только сообщить полученные данные, но и объяснить их, сопоставить с первоначальной гипотезой, указать возможные причины расхождений, оценить точность работы и обозначить перспективы дальнейшего изучения проблемы. В современных научных публикациях акцентируется внимание на экологической направленности проектной деятельности. Исследователями констатируется, что проектная деятельность в биологических дисциплинах с экологическим компонентом обеспечивает обучающимся возможность системного изучения актуальных экологических проблем региона, проведения мониторинга состояния окружающей среды и разработки обоснованных практических рекомендаций по её совершенствованию [5].

Метод анализа конкретной ситуации предусматривает нахождение конкретных решений какой-либо проблемной ситуации посредством ее оценки. Под понятием «конкретная ситуация» здесь будет рассматриваться либо некий конфликт, либо то, что будет вступать в конфликт с окружающей действительностью. При этом различают три вида ситуаций.

1. Стандартная ситуация – как правило, часто повторяющаяся, при одних и тех же обстоятельствах, источниками ее будут являться одни и те же ресурсы. Может обладать как положительным эффектом, так и отрицательным. Так, например, негативными последствиями может стать неспособность мыслить в нестандартных ситуациях, где требуется выработка какого-либо решения в короткие сроки;

2. Критическая ситуация – атипичная ситуация, разрушающая все классические расчеты и планирования, требующая кардинальных решений.

3. Экстремальная ситуация – отличающаяся своей уникальностью, не имеющая аналогов в прошлом и, как правило, ведущая к негативным последствиям.

Метод «ситуация-иллюстрация» предлагает на конкретном примере изучение каких-либо закономерностей или механизмов социальных процессов, изучение эффективности методов и приемов в работе, важность тех или иных условий и факторов.

При использовании метода «ситуация-оценка», учащимся предлагается описать конкретное событие в истории и при этом ставится задача по оцениванию причин, предпосылок, значения и принятых мер в конкретной ситуации.

Перспективную педагогическую технологию представляет собой метод «ситуация-упражнение». Учащимся предлагается разделиться на группы (по 3–5 человек) и, познакомившись с ситуацией, сформулировать вопросы, связанные с ней, и приступить к поиску ответов в литературных и Интернет-ресурсах. После анализа дополнительной информации школьники komponуют план действий, прогнозируют итоговые результаты, подбирают разные пути разрешения проблемного вопроса. Метод предполагает определенную структуру:

- включение в проблему (актуальность, коэффициент сложности, степень возможной проработки);

- постановка целей и задач;

- групповая работа учащихся над проектной историей;

- групповая дискуссия.

Данный метод позволяет явно приблизить учебное занятие к реалиям жизни.

Для проведения занятия методом инцидента педагогу следует придерживаться определенной схемы, где вниманию представляется результат какого-то эпизода, а учащиеся посредством прямых и косвенных вопросов получают необходимую информацию: кто являлся участником конфликта, что являлось причинами возникновения данных итогов, возможные пути разрешения или улучшения результатов ситуации. Метод позволяет сформулировать навык постановки вопросов у детей и развивает способность критического мышления.

Современные информационно-коммуникационные технологии расширяют возможности использования методов преподавания биологии. С их помощью демонстрируют процессы, которые невозможно наблюдать на уроке, организовывать виртуальные лабораторные работы, проводить тестирование и обеспечивать доступ к дополнительным образовательным ресурсам. Особенно полезны цифровые модели при изучении процессов, протекающих на клеточном или молекулярном уровне. Например, с помощью анимации учащиеся могут проследить механизм митоза, движение веществ через клеточную мембрану или этапы синтеза белка. Однако использование цифровых технологий должно быть педагогически обоснованным. Электронные средства не заменяют живого наблюдения, практической деятельности и общения между учащимися, а дополняют их. При выборе цифрового ресурса необходимо учитывать его достоверность, соответствие возрасту учащихся, содержанию учебной программы и цели конкретного урока.

Один из самых широко применяемых методов на учебных занятиях в школах – это дискуссия и учебный диалог. Этот метод интересен тем, что позволяет педагогу использовать этот вид деятельности на уроке на ходу, не закладывая дискуссию в ход работы на конкретном уроке. Для современной системы образования такой подход может выступать фактором выведения обучающихся из зоны комфорта, т.к. нередки случаи, когда школьники не имеют желания высказывать свое мнение или боятся конфронтации со сверстниками, что приводит к их пассивности на уроках.

Несмотря на то, что дискуссия имеет широкий спектр применения, каждый учитель задается вопросами: «не станет ли она бесконтрольной?»; «не будут ли дети перекрикивать друг друга?» и т. п. Естественно, в обществе в целом и в социальных группах в частности (в данном случае в учебном классе) единого мнения по какому-либо вопросу не существует. В данном случае основополагающая роль принадлежит педагогу. Даже если он не вмешивается в ход дискуссии, то является координатором на этапе презентации проблемного вопроса детям, и именно учитель понимает, на каком этапе дискуссию следует заканчивать. Факт того, что эффективность дискуссии зависит от педагога, неоспорим. В процессе спора все равны и каждый имеет право высказать свою точку зрения. Дискуссия будет являться механизмом обмена мнениями и формулировки верных решений. Главное – логика, факты и умение отстаивать свою точку зрения. При этом стоит пояснить учащимся, что эмоциональная составляющая не является инструментом дискуссии [2].

Конечно, у такого явления должны быть определенные рамки и правила во избежание создания хаоса. На сегодняшний день существуют несколько подходов к установлению правил использования дискуссии.

Один из подходов предлагает говорить кратко и по делу, «не отсиживаться», в ходе дискуссии слово предоставляется каждому, атмосфера в ходе дискуссии подразумевает под собой открытость, уместна доброжелательная критика, агрессия запрещена, предложения рассматриваются любые, вне зависимости от сложности их реализации.

Второй подход подразумевает использование аналитической деятельности перед вхождением в процесс дискуссии, ясную и четкую формулировку предложения оппоненту, использовать точные факты, опровергая, говорить кратко и ясно. Если доказали, что твоя позиция ошибочная, имей смелость и мужество принять правоту соперника, при окончании сделай выводы.

Третий вариант, также, как и в первом подходе, предполагает обязательное участие в процессе. Основным правилом является: «говори, что думаешь и думай, что говоришь»; критику следует принимать открыто, а говорить искренне [3]. Дискуссия развивает способности аргументированно выражать свою точку зрения, слушать собеседника и оценивать различные позиции. Она может использоваться при обсуждении вопросов, связанных с охраной природы, здоровым образом жизни, использованием биотехнологий и влиянием человека на окружающую среду.

Метод «круглого стола» является собирательным для множества типов занятий, в основе которых лежит коллективное обсуждение проблемы. По принципу действия, учебные семинары можно подразделить на межпредметные, проблемные, тематические. На

межпредметных занятиях выносятся тема, которую следует рассмотреть не только с правовой точки зрения, но и в политическом, экономическом и научно-техническом, нравственном плане. На занятия такого рода можно пригласить сторонних представителей. В ходе проведения участникам можно предложить разделиться на команды, и выдать задания по подготовке сообщений. Такой семинар позволит сформировать у ребят прочные межпредметные связи, а главное, понимание тесного взаимодействия всех сфер жизни человека в обществе. При проведении проблемных семинаров учителю следует сформулировать подготовительный этап и обсудить предполагаемые проблемы каждого модуля. При этом школьники получают задания по подготовке информационных сообщений по заданной проблеме. Данный тип занятий поможет педагогу выявить уровень знаний учащихся и скорректировать курс изучения, например, в рамках увеличения часов на какую-либо тему. Тематические занятия служат для привлечения внимания учащихся к какой-то актуальной теме или наиболее важным ее компонентам. Перед уроком учащимся выдается задание по проработке темы, по взаимосвязи темы с разными сферами жизни общества в масштабах страны и за ее пределами. Здесь происходит углубление знаний по конкретной теме и предоставляются наглядные способы применения этих знаний в разных областях.

Таким образом, плюсом активных методов является, в первую очередь, потенциал самообразования. Данный методологический конструктор можно использовать как инструмент закрепления полученных знаний как при самостоятельном изучении материала, так и на уроке. Вторым немаловажным аспектом является формирование метапредметных связей. Это будет интересовать в первую очередь того педагога, который нацелен не просто формально «пройти» курс своего предмета, а именно научить детей смотреть шире на мир. Еще один момент – это налаживание коммуникаций среди одноклассников, что является одним из основных факторов комфортного пребывания каждого ребенка в коллективе класса. Конечно, для педагога является плюсом и то, что использование активных методов обучения будет открывать новые возможности в оценивании деятельности учащихся, что поможет в какой-то мере избежать профессионального выгорания.

Следует понимать, что у каждой медали две стороны, поэтому стоит осветить и отрицательные стороны использования активных методов в обучении. Одной из таких сторон будет являться тот факт, что традиционные уроки для учащихся станут «пресными» и безынтересными. Также часто оказывается, что результаты освоения предложенного материала в ходе деловой игры или дискуссии очень низкие и не оправдывают заложенных задач. Это происходит из-за того, что сама форма урока отвлекает его участников от непосредственного изучения материала.

Несмотря на то, что применение активных методов обучения достаточно широко охватило современные будни школы, до сих пор существуют два противоборствующих лагеря: те, кто за и те, кто против. Приверженцы мнения «против» будут вступать в конфронтацию, приводя доводы о том, что на уроках такого плана будет отсутствовать дисциплина, что усвоение материала будет более низким, в сравнении с результатами традиционных занятий и т. п. Также при условии того, что большая часть педагогического коллектива в школе будет работать сугубо традиционным образом, проблемы станут возникать и у школьников. Им сложно будет переключаться и менять вид деятельности, что повлечет за собой более слабые показатели по успеваемости каждого из них, здесь в качестве проблемного фактора могут выступить и родители.

Основываясь на вышесказанном, можно сделать вывод, что использовать активные методы в современной школе можно и нужно, но при этом не стоит упускать из виду и возможные негативные последствия их применения. Что касается использования активных методов обучения на уроках биологии, то это может помочь не только начинающему учителю, но и опытным педагогам со стажем разнообразить свои занятия, тем самым привлечь внимание школьников к изучению своего предмета.

Когда затрагивается вопрос по использованию активных методов, следует понимать, что это поможет активизировать и разнообразить не только мыслительную, но и практическую деятельность учащихся на уроке. Одной из наиболее эффективных методик образовательного назначения на сегодняшний день является использование активных методов обучения,

направленных на развитие познавательной самостоятельности обучающихся в процессе изучения предметной области «Биология». Задействование данных методов в учебном процессе во многом соответствует требованиям современных федеральных государственных образовательных стандартов.

Проблемные вопросы активизации познавательного интереса учащихся в настоящее время получают все большую актуальность. И это вполне обоснованно, поскольку обучение является ведущим направлением деятельности школьников, в ходе которого решаются важнейшие задачи, стоящие перед школой: подготовить новое подрастающее поколение к современной жизни, к активному участию непосредственно в научно-техническом и социальном процессе.

Активизация учебно-познавательного интереса создает направленность любого образовательного процесса не только на получение знаний, но и на последующее развитие способностей учащихся своими силами «добывать» требуемые им знания и навыки. Повышение качества проверки знаний, полученных умений и навыков учащихся является обязательной составляющей увеличения эффективности урока. К ним относятся зачеты, диктанты, мини-экзамены и тесты, а также лабиринты, дидактические карточки, кроссворды терминологического типа и т. д.

В целевом плане главной задачей, решение которой позволяет обеспечивать полноценное использование активных методов обучения предметной области «Биология», является развитие познавательной самостоятельности школьников. Сопутствующими задачами будут развитие интереса обучающихся к занятиям биологией, формирование навыков пользования образовательными Интернет-ресурсами, навыков коммуникации среди сверстников и т. д.

В дидактическом плане проведение уроков с использованием активных методов по биологии подчинено требованиям наращивания массива изученных знаний, их обобщения, установления внутри- и межпредметных связей в изученном материале, его визуального представления, схематизации и структуризации.

В зависимости от уровня подготовленности обучающихся, их возраста, познавательных возможностей, способностей, наклонностей и интересов, формулировки приведенных в работе методических разработок самого занятия могут изменяться. Важно, чтобы в ходе урока принимали участие все учащиеся, чтобы у них пробуждался подлинный интерес и естественным образом происходило развитие их познавательной самостоятельности.

Исходя из вышесказанного, можно прийти к выводу, что использование методов активизации познавательной деятельности на уроках биологии эффективно стимулирует учебно-познавательный процесс, творческое и логическое мышление. Учащиеся во время включения в игровую деятельность активны, самостоятельно приходят к выводам, лучше понимают учебный материал, с большей эффективностью усваивают и воспринимают учебные задачи. В процессе игры также развивается самостоятельность, коммуникативные навыки и творческое мышление.

Библиографический список к главе 12

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (приказ Министерства просвещения РФ от 31.05.2021 г. №287; с изм. от 18.07.2022). Зарегистрировано в Минюсте России 5 июля 2021 г. № 64101.
2. Кларин, М. В. Технология дискуссии в образовательном процессе / М. В. Кларин // Народное образование. – 2015. – № 5 (1448). – С. 139–151.
3. Лапыгин, Ю. Н. Методы активного обучения: учебник и практикум для вузов / Ю. Н. Лапыгин. – Москва : Юрайт, 2025. – 248 с.
4. Малова, Р. Е. Применение активных методов обучения в общеобразовательной школе / Р. Е. Малова, А. А. Хрусталева // Школьная педагогика, 2023. – 2023. – № 1(27). – С. 2–5.
5. Тихонов, М. А. Проектный подход к изучению отдельных тем школьного курса биологии с экологической направленностью / М. А. Тихонов, И. Е. Зыков // Материалы X Всероссийской научно-практической конференции (Орехово-Зуево, 5 декабря 2025 г.). – Орехово-Зуево : Государственный гуманитарно-технологический университет, 2026. – С. 102–107.
6. Хотулёва, О. В. Педагогический потенциал проектного обучения в современном образовательном пространстве / О. В. Хотулёва // Педагогика и психология как науки формирования потенциала современного общества. – Чебоксары : Среда. – 2026. – С. 16–24.
7. Хотулёва, О. В. Эстетическое воспитание как компонент школьного биологического образования / О. В. Хотулёва, И. Е. Зыков // Психолого-педагогические вопросы современного образования. – Чебоксары : Среда. – 2026. – С. 181–187.

ГЛАВА 13

DOI 10.31483/r-169546

**Золотухина Дарья Юрьевна
Иванюк Мария Евгеньевна**

МАТЕМАТИЧЕСКИЕ ЭКСКУРСИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: проблема снижения познавательного интереса к математике у значительной части учащихся основной школы сохраняет свою остроту в условиях цифровизации образования. Абстрактность математического содержания, недостаточная связь с реальной жизнью и традиционные формы организации обучения часто приводят к формальному усвоению материала и потере внутренней мотивации. Цель исследования – теоретически обосновать возможности математических экскурсий (натурных, виртуальных и смешанных) как средства развития познавательного интереса школьников 5–9 классов в цифровой образовательной среде. Методологическую основу составили деятельностный подход (А.Н. Леонтьев, В.В. Давыдов), теория проблемного обучения (М.И. Махмутов, И.Я. Лернер), концепция познавательного интереса (Г.И. Щукина, Н.Г. Морозова, А.К. Маркова) и идеи connectivism (G. Siemens). В работе проведён теоретический анализ психолого-педагогических особенностей формирования интереса к математике у подростков, систематизирована типология математических экскурсий, раскрыта роль цифровых технологий в трансформации данного метода, выделены педагогические условия его эффективности. Результатом исследования стало уточнение концептуальных положений, значимых для современной методики преподавания математики, и обоснование комплекса педагогических условий, обеспечивающих развивающий эффект математических экскурсий в условиях цифровизации.

Ключевые слова: математические экскурсии, познавательный интерес, основная школа, цифровизация образования, виртуальные экскурсии, смешанное обучение, методика математики, деятельностный подход, проблемное обучение, цифровая образовательная среда.

Abstract: the problem of declining cognitive interest in mathematics among a significant part of basic school students remains acute in the context of education digitalization. The abstract nature of mathematical content, insufficient connection with real life and traditional forms of organizing learning often lead to formal acquisition of material and loss of intrinsic motivation. The purpose of the study is to theoretically substantiate the possibilities of mathematical excursions (field, virtual and blended) as a means of developing cognitive interest of students in grades 5–9 in a digital educational environment. The methodological basis was formed by the activity approach (A.N. Leontiev, V.V. Davydov), the theory of problem-based learning (M.I. Makhmutov, I.Ya. Lerner), the concept of cognitive interest (G.I. Shchukina, N.G. Morozova, A.K. Markova) and the ideas of connectivism (G. Siemens). The paper provides a theoretical analysis of the psychological and pedagogical features of the formation of interest in mathematics among adolescents, systematizes the typology of mathematical excursions, reveals the role of digital technologies in the transformation of this method, and identifies pedagogical conditions for its effectiveness. The result of the study is the clarification of conceptual provisions significant for modern methods of teaching mathematics and the substantiation of a set of pedagogical conditions that ensure the developmental effect of mathematical excursions in the context of digitalization.

Keywords: mathematical excursions, cognitive interest, basic school, education digitalization, virtual excursions, blended learning, mathematics teaching methods, activity approach, problem-based learning, digital educational environment.

Введение.

Современный этап развития образования характеризуется активным внедрением цифровых технологий, которые существенно меняют формы и методы организации учебного процесса. Математика как учебный предмет традиционно вызывает у значительной части учащихся основной школы трудности, связанные с абстрактностью материала, высокой степенью формализации и недостаточной связью с реальной жизнью [4, с. 15; 11, с. 42]. В этих условиях особую актуальность приобретает поиск средств, способных повысить познавательный интерес школьников к предмету.

Актуальность исследования обусловлена несколькими взаимосвязанными факторами. Во-первых, наблюдается устойчивая тенденция снижения интереса к математике уже в 5–6 классах, что негативно сказывается на результатах обучения и выборе дальнейшей образовательной траектории [6, с. 28]. Во-вторых, цифровизация образования создаёт качественно новые возможности для организации эмоционально насыщенной и практико-ориентированной учебной деятельности, однако теоретические основания использования математических экскурсий в цифровой среде остаются недостаточно разработанными. В-третьих, в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов возрастает значение деятельностных и исследовательских форм обучения, к числу которых относятся математические экскурсии.

Научная новизна работы заключается в систематизации теоретических положений о математических экскурсиях как средстве развития познавательного интереса в условиях цифровизации и в обосновании комплекса педагогических условий, обеспечивающих их эффективность. Практическая значимость состоит в том, что полученные результаты могут быть использованы учителями математики при проектировании экскурсионной деятельности, разработке рабочих программ внеурочной деятельности и повышении квалификации педагогов.

Цель статьи – на основе анализа психолого-педагогической и методической литературы раскрыть теоретические основы математических экскурсий как средства развития познавательного интереса учащихся основной школы в условиях цифровизации образования и обосновать педагогические условия их эффективности.

Обзор литературы показывает, что проблема познавательного интереса глубоко исследована в отечественной психологии и педагогике. Г.И. Щукина раскрыла педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся и выделила этапы его развития [11]. Н.Г. Морозова рассмотрела сущность познавательного интереса и пути его воспитания [6]. А.К. Маркова исследовала формирование мотивации учения в школьном возрасте [4]. В.В. Давыдов и А.Н. Леонтьев заложили основы деятельностного подхода, согласно которому интерес возникает в процессе активной поисковой деятельности [1; 2]. М.И. Махмутов и И.Я. Лернер развили теорию проблемного обучения, подчеркивая роль проблемных ситуаций в возбуждении познавательной активности [3; 5].

В области методики математики значительный вклад внесли работы, связанные с наглядной геометрией и практико-ориентированным обучением [10]. И.В. Роберт разработала теорию и методику информатизации образования, раскрыв психолого-педагогические и технологические аспекты использования цифровых средств [7]. В зарубежной литературе G. Siemens предложил теорию connectivism, согласно которой знание распределено в сетях, а обучение заключается в способности находить и поддерживать связи [12]. Вместе с тем комплексный анализ математических экскурсий именно как средства развития познавательного интереса в цифровой образовательной среде основной школы остаётся недостаточно представленным, что определяет актуальность настоящего исследования.

Исследовательская часть.

1. Психолого-педагогические основы развития познавательного интереса к математике.

Познавательный интерес в психолого-педагогической науке понимается как избирательная направленность личности на объекты и явления действительности, связанная с положительным эмоциональным отношением к ним и стремлением к их познанию [6, с. 7; 11, с. 15].

В структуре познавательного интереса выделяют интеллектуальный, эмоциональный и волевой компоненты. Интеллектуальный компонент проявляется в стремлении глубоко понять сущность изучаемых явлений, задавать вопросы и искать причинно-следственные связи. Эмоциональный компонент связан с переживанием радости открытия, удивления и удовлетворения от процесса познания. Волевой компонент выражается в готовности преодолевать трудности, проявлять настойчивость и самостоятельность при решении познавательных задач. Для учащихся основной школы (5–9 классы) характерны особенности подросткового возраста: усиление потребности в самостоятельности, ориентация на сверстников, развитие абстрактного мышления и, одновременно, высокая чувствительность к успеху и неудаче в учебной деятельности [4, с. 34]. Эти возрастные особенности делают подростковый период одновременно сензитивным для формирования устойчивого познавательного интереса и уязвимым для его угасания при отсутствии поддерживающей образовательной среды.

Математика предъявляет особые требования к познавательной сфере: необходимость оперировать абстрактными понятиями, строить логические рассуждения, решать задачи, не имеющие непосредственной житейской опоры. Высокий уровень абстракции и формализации часто воспринимается учащимися как оторванность предмета от реальной жизни, что снижает эмоциональную привлекательность математики.

При отсутствии специально организованной работы интерес к предмету у многих учащихся снижается уже в 5–6 классах. Снижение интереса проявляется в уменьшении учебной активности, появлении тревожности при решении задач, избегании сложных заданий и формировании негативного отношения к предмету в целом. Поэтому важно создавать ситуации, в которых математическое знание воспринимается как инструмент познания окружающего мира, а не только как система формальных правил. Такие ситуации позволяют учащимся увидеть практическую значимость математических понятий и пережить успех в их применении.

Математические экскурсии в этом контексте выступают средством «оживления» предмета. Они позволяют перевести абстрактные понятия в плоскость наблюдаемых объектов и процессов, создают эмоционально насыщенный фон учебной деятельности и способствуют формированию внутренней мотивации. Непосредственный контакт с реальными или виртуальными объектами вызывает удивление, любопытство и желание разобраться в обнаруженных закономерностях, что активизирует все компоненты познавательного интереса.

Теоретически это согласуется с положениями деятельностного подхода [1; 2] и теорией проблемного обучения [3; 5], согласно которым интерес возникает в процессе активной поисковой деятельности. Экскурсия создаёт естественную проблемную ситуацию: учащиеся сталкиваются с объектами окружающей среды, в которых «скрыты» математические отношения, и самостоятельно ищут способы их выявления, описания и объяснения. Именно в процессе такой поисковой деятельности ситуативный интерес постепенно переходит в устойчивый познавательный интерес к математике.

Таким образом, психолого-педагогические основы развития познавательного интереса к математике опираются на понимание интереса как сложного личностного образования, включающего интеллектуальный, эмоциональный и волевой компоненты. Учёт возрастных особенностей подростков и создание условий для активной поисковой деятельности позволяют преодолеть формализм в изучении математики и сформировать внутреннюю мотивацию к овладению предметом. Математические экскурсии в этом процессе выступают эффективным средством, обеспечивающим переход от абстрактных понятий к их реальному содержанию и поддерживающим развитие устойчивого познавательного интереса.

2. Сущность и виды математических экскурсий.

Математическая экскурсия представляет собой форму организации учебно-познавательной деятельности, при которой учащиеся выходят за пределы класса (физически или виртуально) для наблюдения, измерения, исследования объектов и явлений с целью обнаружения в них математических закономерностей и применения ранее изученных понятий. В отличие от обычной прогулки или краеведческой экскурсии, математическая экскурсия имеет чётко

выраженную предметную направленность и предполагает решение конкретных учебных задач. Именно наличие чёткой математической цели и системы заданий отличает её от других форм внеурочной деятельности и обеспечивает её дидактическую ценность. Экскурсия становится не просто выходом за пределы класса, а специально организованным исследованием, в котором математика выступает инструментом познания окружающей действительности.

В методической литературе выделяют несколько оснований для классификации математических экскурсий. По месту проведения: натурные (на местности, в музее, на предприятии), виртуальные (с использованием цифровых ресурсов) и смешанные (гибридные). Натурные экскурсии обеспечивают непосредственный чувственный контакт с объектами, виртуальные – снимают географические и организационные ограничения, а смешанные сочетают преимущества обоих форматов, позволяя дополнять реальное наблюдение цифровым моделированием и обработкой данных. По продолжительности: кратковременные (в рамках одного урока) и длительные (серия занятий). Кратковременные экскурсии удобны для актуализации или закрепления отдельных понятий, тогда как длительные позволяют организовать полноценное исследование с этапами подготовки, сбора данных и рефлексии. По дидактической цели: вводные, сопровождающие изучение темы, обобщающие и исследовательские.

Вводные экскурсии создают мотивационную основу для изучения новой темы, сопровождающие – поддерживают интерес в процессе освоения материала, обобщающие – помогают систематизировать знания, а исследовательские – развивают самостоятельность и творческий подход. По ведущему виду деятельности: измерительные, конструкторские, проектные, игровые. Каждый из этих видов акцентирует определённый аспект математической деятельности: измерение формирует количественные представления, конструирование – пространственное мышление, проектирование – умение планировать и реализовывать исследование, а игровая форма повышает эмоциональную вовлечённость.

Особую ценность для основной школы представляют экскурсии, связанные с «наглядной геометрией» [10]. Они позволяют учащимся 5–7 классов через наблюдение реальных объектов (зданий, парков, транспортных схем, природных форм) осваивать понятия симметрии, подобия, площади, объёма, координат, пропорциональности. Такая работа создаёт чувственную основу для последующего изучения систематического курса геометрии и одновременно поддерживает познавательный интерес за счёт связи математики с окружающим миром. Кроме того, экскурсии по наглядной геометрии способствуют формированию первоначальных исследовательских умений: умения наблюдать, сравнивать, измерять, формулировать гипотезы и проверять их на реальном материале. Это особенно важно в 5–7 классах, когда закладывается фундамент пространственного мышления и положительного отношения к геометрии.

Математическая экскурсия обладает рядом существенных преимуществ по сравнению с традиционными формами обучения. Во-первых, она обеспечивает высокий уровень наглядности и конкретности, что снижает барьер абстрактности математического знания. Во-вторых, она создаёт естественные условия для возникновения проблемных ситуаций, когда учащиеся самостоятельно обнаруживают математические закономерности в окружающей среде. В-третьих, экскурсия способствует развитию метапредметных умений – работы с информацией, планирования исследования, сотрудничества и рефлексии. В-четвёртых, она позволяет интегрировать математику с другими областями знания (архитектурой, природой, техникой, историей), формируя целостное представление о мире.

Таким образом, математическая экскурсия представляет собой гибкую и многофункциональную форму организации учебной деятельности, которая может быть адаптирована к различным целям, возрастным особенностям учащихся и условиям образовательной организации. Разнообразие видов экскурсий позволяет учителю выбирать оптимальный формат в зависимости от содержания изучаемой темы, имеющихся ресурсов и уровня подготовки класса, обеспечивая при этом развитие познавательного интереса и формирование устойчивых математических представлений.

3. Педагогические условия эффективности математических экскурсий.

На основе теоретического анализа можно выделить ряд педагогических условий, обеспечивающих развивающий эффект математических экскурсий в условиях цифровизации.

Целостность и системность. Экскурсия должна быть органично встроена в логику изучения темы, а не являться развлекательным дополнением. Доэкскурсионный, экскурсионный и послеэкскурсионный этапы должны образовывать единый цикл учебной деятельности. На доэкскурсионном этапе актуализируются необходимые знания, формулируются исследовательские вопросы и происходит знакомство с инструментами измерения или цифровыми ресурсами. На экскурсионном этапе осуществляется сбор данных, наблюдение и первичное исследование объектов. На послеэкскурсионном этапе происходит обработка полученных материалов, построение моделей, решение задач и рефлексия. Только при соблюдении этой последовательности экскурсия становится полноценным элементом образовательного процесса, а не эпизодическим мероприятием.

Проблемность и исследовательский характер заданий. Учащиеся не просто «смотрят», а решают математические задачи, возникающие из наблюдения: определяют высоты, площади, пропорции, ищут оптимальные маршруты, анализируют симметрию и т. д. Это соответствует принципам проблемного обучения [3; 5]. Проблемные задания должны быть сформулированы таким образом, чтобы они вызвали интеллектуальное затруднение и потребность в поиске решения. Например, вместо прямого указания «измерьте высоту здания» учащимся предлагается самостоятельно найти способ определения высоты с использованием доступных инструментов и ранее изученных геометрических соотношений. Такая постановка задач активизирует познавательную деятельность и способствует формированию внутренней мотивации.

Сочетание индивидуальной и групповой работы. Цифровые инструменты позволяют дифференцировать задания по уровню сложности и одновременно организовывать совместную деятельность (общие интерактивные доски, облачные документы). Индивидуальная работа даёт возможность каждому учащемуся работать в своём темпе и на своём уровне подготовки, а групповая – способствует обмену идеями, взаимному обучению и развитию коммуникативных умений. Цифровые платформы позволяют гибко переключаться между этими формами: результаты индивидуальной работы могут мгновенно объединяться в общий документ или модель, что создаёт ощущение коллективного исследования.

Рефлексия и фиксация результатов. Обязательным элементом является осмысление полученного опыта: что нового узнали о математике, какие понятия «ожили», какие цифровые инструменты оказались полезными. Рефлексия способствует переходу от ситуативного интереса к устойчивому познавательному интересу [11]. Фиксация результатов может осуществляться в различных формах: письменные отчёты, построение моделей, создание презентаций, ведение цифрового портфолио или совместных документов. Важно, чтобы рефлексия была не формальной, а направленной на осознание связи между наблюдаемыми объектами и математическими понятиями, а также на оценку собственной исследовательской деятельности.

Безопасность и этика цифровой среды. При организации виртуальных и смешанных экскурсий необходимо учитывать требования информационной безопасности, возрастные ограничения цифровых ресурсов и нормы цифровой этики [7]. Соблюдение этих требований включает выбор проверенных образовательных платформ, ограничение доступа к нежелательному контенту, формирование у учащихся навыков безопасного поведения в сети и ответственного использования цифровых данных. Кроме того, важно учитывать этические аспекты работы с изображениями реальных объектов и персональными данными, если они фиксируются в процессе экскурсии.

Соблюдение перечисленных педагогических условий позволяет превратить математическую экскурсию из разового мероприятия в системный и эффективный инструмент развития познавательного интереса. Целостность обеспечивает связь с учебным содержанием, проблемность активизирует мышление, сочетание форм работы учитывает индивидуальные особенности учащихся, рефлексия закрепляет результаты, а безопасность создаёт комфортную

и защищённую образовательную среду. В совокупности эти условия создают основу для формирования устойчивого интереса к математике в условиях цифровой образовательной среды.

Заключение.

Математические экскурсии в условиях цифровизации образования представляют собой перспективное средство развития познавательного интереса учащихся основной школы. Их теоретическая ценность заключается в сочетании деятельностного подхода, принципа наглядности и возможностей современных цифровых технологий. Виртуальные и смешанные форматы экскурсий снимают ряд традиционных ограничений и позволяют создавать насыщенную, эмоционально привлекательную и математически содержательную образовательную среду. Такая среда способствует формированию внутренней мотивации, помогает преодолеть ощущение абстрактности математического знания и поддерживает устойчивый интерес к предмету на протяжении всего периода обучения в основной школе.

Достиженные результаты соответствуют поставленной цели: раскрыты теоретические основы математических экскурсий как средства развития познавательного интереса и обоснован комплекс педагогических условий их эффективности (целостность и системность, проблемность заданий, сочетание индивидуальной и групповой работы, рефлексия, безопасность цифровой среды). Выделенные условия образуют взаимосвязанную систему, в которой каждое из них усиливает действие остальных и в совокупности обеспечивает переход от ситуативного интереса к устойчивому познавательному интересу.

Рекомендуется использовать выделенные условия при проектировании экскурсионной деятельности, интеграции с курсом математики и применении цифровых инструментов (динамические геометрические среды, мобильные приложения, облачные сервисы). Практическое применение этих условий позволяет учителю превратить экскурсию из эпизодического мероприятия в системный элемент образовательного процесса, органично связанный с изучением программного материала.

Дальнейшая разработка проблемы связана с уточнением методических моделей организации математических экскурсий для разных возрастных групп основной школы, с исследованием влияния различных цифровых инструментов на формирование интереса к математике, а также с подготовкой педагогов к проектированию и проведению таких экскурсий. Перспективным представляется проведение экспериментальных исследований, направленных на количественную и качественную оценку динамики познавательного интереса учащихся в процессе участия в математических экскурсиях различных форматов. Особый интерес представляет сравнительное изучение эффективности натуральных, виртуальных и смешанных форматов экскурсий, а также выявление оптимальных сочетаний цифровых инструментов для разных тем школьного курса математики. Кроме того, актуальным направлением является разработка диагностических методик, позволяющих отслеживать изменения в структуре познавательного интереса (интеллектуальном, эмоциональном и волевом компонентах) под влиянием экскурсионной деятельности.

Таким образом, математические экскурсии в цифровой образовательной среде обладают значительным потенциалом для решения актуальной задачи повышения познавательного интереса учащихся основной школы к математике. Реализация выделенных педагогических условий и дальнейшая экспериментальная проверка теоретических положений открывают возможности для совершенствования практики обучения и создания более привлекательной и эффективной образовательной среды.

Библиографический список к главе 13

1. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – Москва : ИНТОР, 1996. – 544 с.
2. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – Москва : Смысл ; Академия, 2005. – 352 с.
3. Лернер, И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – Москва : Педагогика, 1981. – 186 с.

4. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте : кн. для учителя / А. К. Маркова. – Москва : Просвещение, 1983. – 96 с.
5. Махмутов, М. И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории / М. И. Махмутов. – Москва : Педагогика, 1975. – 368 с.
6. Морозова, Н. Г. Учителю о познавательном интересе / Н. Г. Морозова. – Москва : Знание, 1979. – 48 с.
7. Роберт, И. В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты) / И. В. Роберт. – Москва : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2014. – 398 с.
8. Фридман, Л. М. Психолого-педагогические основы обучения математике в школе / Л. М. Фридман. – Москва : Просвещение, 1983. – 160 с.
9. Хинчин, А. Я. О воспитательном эффекте уроков математики / А. Я. Хинчин // Математическое просвещение. – 1961. – Вып. 6. – С. 7–28.
10. Шарыгин, И. Ф. Математика: Наглядная геометрия. 5–6 классы : учебник / И. Ф. Шарыгин, Л. Н. Ерганжиева. – 2-е изд., стереотип. – Москва : Дрофа, 2015. – 189 с.
11. Щукина, Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Г. И. Щукина. – Москва : Педагогика, 1988. – 208 с.
12. Siemens, G. Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age / G. Siemens // International Journal of Instructional Technology and Distance Learning. – 2005. – Vol. 2, No. 1. – P. 3–10.

ГЛАВА 14

DOI 10.31483/r-169548

*Золотухина Дарья Юрьевна
Иванюк Мария Евгеньевна*

МАТЕМАТИЧЕСКИЕ ЭКСКУРСИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ УЧАЩИХСЯ 5–7 КЛАССОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: проблема формирования полноценных геометрических представлений у учащихся 5–7 классов остаётся актуальной в условиях перехода к систематическому курсу геометрии. Традиционные методы, опирающиеся преимущественно на статичные чертежи и модели, часто не обеспечивают необходимого уровня динамичности и обобщённости пространственных образов. Цель исследования – теоретически обосновать потенциал математических экскурсий (натурных, виртуальных и смешанных) как средства формирования геометрических представлений школьников в цифровой образовательной среде. В работе проведён теоретический анализ содержания понятия «геометрические представления» на пропедевтическом этапе, систематизированы дидактические возможности экскурсионных форматов, обоснована целесообразность опоры на курс «Наглядная геометрия». Результатом исследования стала теоретическая модель организации математических экскурсий, включающая целевой, содержательный, процессуальный и результативный компоненты. Модель может служить основой для проектирования конкретных экскурсий, направленных на развитие пространственного мышления и подготовку учащихся к изучению систематического курса геометрии.

Ключевые слова: геометрические представления, пространственное мышление, математические экскурсии, наглядная геометрия, виртуальные экскурсии, смешанное обучение, цифровизация образования, динамические геометрические среды, пропедевтика геометрии.

Abstract: the problem of forming complete geometric representations among students in grades 5–7 remains relevant in the transition to the systematic geometry course. Traditional methods relying mainly on static drawings and models often fail to provide the necessary level of dynamism and generalization of spatial images. The purpose of the study is to theoretically substantiate the potential of mathematical excursions (field, virtual and blended) as a means of forming geometric representations of schoolchildren in a digital educational environment. The paper provides a theoretical analysis of the content of the concept of «geometric representations» at the propaedeutic stage, systematizes the didactic possibilities of excursion formats, and substantiates the expediency of relying on the «Visual Geometry» course. The result of the study is a theoretical model for organizing mathematical excursions, including target, content, procedural and resultant components. The model can serve as a basis for designing specific excursions aimed at developing spatial thinking and preparing students for the systematic geometry course.

Keywords: geometric representations, spatial thinking, mathematical excursions, visual geometry, grades 5–7, virtual excursions, blended learning, education digitalization, dynamic geometry environments, geometry propaedeutics.

Введение.

Формирование геометрических представлений является одной из важнейших задач математического образования на этапе основной школы. В 5–7 классах закладывается фундамент пространственного мышления, который впоследствии обеспечивает успешное освоение систематического курса геометрии. Однако традиционные методы работы с плоскими чертежами и статичными моделями часто оказываются недостаточными для создания полноценных динамических образов геометрических объектов [7, с. 45; 8, с. 18]. В результате

учащиеся нередко воспринимают геометрию как набор формальных правил и чертежей, слабо связанных с реальным пространством, что затрудняет последующий переход к аксиоматическому изучению предмета и снижает мотивацию.

Актуальность исследования обусловлена несколькими факторами. Во-первых, сохраняется разрыв между пропедевтическим и систематическим курсами геометрии: учащиеся, приступающие к изучению аксиоматического курса в 7 классе, нередко демонстрируют слабость пространственных представлений и затруднения в оперировании образами [6, с. 12]. Этот разрыв проявляется, в частности, в трудностях при выполнении заданий на построение сечений, мысленное вращение фигур и представление взаимного расположения объектов в трёхмерном пространстве.

Во-вторых, цифровизация образования создаёт качественно новые возможности для организации чувственного опыта учащихся – виртуальные и смешанные форматы позволяют работать с недоступными в реальности объектами, изменять точку зрения, выполнять сечения и преобразования в интерактивном режиме. Современные цифровые инструменты дают возможность не только наблюдать, но и активно экспериментировать с геометрическими свойствами, что значительно усиливает деятельностный характер обучения.

В-третьих, в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов особую значимость приобретают деятельностные формы обучения, к числу которых относятся математические экскурсии. Именно экскурсионная деятельность позволяет органично соединить наблюдение реальных объектов с последующим математическим моделированием и рефлексией.

Научная новизна работы заключается в разработке теоретической модели организации математических экскурсий, специально ориентированной на формирование геометрических представлений учащихся 5–7 классов и интегрирующей натурные, виртуальные и смешанные форматы в логику курса «Наглядная геометрия». Модель учитывает возрастные особенности подростков и специфику пропедевтического этапа, что отличает её от существующих общих подходов к организации образовательных экскурсий.

Практическая значимость исследования состоит в том, что предложенная модель может быть использована учителями математики при проектировании экскурсионной деятельности, а также при разработке рабочих программ внеурочной деятельности и элективных курсов. Кроме того, модель может служить основой для создания методических рекомендаций и сценариев занятий, адаптированных к различным условиям школы (городская или сельская местность, наличие или отсутствие цифрового оборудования).

Цель статьи – теоретически обосновать возможности математических экскурсий как средства формирования геометрических представлений учащихся 5–7 классов в цифровой образовательной среде и представить соответствующую теоретическую модель.

Обзор литературы показывает, что проблема формирования геометрических представлений и пространственного мышления достаточно глубоко исследована в отечественной психологии и методике обучения математике. И.С. Якиманская обосновала структуру пространственного мышления и выделила типы оперирования образами [7]. А.Д. Александров подчёркивал необходимость раннего знакомства с пространственными формами и важность наглядности [1]. И.Ф. Шарыгин и Л.Н. Ерганжиева создали целостную концепцию наглядной геометрии для 5–6 классов, ориентированную на развитие геометрической интуиции и пространственного воображения [3]. Л.М. Фридман рассматривал теоретические основы методики обучения математике, включая роль представлений в усвоении понятий [5]. П.Я. Гальперин и С.Л. Рубинштейн заложили психологические основания перехода от материализованных действий к умственным операциям [2; 4].

В зарубежной литературе А. Хоффер (A. Hoffer) указал на многомерность геометрического мышления, включающего визуальные, вербальные, чертежные, логические и прикладные компоненты [9]. Современные исследования в области динамических геометрических сред (GeoGebra, Cabri) и виртуальной реальности подтверждают эффективность

интерактивных визуализаций для развития пространственных представлений [10; 11]. Эти исследования демонстрируют, что интерактивность и возможность мгновенной обратной связи существенно повышают качество формируемых образов.

При этом комплексный анализ возможностей именно математических экскурсий (включая виртуальные и смешанные форматы) как целенаправленного средства формирования геометрических представлений на пропедевтическом этапе в условиях цифровизации остаётся недостаточно разработанным, что определяет актуальность настоящего исследования.

Исследовательская часть.

1. Геометрические представления учащихся 5–7 классов: содержание и особенности формирования.

Под геометрическими представлениями понимается система чувственно-наглядных образов геометрических объектов, их свойств, отношений и преобразований, складывающаяся в сознании учащегося на основе восприятия, воображения и мыслительной деятельности. В отличие от понятий, представления сохраняют связь с конкретными образами и служат переходным звеном от чувственного опыта к абстрактному мышлению [6, с. 89]. Именно эта промежуточная природа представлений делает их особенно важным объектом педагогического воздействия на пропедевтическом этапе.

На этапе 5–7 классов (пропедевтический курс геометрии) ключевыми являются представления о: основных геометрических фигурах и телах; взаимном расположении объектов в пространстве; симметрии, подобии и пропорциональности; измерении длин, площадей и объёмов; координатах на плоскости и в пространстве. Согласно исследованиям И.Ф. Шарыгина, Л.Н. Ерганжиевой, А.Д. Александрова и других, именно в этот период особенно эффективна работа, опирающаяся на наглядность и практическую деятельность [1; 3]. Практика показывает, что учащиеся, получившие богатый чувственный опыт работы с реальными и модельными объектами, значительно увереннее оперируют абстрактными понятиями в дальнейшем.

Психологические особенности подростков (развитие абстрактного мышления при сохранении потребности в наглядной опоре, высокая пластичность пространственных образов) делают этот возраст сензитивным для целенаправленного формирования геометрических представлений [7, с. 67]. В этом возрасте особенно продуктивны задания, требующие мысленного преобразования объектов, сравнения различных точек зрения и перехода от двумерных изображений к трёхмерным моделям. Но недостаточная практическая деятельность с реальными и модельными объектами приводит к формальному усвоению материала и затруднениям при решении задач на построение, сечение и воображение. Следствием такого формализма становится снижение интереса к геометрии и появление устойчивых ошибок в пространственном мышлении.

2. Возможности математических экскурсий в развитии геометрических представлений.

Математическая экскурсия создаёт уникальные условия для непосредственного взаимодействия учащихся с геометрическими объектами окружающей среды. Архитектурные сооружения, элементы ландшафта, транспортные конструкции, предметы быта содержат богатый геометрический материал: симметрию фасадов, параллельность и перпендикулярность линий, подобие форм, пропорциональность частей, различные виды углов и многогранников. Например, фасады зданий позволяют наблюдать осевую и центральную симметрию, мосты и эстакады – параллельность и перпендикулярность, а природные объекты – неправильные формы и приближения к идеальным геометрическим фигурам. Кроме того, парковые композиции и скульптурные объекты дают возможность изучать пространственные соотношения, а элементы городской инфраструктуры (лестницы, ограждения, рекламные конструкции) – различные виды углов, параллельность прямых и пропорции.

В процессе экскурсии учащиеся выполняют измерения, сравнения, построения, фиксируют наблюдения, что способствует переходу от пассивного созерцания к активному конструированию геометрических образов. Измерение реальных объектов с помощью рулетки, лазерного дальномера или мобильных приложений позволяет учащимся самостоятельно

устанавливать числовые характеристики длин, высот и расстояний, а затем сопоставлять полученные данные с геометрическими моделями. Сравнение форм различных сооружений развивает умение выделять существенные признаки и абстрагироваться от второстепенных деталей. Построение схематических чертежей и эскизов на месте наблюдения закрепляет связь между реальным объектом и его условным изображением. Экскурсия позволяет «увидеть» геометрию в движении (изменение перспективы, сечения при изменении точки зрения), что принципиально важно для развития динамических пространственных представлений [7]. Такой динамический опыт трудно воспроизвести в условиях обычного классного кабинета, где преобладают статичные изображения. При перемещении вокруг объекта учащиеся наблюдают, как меняются видимые пропорции, как появляются или исчезают отдельные грани и рёбра, что способствует формированию более гибких и оперативных пространственных образов.

Особую роль играет опора на курс «Наглядная геометрия». Экскурсии, спроектированные в логике этого курса, позволяют последовательно отрабатывать темы симметрии, многогранников, окружности, координатной плоскости, площадей и объёмов на материале реальных объектов, превращая абстрактные понятия в осмысленные образы [3]. Таким образом, экскурсия становится естественным продолжением и обогащением уроков наглядной геометрии, а не отдельным развлекательным мероприятием. Например, при изучении симметрии учащиеся могут искать и фиксировать примеры осевой и центральной симметрии в архитектуре, а при изучении многогранников – анализировать формы зданий и технических сооружений, соотнося их с кубом, параллелепипедом, пирамидой и другими телами. Работа с координатной плоскостью может быть организована через нанесение условной системы координат на план территории и определение положения наблюдаемых объектов.

Математическая экскурсия обладает рядом дидактических преимуществ по сравнению с традиционными формами работы. Во-первых, она обеспечивает высокий уровень мотивации за счёт непосредственного контакта с окружающей средой и возможности самостоятельно «открывать» геометрические закономерности. Во-вторых, она способствует развитию исследовательских умений: формулированию гипотез, сбору и обработке данных, проверке предположений. В-третьих, экскурсия создаёт условия для групповой и индивидуальной деятельности, что позволяет учитывать различия в уровне пространственного мышления учащихся. В-четвёртых, она интегрирует математику с другими областями знания – архитектурой, природой, техникой, – формируя представление о геометрии как о языке описания реального мира.

Важным условием эффективности экскурсии является её чёткая методическая организация. Предварительная подготовка (актуализация необходимых знаний, постановка исследовательских задач, знакомство с инструментами измерения) обеспечивает целенаправленность наблюдения. В ходе самой экскурсии учитель направляет внимание учащихся на ключевые геометрические объекты и отношения, стимулирует формулирование вопросов и гипотез. Послеэкскурсионная работа (обсуждение, построение моделей, решение задач на основе собранных данных) закрепляет сформированные представления и переводит их на более высокий уровень обобщения.

Таким образом, математические экскурсии выступают мощным средством формирования геометрических представлений, поскольку соединяют чувственное восприятие реальных объектов с активной мыслительной и практической деятельностью учащихся. Они позволяют преодолеть ограничения статичных чертежей и моделей, создавая условия для развития динамических, оперативных и обобщённых пространственных образов, необходимых для успешного освоения систематического курса геометрии.

3. Виртуальные и смешанные форматы экскурсий в цифровой среде.

Цифровизация существенно обогащает возможности формирования геометрических представлений. Виртуальные экскурсии с использованием трёхмерных моделей, панорам, дополненной и виртуальной реальности позволяют рассматривать объекты с разных ракурсов, «разрезать» их, изменять масштаб, накладывать геометрические сетки и системы

координат. Учащиеся получают возможность свободно перемещаться вокруг и внутри объекта, наблюдать его с любого угла, выполнять сечения плоскостями и анализировать внутреннюю структуру, что практически невозможно при работе с реальными архитектурными или природными объектами. Динамические геометрические среды (GeoGebra, Cabri и др.) дают возможность мгновенно проверять гипотезы, возникающие во время экскурсии [10; 11]. Возможность мгновенно изменять параметры модели и наблюдать последствия этих изменений делает процесс познания более исследовательским и менее репродуктивным. Например, изменение угла наклона плоскости сечения или масштаба объекта позволяет учащимся самостоятельно устанавливать зависимости между геометрическими величинами и проверять свои предположения в реальном времени.

Современные технологии виртуальной и дополненной реальности расширяют спектр доступных объектов для изучения. Учащиеся могут исследовать исторические памятники архитектуры, находящиеся в других городах или странах, анализировать сложные инженерные конструкции, а также работать с абстрактными геометрическими телами, которые невозможно создать в материальном виде. Дополненная реальность позволяет накладывать геометрические элементы (оси симметрии, координатные оси, сетки) непосредственно на изображение реального объекта, полученное с помощью камеры смартфона или планшета, что усиливает связь между чувственным восприятием и математической моделью.

Смешанный формат сочетает натурное наблюдение с цифровой обработкой данных. Учащиеся измеряют объекты на местности, фиксируют результаты в мобильных приложениях, строят трёхмерные модели или чертежи, сравнивают реальные пропорции с идеальными геометрическими формами. Такой подход развивает не только пространственное мышление, но и умение переходить от реального объекта к его математической модели и обратно. Кроме того, смешанный формат позволяет организовать работу даже в условиях ограниченного доступа к значимым архитектурным или природным объектам, дополняя реальное наблюдение виртуальными материалами. Типичный сценарий смешанной экскурсии включает несколько этапов: полевое измерение и фотофиксация объекта, загрузка данных в цифровое приложение, построение 3D-модели, наложение геометрических конструкций и последующее сравнение реальных и идеальных параметров. Такой цикл деятельности обеспечивает многократный переход между чувственным и рациональным уровнями познания.

Важным преимуществом смешанного формата является возможность организации дифференцированной работы. Учащиеся с разным уровнем пространственного мышления могут выполнять задания различной сложности: от простого измерения и построения чертежа до создания интерактивных моделей и проверки сложных гипотез. Цифровые инструменты позволяют сохранять все этапы работы, что создаёт условия для последующей рефлексии и повторного обращения к материалу.

Теоретически виртуальные и смешанные экскурсии реализуют принцип единства чувственного и рационального в познании (по С.Л. Рубинштейну) и соответствуют положениям теории поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин), поскольку обеспечивают переход от материализованных действий с объектами к умственным операциям с их образами [2; 4]. Цифровые инструменты в данном случае выступают как современная форма материализованной опоры, которая постепенно «свёртывается» в умственные действия. На первом этапе учащиеся выполняют действия с реальными или виртуальными объектами (измерение, перемещение, сечение), на втором – оперируют их цифровыми моделями, на третьем – переходят к мысленному преобразованию образов без внешней опоры. Такая поэтапность делает процесс формирования геометрических представлений более управляемым и эффективным.

Таким образом, виртуальные и смешанные форматы экскурсий значительно расширяют дидактический потенциал математических экскурсий. Они позволяют преодолеть пространственные и временные ограничения традиционных форм работы, обеспечивают высокий уровень интерактивности и исследовательской активности учащихся, а также создают

условия для осознанного перехода от чувственного опыта к абстрактным геометрическим представлениям. При правильной методической организации эти форматы становятся мощным средством развития пространственного мышления на пропедевтическом этапе обучения геометрии.

4. Теоретическая модель организации математических экскурсий.

На основе проведённого анализа может быть предложена теоретическая модель организации математических экскурсий, направленных на формирование геометрических представлений. Модель включает четыре взаимосвязанных компонента.

Целевой компонент – формирование системы геометрических представлений (о формах, отношениях, преобразованиях, измерениях) и развитие пространственного мышления учащихся 5–7 классов. Цель конкретизируется в системе задач, связанных с развитием полноты, обобщённости, динамичности и оперативности геометрических образов.

Содержательный компонент – отбор геометрического материала окружающей среды в соответствии с темами курса «Наглядная геометрия» и уровнем подготовки класса; определение ключевых понятий и отношений, которые должны быть «увидены» и осмыслены. Содержание экскурсии должно быть жёстко связано с текущей темой курса, чтобы избежать разрыва между наблюдением и последующей учебной работой.

Процессуальный компонент – трёхэтапная структура (подготовка, проведение, рефлексия и закрепление); сочетание натуральных, виртуальных и смешанных форматов; использование цифровых инструментов для измерения, моделирования и визуализации; организация индивидуальной и групповой исследовательской деятельности. На этапе подготовки важно актуализировать необходимые представления и сформулировать исследовательские вопросы; на этапе проведения – обеспечить максимальную активность учащихся; на этапе рефлексии – организовать фиксацию и осмысление полученных образов.

Результативный компонент – критерии и показатели сформированности геометрических представлений (полнота, обобщённость, динамичность, оперативность образов); способы диагностики (практические задания, работа с моделями, описание объектов, решение задач на воображение). Диагностика должна носить не только констатирующий, но и формирующий характер, позволяя корректировать дальнейшую работу.

Методологической базой исследования выступили системный и деятельностный подходы, а также теория поэтапного формирования умственных действий. Ведущим методом явился теоретический анализ психолого-педагогической и методической литературы, систематизация и моделирование. Исследование носит теоретический характер; эмпирическая апробация модели составляет перспективу дальнейшей работы. Системный подход позволил рассмотреть экскурсию как целостную педагогическую систему, а деятельностный – подчеркнуть активную роль учащегося в построении геометрических образов.

Заключение.

Математические экскурсии в условиях цифровизации представляют собой эффективное средство формирования геометрических представлений учащихся 5–7 классов. Они обеспечивают переход от чувственного восприятия реальных объектов к построению обобщённых и динамических геометрических образов, что создаёт необходимую основу для успешного изучения систематического курса геометрии. Именно этот переход от конкретного к обобщённому является ключевым условием преодоления формализма в геометрических знаниях.

Виртуальные и смешанные форматы экскурсий значительно расширяют дидактические возможности метода, позволяя работать с недоступными в реальности объектами и организовывать активную моделирующую деятельность. Предложенная теоретическая модель, включающая целевой, содержательный, процессуальный и результативный компоненты, может служить основой для проектирования конкретных экскурсий в практике работы учителя математики. Модель обладает достаточной гибкостью, чтобы адаптироваться к различным условиям образовательных организаций и уровню оснащённости цифровой техникой.

Достиженные результаты соответствуют поставленной цели: теоретически обоснованы возможности математических экскурсий и разработана модель их организации. Рекомендуется использовать модель при планировании внеурочной деятельности, интеграции с курсом «Наглядная геометрия» и применении цифровых инструментов (GeoGebra, мобильные приложения для 3D-моделирования, системы виртуальной реальности). Перспективы дальнейших исследований связаны с экспериментальной проверкой эффективности модели, разработкой конкретных сценариев экскурсий по темам курса и изучением влияния различных цифровых инструментов на качество формируемых геометрических представлений. Особый интерес представляет сравнительное исследование эффективности натуральных, виртуальных и смешанных форматов экскурсий, а также выявление оптимальных сочетаний цифровых инструментов для разных тем курса «Наглядная геометрия».

Библиографический список к главе 14

1. Александров, А. Д. О геометрии в школе / А. Д. Александров // Математика в школе. – 1980. – № 3. – С. 56–62.
2. Гальперин, П. Я. Введение в психологию : учеб. пособие / П. Я. Гальперин. – Москва : Университет, 1999. – 332 с.
3. Ерганжиева, Л. Н. Наглядная геометрия. 5–6 классы : учеб. пособие / Л. Н. Ерганжиева, И. Ф. Шарыгин. – Москва : МЦНМО, 2018. – 192 с.
4. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – 720 с.
5. Фридман, Л. М. Теоретические основы методики обучения математике : учебно-методическая литература / Л. М. Фридман, Л. М. Фридман. – Москва : URSS, 2009. – 244 с.
6. Шарыгин, И. Ф. Рассуждения о концепции школьной геометрии / И. Ф. Шарыгин. – Москва : МЦНМО, 2000. – 56 с.
7. Якиманская, И. С. Развитие пространственного мышления школьников / И. С. Якиманская. – Москва : Педагогика, 1980. – 240 с.
8. Якиманская, И. С. Психологические основы математического образования : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 050201 (032100) «Математика» / И. С. Якиманская, И. С. Якиманская. – Москва : Академия, 2004.
9. Hoffer, A. Geometry is more than proof / A. Hoffer // Mathematics Teacher. – 1981. – Vol. 74, No. 1. – P. 11–18.
10. Laborde, C. Integration of Technology in the Design of Geometry Tasks with Cabri-Geometry / C. Laborde // International Journal of Computers for Mathematical Learning. – 2002. – Vol. 6, No. 3. – P. 283–317.
11. Hohenwarter, M. Ways of linking geometry and algebra: the case of GeoGebra / M. Hohenwarter, K. Jones // Proceedings of the British Society for Research into Learning Mathematics. – 2007. – Vol. 27, No. 3. – P. 126–131.
12. Laborde, C. Integration of technology in the design of geometry tasks with Cabri-Geometry / C. Laborde // International Journal of Computers for Mathematical Learning. – 2002. – Vol. 6. – P. 283–317.

ГЛАВА 15

DOI 10.31483/r-169327

Шоркина Ирина Геннадьевна

РАЗВИТИЕ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ЗОРКОСТИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация: глава посвящена проблеме развития орфографической зоркости у младших школьников, предлагается система работы, включающая развитие фонематического слуха, зрительной памяти и алгоритмического мышления. Представлены эффективные методы и приемы: орфографическое чтение, комментированное письмо, игровые технологии, метод «окошечка». Описаны примеры фрагментов уроков для 2–4 классов, дифференцированные задания, приемы профилактики дисграфии и работы с детьми с ООП.

Ключевые слова: орфографическая зоркость, младшие школьники, начальная школа, методика преподавания русского языка, фонематический слух, самоконтроль, орфограмма, дифференцированный подход, дисграфия, игровые технологии, инновационные методы обучения.

Abstract: the chapter is devoted to the problem of developing orthographic vigilance in primary school students. It proposes a system of work that includes the development of phonemic hearing, visual memory, and algorithmic thinking. Effective methods and techniques are presented: orthographic reading, commented writing, game technologies, and the «little window» method. The chapter describes examples of lesson fragments for grades 2–4, differentiated tasks, and techniques for preventing dysgraphia and working with children with special educational needs (SEN).

Keywords: orthographic vigilance, primary school students, primary school, Russian language teaching methodology, phonemic hearing, self-control, spelling pattern, differentiated approach, dysgraphia, game technologies, innovative teaching methods.

Русский язык – это не просто школьный предмет, это основа грамотности, культуры мышления и речевого поведения человека в обществе. В начальной школе закладывается фундамент всех лингвистических знаний, и одним из самых сложных, но жизненно важных аспектов этого процесса является формирование орфографической зоркости. Практика показывает, что даже ученик, отлично знающий правила, часто делает ошибки. Почему так происходит? Потому что знание правила – это теория, а применение его на письме – это навык, который базируется на умении «видеть» опасное место в слове.

В своей работе не раз сталкивалась с ситуацией, когда ребенок механически заучивает параграф, но в диктанте пишет «карова» вместо «корова». Значит, глаз не «сработал» вовремя. Поэтому развитие орфографической зоркости считаю не просто одной из задач обучения, а стержневой линией всего курса русского языка в 1–4 классах.

Более того, в современном мире, где большую часть информации мы получаем через экраны гаджетов с автозаменой и подсказками, навык осознанного письма «вручную» становится настоящим интеллектуальным тренингом. Ребенок, умеющий анализировать слово, лучше справляется с логическими задачами, быстрее читает и глубже понимает прочитанное.

В данной статье обобщу свой многолетний опыт и представлю систему работы, которая помогает превратить скучную орфографию в увлекательную игру ума, а главное – приводит к стабильным положительным результатам.

Цель данной статьи – обосновать необходимость системного подхода к развитию орфографической зоркости у младших школьников и представить эффективные методы и приемы работы, которые позволяют не только научить детей писать без ошибок, но и привить им интерес к языку как к живому, развивающемуся явлению.

Данная цель раскрывается через практические рекомендации для учителей начальных классов и родителей, стремящихся помочь своим детям овладеть грамотным письмом.

Чтобы достичь поставленной цели, выделяю следующие стратегические задачи, которые решаются на каждом уроке:

1. *Формирование мотивации к поиску ошибок.* Важно перевести ученика из позиции пассивного «запоминателя» в позицию активного «исследователя» слова. Ребенок должен хотеть находить ошибки, потому что это интересно, а не потому что его накажут.

2. *Развитие фонематического слуха.* Поскольку большинство орфограмм связаны с позицией звука в слове (слабая позиция), необходимо научить детей слышать звук и соотносить его с буквой.

3. *Обучение алгоритму действия.* Умение видеть орфограмму – это только половина дела. Вторая половина – это знание, что делать дальше: какой способ проверки применить (изменить слово, подобрать родственное, посмотреть в словарь).

4. *Формирование самоконтроля (рефлексии).* Приучить ребенка перечитывать написанное, сверять с образцом и корректировать свои ошибки. Критерий успеха – не отсутствие ошибок, а умение их исправить.

5. *Расширение активного словарного запаса.* Чем больше слов ребенок знает и понимает их значение, тем легче ему установить смысловые и звуковые связи для проверки.

6. *Развитие орфографической интуиции (языкового чутья).* Этот навык приходит с опытом и большим объемом чтения. Наша задача – создать среду, где ребенок постоянно взаимодействует с качественными письменными текстами.

Прежде чем перейти к методам, важно понять, почему дети не видят ошибки. С точки зрения психологии, орфографическая зоркость – это сложный когнитивный навык, находящийся на стыке восприятия, памяти и мышления.

Исследования физиологов (в частности, труды А.Р. Лурии) показывают, что письмо – это сложный двигательный акт, в котором задействованы речеслуховой, речедвигательный и зрительный анализаторы. Сбой хотя бы в одном из звеньев приводит к ошибке. Например, если у ребенка слабо развито фонематическое восприятие, он путает звонкие и глухие, шипящие и свистящие звуки. Если слаба зрительная память – он не запоминает графический облик слов.

В 6–10 лет внимание носит произвольный характер. Детям трудно сосредотачиваться на абстрактных правилах. Поэтому орфографическая задача должна быть «упакована» в яркую, эмоционально окрашенную оболочку (сказка про «Опасное место», игра «Спаси букву»). Только через интерес и удивление мы можем «включить» произвольное внимание.

Опытный ученик не ждет, пока напишет слово, чтобы его проверить. Он «прогнозирует» орфограмму еще на этапе проговаривания про себя. Эта способность формируется через систематическое упражнение в орфографическом чтении (чтение слова так, как оно пишется). Со временем это входит в привычку, и глаз автоматически фиксирует все «слабые позиции».

Этапы работы по развитию орфографической зоркости по классам.

Работа не может быть одинаковой в 1-м и 4-м классе. Я выстраиваю «дорожную карту» на четыре года.

1-й класс. Период обучения грамоте (Базовый этап).

Здесь закладываются самые основы. Главное – формирование понятия «звук» и «буква».

Звуковой анализ. Мы начинаем с фишек и схем. Ребенок раскладывает слово на звуки

Введение понятия «Опасное место». Когда мы изучаем парные согласные (Б-П, Д-Т) и безударные гласные, говорю: «В этих местах звук может «потеряться». Будь внимателен!».

Списывание с печатного текста. Списывание – это не механическое копирование. Я учу детей читать предложение, запоминать его и записывать по памяти, а затем сверять.

Игра «Найди букву-прятку». В словах (дуб, сад) дети ищут, какой звук «хитрит» и почему.

2-й класс. Знакомство с морфемным составом (Корень – главный).

Второй класс – это «золотое время» для развития зоркости, потому что вводится основное правило: безударная гласная в корне.

Выделение корня. Я учу детей подбирать родственные слова. Чем шире «гнездо» слов, тем легче проверить.

Алгоритм проверки. Мы учим жесткую последовательность: «Поставь ударение → найди слабое место → подбери однокоренное слово, где этот звук под ударением».

«Орфографические минутки». Ежедневно 5 слов на доске. Дети ставят ударение, выделяют корень, подчеркивают опасную букву.

3-й класс. Расширение зон поиска (Приставка, суффикс, окончание).

Теперь «опасности» появляются не только в корне, но и в других частях слова.

Зрительный диктант по алгоритму. Я диктую предложение. Дети должны не просто писать, а мысленно проходить путь проверки для каждого слова.

Работа со словарями. Вводим словарные слова с непроверяемыми написаниями. Здесь зоркость заключается в умении запомнить образ и не пытаться «ломать» правило.

Прием «Подскажи соседу». Работа в парах: один диктует, второй пишет, затем меняются ролями и проверяют работы друг друга.

4-й класс. Автоматизация и самоконтроль (Итоговый этап).

К 4-му классу большинство орфограмм уже изучены. Главная задача – довести навык до автоматизма.

Комплексный анализ текста. Мы пишем не просто диктанты, а проводим работу над ошибками, классифицируя их по типам.

Редактирование текста. Я даю текст с ошибками (своими или интерактивного персонажа). Дети выступают в роли корректоров.

Проба пера. Сочинения и изложения. Здесь зоркость проверяется в условиях «боевой» работы, когда мысль обгоняет руку. учу детей оставлять «окошки» и возвращаться к ним при проверке.

Методы и приемы работы (Технология развития зоркости).

На основе задач я выстроила методическую систему, в которой органично переплетаются классические и инновационные методы. Разделю их на три большие группы: «Слышим», «Видим», «Проверяем». Но здесь расширю описание приемов.

Методы развития фонетико-фонематического слуха (Слышим).

Это база. Если ребенок плохо слышит звуки, он не напишет буквы. Здесь активно использую игровые моменты.

Прием «Звуковой диктант» (Ассоциации). Я диктую не слово, а его характеристику. Например, говорю: «Назовите слово, в котором первый звук – мягкий согласный, а последний – твердый звонкий». Дети должны вспомнить слово и записать его. Этот метод развивает внимание к звуковой материи языка.

Прием «Ловушка». Я намеренно делаю ошибку при чтении или произношении. Задача учеников – хлопнуть в ладоши или поднять сигнальную карточку, как только они «поймали» ошибку учителя. Это не только развлекает, но и учит критическому восприятию.

Орфоэпическая разминка (Ударение). Ежедневно в начале урока мы работаем с ударением. Правильная постановка ударения автоматически проясняет многие орфограммы (например, *звонит, каталог* – здесь сложности с ударением, но для зоркости важен принцип: слышу ударный слог, значит, там точно не ошибусь). Мы используем стихи – запоминалки.

Прием «Эхо». Учитель произносит слово шепотом или нечетко, ученики повторяют его громко, четко артикулируя каждый звук. Это развивает артикуляционный аппарат.

Методы развития зрительной памяти и графического внимания (Видим).

Здесь речь идет о запоминании графического образа слова и умении отличать «красивое» письмо от неверного.

Прием «Орфографическое чтение» (Проговаривание). Это мой главный козырь в 1–2 классах. Мы читаем слова не так, как говорим, а как пишем. Например, слово *вода* читаем как [вада], а проговариваем «ВоДа» (отчетливо выделяя О и Д). При этом провожу указкой под буквами. Это тренирует зрительный анализатор следить за буквенным составом. На это уходит ровно 2 минуты в начале каждого урока, но эффект колоссальный.

Прием «Фотографирование». На доске (или на экране) на 2–3 секунды появляется слово. Дети должны «сфотографировать» его глазами и записать в тетрадь. Это тренирует кратковременную память и учит схватывать весь облик слова целиком. Сначала даю простые слова, потом усложняю.

Прием «За шумленные слова». При изучении словарных слов даю карточки, где буквы переставлены местами, или есть лишние буквы. Нужно «очистить» слово. Это вызывает живой интерес и заставляет мозг активно работать над зрительным образом.

Прием «Пирамида». Слова записаны столбиком. Сначала даю короткое слово, затем оно удлиняется приставкой или суффиксом. Дети должны прочитать и запомнить цепочку.

Методы алгоритмизации и логического мышления (Проверяем).

На этом этапе на помощь приходит знание правил, но стараюсь избегать сухой теории.

Прием «Комментированное письмо». Ученик диктует предложение и одновременно «комментирует» каждое слово: ставит ударение, выделяет корень, объясняет выбор буквы. Важно, чтобы комментировали не отличники, а все дети (по цепочке), чтобы каждый побывал в роли учителя. Это развивает связную речь и логику.

Прием «Окошечко». Это мой любимый метод для слабых учеников. Вместо сомнительной буквы они ставят «окошко» (пропуск). А когда начинают проверять, вписывают букву. Это снимает страх ошибки и учит их осознавать: «Здесь я не уверен, нужно подумать».

Алгоритм «Пять шагов к правильной букве». Для безударных гласных в корне мы учим жесткий алгоритм.

1. Прочитай слово.
2. Поставь ударение.
3. Найди слог – «опасность» (безударный).
4. Поставь вопрос (что делает? какая?).
5. Подбери «слово – помощник» (*гора – горы*).

Прием «Цепочка проверок». К данному слову нужно подобрать не одно проверочное, а 2–3. Например, к слову *холодный* – *холод, холода, холоднее*. Это расширяет словарный запас.

Специфические игровые технологии (для снятия усталости).

Для младших школьников игра – ведущая деятельность. Поэтому включаю игровые методы даже в 4 классе.

«Светофор». У каждого ученика карточки красного и зеленого цвета. Я читаю слово. Если орфограмма сильная (четко слышна) – поднимают зеленый. Если слабая (есть ошибкоопасное место) – красный. Это учит мгновенной классификации.

«Путаница». Дается текст с пропущенными буквами. Но правило проверки «спрятано» в соседнем слове. Нужно найти родственника.

«Шифровальщик». Слова записаны в транскрипции. Нужно записать их буквами. Это развивает фонематический слух и орфографическую зоркость одновременно.

«Почтальон». Учитель раздает карточки со словами, в которых пропущены буквы. На доске – домики с правилами (1-е склонение, 2-е, безударная гласная, парная согласная). Дети должны «разнести» слова по нужным домикам. Это отличная физкультминутка!

Дифференцированный подход: работа со слабыми и сильными учениками.

Класс никогда не бывает однородным. Поэтому выстраиваю работу так, чтобы каждому было интересно.

Работа со слабоуспевающими учениками.

Главная проблема слабых детей – низкая концентрация внимания и неверие в свои силы.

Снижение объема. Я даю не весь диктант, а 3–4 предложения, но требую идеального выполнения.

Карточки-помощницы. В них уже выделены орфограммы каким-либо значком, или даны проверочные слова в скобках. Ребенку остается только вписать букву, понимая *почему*.

Пошаговый контроль. Мы пишем вместе: диктую и сразу проговариваю трудное место. Постепенно поддержка убирается.

Хвалить за попытку! Ставлю в дневник не «2», а «Ты почти у цели! Посмотри на слово...». Психологический комфорт – основа прогресса.

Работа с высокомотивированными учениками.

Этим детям мало просто написать. Им нужен вызов.

Этимологические задачи. Даю задание: «Найди исторический корень слова». Например, слово *медведь* (ведает мед), *одежда* (одеть). Это глубокий уровень.

Конструирование. Составить текст из 10 слов на одно правило, но так, чтобы получился связный рассказ.

Помощник учителя. Сильный ученик проверяет тетради слабого, но не исправляет ошибку, а лишь подчеркивает ее и ставит вопрос (какая буква?). Это учит анализу.

Олимпиадные задания. Сложные ребусы, метаграммы, шарады.

Взаимосвязь с другими разделами русского языка и предметами.

Орфографическая зоркость не существует в вакууме. Она пронизывает все уроки.

Чтение. Чем больше ребенок читает, тем богаче его зрительный опыт. Я провожу параллели: «Как вы думаете, почему автор написал именно это слово с большой буквы?». Навык чтения и навык письма связаны напрямую.

Развитие речи. Когда мы пишем сочинение, зоркость помогает следить за конструкцией предложений, чтобы не допустить речевых и грамматических ошибок.

Математика и окружающий мир. Даже при оформлении задач в тетради требую грамотного написания терминов (длина, масса). Это воспитывает привычку к грамотности в любой сфере.

Роль семьи в развитии орфографической зоркости.

Работа в классе должна подкрепляться дома, но при этом объясняю родителям: *не делайте домашнее задание за ребенка!*

Рекомендации родителям.

1. *Орфографическое чтение вслух.* Попросите ребенка прочитать текст домашнего упражнения именно так, как он пишется (например, «Из-за ту-чи вы-гля-ну-ло солн-це»).

2. *Игры в дороге.* Игра «Город – словесный». Называем слова на букву, но с условием: если это словарное слово, нужно его правильно проговорить по буквам.

3. *Самопроверка.* Научите ребенка не смотреть сразу в решебник. Пусть он закроет тетрадь, вспомнит правило и только потом проверит.

4. *Подавать пример.* Если родители пишут с ошибками в соцсетях или при ребенке, это сводит на нет все усилия учителя.

Диагностика и мониторинг уровня развития орфографической зоркости.

Чтобы понять, работает ли система, нужны четкие критерии оценивания.

Виды диагностических работ.

Срезовой диктант (в начале года и в конце каждого полугодия) – показывающий количество ошибок на изученные правила.

Тест на «узнавание» орфограмм. Я даю текст с подчеркнутыми буквами. Нужно поставить номер правила над каждой подчеркнутой буквой.

Графический диктант. Я диктую слова, дети записывают только схемы: подчеркивают опасные места, само слово не пишут. Например, слышат *вода* – рисуют схему [_ o _ a].

Критерии оценивания (Личностный подход).

Я оцениваю не только итоговый результат, но и процесс:

Коэффициент внимательности. (Количество найденных пропусков в тесте) / (Общее количество опасных мест). Если ребенок нашел 7 из 10 – это уже «5» на данном этапе.

Динамика. Важно сравнивать не ребенка с соседом, а его самого с собой месяц назад. Если было 8 ошибок, стало 4 – прогресс огромный.

Практическая реализация (Из опыта работы).

Расскажу, как выстраиваю уроки на практике. У меня нет отдельных «уроков зоркости». Зоркость пронизывает каждый этап, начиная с минутки чистописания.

Структура фрагмента урока (15 минут).

Чистописание (5 мин). Мы пишем не просто буквы, а цепочки, где нужно выделить «лишнюю» букву по какому-то признаку. Это активизирует внимание. Например, пишем: *а, о, я*. Нужно найти лишнюю. Это развивает аналитику.

Словарная работа (5 мин). Использую метод этимологического анализа. Объясняю, откуда взялось слово «собака» (от корня «соб» – «зверь»). Это помогает запомнить первую О, так как она становится осмысленной. Также использую метод ассоциаций (рисунок-подсказка). К слову *береза* рисуем букву Е в виде веточек.

Письмо по памяти (5 мин). Предложение закрывается, дети пишут по памяти. Затем сверяют с образцом, ищут свои ошибки карандашом. Я учу их не просто исправлять, а ставить пометку на полях (например, «? гласная» или «? парная»), чтобы понять природу ошибки.

Система оценки (Важный момент).

Я перестала снижать оценку за одну-две ошибки в процессе тренировочной работы. Оцениваю *качество поиска*. Если ребенок написал с ошибкой, но подчеркнул опасное место (поставил «окошко») – это уже прогресс! В дневник пишу: «Отлично видишь опасные места!». Это убирает страх и мотивирует детей не прятать ошибки, а показывать их мне для помощи.

Практические примеры фрагментов уроков (Методическая копилка).

В этом разделе я представляю конкретные сценарии заданий, которые использую на разных этапах урока. Все примеры апробированы в реальной классной работе и показали высокую эффективность. Материал сгруппирован по видам деятельности.

Пример урока во 2-м классе по теме «Безударная гласная в корне, проверяемая ударением».

Тип урока: Урок закрепления знаний (с элементами игры-путешествия).

Тема: «В гостях у безударной гласной».

Ход урока (фрагмент).

1. Организационный момент (2 мин).

Учитель: «Ребята, сегодня мы отправляемся в лесное путешествие. Но чтобы попасть в лес, нужно открыть волшебные ворота. На воротах – слова. Прочитайте их орфографически так, как пишем): *СО-СНА, ТРА-ВА, ЗЕМ-ЛЯ, МО-РЯ*. Молодцы! Ворота открыты!».

2. Актуализация знаний (5 мин).

Учитель: «В лесу живут звери, но они спрятались за деревьями. Чтобы их увидеть, нужно вставить пропущенные буквы. Я показываю карточку (у каждого на парте), вы вставляете букву и поднимаете сигнальную карточку с нужной буквой (А, О, И, Е, Я)».

Таблица 1

Слово на карточке	Правильный ответ	Орфографический комментарий
С_сна	О (сосны)	«Ставим ударение. Безударная гласная О. Проверяем словом «сОсны» – под ударением чётко слышно О»
Тр_ва	А (травы)	«Проверяем словом «трАвы». Слышим А»
З_мля	Е (земли)	«Проверяем словом «зЕмли». Слышим Е»
М_ря	О (море)	«Проверяем словом «мОре». Слышим О»

Важный методический нюанс. После выполнения задания я всегда спрашиваю: «*Кто выбрал другую букву? Почему?*». Если ребенок ошибся, мы разбираем почему (неправильно поставил ударение или неверно подобрал проверочное слово). Ошибка становится точкой роста, а не поводом для огорчения.

3. Динамическая пауза с орфографическим содержанием (3 мин).

Учитель: «Встали. Я называю слово. Если в нем есть безударная гласная, которую можно проверить – вы прыгаете на месте один раз. Если это словарное слово (непроверяемое) – вы приседаете один раз».

Список слов для игры.

Мороз (словарное) – присели.

Зима (проверяемое: зимы) – прыгнули.

Медведь (словарное) – присели.

Снега (проверяемое: снег) – прыгнули.

Вода (проверяемое: воды) – прыгнули.

Результат. Дети не только отдохнули, но и автоматически учились классифицировать орфограммы.

4. Работа в парах (7 мин).

Задание: «У вас на столах конверты. В них разрезанные слова. Соберите слово, запишите его, поставьте ударение, подчеркните безударную гласную и напишите проверочное слово».

Пример разрезанных слов (каждое слово на отдельных карточках):

Г-О-Р-А → гора → горы

С-Т-Е-Н-А → стена → стены

П-И-С-Ь-М-О → письмо → письма

Критерий успеха: Побеждает та пара, которая не только быстро соберет слова, но и правильно подберет проверочные. Я хожу по рядам, помогаю, подсказываю наводящими вопросами: «А как мы проверим букву «И» в слове «письмо»? Кто родственник этого слова?».

5. Рефлексия (3 мин).

Учитель: «У вас на партах смайлики. Если сегодня на уроке вы научились проверять безударную гласную и не ошиблись ни разу – нарисуйте улыбку. Если были сомнения – нарисуйте задумчивый смайлик. Если пока трудно – серьезный. Я вижу ваши эмоции и подойду к тем, кому нужна помощь».

Пример фрагмента урока в 3-м классе по теме «Правописание парных согласных в корне».

Тип урока: Изучение нового материала (с элементами проблемного обучения).

Форма работы: Коллективная + индивидуальная.

1. Проблемная ситуация (5 мин).

Учитель читает стихотворение-небылицу, намеренно коверкая слова:

«Жил-был на свете зуб. Однажды он пошёл на суп. Вдруг видит: на дубе сидит дуп. Зуб испугался и убежал в лес. Там он встретил лук. Лук сказал: «Не бойся, я твой друг!»

Учитель: «Ребята, вы заметили, что в этом стихотворении что-то не так? Какие слова перепутаны?»

Дети: «Зуб и суп, дуп и дуб, лук и луг».

Учитель: «А почему автор перепутал?»

Дети (после обсуждения): «Потому что на конце этих слов звуки звучат одинаково ([п] и [б], [к] и [г]), а буквы пишутся разные».

Вывод (формулируем вместе): «На конце слова звонкие согласные оглушаются. Чтобы не ошибиться, нужно изменить слово так, чтобы после согласного стоял гласный».

2. Алгоритм «Лови парную!» (работа с интерактивной доской, 7 мин).

На доске записаны слова, закрытые шторкой. Открываю по одному. Дети по цепочке выполняют шаги алгоритма.

Таблица 2

Шаг алгоритма	Пример слова Арбуз	Действие ученика
1. Прочитай слово	Арбу[с]	Проговаривает вслух.
2. Найди парную согласную на конце	Звук [с] слышится, а буква?	«Нужно проверить!»
3. Измени слово (поставь во множественное число или позови ласково)	Арбузы / Арбузик	«Теперь слышно З!»
4. Запиши правильно	АрбуЗ	Записывает букву З.

Слова для тренировки на доске:

Гри_ (грибы) – вставляем Б.
Шар_ (шары) – вставляем Ф.
Моро_ (морозы) – вставляем З.
Эта_ (этажи) – вставляем Ж.

Ключевой момент: слово *шарф* – проверяем словом *шарфы* (слышим Ф), здесь нет ошибки, это словарное слово.

3. Игровой прием «Сыщик» (5 мин).

Учитель: «Я раздам вам карточки с текстом. В тексте спрятались «преступники» – слова с парными согласными, которые стоят неправильно. Ваша задача – найти их и «арестовать» (исправить). Работаете в течение 3 минут. Кто найдет больше всех – получит звание «Лучший сыщик».

Текст для карточки.

«Наступила зима. Река покрылась лё(к/г)ом. Дети взяли коньки и пошли на кат(к/г). Вдруг подул сильный ве(д/т)ер. Мальчики спрятались под наве(с/з)ом.»

Правильные ответы.

Лёдом (проверка: льды).

Каток (здесь проверка: каток – на конце К, это словарное? Нет, проверяем: каток – но орфограмма в корне? На самом деле, в слове каток корень -кат-, здесь безударная гласная, а не парная согласная. Ага, ловушка! Дети должны понять, что в этом слове ошибка не в парной согласной, а в гласной. Это развивает дифференциацию).

Ветер – словарное слово, ошибка в гласной.

Навесом (проверка: навесы).

Важно: В этом задании я намеренно путаю орфограммы, чтобы дети учились *видеть разные типы опасных мест*. После выполнения мы разбираем каждое слово коллективно.

Пример работы со словарными словами в 4-м классе (Прием «Этимологический анализ»).

Тема: Словарные слова с непроверяемой безударной гласной.

1. Рассказ учителя (3 мин).

«Ребята, сегодня мы познакомимся со словом *КОРЗИНА*. Оказывается, это слово пришло к нам из древнегреческого языка. Там было слово *κάρταλλος* (карталлос) – так называлась плетеная корзина для хлеба. Позже в латинском языке оно превратилось в *corbis*. Так и добралось до нас. Обратите внимание: в корне пишется О (название домика «О» – как круглое дно корзины).»

2. Запись в тетрадь-словарик (2 мин).

Ученики записывают слово, выделяют корень, подчеркивают «опасную» букву О двумя чертами. Рядом рисуют миниатюрную корзиночку, в которой вместо дна нарисована буква О (мнемотехника).

3. Отработка в игре «Волшебный мешочек» (5 мин).

Учитель достает из мешочка карточки со словарными словами. Задача ребенка – не просто прочитать слово, а *проговорить его по буквам, глядя в глаза учителю* (это усиливает зрительную память). Затем ребенок называет «секрет» запоминания (ассоциацию).

Карточки:

ПАЛЬТО – «В середине мягкий знак, потому что оно мягкое».

ЯБЛОКО – «Рисуем яблоко с двумя хвостиками, как буквы Я и О».

МОЛОКО – «Три О, как три кружочка в коровьем вымени» (дети смеются и запоминают).

Итог: За 3–4 таких урока дети запоминают до 10 словарных слов без зубрежки, благодаря эмоциональной и визуальной привязке.

Пример урока-игры «Орфографическое лото» (Обобщающий урок, 4 класс).

Цель: Повторение всех изученных орфограмм в игровой форме.

Оборудование: У каждого ученика карточка-лото с 6 словами, где пропущены буквы. У учителя – большой конверт с «бочонками» (буквами А, О, И, Е, Я, З, С, Б, П, Д, Т, Ж, Ш) и жетонами.

Правила игры.

Учитель показывает «бочонок» с буквой, например, А.

Ученики смотрят на свои карточки. Если в слове пропущена буква А (и она правильно вставляется), они закрывают это место фишкой.

Важное правило: *прежде чем закрыть, нужно громко сказать проверочное слово!* Например: «В слове тра* пропущена А, проверяю – траАвы».

Пример карточки для ученика.

Таблица 3

№	Слово с пропуском	Правильная буква	Проверочное слово
1	М_ря	О	море
2	С_ва	О	совы
3	Ду_	Б	дубы
4	Ска_ка	З	сказочка
5	Х_лодный	О	холод
6	Тра_ка	В	травушка

Кто выигрывает: Тот, кто первым закрыл все «окошки», но при этом *правильно назвал все проверочные слова*. Если ученик закрыл не ту букву (например, в слове *моря* поставил А), он пропускает ход.

Педагогический эффект: Игра создает соревновательный дух, но при этом каждый участник вынужден проговаривать алгоритм вслух. Даже пассивные дети вовлекаются, потому что это азартно.

Пример индивидуального дифференцированного задания (Карточки трех уровней).

Я всегда готовлю три варианта карточек для одного урока, чтобы каждый работал в своей зоне ближайшего развития.

Тема: Безударные гласные в корне (2–3 класс).

Карточка №1 (Зеленый уровень – для слабых учеников).

Вставь пропущенные буквы. Рядом в скобках дано проверочное слово.

З_ма (зимы) → пишем И.

Р_ка (реки) → пишем Е.

Г_ра (горы) → пишем О.

Задание: Подчеркни букву, которую вставил.

Карточка №2 (Желтый уровень – для средних учеников).

Вставь пропущенные буквы, подбери проверочное слово самостоятельно и запиши его в скобках.

С_сна (...) → сосны.

Д_ма (...) → дом.

П_ля (...) → поле.

Задание. Поставь ударение в каждом слове.

Карточка №3 (Красный уровень – для сильных учеников).

Найди в каждом слове орфограмму (безударную гласную). Вставь букву и придумай предложение с каждым словом.

Хл_пушка (хлопать) → предложение: «Маленькая хлопущка громко хлопнула».

З_л_той (золото, позолота) → предложение: «Золотой луч солнца упал на землю».

Дополнительное задание. Подчеркни грамматическую основу в своем предложении (связь с русским языком комплексно).

Пример использования ИКТ на уроке (Интерактивный тренажер).

В современном уроке часто использую простые, но эффективные презентации с триггерами.

Задание «Помоги Незнайке» (слайд в PowerPoint).

На слайде написан текст с ошибками. Незнайка утверждает, что все написано правильно. Задача детей – найти ошибки. При клике на неправильное слово появляется красный крестик, а при клике на правильную версию – зеленая галочка и проверочное слово.

Текст на слайде:

«Наступила весна. Ярко светит солнышко. Текут ручьи. Грачи вьют гнёзда. Дети пускают караблики.»

Скрытые ошибки (для обсуждения):

вьют – правильно *вьют* (разделительный мягкий знак).

караблики – правильно *кораблики* (словарное слово, корень -корабл-).

Эффективность: Дети видят результат мгновенно, это экономит время и делает проверку наглядной.

Алгоритм работы над ошибками (Памятка для ученика).

Эту памятку я вклеиваю в тетрадь каждому ученику в начале 2-го класса. Это помогает им самостоятельно анализировать свои ошибки, а не просто исправлять их механически.

Памятка «Как работать над ошибкой».

Таблица 4

Если ошибка в...	Что делать?	Пример
1. Безударной гласной в корне	1. Запиши слово правильно. 2. Поставь ударение. 3. Выдели корень. 4. Напиши 2 проверочных слова.	Ошибка: вдиной. Правильно: водиной. Проверка: воды, водный.
2. Парной согласной в корне	1. Запиши слово правильно. 2. Измени слово (много/один). 3. Подчеркни парную.	Ошибка: лук (в значении поле). Правильно: луг. Проверка: луга.
3. Непроизносимой согласной	1. Запиши слово правильно. 2. Подбери однокоренное слово, где звук слышен чётко.	Ошибка: сонечный. Правильно: солнечный. Проверка: солнышко.
4. Словарном слове	1. Запиши слово 3 раза. 2. Раздели на слоги. 3. Поставь ударение. 4. Подчеркни опасную букву. 5. Нарисуй ассоциацию (картинку).	Слово: ветер. Запись: ве-тер, ударение на е, подчеркиваем е. Рисунок: стрелка ветра в виде буквы Е.

Эту памятку я использую при проверке тетрадей. Вместо того чтобы просто исправлять ошибку красной ручкой, я ставлю на полях номер пункта памятки (например, «↔ №1»). Ученик сам находит пункт, перечитывает алгоритм и выполняет работу над ошибками. Это развивает самостоятельность и рефлекссию.

Итог по практическим примерам.

Представленные фрагменты уроков охватывают все ключевые моменты: от введения нового материала до закрепления и контроля. Главный принцип, который я соблюдаю, – вариативность: нельзя использовать один и тот же прием два урока подряд. Чередование игр, письменных упражнений, устных проговариваний и динамических пауз позволяет удерживать внимание детей и превращать сложный процесс обучения орфографии в увлекательное интеллектуальное приключение.

Результаты и выводы.

Применение данной системы на протяжении четырех лет обучения дает устойчивые результаты, которые подтверждаются мониторингом.

1. *Повышение осознанности.* Дети перестают писать «механически». Каждое слово для них – загадка, которую нужно решить. Они начинают замечать закономерности языка самостоятельно.

2. *Снижение количества «глупых» ошибок.* Ученики к 4 классу практически перестают ошибаться в словарных словах и базовых правилах. У них формируется «орфографический иммунитет».

3. *Развитие самоконтроля.* В конце диктанта всегда даю 5–7 минут на самопроверку. Я вижу, как ребята водят указками, проговаривают шёпотом слова. У них формируется привычка перечитывать себя. Это важнейшее метапредметное умение (УУД).

4. *Рост интереса к русскому языку.* Когда страх перед ошибкой уходит, дети начинают задавать вопросы: «А почему это слово пишется так?», «А как проверить?». Им становится интересно. Конфликты между детьми из-за оценок сходят на нет, потому что мы вместе радуемся прогрессу.

Однако, хочу подчеркнуть: чудес не бывает. Успех зависит от *системности*. Если сегодня мы играли в «Светофор», а завтра просто написали диктант – результата не будет. Только ежедневные 10-минутные тренировки, терпение и вера в каждого ребенка дают свои плоды. Также важно помнить о здоровьесбережении: нельзя перегружать детей, нужно чередовать виды деятельности, использовать физкультминутки с орфографическим содержанием.

Заключение.

Развитие орфографической зоркости – это не пункт в календарном плане, это философия обучения русскому языку. Наша задача как учителей начальной школы – не натаскать детей на написание диктантов, а научить их мыслить лингвистически. Мы должны подарить детям «орфографическое чутье», чтобы, став взрослыми, они не задумывались над каждым словом, а просто писали грамотно, как дышали.

Учить ребенка «видеть» слово – значит учить его уважать родной язык и свою мысль, которую этот язык оформляет. И это, на мой взгляд, самая благородная задача начальной школы. В эпоху цифровых технологий и клипового мышления именно грамотное письмо становится показателем внутренней культуры и дисциплины ума. Мы не просто учим правилам – мы воспитываем будущих грамотных граждан нашей страны.

В основе моей практической работы лежат не только личный опыт и интуиция, но и глубокое изучение трудов классиков педагогики и современных методистов. Представленный ниже список литературы может служить надежным ориентиром для каждого учителя, стремящегося к профессиональному росту в данном направлении.

Библиографический список к главе 15

1. Ахмадуллин, Ш. Т. Как легко научить ребёнка грамотно писать / Ш. Т. Ахмадуллин. – Москва : Филипок и К, 2020. – 192 с.
2. Ладыженская, Т. А. Методика преподавания русского языка / Т. А. Ладыженская, М. Т. Баранов. – Москва : Просвещение, 1990.
3. Львов, М. Р. Правописание в начальных классах / М. Р. Львов. – Москва : Просвещение, 1990.
4. Рамзаева, Т. Г. Методика обучения русскому языку в начальных классах: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. №2121 «Педагогика и методика нач. обучения» / Т. Г. Рамзаева, М. Р. Львов. – Москва : Просвещение, 1979. – 431 с.
5. Соловейчик, М. С. Русский язык в начальных классах: теория и практика обучения : учебное пособие по специальности «Педагогика и методика начального обучения» / М. С. Соловейчик. – 5-е изд., стер. – Москва : Академия, 2000. – 383 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО). – М.: Просвещение, 2021.

ГЛАВА 16

DOI 10.31483/r-169272

Макарова Марина Николаевна

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОЕКТИВНОЙ МЕТОДИКИ «ЧЕЛОВЕК ПОД ДОЖДЕМ» ДЛЯ ДИАГНОСТИКИ И КОРРЕКЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ДЕТЕЙ ИЗ СЕМЕЙ УЧАСТНИКОВ СВО

Аннотация: в главе обосновывается применение проективной методики «Человек под дождём» (Е.С. Романова, Т.И. Сытько) для диагностики и коррекции эмоционального состояния детей из семей участников СВО в условиях психолого-педагогического сопровождения. Актуальность обусловлена трудной жизненной ситуацией этих детей: длительной разлукой с родителем, тревогой за его жизнь, риском хронического стресса и двойной депривации. Отмечается ограниченная эффективность вербальных методов и ценность рисуночных проб, позволяющих обойти защитные механизмы. Описаны процедура методики и специфика интерпретации для целевой группы (отсутствие средств защиты, тёмные тучи, уменьшение фигуры, избегающие стратегии, дополнительные опоры, смена пола персонажа). На основе практического опыта с детьми 10–14 лет выделены пять типичных паттернов реагирования: «ресурсная адаптация», «защитная изоляция», «беззащитность и подавленность», «агрессивное противостояние», «фантазийная компенсация». Раскрыт коррекционный потенциал методики: терапевтическая беседа, серийное рисование, модифицированные варианты, интеграция с арт-терапией, работа с семьёй. Предложена пяти-этапная программа коррекционной работы (диагностический, стабилизирующий, коррекционный, закрепляющий, сопровождающий этапы). Обозначены ограничения и перспективы дальнейших исследований.

Ключевые слова: проективные методики, дети из семей участников СВО, трудная жизненная ситуация, хронический стресс, психолого-педагогическое сопровождение, диагностика эмоционального состояния, копинг-стратегии, паттерны реагирования, арт-терапия, пост-рисуночное интервью, коррекционная программа, работа с семьёй, образовательная организация.

Abstract: the chapter substantiates the use of the projective technique «The Man in the Rain» (E.S. Romanova, T.I. Sytko) for the diagnosis and correction of the emotional state of children from families of participants in the Special Military Operation (SMO) within the framework of psychological and pedagogical support. The relevance is driven by the difficult life situation of these children: prolonged separation from a parent, anxiety for his life, and the risk of chronic stress and double deprivation. The limited effectiveness of verbal methods and the value of drawing tests, which make it possible to bypass defense mechanisms, are noted. The procedure of the technique and the specifics of its interpretation for the target group are described (the absence of means of protection, dark clouds, a diminished figure, avoidant strategies, additional supports, and a change in the character's gender). Based on practical experience with children aged 10–14, five typical response patterns are identified: «resourceful adaptation», «defensive isolation», «defenselessness and depression», «aggressive confrontation», and «fantasy compensation». The corrective potential of the technique is revealed: therapeutic conversation, serial drawing, modified versions, integration with art therapy, and work with the family. A five-stage program of corrective work is proposed (diagnostic, stabilizing, corrective, consolidating, and supporting stages). Limitations and prospects for further research are outlined.

Keywords: projective techniques, children from families of SMO participants, difficult life situation, chronic stress, psychological and pedagogical support, diagnosis of emotional state, coping

strategies, response patterns, art therapy, post-drawing interview, corrective program, work with the family, educational institution.

Введение. С 2022 года в образовательной среде появилась новая категория обучающихся – дети из семей участников специальной военной операции (далее – СВО). Эти дети находятся в трудной жизненной ситуации, характеризующейся длительной разлукой с родителем, постоянным ожиданием новостей, страхом за жизнь близкого человека, а в ряде случаев – переживанием утраты. Подобные обстоятельства создают условия для формирования хронического стресса, который может проявляться в повышенной тревожности, депрессивных тенденциях, агрессивности, регрессе поведения, нарушениях сна и соматических жалобах.

Оставшийся родитель, как правило, сам переживает острый эмоциональный кризис, что снижает его способность полноценно поддерживать ребёнка. В результате дети оказываются в ситуации двойной депривации: физическое отсутствие одного родителя и эмоциональная недоступность другого. Это актуализирует задачу своевременной психологической диагностики и коррекции эмоционального состояния данной категории детей в условиях образовательной организации.

Традиционные вербальные методики диагностики часто оказываются недостаточно эффективными: дети, переживающие травматический опыт, нередко затрудняются в словесном описании своих чувств, а защитные механизмы препятствуют открытому обсуждению переживаемого. В этом контексте проективные рисуночные методики приобретают особую ценность, поскольку позволяют обойти сопротивление психики и получить доступ к неосознаваемым переживаниям через продукт творческой деятельности [1].

Одной из наиболее информативных методик для оценки способности ребёнка справляться со стрессом является проективный тест «Человек под дождём», разработанный Е.С. Романовой и Т.И. Сытько [2]. Методика направлена на диагностику силы эго, особенностей защитных механизмов и копинг-стратегий в ситуации моделируемого стресса.

Цель исследования – обосновать возможности применения проективной методики «Человек под дождём» для диагностики и коррекции эмоционального состояния детей из семей участников СВО в условиях психолого-педагогического сопровождения в образовательной организации.

Обзор литературы.

В работе с детьми проективные методики обладают существенным преимуществом: рисование является естественной деятельностью ребёнка, что снижает тревожность перед обследованием и повышает готовность к взаимодействию со специалистом [4].

Методика «Человек под дождём» представляет собой модификацию классического теста «Рисунок человека». Испытуемому предлагается нарисовать человека, а затем на отдельном листе – человека под дождём. Сопоставление двух изображений позволяет оценить, как меняется поведение и самоощущение человека при столкновении с неблагоприятными условиями. Дождь выступает метафорой стрессовой ситуации, трудностей, внешнего давления [2; 5].

В исследованиях, посвящённых применению данной методики, отмечается, что она позволяет ответить на ключевые вопросы о реагировании индивида на стресс: какими личностными ресурсами располагает человек в неблагоприятной ситуации, какие виды защиты он использует, способен ли планировать своё поведение в условиях беспокойства [5; 6].

Применительно к детям из семей участников СВО актуальность использования проективных методик определяется рядом обстоятельств. Во-первых, эти дети находятся в ситуации перманентного стресса, который может носить как острый, так и хронический характер. Во-вторых, их эмоциональные переживания часто носят амбивалентный характер: тревога сочетается с чувством гордости за родителя, страх – с надеждой, что создаёт внутренний конфликт, трудно поддающийся вербализации [7]. В-третьих, возрастные особенности (младший школьный и подростковый возраст) связаны с ограниченными способностями к рефлексии и словесному описанию сложных эмоциональных состояний.

Методика применима с 10-летнего возраста; до 8–9 лет рисунки человека под дождём являются малоинформативными [2; 6]. Однако в практике работы педагогов-психологов образовательных организаций методика адаптируется и для детей 9–10 лет при условии качественного пост-рисуночного интервью.

Материалы и методы исследования.

Характеристика методики. Процедура состоит из двух этапов: на первом листе ребёнок рисует человека, на втором – человека под дождём. Время выполнения каждого рисунка составляет 10–15 минут. После завершения рисования проводится уточняющая беседа.

Беседа после рисования включает вопросы, позволяющие уточнить субъективное восприятие ребёнком изображённой ситуации: возраст персонажа, его самочувствие и настроение под дождём, ожидаемость или внезапность дождя, наличие готовности к нему, отношение самого ребёнка к дождю, перспективы персонажа, способы помощи человеку под дождём [2; 8]. Для детей из семей участников СВО целесообразно добавить вопросы, уточняющие ассоциации с дождём как метафорой трудностей: «Какие трудности бывают в жизни человека?», «Что помогает справиться с ними?».

Специфика интерпретации для целевой группы. При работе с детьми из семей участников СВО особое внимание следует уделять следующим индикаторам.

1. *Отсутствие средств защиты* при обильном дожде может отражать чувство незащищённости, связанное с физическим отсутствием родителя и предполагаемой потерей безопасности. Для этих детей образ «зонта» или «плаща» может ассоциироваться с фигурой отсутствующего родителя как защитника.

2. *Обилие тёмных туч и ливневых облаков* может коррелировать с переживанием постоянной угрозы жизни близкого человека и ожиданием плохих новостей.

3. *Уменьшение фигуры под дождём* часто отражает ощущение собственного бессилия и потребность в покровительстве, что особенно характерно для детей, лишившихся привычной поддержки со стороны отсутствующего родителя.

4. *Изображение бегущего или уходящего человека* может указывать на избегающие копинг-стратегии, стремление «убежать» от травмирующей ситуации, что в контексте переживания разлуки приобретает особую значимость.

5. *Появление дополнительных объектов* (дом, дерево, другие люди, солнце) может свидетельствовать о поиске замещающей опоры и потребности в поддерживающей фигуре, особенно если эти объекты отсутствовали на первом рисунке.

6. *Изменение пола персонажа под дождём* может отражать актуализацию образа отсутствующего родителя: ребёнок, например, может нарисовать фигуру мужского пола, ассоциирующуюся с отцом, находящимся на СВО.

Результаты исследования.

На основе анализа практического опыта применения методики в работе с детьми из семей участников СВО (возраст 10–14 лет) можно выделить несколько типичных паттернов реагирования, выявляемых в рисунках.

Паттерн 1. «Ресурсная адаптация». На втором рисунке фигура человека либо сохраняет размеры, либо увеличивается. Присутствуют средства защиты (зонт, плащ, головной убор). Дождь изображён умеренными линиями. Фигура движется вперёд, вправо. Персонаж спокоен или позитивно настроен. Такой паттерн свидетельствует о достаточных личностных ресурсах и адаптивных копинг-стратегиях. Ребёнок, несмотря на стресс, сохраняет способность к активному преодолению трудностей.

Паттерн 2. «Защитная изоляция». Фигура под дождём уменьшается, смещается в угол или вниз листа. Поза – спиной или в профиль. Одежда обильная, многослойная. Дождь может быть редким, но человек спрятался, закрылся. Этот паттерн отражает активацию защитных механизмов по типу избегания и изоляции. Ребёнок пытается справиться с тревогой

через самоизоляцию, что в краткосрочной перспективе снижает напряжение, но в долгосрочной – ограничивает социальные контакты и доступ к поддержке.

Паттерн 3. «Беззащитность и подавленность». Фигура без средств защиты, обильный дождь, тёмные тучи, лужи. Персонаж сидит, лежит или стоит неподвижно. Нажим слабый. Линии прерывистые. Цветовая палитра сужена до одного-двух тонов. Данный паттерн является маркером депрессивных тенденций, чувства безысходности и истощения ресурсов. В контексте семей участников СВО он может указывать на тяжёлое переживание разлуки или утраты, требующее углублённой психологической помощи.

Паттерн 4. «Агрессивное противостояние». Фигура увеличена, напряжённая поза. Сильный нажим, много острых углов. Дождь изображён хаотичными, агрессивными линиями. Отсутствие защиты компенсируется активным противостоянием. Этот паттерн отражает попытку справиться со стрессом через агрессивные формы реагирования, что может проявляться в поведенческих нарушениях в образовательной среде.

Паттерн 5. «Фантазийная компенсация». Фигура смещена в верхнюю часть листа. Появляются нереалистичные детали: радуга, солнце среди дождя, сказочные элементы. Человек под дождём улыбается. Паттерн указывает на защитный механизм фантазирования и чрезмерный, не всегда обоснованный оптимизм. Для детей из семей участников СВО такой паттерн может отражать попытку справиться с тревогой через идеализацию ситуации и отрицание реальной угрозы.

Выявленные паттерны не являются диагнозами, но дают педагогу-психологу ориентировочную картину эмоционального состояния и копинг-стратегий ребёнка, что позволяет определить направление и содержание коррекционной работы.

Коррекционный потенциал методики. Методика «Человек под дождём» обладает не только диагностическим, но и коррекционным потенциалом, который может быть реализован в нескольких направлениях.

1. *Пост-рисуночное интервью как терапевтическая беседа.* Обсуждение рисунка с ребёнком позволяет легализовать переживания, связанные с трудной жизненной ситуацией. Вопросы о том, как человеку под дождём, как он может себе помочь, стимулируют ребёнка к поиску собственных ресурсов и конструктивных стратегий совладания. В контексте работы с детьми из семей участников СВО важно помочь ребёнку осознать, что трудности – это временное явление, а способность справляться с ними – внутренний ресурс, не зависящий от внешних обстоятельств [7].

2. *Серийное рисование как метод коррекции.* Методика может быть использована в сериях: ребёнку предлагается нарисовать «человека под дождём» на нескольких занятиях с интервалом в 2–3 недели. Между рисунками проводится коррекционная работа (арт-терапевтические техники, упражнения на развитие эмоционального интеллекта, релаксационные практики). Сравнение рисунков в динамике позволяет отследить изменения в копинг-стратегиях и эмоциональном состоянии. Например, появление на повторном рисунке зонта, плаща или уменьшение интенсивности дождя может свидетельствовать о формировании более адаптивных защитных механизмов [9].

3. *Модифицированные варианты методики в коррекционной работе.* После диагностического этапа можно предложить ребёнку творческое задание: «Нарисуй, как человек под дождём нашёл способ защититься» или «Нарисуй, что изменилось, когда дождь закончился». Такое задание помогает ребёнку в символической форме проработать сценарий преодоления трудной ситуации и закрепить позитивный образ совладания. Задание «Создай мир, в котором люди умеют справляться с дождём» стимулирует поиск социальных ресурсов и моделей конструктивного поведения [5].

4. *Интеграция с другими арт-терапевтическими техниками.* Методика может сочетаться с элементами сказкотерапии (сочинение истории о нарисованном персонаже), изотерапии (дорисовывание, создание коллажа), лепки (создание фигуры «человека под дождём» из

глины с последующим символическим «укрытием» от дождя). Мультиmodalный подход повышает эффективность коррекционного воздействия, поскольку задействует различные сенсорные каналы и уровни переработки эмоционального опыта [9; 10].

5. Работа с семьёй. Результаты диагностики могут быть использованы для консультирования оставшегося родителя. Обсуждение рисунков (с соблюдением конфиденциальности и деликатности) помогает родителю лучше понять эмоциональное состояние ребёнка и осознать необходимость создания поддерживающей атмосферы. Родителю могут быть предложены рекомендации по развитию эмоционального контакта с ребёнком, поощрению выражения чувств через творческую деятельность, поддержанию открытости в обсуждении семейной ситуации без травмирующих подробностей [7].

Программа коррекционной работы.

На основе описанного подхода предлагается программа коррекционной работы, включающая следующие этапы.

Этап 1. Диагностический (1–2 занятия). Проведение методики «Человек под дождём» в стандартной процедуре. Пост-рисуночное интервью. Анализ рисунков по описанным параметрам. Определение паттерна реагирования и направления коррекционной работы.

Этап 2. Стабилизирующий (3–5 занятий). Индивидуальные занятия, направленные на снижение тревожности и формирование базового чувства безопасности. Использование релаксационных техник, дыхательных упражнений, простых арт-терапевтических заданий («Моё безопасное место», «Цвет моих чувств»). Цель – создание терапевтического контакта и эмоциональной опоры.

Этап 3. Коррекционный (6–10 занятий). Работа с копинг-стратегиями через серийное рисование и модифицированные варианты методики. Задания на поиск ресурсов и средств защиты («Нарисуй, что помогает человеку под дождём», «Дорисуй зонтик», «Человек после дождя»). Сказкотерапевтические истории с протагонистом, преодолевающим трудности. Развитие эмоционального интеллекта через распознавание и называние чувств.

Этап 4. Закрепляющий (11–12 занятия). Повторное проведение методики «Человек под дождём». Сравнительный анализ с первичными рисунками. Рефлексия изменений. Обсуждение с ребёнком приобретённых стратегий совладания. При необходимости – консультирование родителя.

Этап 5. Сопровождающий (мониторинг). Систематическое наблюдение за эмоциональным состоянием ребёнка в образовательной среде. При появлении признаков ухудшения состояния – возвращение к коррекционному этапу или направление к профильному специалисту.

Заключение.

Проективная методика «Человек под дождём» является эффективным инструментом диагностики и коррекции эмоционального состояния детей из семей участников СВО. Её преимуществами для работы с данной категорией детей выступают: минимальная зависимость результатов от способности ребёнка вербализовать переживания; возможность обхода защитных механизмов через проективный механизм; сочетание диагностического и терапевтического потенциала в рамках одной процедуры; гибкость применения – от единичной диагностики до серийного использования в коррекционной программе.

Специфика интерпретации применительно к детям из семей участников СВО требует учёта контекста хронической стрессовой ситуации: отсутствующий родитель может проецироваться в образах защиты или дополнительных деталей рисунка, а характер дождевых атрибутов может отражать восприятие ребёнком степени угрозы жизни близкого человека. Выделенные типичные паттерны реагирования позволяют педагогу-психологу оперативно определить направление коррекционной работы и отслеживать её динамику.

Вместе с тем методика не должна использоваться изолированно. Её результаты целесообразно дополнять данными наблюдения, беседы с родителем, другими диагностическими инструментами. При выявлении признаков тяжёлого травматического стресса или

депрессивного состояния, выходящих за рамки компетенции педагога-психолога, необходимо направление ребёнка к профильному специалисту-психологу или психотерапевту.

Перспективным направлением дальнейших исследований может стать количественная оценка эффективности предложенной программы коррекционной работы на основе сравнительного анализа первичных и повторных рисунков с использованием стандартизированных шкал оценки тревожности и депрессивности.

Библиографический список к главе 16

1. Бурлачук, Л. Ф. Психодиагностика : учебник для вузов / Л. Ф. Бурлачук. – Санкт-Петербург : Питер, 2017. – 352 с.
2. Романова, Е. С. Проективная методика «Человек под дождём» / Е. С. Романова, Т. И. Сытько // Психологическая диагностика. – 2005. – № 1. – С. 44–57.
3. Соколова, Е. Т. Проективные методы исследования личности / Е. Т. Соколова. – Москва : Смысл, 2020. – 286 с.
4. Венгер, А. Л. Психологические рисуночные тесты : иллюстрированное руководство / А. Л. Венгер. – Москва : Владос, 2016. – 160 с.
5. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д. Психодиагностика через рисунок: руководство по интерпретации / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева, Д. Б. Кудзилов. – Санкт-Петербург : Речь, 2003. – 256 с.
6. Юринова, Н. Человек под дождем / Н. Юринова // Школьный психолог. – 2000. – № 33. – С. 8–10. – URL: <https://psy.1sept.ru/article.php?ID=200003310> (дата обращения: 17.09.2026). – Текст : электронный.
7. Методические рекомендации для работы педагогов-психологов с детьми из семей участников СВО / МБУ «Центр психолого-педагогической помощи». – Москва, 2024. – 56 с.
8. Романова, Е. С. Психодиагностика : учебное пособие / Е. С. Романова. – Санкт-Петербург : Питер, 2018. – 400 с.
9. Копытин, А. И. Арт-терапия в работе с детьми : руководство для психологов и педагогов / А. И. Копытин. – Москва : Когито-Центр, 2019. – 224 с.
10. Маркман, Е. В. Использование метода арт-терапии в коррекции эмоциональных нарушений дошкольников / Е. В. Маркман // Психологические технологии в образовании. – 2020. – Т. 2, № 3. – С. 277–287.

ГЛАВА 17

DOI 10.31483/r-169581

*Мороз Татьяна Сергеевна
Разина Наталия Викторовна*

ТИП ПРИВЯЗАННОСТИ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЖИЗНЕСПОСОБНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Аннотация: основы жизнеспособности человека закладываются и укрепляются прежде всего в процессе взаимодействия ребёнка с родителями. Особое значение имеет ранний период становления межличностных отношений, в первую очередь эмоциональная связь между матерью и ребёнком, именно этот опыт становится основой развития личности. Исследование осуществлялось поэтапно и включало 160 участников. Основной задачей первого этапа было выявление взаимосвязи между типом привязанности женщины к своей матери и особенностями её отношения к ребёнку. Участницы были распределены по двум группам: в первую вошли матери детей дошкольного возраста, во вторую – женщины, воспитывающие детей младшего школьного возраста. Направлением второго этапа исследования стало выявление особенностей когнитивно-поведенческих характеристик людей в период ранней взрослости в зависимости от типа привязанности. Теоретико-методологическую основу исследования составили теория привязанности Дж. Боулби, культурно-исторический подход Л.С. Выготского и концепция материнской сферы, разработанная Г.Г. Филипповой. Методы исследования: теоретический анализ материала, обобщение имеющихся исследований и знаний по проблеме, сравнение, классификация, систематизация, статистическая обработка данных. Было установлено, что особенности развития жизнеспособности детей дошкольного и младшего школьного возраста детерминированы типом привязанности. Особенности жизнеспособности в период ранней взрослости, в свою очередь, так же будут определяться типом привязанности, сформированным в раннем периоде. Молодые люди с надёжным типом привязанности наиболее жизнеспособны в ситуациях напряжённого стресса, в ситуациях неопределённости.

Ключевые слова: жизнеспособность, тип привязанности, дошкольный возраст, младший школьный возраст, ранняя взрослость, установки, копинг-стратегии.

Abstract: the foundations of human resilience are laid and strengthened primarily through the interaction between a child and their parents. The early period of interpersonal relationship formation—specifically the emotional bond between mother and child—is of particular importance, as this experience serves as the basis for personality development. The study was conducted in stages and involved 160 participants. The primary objective of the first stage was to identify the relationship between a woman's attachment style regarding her own mother and the nature of her attitude toward her child. Participants were divided into two groups: the first consisted of mothers of preschool-aged children, while the second comprised women raising primary school-aged children. The second stage of the study focused on identifying the cognitive-behavioral characteristics of individuals in early adulthood based on their attachment style. The theoretical and methodological framework of the study was based on J. Bowlby's attachment theory, L.S. Vygotsky's cultural-historical approach, and the concept of the maternal sphere developed by G.G. Filippova. Research methods included theoretical analysis of the material, synthesis of existing research and knowledge on the subject, comparison, classification, systematization, and statistical data processing. It was established that the development of resilience in preschool and primary school-aged children is determined by attachment style. Similarly, resilience characteristics in early adulthood are determined by the attachment style formed during early childhood. Young adults with a secure attachment style demonstrate the highest levels of resilience in situations of intense stress and uncertainty.

Keywords: *resilience, attachment style, preschool age, early school age, early adulthood, attitudes, coping strategies.*

Современный мир, в котором мы живем, не статичен. Глобальные изменения касаются буквально всех сфер жизнедеятельности: экономические, политические кризисы, катастрофы, войны, технологические потрясения. В связи с этими неопределенностями, неизвестностями человек испытывает колоссальное напряжение, и для того чтобы выжить и оставаться благополучным в современных условиях необходимо быть жизнеспособным. Категорию жизнеспособность наиболее полно раскрывают отечественные исследователи. А.В. Махнач считает, что жизнеспособность – потенциал, способность справляться с тяготами и напастями. Отдельно представлен вопрос о семейной жизнеспособности, которая анализируется как поддерживающая, близкая, благожелательная среда, оказывающая поддержку в сложной ситуации [8]. Семья играет исключительно важную роль в формировании и развитии личности. Поэтому основы жизнеспособности человека закладываются и укрепляются прежде всего в процессе взаимодействия ребёнка с родителями. Особое значение имеет ранний период становления межличностных отношений, в первую очередь эмоциональная связь между матерью и ребёнком. Именно этот опыт становится основой развития личности, существенно влияет на её формирование и во многом предопределяет физическое, психическое и психологическое благополучие человека в будущем. Значимость детского опыта для личностного развития подтверждена исследованиями многих отечественных и зарубежных учёных, среди которых Д. Боулби, Л.С. Выготский, М.И. Лисина, А.Н. Леонтьев, В.С. Мухина, Г.Г. Филиппова и другие.

В 1950–1960-х годах британский психоаналитик Джон Боулби разработал психологическую концепцию, впервые предложившую научное обоснование феномена детской привязанности к матери. Эта концепция получила название теории привязанности и сформировалась под влиянием конкретных социально-исторических условий. В Европе в тот период широко применялись круглосуточные ясли и функционировало большое количество детских учреждений, в больницах дети нередко содержались без должного эмоционального контакта со взрослыми, а в годы Второй мировой войны многие дети были эвакуированы в безопасные районы отдельно от родителей. Подобные обстоятельства позволили выявить серьёзную проблему – негативное воздействие длительной разлуки с матерью на психическое состояние ребёнка. Наблюдения показали, что даже при обеспечении полноценного питания и необходимого ухода дети продолжали испытывать эмоциональные страдания. У них отмечались задержки общего развития: замедлялось формирование речи и мышления, нарушалось развитие двигательных навыков, наблюдалась недостаточная прибавка массы тела, позднее освоение ходьбы и общее отставание в физическом росте. Полученные данные поставили под сомнение традиционные положения психоанализа, согласно которым привязанность ребёнка к матери объяснялась главным образом удовлетворением его физиологических потребностей. В связи с этим возникла потребность в новом осмыслении детско-родительских отношений. Таким теоретическим подходом стала разработанная Джоном Боулби теория привязанности.

В научной литературе привязанность рассматривается как потребность человека устанавливать и сохранять тесную связь с другим человеком. Она включает несколько уровней взаимодействия: телесный, эмоциональный и психологический. В отношениях между матерью и ребёнком привязанность проявляется как естественная и необходимая потребность малыша находиться рядом со значимым взрослым, вызывающим у него чувство доверия и защищённости. Именно такая связь служит фундаментом для развития безопасных, устойчивых и доверительных отношений [5]. Дж. Боулби рассматривал привязанность как специфический вид эмоциональной связи, в рамках которой чувство защищённости человека напрямую зависит от характера и качества взаимоотношений [2]. В западной психологической науке сформировались две основные концепции, помогающие раскрыть содержание феномена привязанности. Согласно первой, получившей название теории первичной мотивации, ребёнок с рождения испытывает естественную и базовую потребность находиться в контакте с

другим человеком. Вторая, или теория вторичной мотивации, объясняет возникновение привязанности удовлетворением взрослыми, прежде всего матерью, основных потребностей ребёнка [12]. Качество сформированной привязанности является одним из важнейших компонентов внутренних «рабочих моделей» личности. Оно во многом определяется особенностями взаимодействия ребёнка с объектом привязанности: степенью отзывчивости, эмоциональной доступности и заботливости матери, её способностью распознавать и удовлетворять потребности ребёнка, а также общими условиями его воспитания [4]. Первый год после рождения является особенно значимым и восприимчивым этапом для формирования привязанности. Примерно в возрасте от шести до десяти месяцев ребёнок начинает избирательно реагировать на окружающих взрослых и выделяет родителя, чаще всего мать, в качестве главной фигуры эмоциональной связи. Если к концу первого года жизни такая привязанность не сформируется, это может привести к существенным нарушениям психического развития [1].

Значительный вклад в становление и дальнейшее развитие теории привязанности внесла Мэри Эйнсворт, являвшаяся последовательницей Дж. Боулби. Она создала методику, позволяющую определить особенности привязанности у детей раннего возраста. Основой этого подхода стал эксперимент «Незнакомая ситуация», который изначально был разработан для анализа поведения ребёнка при исследовании окружающей среды в присутствии матери и в период её отсутствия. Проведение данного тщательно организованного исследования позволило выявить и подробно охарактеризовать три основных типа привязанности. Дети с безопасным типом привязанности в полной мере испытывают ощущение защищённости и эмоциональной опоры. Они проявляют активный интерес к окружающему миру: с удовольствием исследуют действительность, внимательно рассматривают и изучают игрушки, уверенно осваивают новые пространства и с любопытством знакомятся с незнакомыми помещениями. Для них характерны выраженная познавательная активность и стремление открывать новое [3]. Взаимоотношения ребёнка с матерью строятся на основе сформировавшейся эмоциональной связи. Регулярное возникновение положительных эмоциональных реакций в процессе их общения способствует её дальнейшему укреплению. Кратковременная разлука с матерью заметно отражается на поведении ребёнка: его познавательная и исследовательская активность уменьшается, что может свидетельствовать о внутреннем беспокойстве и переживаемой тревоге. После возвращения матери эмоциональное состояние ребёнка улучшается, он стремится восстановить контакт и привлечь её к совместной деятельности. Подобная реакция указывает на то, что мать воспринимается ребёнком как источник безопасности и защиты. Надёжный тип привязанности считается наиболее благоприятным, поскольку способствует формированию представления о взаимоотношениях как о важном источнике поддержки, помощи и эмоциональной защищённости. Благодаря этому у ребёнка снижаются тревожность и внутреннее напряжение.

При избегающем типе привязанности у ребёнка закрепляется ожидание не поддержки, а возможного отвержения со стороны значимого взрослого. В результате избегание становится основной стратегией взаимодействия с матерью. Это проявляется в отсутствии заметного огорчения при её уходе, игнорировании возвращения, стремлении уклоняться от тесного контакта, особенно в моменты тревоги или эмоционального дискомфорта, а также в общей отстранённости в общении. У таких детей постепенно снижаются познавательная активность и интерес к исследованию окружающего мира. Нередко они проявляют больше доброжелательности и эмоциональной открытости по отношению к незнакомым людям, чем к собственной матери, при этом не демонстрируя явного предпочтения контакта с ней. Подобные реакции указывают на сформировавшуюся эмоциональную дистанцию, возникшую вследствие недоступности матери либо её недостаточно чуткого и пренебрежительного отношения. В результате ребёнок может прийти к убеждению в собственной незначимости и «неценности», утратить ощущение безопасности и перестать ожидать от окружающего мира любви, принятия и заботы [7]. У детей с тревожно-амбивалентной привязанностью наблюдаются повышенная тревожность и настороженность при столкновении с незнакомыми ситуациями.

Их познавательная активность часто снижена: даже в присутствии родителя они могут проявлять слабый интерес к играм и игрушкам. При этом у ребёнка не формируется устойчивое ощущение, что взрослый обязательно окажет необходимую помощь и поддержку. Поведение таких детей отличается внутренней противоречивостью. Во время разлуки с матерью они испытывают сильное огорчение и могут настороженно или враждебно реагировать на незнакомых людей. Однако после воссоединения с родителем не демонстрируют выраженной радости: вместо этого могут проявлять раздражение, беспомощность, плакать или избегать телесного контакта. Несмотря на сопротивление и негативные реакции, ребёнок одновременно испытывает сильную потребность во внимании и стремится восстановить связь со значимым взрослым. Как правило, данный тип привязанности возникает в условиях непоследовательного воспитания, когда поведение родителя отличается непредсказуемостью и непостоянством [7]. Развивая классификацию типов привязанности, разработанную М. Эйнсворт, её ученица М. Мэйн выделила ещё один – дезорганизованный – тип. Его возникновение непосредственно связано с пережитым ребёнком опытом жестокого обращения. Дети с такой формой привязанности воспринимают окружающую действительность как небезопасную, враждебную и представляющую угрозу. Их поведение характеризуется отсутствием последовательности и наличием противоречивых реакций. У них могут наблюдаться стереотипные действия: раскачивание, многократные бесцельные движения руками или ногами, а также эпизоды самоагрессии. Особенно ярко особенности дезорганизованной привязанности проявляются во взаимодействии с матерью. Во время разлуки ребёнок может внезапно замирать, а после её возвращения – вопреки ожидаемому стремлению к контакту – убегать, испытывая сильный страх. Более того, появление матери нередко усиливает выраженность подобных поведенческих реакций [4]. Данный тип привязанности считается наиболее неблагоприятным, поскольку его отдалённые последствия трудно предвидеть. Они могут отражаться не только на общем личностном развитии ребёнка, но и на становлении его полоролевых моделей поведения [11]. Привязанность ребёнка к матери может иметь разные особенности, которые принято рассматривать через два основных параметра: тревожность и избегание. Тревожность проявляется в страхе утраты отношений и сомнениях в том, что мать окажется рядом и окажет поддержку в нужный момент. Избегание выражается в стремлении ограничивать эмоциональную близость, а также в нежелании зависеть от матери. Тревожный тип привязанности, как правило, складывается при непостоянном поведении матери. Если она периодически проявляет заботу и ласку, а затем становится холодной и эмоционально недоступной, ребёнку трудно обрести стабильное чувство защищённости. Он начинает сомневаться в том, сможет ли мать откликнуться на его потребности, что способствует формированию внутренней неуверенности и устойчивого состояния тревоги. Избегающий тип привязанности возникает в тех случаях, когда мать остаётся эмоционально холодной, не замечает потребностей ребёнка или демонстрирует неприятие. Тогда ребёнок постепенно учится сохранять дистанцию: избегает взаимодействия с матерью, ограничивает проявление чувств и старается не рассчитывать на её помощь. Подобная стратегия становится способом защититься от недостатка внимания, поддержки и принятия.

Следовательно, особенности привязанности во многом зависят от характера раннего взаимодействия ребёнка с матерью и отражают полученный в этих отношениях опыт. Можно сделать вывод, что тип привязанности имеет существенное прогностическое значение и заметно влияет на последующее направление личностного развития ребёнка.

Со временем теория Дж. Боулби получила дальнейшее развитие в трудах других исследователей, которые предложили собственные представления об этапах становления привязанности. В рамках своей концепции Мария Махлер выделила четыре основных периода её формирования. Первый этап характеризуется состоянием нормального аутизма, за ним следует фаза нормального симбиоза. Затем ребёнок вступает в период постепенного обретения автономии и завершает этот процесс на стадии консолидации индивидуальности. В отличие от Дж. Боулби, рассматривавшего привязанность как явление, возникающее практически с

первых дней жизни и сопоставимое с импринтингом, М. Махлер сосредоточила внимание на постепенном развитии отношений между матерью и ребёнком. Как отмечала М. Эйнсворт, в концепции Боулби привязанность формируется почти сразу, тогда как Махлер подчёркивала последовательный характер этого процесса. Она отмечала, что период тесной симбиотической связи закономерно сменяется этапом, на котором ребёнок начинает проявлять самостоятельность и отделяться от матери. Кроме того, М. Махлер полагала, что представление о матери, сформировавшееся у ребёнка, сохраняется как относительно стабильный образ и существует в его сознании отдельно от собственного «Я» [16]. Существенный вклад в изучение психологии привязанности внесли К. Бартоломью и Л. Хоровиц. Они предложили двухмерную концепцию, позволяющую характеризовать различные стили привязанности, проявляющиеся у взрослых [15]. Их концепция основана на анализе того, как человек формирует представления о собственной личности и других людях, учитывая, как позитивные, так и негативные оценки этих образов. В рамках данной модели выделяются четыре основных стиля привязанности: безопасный; опасаящийся; озабоченный; отвергающий [15]. Три оставшихся стиля привязанности объединяются в общую группу, обозначаемую как небезопасный тип привязанности во взрослом возрасте [13]. Активное изучение феномена привязанности в отечественной психологии стало развиваться примерно с середины 1980-х годов. Именно тогда были опубликованы первые аналитические труды, в которых обобщались и систематизировались зарубежные исследования по данной проблематике. Следует отметить, что понятие привязанности первоначально сформировалось в зарубежной научной традиции, поэтому многие российские исследователи в своих трудах обращались к уже разработанным теориям и не подвергали их существенной переработке. Вместе с тем некоторые специалисты разработали собственные варианты классификации привязанности. Так, Н.Н. Авдеева и Н.А. Хаймовская, исследуя особенности привязанности у детей раннего возраста, предложили классификацию, состоящую из четырёх типов. В её основу были положены два базовых вида привязанности, каждый из которых авторы разделили на две разновидности. Предложенная ими модель отличается от концепции Дж. Боулби более подробным описанием надёжной привязанности. Исследователи выделили в её структуре два варианта: первый основывается преимущественно на зрительном контакте, второй – на активном телесном взаимодействии. Ненадёжную привязанность они также разделили на две разновидности: аффективную и индифферентную. В теории межличностной привязанности Т.В. Казанцева выделила две основные социально-психологические ориентации, отражающие отношение человека к автономии и зависимости в близких отношениях. На их основе исследовательница описала четыре самостоятельных типа привязанности, дополнив уже существующие классификации: «автономный», «сверхзависимый», «псевдоавтономный», «дезориентированный» [6]. Российские исследователи занимались не только практическим изучением привязанности, но и созданием специализированных методов её диагностики. В 2005 году Г.Г. Филиппова и Н.В. Матушевская разработали «Опросник привязанности к матери», благодаря которому стало возможным более детально исследовать особенности эмоциональной связи между ребёнком и родителем [14].

Итак, Джон Боулби и Мэри Эйнсворт убедительно показали, какую важную роль привязанность играет в становлении личности. Её воздействие на развитие человека оказалось широким, разносторонним, продолжительным и во многом устойчивым. Последующие научные работы подтвердили основные положения данной теории. Среди исследователей, поддержавших и развивших её идеи, можно отметить Е.С. Калмыкову, Е.О. Смирнову, М.А. Падун, Г.В. Бурменскую, а также М. Мэйн, Дж. Кэссиди, К. Хазан, П. Шейвера, К. Бартоломью, М. Микулинцера, Р. Фрейли, Н. Розенталя, Р. Кобака, Б. Фини и других учёных.

Исследование осуществлялось поэтапно и включало 160 участников. На первом этапе анализировался опыт привязанности женщин к собственным матерям в детстве, а также его возможное влияние на характер последующих отношений с их детьми. Основной задачей данного этапа было выявление взаимосвязи между типом привязанности женщины к своей

матери и особенностями её отношения к ребёнку. В исследовании участвовали жительницы Москвы, Тулы и Тульской области, воспитывающие детей в возрасте от 3,5 до 10,5 лет. Общий объём выборки на данном этапе составил 80 женщин в возрасте от 27 до 49 лет. Участницы были распределены по двум группам: в первую вошли матери детей дошкольного возраста, во вторую – женщины, воспитывающие детей младшего школьного возраста. Теоретико-методологическую основу исследования составили теория привязанности Джона Боулби, культурно-исторический подход Л.С. Выготского и концепция материнской сферы, разработанная Г.Г. Филипповой.

Для определения типа привязанности к матери использовался опросник по привязанности к матери в детстве Г.Г. Филипповой и Н.В. Матушевской; для исследования родительского отношения использовался опросник родительского принятия/отвержения Ронера Р. На начальной стадии исследования определялся преобладающий тип привязанности женщины к собственной матери в детские годы. Для этого применялся опросник «Привязанность к матери в детстве», разработанный Г.Г. Филипповой и Н.В. Матушевской. Полученные результаты представлены на рисунке 1.

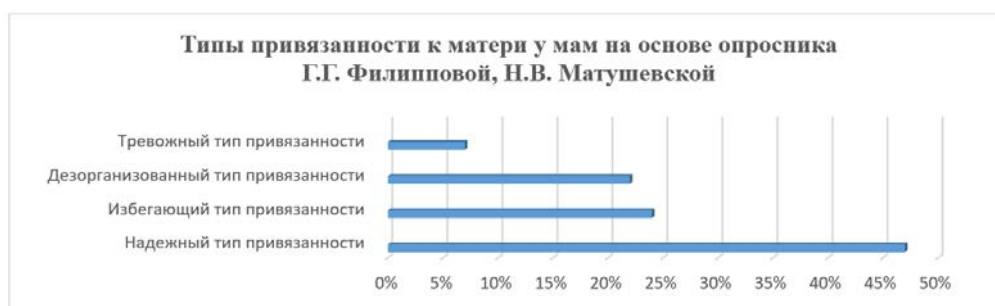


Рис. 1. Типы привязанности к матери у респондентов-мам на основе опросника Г.Г. Филипповой и Н.В. Матушевской

Анализ диаграммы позволяет определить распределение типов привязанности среди 80 участниц исследования. Надёжный тип привязанности выявлен у 47% женщин, избегающий – у 24%, дезорганизованный – у 22%, а тревожный – у 7% респондентов. Обработка результатов, полученных с помощью методики Р. Ронера, позволила установить ряд особенностей материнского отношения. Наибольшее среднее значение отмечено по шкале «Теплота и принятие» – 3,15 при стандартном отклонении 0,78 и диапазоне значений от 1,04 до 4,00. Это указывает на преобладание принятия во взаимоотношениях матерей с детьми.

Средний показатель по шкале «Враждебность» составил 1,86 при стандартном отклонении 0,76 и диапазоне от 1,06 до 4,06. Следовательно, критичность, раздражительность и агрессивные реакции в отношениях между матерью и ребёнком выражены незначительно, однако полностью не отсутствуют. Наименьшее среднее значение зафиксировано по шкале «Безразличие» – 1,53 при стандартном отклонении 0,66 и диапазоне от 1,00 до 4,00. Таким образом, эмоциональная отстранённость и пренебрежение оказались наименее выраженными негативными характеристиками материнского отношения в данной выборке. По шкале «Отвержение» средний показатель составил 1,69 при стандартном отклонении 0,69 и диапазоне значений от 1,00 до 4,00. Это позволяет заключить, что субъективное восприятие открытого неприятия со стороны матери находится на относительно низком уровне.

Для сопоставления результатов, полученных по опроснику Г.Г. Филипповой и Н.В. Матушевской, с показателями шкал методики Р. Ронера был проведён корреляционный анализ с использованием коэффициента Спирмена. Его целью было выявление взаимосвязи между выраженностью тревожности и избегания у женщин и особенностями родительского принятия либо отвержения, которые они испытывали со стороны собственных матерей. Анализ показал, что характер материнского отношения, воспринимавшийся женщиной в детстве,

существенно связан с уровнем её тревожности и склонностью к избеганию во взрослом возрасте. Позитивные проявления материнского отношения, такие как эмоциональная теплота и принятие, способствуют снижению тревожных и избегающих проявлений. Напротив, враждебность, безразличие и отвержение связаны с усилением тревожных и избегающих моделей привязанности.

Следующим этапом исследования стало проведение корреляционного анализа отдельно в двух возрастных группах детей. В первую группу вошли матери дошкольников, во вторую – матери младших школьников. Полученные результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Взаимосвязь значений показателей типа привязанности женщин
к своей матери и типа материнского отношения
к своему ребенку в двух группах

№п/п		Теплота и принятие	Враждебность	Безразличие	Избегание
1 группа Мамы дошкольников	Тревога	-0,599**	0,679**	0,565**	0,615**
	Избегание	-0,789**	0,666**	0,6,92**	0,667**
2 группа Мамы младших школьников	Тревога	-0,825**	0,756**	0,829**	0,801**
	Избегание	-0,872**	0,607**	0,663**	0,658**

Статистическая значимость связей на уровне $p < 0,01$

Анализ данных показал, что в обеих возрастных группах выявлена взаимосвязь между типом привязанности женщин к собственной матери и особенностями материнского отношения к ребенку по Р. Ронеру. Чем выше выражены тревожность и избегание близости, тем ниже уровень теплоты и принятия, и тем сильнее проявляются враждебность, безразличие, отвержение. Дефицит эмоционального тепла, ощущение враждебности, безразличное и отвергающее отношение связаны с повышенной тревожностью и стремлением избегать близких отношений. При этом у матерей младших школьников данная взаимосвязь выражена более отчетливо, что может свидетельствовать о более значительном влиянии раннего опыта привязанности на их актуальное эмоциональное состояние и особенности взаимодействия с ребенком.

Таким образом, можно сделать вывод, что негативные модели ранней привязанности не утрачивают своего значения с течением времени, а в период воспитания детей младшего школьного возраста проявляются особенно ярко. Аналогичные данные о том, что «родительская любовь обуславливает жизнеспособность личности ребенка» были получены в 2022 году исследовании Мороз Т.С., Разиной Н.В. [10]. Следовательно, особенности развития жизнеспособности детей дошкольного и младшего школьного возраста детерминированы типом привязанности. Особенности жизнеспособности в период ранней взрослости, таким образом, так же будут определяться типом привязанности, сформированным в раннем периоде и актуализирующийся в период высокого напряжения, стресса, неопределенности.

Следующим направлением исследования стало выявление особенностей когнитивно-поведенческих характеристик людей в период ранней взрослости в зависимости от типа привязанности. В исследовании приняли участие 80 респондентов в возрасте от 22 до 30 лет, проживающих в Москве, Туле и Тульской области. Гипотеза исследования заключается в том, что особенности жизнеспособности в период ранней взрослости обусловлены типом привязанности. Предполагается, что люди с надежным типом привязанности в условиях сильного стресса и неопределенности склонны использовать конструктивные копинг-стратегии и придерживаться конструктивных смысловых установок. В свою очередь, лица с ненадежным типом привязанности чаще прибегают к неконструктивным копинг-стратегиям и демонстрируют неконструктивные смысловых установок. На следующем этапе исследования с

использованием опросника «Опыт близких отношений» К. Бреннана и Р.К. Фрейли в адаптации К.А. Чистопольской, О.В. Митиной, С.Н. Ениколопова и др. был определён тип привязанности участников. Общая выборка была условно распределена на две группы. В первую вошли респонденты с надёжным типом привязанности, составившие 54% от общего числа участников. Вторую группу сформировали испытуемые с ненадёжным типом привязанности – 46% выборки. Среди них 10% имели избегающий тип привязанности, 12% – тревожный, а 24% – тревожно-избегающий (см. рис. 2).



Рис. 2. Типы привязанности в период ранней взрослости на основе опросника К. Бреннан и Р.К. Фрейли в адаптации К.А. Чистопольская, О.В. Митина, С.Н. Ениколопов и др.

На следующем этапе исследования в обеих группах были изучены смысловые базисные установки с использованием соответствующего опросника (СБУ), адаптированного А.Д. Ишковым и Н.Г. Милорадовой.

При анализе показателей смысловых установок у испытуемых с надёжным и ненадёжным типами привязанности были получены результаты, представленные на рисунке 3.

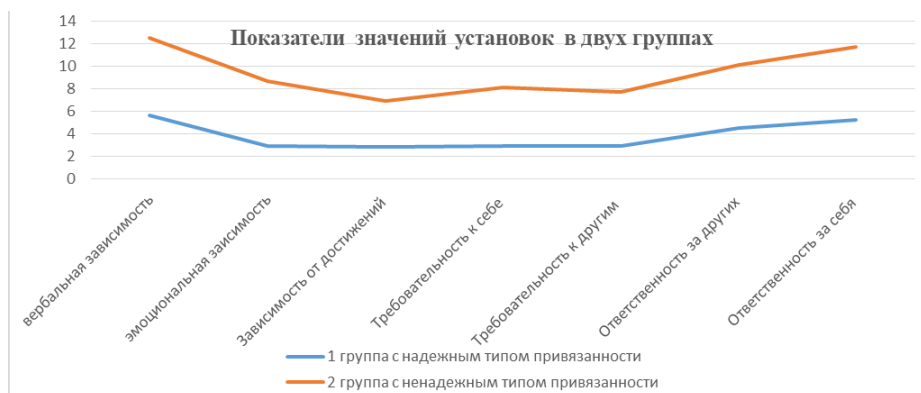


Рис. 3. Показатели значений установок в двух группах

У респондентов первой группы, характеризующихся надёжным типом привязанности, наиболее выраженными оказались установки на вербальную зависимость, ответственность за себя и ответственность за других. Остальные показатели продемонстрировали примерно одинаковый уровень выраженности, при этом наименьшее значение зафиксировано по установке на зависимость от достижений. Во второй группе, представленной респондентами с ненадёжным типом привязанности, наиболее выраженными были установки на вербальную зависимость, эмоциональную зависимость и ответственность за себя. Минимальное значение также отмечено по показателю зависимости от достижений. Сопоставление результатов двух групп показывает, что у лиц с ненадёжным типом привязанности наблюдается более высокий уровень вербальной зависимости. Их самооценка в значительной степени

определяется внешними оценками, вследствие чего они испытывают выраженную потребность в одобрении и болезненно воспринимают критику. Адекватно выраженная ответственность за себя у молодых людей с надёжным типом привязанности свидетельствует о сформированном внутреннем локусе контроля – убеждённости в том, что человек самостоятельно определяет направление своей жизни, способен принимать решения и отвечать за их последствия. Данная характеристика выступает основой уверенности в себе, психологической автономии и эмоциональной устойчивости. Такой человек не воспринимает себя как жертву обстоятельств. Адекватный уровень вербальной зависимости отражает конструктивное отношение к мнению окружающих: самооценка и чувство собственного достоинства не претерпевают резких изменений под влиянием похвалы или критики. Человек способен разграничивать оценку конкретных действий и оценку собственной личности в целом.

Заключительным этапом исследования стало изучение копинг-стратегий в обеих группах с помощью методики «Опросник способов совладающего поведения» (WCQ) Р. Лазаруса и С. Фолкман в адаптации НИПНИ имени В.М. Бехтерева (см. табл. 2).

Таблица 2

Показатели значений копинг-стратегий в двух группах

	Конфронтация	Дистанцирование	Самоконтроль	Поиск социальной поддержки	Принятие ответственности	Бегство/избегание	Планирование решения	Положительная переоценка
1 группа	52	50	54	48	49	50	59	55
2 группа	58	59	52	52	52	65	51	50

1 гр. – респонденты с надёжным типом привязанности.

2 гр. – респонденты с ненадёжным типом привязанности.

У респондентов первой группы с надёжным типом привязанности наиболее выраженными оказались такие копинг-стратегии, как планирование решения проблемы, положительная переоценка и самоконтроль. Наименьшее значение продемонстрировал показатель поиска социальной поддержки. Для участников второй группы, характеризующихся ненадёжным типом привязанности, наиболее характерными стали стратегии бегства/избегания, дистанцирования и конфронтации. Наименее выраженной оказалась стратегия положительной переоценки.

Люди с надёжным типом привязанности в стрессовых ситуациях, как правило, не поддаются панике, а мобилизуют внутренние ресурсы. Они анализируют происходящее, ищут необходимую информацию, формулируют цели и разрабатывают реалистичный план действий. Подобная модель поведения обусловлена ощущением внутренней безопасности, которое позволяет сосредоточиться на изучении и разрешении проблемы, а не на стремлении уклониться от неё. Умеренная выраженность стратегии положительной переоценки свидетельствует о способности конструктивно переосмысливать стрессовые обстоятельства. Такие люди способны видеть в трудностях возможности для личностного роста, извлекать полезные уроки и рассматривать ситуацию в более широком контексте. Выраженность стратегии самоконтроля указывает на стремление регулировать эмоциональные реакции, а не подавлять их полностью. В процессе совладания со стрессом люди с надёжной привязанностью стараются сохранять эмоциональное равновесие, не прибегая к чрезмерному контролю над собственными переживаниями.

Для респондентов с ненадёжным типом привязанности ведущей стратегией является бегство/избегание, выступающее основным способом реагирования на трудные обстоятельства. Активное избегание может отражать низкую устойчивость к стрессу и фрустрации, а также убеждённость в собственной неспособности справиться с возникающими проблемами. Вместо поиска решения такие люди могут стремиться уйти от трудностей посредством отрицания, погружения в фантазии, пассивного поведения или компульсивных действий, например, переживания и различных зависимостей. Применение стратегии дистанцирования свидетельствует о склонности к эмоциональному отстранению и снижению значимости проблемы. Хотя подобная реакция позволяет временно снизить интенсивность болезненных переживаний, её систематическое использование может препятствовать обращению к внутренним и внешним ресурсам, необходимым для реального изменения ситуации. Стратегия конфронтации указывает на готовность предпринимать активные действия для преодоления трудностей. Вместе с тем её частое использование может сопровождаться импульсивными, враждебными или конфликтными формами поведения, которые направлены преимущественно на эмоциональную разрядку. В таких случаях действия нередко оказываются недостаточно продуманными, нецелесообразными и плохо организованными.

Таким образом, особенности развития жизнеспособности детей дошкольного и младшего школьного возраста детерминированы типом привязанности. Особенности жизнеспособности в период ранней взрослости, в свою очередь, так же будут определяться типом привязанности, сформированным в раннем периоде. Молодые люди с надёжным типом привязанности наиболее жизнеспособны в ситуациях напряженного стресса, в ситуациях неопределённости и выбирают конструктивные копинг-стратегии, мыслят конструктивными установками, чем при ненадёжном типе привязанности, что находит подтверждение в исследованиях, проведенных в 2024 году об особенностях жизнеспособности студенческой молодежи в условиях неопределённости [15].

Библиографический список к главе 17

1. Алмазова, О. В. Эмоциональные связи сиблингов и привязанность к матери во взрослом возрасте / О. В. Алмазова // Национальный психологический журнал. – 2013. – № 3. – С. 96–102. – URL: <https://msupsy.ru/articles/detail.php?article=5871&ysclid=muubpqhke6953518939> (дата обращения: 05.10.2026). – Текст : электронный.
2. Боулби Дж. Привязанность / Дж. Боулби ; пер. с англ. Н. Григорьевой, Г. Бурменской. – Москва : Гардарики, 2003. – 480 с.
3. Бурменская, Г. В. Привязанность ребенка к матери как основание типологии развития / Г. В. Бурменская // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2009. – № 4. – С. 17–31. – URL: <https://msupsy.ru/articles/detail.php?article=4919&ysclid=muuc7s4wup496994775> (дата обращения: 05.10.2026). – Текст : электронный.
4. Гончарова, В. С. Теоретический анализ феномена привязанности в зарубежной психологии / В. С. Гончарова // Наука и Просвещение : материалы VII Междунар. науч.-практ. конф. – Пенза, 2021. – С. 155–159. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44685036&ysclid=muud748jsi668481055> (дата обращения: 05.10.2026). – Текст : электронный.
5. Жихарева, Л. В. Теория привязанности, теоретические и практические аспекты / Л. В. Жихарева // Перспективы науки и образования. – 2013. – № 4. – С. 144–154. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoriya-privyazannosti-teoreticheskie-i-prakticheskie-aspekty/viewer?ysclid=muucojkznh508751643> (дата обращения: 05.10.2026). – Текст : электронный.
6. Казанцева, Т. В. Социально-психологические детерминанты межличностной привязанности: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Т. В. Казанцева. – Санкт-Петербург, 2011. – 22 с. – URL: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_004845819/?ysclid=muucu9ns6g697074911 (дата обращения: 05.10.2026). – Текст : электронный.
7. Небезопасная привязанность и депрессия у взрослых / Е. В. Куфтяк, А. С. Слюсарев, М. Ю. Козлов, Е. Д. Иваницкая // Психологический журнал. – 2021. – Т. 42, № 5. – С. 17–23. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?ysclid=muud011oqo185168734&id=47189395> (дата обращения: 05.10.2026). – Текст : электронный.

8. Махнач, А. В. Жизнеспособность человека и семьи: социально-психологическая парадигма / А. В. Махнач. – Москва : Институт психологии РАН, 2016. – 459 с.
9. Мороз, Т. С. Особенности жизнеспособности студенческой молодежи в условиях неопределенности / Т. С. Мороз // Мир науки. Педагогика и психология. – 2024. – Т. 12, № 1. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/112PSMN124.pdf> (дата обращения: 05.10.2026). – Текст : электронный.
10. Мороз, Т. С. Особенности развития жизнеспособности детей дошкольного возраста в ситуации неопределенности / Т. С. Мороз, Н. В. Разина // Мир науки. Педагогика и психология. – 2022. – Т. 10, № 1. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/22PSMN122.pdf> (дата обращения: 05.10.2026). – Текст : электронный.
11. Мухамедрахимов, Р. Ж. Мать и младенец: психологическое взаимодействие / Р. Ж. Мухамедрахимов. – Санкт-Петербург : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2001. – 288 с.
12. Родители и дети: психология взаимоотношений / под ред. Е.А. Савиной, Е.О. Смирновой. – Москва : Когито-Центр, 2003. – 228 с.
13. Смирнова, Е. О. Теория привязанности: концепция и эксперимент / Е. О. Смирнова // Вопросы психологии. – 1995. – № 3. – С. 139–151.
14. Филиппова, Г. Г. Взаимосвязь качества привязанности беременной женщины к своей матери и к мужу во время беременности / Г. Г. Филиппова, Н. В. Матушевская // Перинатальная психология и психология репродуктивной сферы. – 2011. – № 1–2 (2). – С. 159–182.
15. Bartholomew, K. Attachment styles among young adults: A test of a four-category model / K. Bartholomew, L. M. Horowitz // Journal of Personality and Social Psychology. – 1991. – Vol. 61, No. 2. – P. 226–244.
16. Mahler, M. S. The Psychological Birth of the Human Infant / M. S. Mahler, F. Pine, A. Bergman. – New York : Basic Books, 1975. – 320 p.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ И МЕХАНИЗМЫ РАЗВИТИЯ ПСИХИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ СПОРТСМЕНОВ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБЗОР

Аннотация: в рамках настоящего исследования рассматривается актуальная проблема современной спортивной психологии – психическая устойчивость спортсменов. Целью исследования является выявление психологических детерминант и механизмов, обеспечивающих эффективную адаптацию и успешное выступление спортсменов в экстремальных условиях соревнований. Подчеркивается, что психическая устойчивость представляет собой комплексную систему свойств личности, позволяющую спортсмену сохранять оптимальное функциональное состояние, концентрацию внимания и уверенность в своих силах, несмотря на воздействие стрессогенных факторов. В работе анализируются ключевые психологические детерминанты психической устойчивости, включающие мотивацию, целеполагание, самоэффективность, жизнестойкость. Особое внимание уделяется роли когнитивных процессов, таких как когнитивная переоценка, осознанность в формировании устойчивости к стрессу. Глава содержит теоретический обзор современных исследований в области спортивной психологии, а также эмпирические данные, полученные в ходе изучения психофизиологических особенностей спортсменов высокой квалификации. Развитие психической устойчивости у спортсменов высокой квалификации требует комплексного подхода, включающего развитие как личностных качеств и мотивации, так и формирование эффективных стратегий преодоления стресса и саморегуляции.

Ключевые слова: психическая устойчивость, спортсмены, соревновательный стресс, жизнестойкость, копинг-стратегии, проактивное совладание, осознанность.

Abstract: this study addresses a pressing problem in contemporary sports psychology – the mental resilience of athletes. The aim of the study is to identify the psychological determinants and mechanisms that ensure effective adaptation and successful performance of athletes under extreme competitive conditions. It is emphasized that mental resilience constitutes a complex system of personality traits that enables an athlete to maintain an optimal functional state, concentration of attention, and self-confidence despite the impact of stressors. The work analyzes the key psychological determinants of mental resilience, including motivation, goal-setting, self-efficacy, and hardiness. Particular attention is devoted to the role of cognitive processes, such as cognitive reappraisal and mindfulness, in developing stress resistance. The chapter contains a theoretical review of contemporary research in the field of sports psychology, as well as empirical data obtained through the study of the psychophysiological characteristics of highly qualified athletes. The development of mental resilience in highly qualified athletes requires a comprehensive approach that includes the development of both personal qualities and motivation, as well as the formation of effective strategies for coping with stress and self-regulation.

Keywords: mental resilience, athletes, competitive stress, hardiness, coping- strategies, proactive coping, and mindfulness.

Современный спорт высших достижений характеризуется возрастающими требованиями к физической и психологической подготовке спортсменов. Условия интенсивных тренировок, высокая конкуренция, ответственность за результат, пристальное внимание общественности и средства массовой информации – все это создает сильный соревновательный стресс, способный негативно влиять на психическое состояние и спортивные результаты. В связи с

этим, проблема обеспечения психической устойчивости спортсменов к экстремальным факторам соревновательной деятельности приобретает особую актуальность.

Психическая устойчивость, понимаемая как способность сохранять оптимальное функциональное состояние, уверенность в своих силах и эффективную работоспособность в условиях значительных стрессовых воздействий, является ключевым фактором достижения высоких спортивных результатов [1]. Ее недостаточный уровень может привести к предстартовой тревоге, неуверенности, деконцентрации, ошибкам в технике и, как следствие, к поражению [9].

Несмотря на значительное количество исследований в области психологии спорта, вопрос о психологических детерминантах и механизмах формирования психической устойчивости спортсменов высокой квалификации в условиях соревновательного стресса остается недостаточно изученным. Необходимо углубленное понимание внутренних факторов, определяющих способность спортсмена эффективно адаптироваться к стрессовым ситуациям и сохранять оптимальную функциональную готовность.

Спортивная деятельность требует высокой степени физического и психоэмоционального напряжения, а спортсмены должны быть готовы к преодолению различных трудностей и испытаний [2]. Современная спортивная психология рассматривает психическую устойчивость как многомерный конструкт, позволяющий спортсмену сохранять эффективность деятельности и психологическое благополучие в экстремальных условиях.

В работе Kaiseler, Polman и Nicholls было установлено, что психическая устойчивость спортсменов напрямую влияет на восприятие интенсивности стресса и ощущение контроля над ситуацией. При этом не было обнаружено значимой связи между уровнем устойчивости и типом стрессового фактора. Авторы также отмечают, что спортсмены с более высокой психической устойчивостью склонны применять преимущественно проблемно-ориентированные стратегии совладания, избегая эмоционально-ориентированных и избегающих подходов [16].

Психическую устойчивость рассматривают как свойство личности, способность спортсмена за счет своей саморегуляции сопротивляться стрессогенным факторам, сохраняя результативность, надежность в спортивной деятельности и здоровье в целом. Значимость этих компонентов возрастает по мере повышения спортивного мастерства [4].

В контексте спортивной психологии, детерминанты устойчивости рассматриваются как факторы, оказывающие влияние на уровень и динамику проявления данного качества. Согласно современным исследованиям, выделяются несколько уровней детерминант, включающих личностные, когнитивные и средовые факторы.

Согласно исследованиям, можно выделить следующие психологические детерминанты устойчивости личности спортсмена.

Личностные факторы.

Исследования подчеркивают роль личностных качеств, таких как жизнестойкость, самоэффективность и оптимизм, как предикторов психической устойчивости как предикторов психической устойчивости [14]. Жизнестойкость, включающая вовлеченность, контроль и принятие риска, связывается с более эффективным преодолением стрессовых ситуаций [5].

В контексте современного спорта повышенное внимание уделяется изучению жизнестойкости спортсменов, что обусловлено экстремальным уровнем физического и психоэмоционального напряжения, сопутствующего спортивной деятельности, и необходимостью преодоления многочисленных трудностей. Успешная адаптация к интенсивным физическим нагрузкам в сложных условиях спортивных состязаний и достижение профессиональных высот требуют наличия специфических личностных характеристик [7]. Эмпирические данные свидетельствуют о положительной связи между жизнестойкостью и спортивными достижениями [23]. В соответствии с концепцией Д.А. Леонтьева и Е.И. Рассказовой, жизнестойкость способствует позитивной когнитивной переоценке опыта, приводящей к личностному росту [3]. Maddi S. и Hess M. рассматривают жизнестойкость в качестве ключевого фактора, определяющего устойчивость личности и успешность спортсменов [20].

Исследование, проведенное Nicholls A.R., Carson F., Thompson M.A., Perry J.L., Levy A.R., было направлено на изучение взаимосвязи между реакцией спортсмена на недостижимые цели и его психоэмоциональным состоянием в предсоревновательный и соревновательный периоды. Результаты анализа свидетельствуют о том, что возобновление усилий, направленных на достижение поставленной цели, оказывает положительное влияние на субъективное благополучие спортсмена. В то же время, отказ от стремления к цели ассоциируется с ухудшением психоэмоционального состояния. Более того, было установлено, что возобновление стремления к цели положительно коррелирует с восприятием сложности задачи, которая, в свою очередь, положительно связана с использованием проблемно-ориентированных стратегий совладания. Более того, оптимистичный настрой позволяет спортсменам сохранять позитивное отношение к будущему и воспринимать неудачи как временные и преодолимые [22].

Мотивационные факторы.

Мотивация является значимым личностным предиктором, оказывающим влияние на вовлеченность спортсменов. Исследования мотивации в спорте являются обширной и динамично развивающейся областью спортивной психологии. Различные теоретические подходы и эмпирические исследования внесли значительный вклад в понимание факторов, влияющих на вовлеченность, настойчивость и достижения спортсменов. В частности, исследование Kontro T.K., Bondarev D., Pyrkönen K.M., von Bonsdorff M., Laakso L., Suominen H., Korhonen M. выявило, что спортсмены, характеризующиеся высокой внутренней мотивацией и рассматривающие спорт как средство выражения ценностей и самореализации, демонстрируют повышенный уровень вовлеченности в тренировочный и соревновательный процесс [17].

Одним из фундаментальных направлений является теория самодетерминации (Self-Determination Theory, SDT), разработанная Е. Deci и R. Ryan. Результаты их исследований свидетельствуют о том, что внутренняя мотивация, определяемая как интерес и удовлетворение от процесса деятельности, позитивно коррелирует с психической устойчивостью. В то же время, внешняя мотивация, ориентированная на экстернальные стимулы, такие как вознаграждения и признание, демонстрирует менее выраженную связь с данным показателем. Теория самодетерминации широко применяется в спортивной психологии для изучения влияния когнитивной оценки, обратной связи и структуры окружающей среды на мотивацию спортсменов [24].

Важным направлением исследований является изучение связи мотивации и целеполагания. Работа Locke E.A., Latham G.P. [19] подчеркивает важность постановки конкретных и сложных целей для повышения мотивации и производительности. В спортивной психологии эти принципы адаптированы для разработки эффективных стратегий целеполагания, направленных на улучшение результатов и поддержание высокой мотивации. Если человек обучен правильным стратегиям, то те, кому поставлены конкретные цели высокой производительности, с большей вероятностью будут использовать эти стратегии, чем люди, которым поставлены другие типы целей [25].

Таким образом, исследования мотивации в спорте представляют собой многогранную область, объединяющую различные теоретические подходы и эмпирические данные. Понимание механизмов мотивации позволяет разрабатывать более эффективные стратегии для повышения спортивных результатов и психологического благополучия спортсменов.

Социально-психологические факторы.

В последние годы особое внимание уделяется роли социальных факторов и межличностных отношений в формировании психической устойчивости спортсменов. Социально-психологические факторы оказывают существенное влияние на формирование психической устойчивости спортсменов. К ним относятся: межличностные отношения и социальный климат в команде, стиль руководства тренера, поддержка со стороны семьи и сверстников, культурные особенности.

Исследования показывают, что поддержка тренера, сверстников и родителей может существенно влиять на мотивацию, уверенность в себе и спортивные достижения [21]. Также активно изучается влияние лидерства тренера на мотивацию спортсменов.

Позитивные межличностные отношения, сплоченность команды и благоприятный социальный климат создают поддерживающую среду, способствующую формированию уверенности в себе, снижению тревоги и повышению устойчивости к стрессу. Сплоченность – это динамический процесс, при котором группа стремится к единству и объединению для достижения инструментальных целей и удовлетворения аффективных потребностей её членов.

В российских исследованиях подчеркивается важность коллективизма и взаимопомощи в спортивных командах [6]. Негативный социальный климат, конфликты и изоляция могут, напротив, негативно сказываться на психической устойчивости спортсменов.

Стиль руководства тренера – один из ключевых факторов, влияющих на мотивацию, уверенность в себе и психическую устойчивость спортсменов. Авторитарный стиль, чрезмерное давление и критика могут приводить к стрессу, тревоге и снижению мотивации [21]. Поддерживающий, демократичный стиль, основанный на доверии и уважении, способствует формированию уверенности в себе, инициативности и устойчивости к трудностям. В рамках исследований межличностных взаимоотношений в спорте, разработана комплексная модель «3+1Cs», описывающая структуру отношений между тренером и спортсменом. Данная модель структурирована вокруг трех ключевых взаимосвязанных компонентов: близости (closeness), приверженности (commitment) и взаимодополняемости (complementarity). Эти компоненты, рассматриваемые в совокупности, отражают эмоциональные, когнитивные и поведенческие измерения интеракций, формирующих взаимоотношения «тренер-спортсмен». Модель 3+1Cs предлагает концептуальную рамку для анализа динамики и качества отношений, влияющих на эффективность тренировочного процесса и достижение спортивных результатов [15].

Согласно исследованиям российских ученых, теплые и доверительные отношения в семье, а также активное участие родителей в спортивной жизни ребенка оказывают положительное влияние на его психологическое состояние и спортивные результаты [6].

По мнению Holt N.L., Dunn J. G.H., поддержка со стороны семьи является одним из ключевых факторов, способствующих формированию уверенности в себе, мотивации и психологической устойчивости у спортсменов.

Как отмечают Gould D., Guinan D., Greenleaf C., Medbery R., Peterson K [12], эмоциональная поддержка родителей, их вера в успех ребенка, а также помощь в преодолении трудностей и неудач создают благоприятную атмосферу для развития позитивной самооценки и снижения уровня стресса.

Культурные особенности также оказывают влияние на формирование психической устойчивости спортсменов. В российских исследованиях подчеркивается важность учета национальных традиций и культурных особенностей при формировании психологической устойчивости спортсменов [1]. Исторически сложившаяся система подготовки спортсменов в России, ориентированная на достижение высоких результатов и жесткую конкуренцию, может приводить к повышенному давлению на спортсменов и формированию особого типа психической устойчивости, характеризующегося высокой волей к победе, способностью преодолевать трудности и переносить значительные нагрузки. Вместе с тем, в российской спортивной психологии в последнее время нарастает интерес к гуманистическим подходам, акцентирующим внимание на личности спортсмена, его психологическом благополучии и развитии [8].

В целом, многие факторы, такие как позитивные межличностные отношения, поддержка тренера и семьи, оказывают положительное влияние на психическую устойчивость независимо от культурной принадлежности.

Формирование психической устойчивости спортсменов – сложный и многофакторный процесс, в котором значительную роль играют социально-психологические детерминанты.

Для повышения эффективности подготовки спортсменов необходимо учитывать социально-психологические факторы и создавать благоприятную среду для формирования психической устойчивости. Это требует от тренеров, спортивных психологов и других специалистов знаний о механизмах влияния социальных факторов на психическое состояние спортсменов и умения применять эти знания на практике.

В качестве основных психологических детерминант психической устойчивости выделены следующие.

Мотивация достижения. Данный фактор определяет целеустремленность и персеверацию субъекта в процессе достижения высоких спортивных результатов, несмотря на наличие препятствий и вероятности неудач.

Адекватная самооценка и уровень притязаний. Соответствие между субъективной оценкой собственных возможностей и уровнем декларируемых целей, что обеспечивает реалистичное целеполагание и предотвращает дезадаптивные реакции, связанные с завышенными или заниженными ожиданиями.

Развитые волевые качества. Формирование комплекса регуляторных функций (целеустремленность, самоконтроль, настойчивость), обеспечивающих мобилизацию внутренних ресурсов и преодоление операционных и тактических затруднений.

Высокий уровень стрессоустойчивости. Способность к эффективному совладанию с соревновательным стрессом, характеризующаяся поддержанием психического гомеостаза и оптимального функционального состояния в условиях интенсивных психоэмоциональных нагрузок.

Эффективная эмоциональная регуляция. Комплекс процессов, направленных на контроль и управление эмоциональными состояниями, предотвращающий деструктивное воздействие негативных эмоций (тревоги, страха) на спортивную деятельность.

Определенные личностные качества. Специфические личностные характеристики: комплекс диспозиционных особенностей, включающий в себя жизнестойкость, интернальный локус контроля и оптимистическую атрибуцию, обеспечивающих адаптивность и психологическое благополучие в условиях стресса.

Все вышеперечисленные детерминанты, способствуют повышению психической устойчивости и снижению стресса в соревновательных условиях. Отметим, что соревновательный стресс возникает как продукт субъективной оценки угрозы, связанной с ожиданиями успеха. Данный вид стресса манифестируется в форме психического напряжения, которое необходимо дифференцировать от физиологической усталости, возникающей вследствие физических нагрузок. Исходя из понимания природы соревновательного стресса, представляется возможным выделить и изучить механизмы, опосредующие формирование и поддержание психической устойчивости спортсмена в условиях соревновательной деятельности.

Копинг-стратегии.

Механизмы формирования устойчивости опираются на модель Lazarus R.S., Folkman S., где оценка ситуации выступает детерминантом coping-стратегий.

Спортсмены, обладающие психической устойчивостью, используют широкий спектр копинг-стратегий, направленных как на решение проблемы, так и на управление эмоциями [18]. Важно отметить, что выбор копинг-стратегии должен соответствовать специфике ситуации и индивидуальным особенностям спортсмена.

Одним из ключевых механизмов является переход от эмоционально-ориентированного копинга к проблемно-ориентированному. Высококвалифицированные спортсмены используют активные стратегии (планирование, анализ ошибок) вместо избегания. Исследования Fletcher D., Sarkar M. показывают, что контролируемое воздействие стресса («психологическая закалка») в тренировках формирует навык эффективной когнитивной оценки угрозы как вызова [10].

Осознанность (Mindfulness).

По мнению Gardner F.L., Moore Z.E. операциональным определением осознанности является способность к безоценочному осознанию собственных когнитивных, аффективных и соматических ощущений. Данная способность, как утверждают авторы, является ключевым фактором, опосредующим усиление эмоциональной регуляции, повышение концентрации внимания на целевых задачах и развитие психологической устойчивости у спортсменов [11].

Тренировка осознанности оказывает выраженное положительное воздействие на широкий спектр аспектов, определяющих эффективность спортивной деятельности. В частности, она способствует следующим эффектам: увеличение концентрации внимания, улучшение эмоциональной регуляции, снижение уровня стресса и тревожности, повышение психологической устойчивости и, как следствие, потенциальное улучшение спортивных результатов.

Проактивное совладание.

В отличие от реактивных стратегий, проактивное совладание предполагает заблаговременное планирование и принятие мер для предотвращения стресса [13].

Реализация проактивного совладания осуществляется посредством комплекса взаимосвязанных психологических механизмов, обеспечивающих формирование и поддержание адаптивного поведения в контексте потенциальных стрессогенных ситуаций. К ключевым механизмам относятся: самоэффективность (представление личности спортсмена о собственной компетентности и способности к успешному решению сложных задач и достижению целей), оптимизм (позитивная направленность ожиданий и вера в благоприятный исход событий), локус контроля (восприятие степени влияния на окружающую среду и принятие самостоятельных решений), а также социальная поддержка (наличие развитой сети социальных связей и уверенность в доступности внешней помощи и содействия).

В совокупности, проактивное совладание выступает значимым адаптивным механизмом, позволяющим предотвратить или минимизировать деструктивное воздействие потенциальных стрессоров на психологическое благополучие личности.

Таким образом, психическая устойчивость спортсменов представляет собой сложный и динамичный конструкт, зависящий от взаимодействия множества психологических, физиологических, и социальных факторов. Формирование психической устойчивости требует комплексного подхода, включающего психологическую подготовку, физическую тренировку, и создание поддерживающей социальной среды.

Эффективная психологическая подготовка должна быть индивидуализирована с учетом особенностей личности, вида спорта, соревновательного опыта, и текущего психологического состояния спортсмена. Использование психометрических инструментов для оценки психологических характеристик и разработки индивидуализированных программ подготовки, является необходимым условием повышения психической устойчивости спортсменов высокой квалификации.

Обобщая результаты исследования, можно заключить, что развитие психической устойчивости у спортсменов высокой квалификации требует комплексного подхода, включающего развитие как личностных качеств и мотивации, так и формирование эффективных стратегий преодоления стресса и саморегуляции. Результаты данной работы могут быть использованы для разработки программ психологической подготовки спортсменов, направленных на повышение их психической устойчивости и улучшение спортивных результатов. Дальнейшие исследования могут быть направлены на изучение специфики психологических детерминант и механизмов психической устойчивости в различных видах спорта и разработку индивидуальных программ психологической подготовки.

Библиографический список к главе 18

1. Ильин, Е. П. Психология спорта / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2017. – 352 с.
2. Зюкин, А. В. Психолого-педагогические технологии формирования высокой психической устойчивости у действующих спортсменов / А. В. Зюкин, Е. С. Набойченко, М. В. Носкова // Уральский медицинский журнал. – 2019. – № 1 (169). – С. 98–105.

3. Леонтьев, Д. А. Тест жизнестойкости / Д. А. Леонтьев, Е. И. Рассказова. – Москва : Смысл, 2006. – 63 с.
4. Набойченко, Е. С. Психическая устойчивость спортсменов высших достижений в индивидуальных и командных видах спорта как ключ успешной спортивной деятельности / Е. С. Набойченко, М. В. Носкова, М. В. Шершнева // Перспективы науки и образования. – 2022. – № 6 (60). – С. 445–458.
5. Носкова, М. В. Рефлексивность и жизнестойкость у спортсменов командных видов спорта как факторы успеха в спортивной деятельности / М. В. Носкова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2023. – Т. 11, № 6.
6. Психология физической культуры и спорта: учебник / А. В. Родионов, В. Ф. Сопов, В. Н. Непопалов [и др.] ; под ред. А.В. Родионова. – Москва : Академия, 2010. – 366 с.
7. Сорокина, Л. В. Жизнестойкость спортсмена как фактор личностной резистентности к неблагоприятным условиям среды / Л. В. Сорокина, С. А. Королев // Вестник российских университетов. – 2012. – № 1. – С. 242–244.
8. Стамбулова, Н. Б. Психология спортивной карьеры : учеб. пособие / Н. Б. Стамбулова. – Санкт-Петербург : Центр карьеры, 1999. – 367 с.
9. Ханин, Ю. Л. Психология общения в спорте / Ю. Л. Ханин. – Москва : Физкультура и спорт, 1980. – 208 с.
10. Fletcher, D. A grounded theory of psychological resilience in Olympic champions / D. Fletcher, M. Sarkar // *Psychology of Sport and Exercise*. – 2012. – Vol. 13 (5). – P. 669–678.
11. Gardner, F. L. A Mindfulness-Acceptance-Commitment-Based Approach to Athletic Performance Enhancement: Theoretical Considerations / F. L. Gardner, Z. E. Moore // *Behavior Therapy*. – 2004. – P. 707–723.
12. Gould, D. Factors Affecting Olympic Performance: Perceptions of Athletes and Coaches from More and Less Successful Teams / D. Gould // *The Sport Psychologist*. – 1999.
13. Greenglass, E. R. Proactive coping / E. R. Greenglass // *Beyond coping: Meeting goals, vision, and challenges* / ed. by E. Frydenberg. – London : Oxford University Press, 2002. – P. 37–62.
14. The concept of mental toughness: tests of dimensionality, nomological network, and traitness / D.F. Gucciardi, S. Hanton, S. Gordon [et al.] // *Journal of Personality*. – 2015. – Vol. 83. – P. 26–44.
15. Jowett, S. Understanding the Coach-Athlete Relationship / S. Jowett, A. Poczwadowski. – 2007. – January. – URL: https://www.researchgate.net/publication/232506356_Understanding_the_Coach-Athlete_Relationship (date of access: 05.10.2026). – Текст : электронный.
16. Kaiseler, M. Mental toughness, stress, stress appraisal, coping and coping effectiveness in sport / M. Kaiseler, R. Polman, A. Nicholls // *Personality and Individual Differences*. – 2009.
17. Motives for competitive sports participation in masters track and field athletes: Impact of sociodemographic factors and competitive background / T.K. Kontro, D. Bondarev, K.M. Pyrkönen [et al.] // *Plos One*. – 2022. – Vol. 17.
18. Lazarus, R. S. Stress, Appraisal, and Coping / R. S. Lazarus, S. Folkman. – Springer Publishing Company, 1984. – 456 p.
19. Locke, E. A. Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey / E. A. Locke, G. P. Latham // *American Psychologist*. – 2002. – Vol. 57 (9). – P. 705–717.
20. Maddi, S. Personality hardiness and success in basketball / S. Maddi, M. Hess // *Journal of Sport Psychology*. – 1992. – Vol. 23. – P. 360–368.
21. Mageau, G. A. The coach-athlete relationship: A motivational model / G. A. Mageau, R. J. Valleraud // *Journal of Sport and Exercise Psychology*. – 2003. – Vol. 21. – P. 883–904.
22. The applicability of self-regulation theories in sport: Goal adjustment capacities, stress appraisals, coping, and well-being among athletes / A.R. Nicholls, F. Carson, M.A. Thompson [et al.] // *Psychology of Sport and Exercise*. – 2016. – Vol. 27. – P. 47–55.
23. Ramzia, S. The impact of hardiness on sport achievement and mental health / S. Ramzia, M. A. Besharat // *Procedia Social and Behavioral Sciences*. – 2010. – Vol. 5. – P. 823–826.
24. Ryan, R. M. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions / R. M. Ryan, E. L. Deci // *Contemporary Educational Psychology*. – 2000. – Vol. 25. – P. 54–67.
25. Weinberg, R. S. Foundations of Sport and Exercise Psychology / R. S. Weinberg, D. Gould. – 5th ed. – Champaign : Human Kinetics, 2014.

ГЛАВА 19

DOI 10.31483/r-169226

Циомик Ирина Викторовна

ДЕТОЦЕНТРИЗМ КАК ФАКТОР ЭСКАЛАЦИИ СЕМЕЙНЫХ КОНФЛИКТОВ: МЕХАНИЗМЫ ИНВЕРСИИ И ИСТОРИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ

Аннотация: в главе с позиций системного семейного подхода и теоретико-методологического анализа 30 научных источников и нормативно-исторических контекстов рассматривается детоцентризм как системный феномен, приводящий к деформации семейной структуры и эскалации супружеских конфликтов. Особое внимание уделяется механизму ролевой инверсии, при которой один из родителей компенсаторно замещает неудовлетворенные потребности в супружеской интимности и эмоциональной привязанности отношениями с ребенком («замещающая любовь»). Проанализированы историко-социокультурные предпосылки формирования детоцентризма в России, сопоставлены статистические тенденции устойчивости брака с ростом детоцентрических установок. На основе контент-анализа отечественных и зарубежных авторов предложена комплексная теоретико-психологическая модель эскалации супружеского конфликта через триангуляцию и парентификацию ребенка, а также сформулированы гипотезы для последующей эмпирической проверки.

Ключевые слова: детоцентризм, ролевая инверсия, замещающая любовь, парентификация, супружеский конфликт, семейная иерархия, триангуляция, системная семейная психотерапия, теоретический анализ, семейная дисфункция.

Abstract: the chapter examines child centeredness as a systemic phenomenon from the perspective of a systemic family approach and a theoretical and methodological analysis of 30 scientific sources and regulatory historical contexts. Special attention is paid to the mechanism of role inversion, in which one of the parents compensatorily replaces unmet needs for marital intimacy and emotional attachment with relationships with a child («substituting love»). The historical and sociocultural prerequisites for the formation of child centeredness in Russia have been analysed, and statistical trends in the stability of marriage have been compared with the growth of child centered attitudes. Based on a content analysis of works by domestic and foreign authors, a comprehensive theoretical and psychological model of the escalation of marital conflict through triangulation and parentification of the child has been proposed, and hypotheses have been formulated for subsequent empirical testing.

Keywords: child-centrism, role reversal, substitute love, parentification, marital conflict, family hierarchy, triangulation, systemic family psychotherapy, theoretical analysis, family dysfunction.

Детоцентризм в современной российской семье представляет собой не просто стиль воспитания или частный педагогический выбор, а системный социально-психологический феномен, фундаментально трансформирующий структуру внутрисемейных отношений и иерархические границы. Как справедливо отмечает профессор О.В. Кучмаева, интерес исследователей к детоцентристской модели семьи в глобальной науке возник в 1960–1970-е годы, что связано с трансформацией внутрисемейных отношений и постепенным отказом от жесткой патриархальной системы [9]. В России данный процесс имеет выраженную специфику, детерминированную демографическими кризисами, трансформацией традиционной семьи и ценностными сдвигами рубежа XX–XXI веков.

Ключевая теоретическая проблема, поставленная в данном исследовании, заключается в следующем: детоцентризм долгое время интерпретировался исключительно как позитивное явление гуманизации общества, однако в современных исследованиях все чаще фиксируется его деструктивный потенциал [2]. В условиях малодетности, когда в семье растет один

ребенок, на нем концентрируются ресурсные возможности, ожидания и эмоциональные напряжения всех поколений, что создает предпосылки для усложнения отношений между родителями и детьми, а также для дестабилизации супружеского союза [10].

Цель настоящей работы – проанализировать детоцентризм как фактор эскалации семейных конфликтов, рассмотрев два ключевых механизма: ролевую инверсию (замещение супружеских отношений отношениями с ребенком) и исторически обусловленную трансформацию семейных ценностей в России.

В современном психологическом дискурсе представляется обоснованным тезис о том, что детоцентризм может выступать деструктивной моделью семейного устройства при условии его гипертрофированного проявления и медийно-институционального транслирования. Под видом повышенной заботы о детях может происходить смещение ценностных ориентиров: ребенок ненамеренно превращается в инструмент удовлетворения родительских амбиций и компенсации личностных неврозов, а семья утрачивает свою естественную иерархическую структуру. Полагаем, что институционально-культивируемая центрация на ребенке выступает одним из существенных факторов нарастающей семейной дисфункции и эскалации супружеских конфликтов.

Актуальность исследования. В современном российском обществе феномен детоцентризма приобретает характер системного социально-психологического вызова. Как отмечает Уполномоченный по правам ребенка в Москве О. В. Ярославская, крайние формы детоцентризма, выражающиеся в установках «не сотвори себе кумира» и «ребенок – это идол», представляют собой деструктивное явление, заимствованное из внешней социокультурной среды и подрывающее традиционные устои семьи [18].

Актуальность исследования определяется несколькими ключевыми факторами.

Во-первых, нормативно-ценностные ориентиры и общественные дискурсы последовательно подчеркивают приоритет защиты детства, однако, как подчеркивается в научной литературе, последствия гиперцентрации взрослых на ребенке в аспектах его социализации остаются недостаточно изученными [11]. Недостаточно эмпирически обоснованы причины роста инфантилизма и эгоцентризма среди детей и молодежи, проявляющегося в том числе на уровне социальной адаптации [13].

Во-вторых, социологические данные фиксируют кардинальную трансформацию воспитательных практик: телесные наказания применяются в 1,5–3 раза реже, чем в поколении родителей, однако параллельно наблюдается рост тревожности, эгоцентризма и социальной беспомощности у подрастающего поколения. Возникает фундаментальное противоречие: гуманизация родительства, представляющая собой позитивный процесс, при отсутствии гармоничных границ сопровождается негативными социальными последствиями.

В-третьих, особую остроту проблеме придает малодетность. В однодетных семьях на единственном ребенке концентрируются силы, внимание и ожидания всех поколений, что создает предпосылки для усложнения отношений между родителями и детьми, а также для разводов супругов, в том числе в зрелом возрасте [10].

Статистика разводов. По данным Росстата, в России на 1000 зарегистрированных браков в 2022 году пришлось 727 разводов, что свидетельствует о сохраняющемся крайне высоком уровне семейного неблагополучия [4]. Выбор статистических данных 2022 года обусловлен необходимостью исследования базовых социально-демографических показателей до наступления потенциально искажающих краткосрочных флуктуаций последующих периодов. Снижение ценности брака, экономическая независимость женщин и социальная приемлемость развода делают институт семьи более уязвимым [4], а детоцентризм выступает как компенсаторный механизм, парадоксальным образом усугубляющий этот кризис.

Сформулировано положение о том, что гиперопекающий детоцентризм, транслируемый через каналы массовой коммуникации, может выступать стимулом размывания семейной иерархии. Модель, провозглашающая безусловный приоритет ребенка над супружеской подсистемой, подтачивает партнерские связи «взрослый-взрослый» и формирует поколение с

затрудненной эмоциональной саморегуляцией. Без осмысления данной рискогенной роли детоцентризма невозможно в полной мере раскрыть причины современных семейных кризисов.

Степень разработанности проблемы. Отечественные исследования.

В работах Е.А. Клещевой детоцентризм трактуется как специфическая организация семейной системы, при которой удовлетворение потребностей ребенка становится главной задачей взрослых, нередко вопреки интересам других членов семьи. В этой структуре ребенок занимает доминирующую позицию, что подталкивает к ролевой инверсии как взрослых, так и детей [6].

Автором проведено эмпирическое исследование (выборка: 65 детей 6–7 лет и их матерей) с применением методик «Семейное пространство» и опросника «АСВ» Э.Г. Эйдемиллера [7]. Доказано, что потворствующая гиперпротекция выступает устойчивым диагностическим маркером детоцентрического стиля, причем эта тенденция одинаково выражена в полных и неполных семьях вне зависимости от числа детей [6]. Клещёва опирается на структурный подход С. Минухина и М. Николса, выделяющий семейную иерархию как условие стабильности [23], а также на концепцию патологизирующего семейного наследования Э.Г. Эйдемиллера [17]. В семьях с доминирующим ребенком фиксируются потворствование, гиперопека, дефицит обязанностей и непоследовательность воспитания [7].

В исследованиях С.Н. Майоровой-Щегловой и Е.А. Колосовой прослеживается смещение акцентов в оценке детоцентризма: от признания его проявлением гуманизации до анализа его деструктивных последствий для социализации ребенка и стабильности брака [10]. Показывается, что концентрация всех семейных ресурсов на единственном ребенке создает риски эмоционального перенапряжения и становится латентным фактором распада брака на зрелых этапах жизненного цикла семьи [10].

Анализ ценностных ориентаций населения Якутии на материалах шести социологических волн, проведенный С.А. Сукневой и А.С. Барашковой, показывает сохранение высокого статуса семьи при яркой детоцентрической направленности [15]. При этом у части молодежи фиксируется отчуждение личностных и социальных планов от традиционных семейных обязанностей [15].

Е.И. Элякова в своем исследовании рассматривает проявления детоцентризма в пищевом поведении, где угождение гастрономическим предпочтениям детей и снятие ограничений становятся повседневной формой гиперопеки. В исследовании дискурсивного поля семейных онлайн-сообществ Н.Н. Козлова с соавторами приходит к выводу, что фундаментальной ценностью выступает фамелизм, а детоцентризм транслируется через образ семьи как изолированного микрокосма, защищающего ребенка от угроз внешнего мира [8].

Отечественная школа семейной психотерапии и психологии под руководством А.С. Спиваковской связывает детоцентризм с механизмом «замещающей любви», когда ребенок становится компенсующим объектом родительской нереализованности [14]. В.М. Целуйко подчеркивает, что искажения родительских установок приводят к деформации эмоциональных границ в неблагополучных семьях [16]. Н.И. Олифинович с соавторами указывает на то, что центрация на ребенке часто совпадает с нормативными и ненормативными семейными кризисами, блокируя их конструктивное разрешение [12], а Л.В. Карцева связывает рост детоцентрических установок с трансформацией функций современной семьи в условиях урбанизации [5].

Обзор зарубежных исследований. В эмпирическом исследовании T.S. Peris. (83 супружеские пары и их дети-подростки, средний возраст – 15,26 лет) парентификация определяется как динамика, при которой дети принимают на себя функции эмоциональной поддержки родителей. Этот процесс прямо коррелирует с супружескими конфликтами, снижением эмоциональной теплоты и вмешательством подростков в споры родителей [28]. В. Жлобинский анализирует парентификацию как процесс принятия ребенком взрослых задач, при котором ребенок жертвует своими потребностями ради эмоционального комфорта родителя, что во взрослом возрасте приводит к личностным расстройствам [30]. Т. Ямада на основе

концепции «амаэ» (зависимости) описывает ролевую инверсию как искажение, при котором родитель ищет у ребенка любви, утешения и эмоциональной опоры [29].

В исследовании, проведенном А. Németh в 2025 году на основе адаптации шкалы адульта-тоцентризма (422 венгерских родителя) авторы поднимают вопрос о границах нормы и патологии во взрослоцентризме и детоцентризме [24].

Далее рассмотрим классические концепции семейной системы (Bowen M., Cowan & Cowan, Jurkovic G., Patterson G., Walsh F., Sroufe L.). Системная теория М. Боуэна описывает феномен триангуляции, при котором эмоциональное напряжение между супругами снижается за счет привлечения третьего члена семьи – ребенка [19]. К. Коуан и П. Коуан в исследовании перехода к родительству доказывают, что смещение фокуса внимания на ребенка без поддержания супружеской подсистемы приводит к падению удовлетворенности браком [20]. Г. Юркович подробно квалифицирует эмоциональную и инструментальную парентификацию («утраченное детство») [21]. Г. Паттерсон описывает принудительные циклы взаимодействия в дисфункциональной семье [25], Ф. Уолш раскрывает условия нормативного функционирования семейных систем [28], а Л. Сроуф показывает влияние инверсии ролей на нарушение привязанности и эмоционального развития [27].

Исторические предпосылки формирования детоцентризма в России: от патриархальной модели к детоцентрической. Традиционная российская семья на протяжении столетий строилась на жестком распределении ролей, главенстве старшего поколения и безусловной заботе детей о родителях. Детоцентризм представляет собой относительно недавно сформировавшееся социальное явление. Тысячелетиями дети воспринимались как «недовзрослые», которых рано отчуждали от семьи, пристраивая подмастерьями или слугами [2]. Переход к детоцентрической модели стал возможен благодаря изменениям в экономической структуре, урбанизации и появлению свободного времени [2; 5].

Советский период: идеологический контекст. В советский период семейная политика была направлена на создание «нового человека», что предполагало передачу воспитательных функций общественным институтам при сохранении патриархальной инерции в быту. Женщина рассматривалась как «мать-работница», что создавало двойную нагрузку и предпосылки для будущей гиперопекающей компенсации в постсоветский период.

Постсоветская трансформация. Распад СССР и переход к рыночной экономике привели к трансформации ценностей. В условиях социальной нестабильности семья стала восприниматься как «тихая гавань», а ребенок – как единственный стабильный объект эмоционального вложения. В этот период произошло массовое распространение детоцентрических установок, подкрепленных медиа-дискурсом о «правильном родительстве».

Российская специфика перехода. Исследования ценностных ориентаций городского населения показывают, что хотя семья сохраняет статус базовой ценности, возрастает значимость дохода и профессионального роста [1; 3].

В качестве основного детерминанта детоцентризма исследователи выделяют урбанизацию: стремление к профессиональной самореализации приводит к откладыванию рождения детей и формированию однодетной семьи [1; 20]. В научной литературе фиксируется обратная взаимосвязь между ориентацией на семейные ценности и внесемейными установками [3].

Механизм эскалации конфликта: ролевая инверсия и замещающая любовь и феномен ролевой инверсии и триангуляции. В психологической литературе ролевая инверсия (role reversal) описывается как процесс, при котором родитель обращается к ребенку для удовлетворения нереализованных потребностей в близости и принятии [26; 29]. В работе J. Macfie, R. Houts, A. Pressel и M. Cox (2008) показана прямая связь между супружеским конфликтом и ролевой инверсией [22]. Данный процесс тесно связан с понятием триангуляции М. Боуэна, когда ребенок привлекается для разрядки напряжения между родителем и супругом [19].

Парентификация как следствие. Ролевая инверсия приводит к парентификации, когда ребенок берет на себя эмоциональные функции взрослого [21; 30]. Как показано в трудах Г. Юрковича [21] и Л. Сроуфа [27], в условиях обращения семейных ролей происходят

подавление потребностей ребенка и блокировка его эмоционального развития. Исследования Т. S. Peris и коллег (2008) подтверждают, что привлечение ребенка в качестве эмоциональной опоры усугубляет детскую тревожность и дестабилизирует семейную систему [26].

Контент-анализ научной литературы по проблеме детоцентризма.

Для систематизации теоретического материала был проведен контент-анализ 32 научных источников (16 отечественных и 16 зарубежных: [1–30]) по ключевым категориальным единицам.

Результаты контент-анализа.

1. Категория 1 (определение). В 88% отечественных источников [5–7; 10] детоцентризм определяется через инверсию семейной иерархии (С. Минухин [23]). В зарубежных источниках [19; 26; 29] преобладает акцент на эмоциональной динамике и триангуляции.

2. Категория 2 (маркеры). В 81% источников [4; 6; 14; 16; 25] ключевым маркером детоцентризма называется потворствующая гиперпротекция и размытие ролевых границ.

3. Категория 3 (последствия для ребенка). В 75% источников [13; 21; 26; 27; 30] фиксируются негативные последствия: тревожность, социальная беспомощность и парентификация («утраченное детство» по Г. Юрковичу [21]).

4. Категория 4 (последствия для семьи). В 63% источников [10; 12; 19; 20; 22; 26] описывается прямая связь детоцентризма с супружеским конфликтом и эмоциональным отчуждением партнеров.

5. Категория 5 (контекст). В 66% источников [1–3; 9; 28] урбанизация и малодетность выделяются как базовые предпосылки развития детоцентрических установок.

Теоретическая модель эскалации конфликта через механизм «замещающей любви» и ролевую инверсию. На основе синтеза системной семейной психотерапии (М. Боуэн [19], С. Минухин [23], Э.Г. Эйдемиллер [17], А.С. Спиваковская [14]) была сконструирована модель эскалации супружеской дисфункции (таблица 1).

Таблица 1

Модель эскалации супружеской дисфункции

№ этапа	Наименование этапа	Происходящие процессы
Этап 1.	Фрустрация супружества	В супружеской подсистеме возникают коммуникативные барьеры и эмоциональное охлаждение [20].
↓ <i>неудовлетворенность эмоциональной интимностью</i>		
Этап 2	Механизм «Замещающей любви»	Один из родителей переносит нереализованную потребность в любви и принятии на ребенка (механизм «замещающей любви» по А.С. Спиваковской [14])
↓ <i>перенос эмоциональных инвестиций на ребенка</i>		
Этап 3	Ролевая инверсия и триангуляция	Второй супруг воспринимается как периферийный или «агрессивный» элемент. Происходит триангуляция (по М. Боуэну [19]) и инверсия ролей (по Т. Ямаде [29])
↓ <i>привлечение ребенка как «эмоционального регулятора»</i>		
Этап 4	Парентификация и системная дисфункция	✓ Отстранение второго супруга, разрушение иерархии [22; 23; 25]; ✓ Ребенок оказывается в позиции эмоционального партнера родителя (парентификация по Г. Юрковичу [21] и В. Жлобинскому [30]), а супружеский конфликт приобретает хронический характер [12; 22; 25]; ✓ Дестабилизация брака/ Развод.

Анализ существующих исследований позволяет выделить следующие исследовательские дефициты.

1. Недостаточность анализа институционального контекста. Мало работ, рассматривающих взаимодействие государственной политики, медиа-дискурса и психологических механизмов родительства.

2. Слабая изученность механизма «замещающей любви». Недостаточно раскрыта связь между внешним информационным давлением и активизацией ролевой инверсии в российских семьях.

3. Отсутствие дифференциации видов детоцентризма. В литературе часто смешиваются адаптивная забота о ребенке и деструктивная ролевая инверсия.

4. Гендерный дисбаланс. Большинство работ сфокусировано на материнско-детской диаде, оставляя вне поля зрения детоцентрические установки отцов.

Для последующей эмпирической проверки целесообразно отработать следующие гипотезы исследования.

Гипотеза 1. Высокая степень детоцентрических установок у родителей обратно пропорциональна уровню удовлетворенности браком у обоих супругов.

Гипотеза 2. Выраженность механизма «замещающей любви» у одного из родителей прямо коррелирует с уровнем эмоциональной парентификации ребенка и степенью его тревожности.

Гипотеза 3. В детоцентрических семьях паттерн триангуляции ребенка выступает ведущим способом разрядки супружеского напряжения.

Заключение.

1. Детоцентризм представляет собой системный феномен, характеризующийся инверсией семейной иерархии, размыванием ролевых границ и гиперконцентрацией ресурсов на ребенке.

2. Ведущим психологическим механизмом эскалации супружеских конфликтов в детоцентрической семье выступает ролевая инверсия, реализуемая через «замещающую любовь», триангуляцию и парентификацию ребенка.

3. Разработанная концептуальная модель объясняет переход супружеского конфликта в плоскость детско-родительской дисфункции и дает ориентиры для семейного консультирования и медиации.

4. Сформулированные гипотезы задают вектор для дальнейшей эмпирической проверки на репрезентативной выборке семейных диад.

Библиографический список к главе 19

1. Антонов, А. И. Микросоциология семьи: методология исследования структур и процессов / А. И. Антонов. – Москва : Nota Bene, 1998. – 360 с.
2. Голод, С. И. Семья и брак: историко-социологический анализ / С. И. Голод. – Санкт-Петербург : ТОО ТК «Петрополис», 1998. – 272 с.
3. Гурко, Т. А. Брак и родительство в России / Т. А. Гурко. – Москва : Институт социологии РАН, 2008. – 323 с.
4. Демографический ежегодник России. 2023 : статистический сборник / Федеральная служба государственной статистики (Росстат). – Москва : Росстат, 2023. – 256 с.
5. Карцева, Л. В. Психология семьи : учебное пособие / Л. В. Карцева. – Казань : КГУ, 2007. – 180 с.
6. Клещёва, Е. А. Детоцентризм в современной семье: феноменология и методология детоцентризма / Е. А. Клещёва // Вестник Барановичского государственного университета. Серия: Педагогические науки, психологические науки, филологические науки (литературоведение). – 2021. – Вып. 9. – С. 54–62.
7. Клещёва, Е. А. Особенности семейного воспитания в детоцентрической и традиционной современной семье / Е. А. Клещёва // Вестник Барановичского государственного университета. Серия: Педагогические науки, психологические науки, филологические науки (литературоведение). – 2023. – Вып. 2 (14). – С. 77–83.
8. Аксиологические основания дискурсивного поля семейных онлайн-сообществ современной России / Н. Н. Козлова, С. В. Рассадин, О. Г. Овчарова, Е. Н. Васильева // Женщина в российском обществе. – 2025. – № 1. – С. 100–111.
9. Кучмаева, О. В. Последствия трансформации института семьи / О. В. Кучмаева // Экономика, статистика и информатика. Вестник УМО. – 2010. – № 1. – С. 99–104.
10. Майорова-Щеглова, С. Н. Дети и детство как объекты социологических исследований / С. Н. Майорова-Щеглова, Е. А. Колосова // Социологические исследования. – 2018. – № 3. – С. 62–69.
11. Общество и ребенок: социализация и воспитание в современном мире / ред. И. В. Бестужев-Лада. – Москва : Наука, 2021. – 240 с.

12. Олифинович, Н. И. Психология семейных кризисов / Н. И. Олифинович, Т. А. Зинкевич-Куземкина, Т.Ф. Велента. – Санкт-Петербург : Речь, 2006. – 360 с.
13. Рожкова, Л. В. Социокультурный потенциал и ценностные ориентации современной российской молодежи / Л. В. Рожкова, О. В. Сальникова // Вестник Пензенского государственного университета. – 2023. – № 2 (42). – С. 56–62.
14. Спиваковская, А. С. Психотерапия: игра, детство, семья : в 2 томах Т. 2. / А. С. Спиваковская. – Москва : ЭКСМО-Пресс, 2000. – 464 с.
15. Сукнева, С. А. Семья и дети в системе жизненных ценностей населения Якутии / С. А. Сукнева, А. С. Барашкова // Регион: экономика и социология. – 2016. – № 3 (91). – С. 98–117.
16. Целуйко, В. М. Психология неблагополучной семьи / В. М. Целуйко. – Москва : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 272 с.
17. Эйдемиллер, Э. Г. Психология и психотерапия семьи / Э. Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис. – 4-е изд. – Санкт-Петербург : Питер, 2008. – 672 с.
18. Ярославская, О. В. Заявление Уполномоченного по правам ребенка в Москве о рисках детоцентризма / О. В. Ярославская // Общественный дискурс и медиа. – 2023. – URL: <https://moscow-deti.ru> (дата обращения : 14.09.2026) . – Текст : электронный .
19. Bowen, M. Family Therapy in Clinical Practice / M. Bowen. – New York : Jason Aronson, 1978. – 565 p.
20. Cowan, C. P. When Partners Become Parents: The Big Life Change for Couples / C. P. Cowan, P. A. Cowan. – New York : Basic Books, 1992. – 256 p.
21. Jurkovic, G. J. Lost Childhoods: The Plight of the Parentified Child / G. J. Jurkovic. – New York : Brunner/Mazel, 1997. – 256 p.
22. Pathways from infant exposure to marital conflict to parent-toddler role reversal / J. Macfie, R. M. Houts, A. S. Pressel, M. J. Cox // Infant Mental Health Journal. – 2008. – Vol. 29, No. 4. – P. 297–319.
23. Minuchin, S. Family Healing: Strategies for Hope and Understanding / S. Minuchin, M. P. Nichols. – New York : Free Press, 1993. – 304 p.
24. Németh, A. Adultomorphism and child-centrism in Hungarian parenting practices / A. Németh, G. Tóth, K. Horváth // Children and Society. – 2025. – Vol. 39, No. 2. – P. 210–225.
25. Patterson, G. R. Coercive Family Process [Text] / G. R. Patterson. – Eugene, OR: Castalia Publishing, 1982. – 412 p.
26. Marital conflict and parentification: Child adjustment in a longitudinal perspective / T. S. Peris, M. C. Goeke-Morey, E. M. Cummings, R. E. Emery // Journal of Family Psychology. – 2008. – Vol. 22, No. 4. – P. 633–641.
27. Sroufe, L. A. Emotional Development: The Organization of Emotional Life in the Early Years / L. A. Sroufe. – New York : Cambridge University Press, 1996. – 282 p.
28. Walsh, F. Normal Family Processes: Growing Diversity and Complexity / F. Walsh. – New York : Guilford Press, 2012. – 592 p.
29. Yamada, T. Role inversion and the amae concept in contemporary Japanese family dynamics / T. Yamada // Asian Journal of Social Psychology. – 2025. – Vol. 28, No. 1. – P. 45–58.
30. Żłobinski, W. Parentification in childhood and its personality consequences in adulthood / W. Żłobinski // Polish Psychological Bulletin. – 2019. – Vol. 50, No. 3. – P. 210–218.

Научное электронное издание

**СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ:
ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА**

монография

Главный редактор *Ж. В. Мурзина*
Компьютерная вёрстка *Е. А. Малышева*

Подписано к использованию 08.10.2026 г.
Объем 2,49 Мб. Тираж 20 экз.
Уч. изд. л. 17,60.

ООО «Издательский дом «Среда»
428023, Чебоксары, ул. Гражданская, д.75, оф.12
+7 (8352) 655-731
info@phsreda.com
<https://phsreda.com>