

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА И СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Материалы
X ежегодной Международной
научно-практической конференции
(г. Уфа, 20 мая 2026 г.)



Министерство науки и высшего образования РФ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Уфимский университет науки и технологий»

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА
И СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ**

*Материалы
X ежегодной Международной
научно-практической конференции
(г. Уфа, 20 мая 2026 г.)*

Научное электронное издание сетевого доступа

Уфа
Уфимский университет
2026

УДК 378
ББК 74.58
П24

*Публикуется по решению кафедры педагогики УУНиТ.
Протокол № 13 от 08.06.2026 г.*

Редакционная коллегия:

ст. преподаватель **Г. Ф. Фахретдинова** (*отв. редактор*);
канд. пед. наук, доцент **Е. Н. Григорьев**;
канд. пед. наук, доцент **И. В. Кузнецова**;
канд. филол. наук, доцент **Е. В. Полякова**;
канд. мед. наук, доцент **Г. А. Гаязова**;
ст. преподаватель **А. А. Кутдусова**;
ст. преподаватель **Г. С. Зайнашева**

Педагогическая наука и современное образование: материалы X ежегодной П24 Международной научно-практической конференции (г. Уфа, 20 мая 2026 г.) / отв. ред. Г. Ф. Фахретдинова [Электронный ресурс] / Уфимск. ун-т науки и технологий. – Уфа: Уфимский университет, 2026. – 775 с. – URL: <https://uust.ru/media/documents/digital-publications/2026/194.pdf> – Загл. с титула экрана.
ISBN 978-5-7477-6457-6

Рассматриваются проблемы научно-методического сопровождения педагогического образования; проблемы изменения роли педагогической науки и роли педагогического работника в современном обществе; особенности организации профессиональной деятельности педагога в образовательных организациях; инновационные направления и педагогические технологии.

Сборник предназначен для научных и педагогических работников, преподавателей, аспирантов, магистрантов и студентов с целью использования в научной работе и учебной деятельности. Ответственность за аутентичность и точность цитат, имен, названий и иных сведений, а также за соблюдение законов об интеллектуальной собственности несут авторы публикуемых материалов.

УДК 378
ББК 74.58

ISBN 978-5-7477-6457-6

© Уфимский университет, 2026

РАЗДЕЛ I. КЛЮЧЕВЫЕ ПРОБЛЕМЫ В ОБЛАСТИ НАУКИ «ОБРАЗОВАНИЕ»

УДК 37

ВОСПИТАНИЕ МАЛЬЧИКОВ ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В РЕАЛИЗАЦИИ ГЕНДЕРНОЙ РОЛИ ОТЦА-СЕМЕЙСТВА И ЗАЩИТНИКА ОТЕЧЕСТВА

Ахмедьянова А.Х.

*Башкирский государственный педагогический университет
им. М. Акмуллы, г. Уфа, Россия*

Аннотация: в статье раскрывается актуальная проблема, связанная с развитием гендерной роли отца-семейств и защитника Отечества у школьников мужского пола. Действительно внедрение инновационных подходов в этом направлении является стратегически важной задачей для того, чтобы сохранить культурно-историческую самобытность российского народа, его единство и уникальность каждой семьи. И автор данного исследования подчеркивает, что фундаментом всего выступает духовная традиция отцовства – все ценности, знания и мудрость, которые должны быть заложены в современных юношах – символизирующие национальный образ мужества и стойкости.

Ключевые слова: гендерная роль, отец-семейства, защитник Отечества.

EDUCATION OF SCHOOL-AGE BOYS IN THE REALIZATION OF THE GENDER ROLE OF A FATHER-FAMILY AND A DEFENDER OF THE FATHERLAND

Akhmedyanova A.Kh.

Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla, Ufa, Russia

Abstract: the article reveals the current problem related to the development of the gender role of a father-family and a defender of the Fatherland in male schoolchildren. Indeed, the introduction of innovative approaches in this area is a strategically important task in order to preserve the cultural and historical identity of the Russian people, their unity, and the uniqueness of each family. The author of this study emphasizes that the foundation of all this is the spiritual tradition of fatherhood – all the values, knowledge, and wisdom that should be instilled in modern young men, symbolizing the national image of courage and resilience.

Keywords: gender role, father of the family, defender of the Fatherland.

Сегодня многонациональный народ Российской Федерации проходит определенные испытания – проверку на стойкость, мужество и преданность своей Родине. Особенно тяжело дается подрастающему поколению

безвозмездно любить Отечество и служить Отечеству. Источником недоразвитости данной любви и непринятия ее как экзистенциальной сущности бытия и единства нашего народа являются исторические события XX века, на которых нам стоит остановиться более подробно, чтобы определить актуальность и важность представленной темы в этой научной статье.

Эпоха прошлого столетия – это период бесконечных войн: Русско-японская война, Первая мировая война, Гражданская война, Советско-финская война, Вторая мировая война, Афганская война, первая и вторая Чеченские войны. То есть хронологический отрезок с 1901 по 2000 годы – время, которое унесло с собой огромное количество русских солдат – истинных защитников Родины.

И сегодня на вопрос «Почему наша молодежь относится инфантильно к истории и не очень желает участвовать в жизни страны и трудиться во благо государства?» – можно дать примерный ответ: причиной всего – итоги Афганской и Чеченских войн. Так как фактически сейчас в XXI в. живут дети и внуки участников тех кровавых событий. А если вспомнить количество погибших в этих войнах солдат, то получается – сыновья на тот период, когда шли эти сражения, были совсем маленькими, и в большинстве случаев не все встретили своих пап – живыми у порога дома.

Следовательно, ребята в 80-90-е гг. воспитывались без отцов, и как точно отмечает С.Ю. Свешников: «Они были лишены духовной традиции отцовства, тех знаний, которые юноша в семье получает не на вербальном уровне, не из книг, а из живой жизни» [6, с.249]. Этой традиции лишены и внуки. Что в принципе представленные факты по указанному историческому периоду и имеющиеся проблемы, связанные с духовно-нравственным кризисом в современном российском обществе, определили тему исследуемого феномена в этой работе.

Духовная традиция отцовства Н.В. Летова подчеркивает «есть исторически сложившаяся система ценностей и норм поведения, в которых роль отца раскрывается в двух ипостасях – как отца-семейства и как защитника Отечества» [5, с. 103]. Действительно, духовная традиция отцовства – это то, на чем держится не только семья, а государство.

И мы полностью соглашаемся с концепцией Т.В. Глазковой: «Семья и государство связаны через образ отцовства, и строится он на преемственности традиций и культуры, ответственности, нравственности, авторитете и через служения всему и всем. Данный принцип укоренен в религию, культуру и педагогику русского народа» [2].

Сегодня, учитывая статистические данные разводов и количество неполноценных семей, а также нежелание создавать семью у юношей (проведен опрос среди ребят мужского пола от 13-25 лет), на кону стоит самый главный вопрос – возрождение и формирование духовных традиций отцовства у подрастающего поколения с целью воспитания настоящих отцов-семейства и защитников страны. Раскроем эти две категории.

Отец-семейства – это фундамент дома, как утверждает башкирский писатель-философ Мустай Карим. В концепт «отца» ученый-педагог включает следующие компоненты: он опора семьи (ғаилә таянысы), идеал и прообраз всевышнего (Аллаһы тәғәләнең идеалы һәм прообразы), защитник семьи (ғаиләне яклаусы) [1, с. 120].

Мы солидарны с мнением арабского ученого Ибн-Сина, определяющий отца-семейства как «личность являющаяся примером подражания в своем поведении, общении, культуре речи и взаимоотношениях с членами семьи» [3, с. 1068]. И в контексте нашей позиции отец-семейства – это, прежде всего, человек любящий свое Отечество, пример трудолюбия, дисциплины, честности, милосердия и ответственности. Эти образы очень глубоко представлены в таких произведениях литературы как:

-«Лето Господне» (автор повести И.С. Шмелев), где отец Вани – Сергей Иванович учит сына быть человеком, прививает с детства уважение к окружающим людям и наставляет такими словами, – «Ты на человека не плюй, он по образу и подобию Богом создан, значит, если, ты вдруг плюнешь на любого, знай, ты плюешь на Бога».

-«Мой добрый папа» (автор В.В. Голявкин), здесь отец мальчика Пети – Владимир бывший военный, и он поддерживает сына во всем, делится рассказами о войне и подвигах наших солдат, тем самым воспитывает не просто патриотизм, но и желание в сыне быть великим полководцем.

В вышеприведенных произведениях демонстрируется не просто образ отцов от жертвенности и духовности до добродетелей и преданности семье, но и механизм развития гендерной роли, которую от рождения своего должны выполнять все мальчики.

Поэтому автор статьи, изучая проблему в рамках выполнения государственного задания Министерства Просвещения РФ на тему «Разработка модели родительского просвещения в учреждениях начального и основного общего образования», провел опытно-поисковое исследование с целью концептуального изложения собственного подхода в развитии гендерной роли у школьников мужского пола в обозначенном аспекте – быть хорошим отцом-семейства и защитником Отечества.

Что такое гендерное развитие?

Е.Н. Каменская определяет: «Гендерное развитие – это способ действий, обеспечивающий процессы гендерного самопознания, самостроительства и самореализации личности ребенка, развития его неповторимой индивидуальности» [4, с.3].

Е.В. Соколова и Е.И. Николаева подчеркивают: «В процессе развития гендерной роли происходит формирование гендерной идентичности. Гендерная идентичность – это ключевой компонент человека, который строится в процессе воспитания, на основе социальных установок, при непосредственном социальном контакте» [7, с. 48].

Исходя из двух формулировок, можно заключить: гендерное развитие предполагает становление у личности целой системы моральных норм,

ценностей, идеалов и жизненных установок, которые позволяют принять себя, и выражать себя через ролевое гендерное поведение.

Наиболее актуальным возрастом в развитии гендерной роли отца-семейства и защитника Отечества у мальчиков является переходный возраст, который наступает в 5-7 классах. В этот возрастной период происходит:

1. Активное конструирование идентичности – экзистенциальное осознание гендерной роли. Подросток начинает задавать себе следующие вопросы: «Что значит быть мужчиной?», «Что такое мужество?», «Я как мужчина, кому должен быть опорой?», «Что значит отдать долг перед Родиной?».

2. Возрастает влияние эталонов – мальчики постоянно сравнивают себя с реальными личностями – с отцом, учителем, одноклассником и т.д. И здесь именно отец должен выступать эталоном маскулинности.

3. Развиваются социально значимые качества – ответственность, самостоятельность, умение принимать решения как главы семьи и защитника.

Наше опытно-поисковое исследование охватывает данный возраст, и автор статьи предлагает следующие формы работы по развитию гендерной роли отца-семейства и защитника Отечества у школьников мужского пола 5-7 классов (на параллели по два класса, общий охват – 120 ребят), которые были реализованы в Башкирском лицее №2 г. Уфы.

Мы активизировали работу по основным направлениям:

1. Образовательное:

-интегрировали темы о роли мужчины в семье и в целом для государства в уроки истории, обществознания, литературы и ОБЗР на основе исторического военного прошлого;

-организовали факультативные курсы по освоению отцовского этикета и норм поведения.

2. Воспитательное:

-включили в темы классных часов формат диалога современной молодежи с ветеранами Великой Отечественной войны, с солдатами СВО;

-участвовали в волонтерских акциях по благоустройству памятных мест, кладбищ дедушек и бабушек, оказывали помощь домам престарелых;

-организовали кружок «Семейный театр», тематика постановок и этюдов – это эпизоды из жизни военнослужащих, инсценировки из литературных произведений, сцены о дружбе.

3. Практико-ориентированное:

-организовали мастер-классы от старшего поколения мужчин (от учителей, отцов, дедушек, мастеров производства) по прикладным навыкам – работа с инструментами, основы по выживанию, первая помощь, спортивное ориентирование;

-провели военно-спортивные игры «Зарница» и «Орленок»;

-привлекли ребят к участию в научно-практических конференциях по освещению истории героев-отцов и братьев специальной военной операции.

4. Семейное:

-провели тематические походы «Отцы и их сыновья – лучшие друзья», которые предполагали совместное выполнение коллективно-творческих дел;

-реализована проектная деятельность «История моей семьи в истории моих предков» по созданию родословного дерева. Формат представления результатов: интерактивная карта расселения родственников, презентация с фотографиями и рассказами, семейный альбом, мини-книга.

Организованная форма работы по направлениям показал высокий результат по развитию гендерной роли отца-семейства и защитника Отечества у обучающихся 5-7 классов Башкирского лицея №2.

Количественные показатели:

-охват участников – 90% мальчиков;

-во всех походах и проектах общее количество ребят и отцов – 90%;

-число представленных проектов – 120.

Качественные показатели по результатам диагностики:

-у 89% мальчиков усилилось осознание роли мужчины как отца-семейства и защитника Отечества;

-85% отметили, что стали лучше понимать ответственность отца перед семьей и страной;

-у 89% вырос интерес к истории России и своей семье;

-у 89% сформирован высокий уровень патриотизма;

-85% подчеркнули, что с удовольствием освоили мужские навыки, которые пригодятся в обыденной жизни.

Таким образом, предложенные формы работы способствовали позитивным изменениям в поведении школьников мужского пола и укреплению, в принципе у самих отцов, осознания развивать и совершенствовать свою гендерную роль совместно с сыновьями.

Список используемых источников:

1. Валеев И.И. Мустай Карим – явление мировой культуры. Т. 1. – Уфа: Гилем, 2007. – 476 с.

2. Глазкова Т.В. Образ и роль отца в русской культуре Текст научной статьи по специальности//Культура культуры. – URL: file:///C:/Users/user2.Computer/Downloads/obraz-i-rol-ottsa-v-russkoy-kulture.pdf (дата обращения: 05.05.2026).

3. Камалова Ш. У., Мунарова Р. У., Ахмедова Н. А. Педагогические взгляды Абу Али ибн Сины (Авиценны)//Молодой ученый. – 2015. – № 9 (89). – С. 1068-1070.

4. Каменская Е.Н. Гендерный подход в педагогике: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Ростов н/Дону, 2006. – 62 с.

5. Летова Н.В. Традиционные семейные ценности: нравственная основа российского общества и объект защиты государства//Труды Института государства и права Российской академии наук. – 2024. – № 5. – С.103-120.

6. Свешников С.Ю. Становление родителя в юношеском возрасте: попытка осмысления проблемы//Вестник Костромского государственного университета. – 2010. – № 4. – С. 249-253.

7. Соколова Е.В., Николаева Е.И. Гендерная идентичность подростков//Комплексные исследования детства. – 2024. – № 6. – С. 48-54.

© Ахмедьянова А.Х., 2026

УДК 159.9

ВЗАИМОСВЯЗЬ ДЕПРЕССИВНЫХ ПРОЯВЛЕНИЙ, СОЦИАЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ И СТРАХА НЕГАТИВНОЙ ОЦЕНКИ У ПОДРОСТКОВ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО ДОМА

Бенгус В.М.

Научный руководитель – Ахмадеева Е.В.

Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, Россия

Аннотация: в данной статье исследуются особенности психического развития детей подросткового возраста, воспитывающихся в интернатах закрытого типа. Показано, что дефицит эмоциональной привязанности и нестабильность социальной среды провоцируют формирование патологического круга из депрессии, социальной тревожности и страха негативной оценки.

Ключевые слова: депрессивные проявления, социальная тревожность, страх негативной оценки, подростковый возраст, детский дом, социальная адаптация, сверхчувствительность.

THE RELATIONSHIP BETWEEN DEPRESSIVE SYMPTOMS, SOCIAL ANXIETY, AND FEAR OF NEGATIVE EVALUATION IN ADOLESCENTS RAISED IN AN ORPHANAGE

Bengus V.M.

Scientific supervisor – Akhmadeeva E.V.

Ufa University of Science and Technology, Ufa, Russia

Abstract: this article examines the peculiarities of the mental development of adolescent children who are brought up in closed-type boarding schools. It is shown that the deficit of emotional attachment and the instability of the social environment provoke the formation of a pathological circle of depression, social anxiety and fear of negative evaluation.

Keywords: depressive symptoms, social anxiety, fear of negative evaluation, adolescence, orphanage, social adaptation, hypersensitivity.

Психическое развитие лиц подросткового возраста, которые остались без попечения родителей и находятся в условиях интернатов закрытого типа, сопряжено с повышенной уязвимостью к аффективным расстройствам и нарушениям в социальной адаптации. Среда детского дома формирует специфическую социальную ситуацию развития, ключевыми особенностями которой являются в первую очередь нехватка эмоциональной привязанности, строгая регламентация поведения и дефицит инициативных форм общения со взрослыми. В совокупности это создает фундамент для искажения базовых механизмов самооценки и понимания окружающих людей. Подростковый период развития человека, отличающийся высокой сензитивностью к становлению личностной идентичности и автономии, придает указанным факторам особую значимость, что зачастую выражается в возникновении стойких негативных аффективных состояний.

В исследовании Т.А. Поповой также отмечается: «В силу возрастных особенностей повышенная тревожность характерна для подростковой психики. Возрастание тревожности в подростничестве связано с переживанием эмоционального дискомфорта, ожиданием неблагополучия, предчувствием грозящей опасности. В силу того, что развитие Я-концепции подростка носит противоречивый и конфликтный характер, тревожность, становясь своеобразным психологическим барьером на пути достижения успеха, углубляет и усиливает этот конфликт. Отрицательный эмоциональный опыт подростка закрепляется в поведении, выработке механизмов компенсации и психологических защит, становясь устойчивым личностным свойством» [1, с. 93].

У депрессивных проявлений подростков из детских домов имеется ряд качественных отличий. Классика вроде двигательной заторможенности или вегетативных нарушений здесь зачастую не работает, так как вместо этого проявляется ангедония, когда ребенок просто перестает радоваться тому, что раньше хоть как-то цепляло. Дополнительно проявляется ощущение внутренней пустоты и экзистенциальная неопределенность. В сумме это накладывается на хроническую фрустрацию, потому что потребность в безопасной, принимающей среде годами не закрывается. К тому же подростки нередко ведут себя конформно, подстраиваются, прячут свое действительное состояние. Как итог, никто вовремя не замечает проблему, и депрессия становится хронической.

Обычная неловкость перед ровесниками или боязнь сказать что-то не так – явление одного порядка, тогда как в данном случае речь идет о совершенно другом механизме. Нарушенные на раннем этапе отношения со значимым взрослым формируют болезненную чувствительность к любой оценке со стороны. Однако здесь кроется парадоксальная деталь – учреждение закрытое, и главная угроза исходит не от незнакомцев на улице, а от своих же – других воспитанников и тех педагогов, кто закреплен за группой. Подросток при этом не обладает сколько-нибудь сформированными навыками конструктивного разрешения конфликтов, и нарастающая тревожность способна усиливать

стратегию уклонения, так как намного легче промолчать или покинуть зону взаимодействия, нежели встретиться с травмирующей ситуацией напрямую.

Центральным аспектом в цепочке описываемых зависимостей выступает именно страх получить неодобрение – эта боязнь, возникающая на фоне хронической нехватки безусловно-позитивного принятия, по своей сути, определяет то, каким образом подросток будет реагировать на любой поступающий извне сигнал обратной связи.

Для тех, кто воспитывается в детском доме, а также чья самооценка складывается без полноценного опыта родительского «зеркалирования», очередное критическое замечание, хоть даже и нейтральное, но истолкованное как отрицательное выражение лица педагога сразу обретает характер угрозы. Причем данная генерализованная пугливость распространяется далеко за пределы публичных выступлений – она пронизывает и обыденное рутинное взаимодействие внутри группы.

Таким образом, определяется устойчивая закономерность, ведущая к замыканию патологического круга, когда исходное снижение фона настроения и апатия у подростка, находящегося в детском доме, почти неизбежно сокращают его социально-коммуникативную активность, что, в свою очередь, провоцирует замечания со стороны воспитателей и со стороны сверстников – замечания, которые самим подростком интерпретируются через призму негативной оценки. Как результат, депрессивные проявления, социальная тревожность и страх получить неодобрение начинают усиливать друг друга, причем нарастающая социофобия вынуждает ребенка еще жестче ограничивать любые контакты, что дополнительно углубляет депрессивную симптоматику, и таким образом круг окончательно смыкается.

Так как воспитание в условиях учреждения интернатного типа связано с частой сменой закрепленных за группой педагогов, перемещениями детей из одного коллектива в другой и сепарационными кризисами, которые вызваны либо выпуском воспитанника, либо его переводом в другое заведение, – в совокупности эта турбулентность среды выступает в роли автономного фактора, усиливающего и без того выраженный страх получить неодобрение. Говоря другими словами, у подростка в подобных условиях просто не успевает формироваться устойчивый внутренний образ конкретного значимого взрослого, чье отношение было бы предсказуемо доброжелательным и устойчивым. Прямым следствием описанной нестабильности становится генерализованная сверхчувствительность к любой обратной связи, при которой оценка каждого нового человека априори расценивается как отрицательная, вплоть до получения убедительных подтверждений обратного.

Воспитанники детских домов объясняют происходящее с ними по-особенному – все время не в свою пользу. Механизм работает следующим образом: неудачу они списывают на свои внутренние, устойчивые дефекты. Не «не повезло» или «задание было непонятным», а «я такой» – и это глобально, на всю жизнь. Подобный формат мышления является когнитивной основой депрессии. А вот успех, наоборот, приписывают чему угодно, только не себе:

случайности, везению или тому, что педагог проявил снисходительность. В итоге страх получить негативную оценку не уходит, а только крепнет. Подросток оказывается в ситуации, где он боится не только наказания за неудачу, но и последующего разоблачения при успехе.

Для рассматриваемой группы подростков главным, глубоко дезадаптивным, если смотреть на долгосрочную перспективу, способом справляться с ситуациями, где возможна внешняя оценка, становится их тотальное избегание. К примеру, отказ выходить к доске, уклонение от любого участия в общих мероприятиях или намеренная вербальная закрытость. В краткосрочном плане подобная форма поведения действительно позволяет временно сбить нарастающий уровень тревоги, а обратной стороной оказывается полное лишение подростка того самого корректирующего опыта, который мог бы постепенно опровергнуть его исходно негативные ожидания относительно отношения окружающих. Более того, описанная линия поведения не остается незамеченной, так как среда начинает навешивать ярлыки вроде «отстраненный» или «замкнутый в себе», и эти стигматизирующие обозначения сами по себе становятся самостоятельным источником неодобрения, которое лишь дополнительно утяжеляет уже имеющиеся депрессивные переживания.

Если на этапе младшего подросткового возраста доминирующим компонентом в описываемой конфигурации по большей части выступает именно боязнь получить неодобрение – причем этот страх еще не успевает полностью слиться с депрессивным аффектом и носит довольно ситуативный, зависимый от внешних обстоятельств характер, – то в старшем подростковом возрасте картина существенно меняется. На фоне остро возникающей необходимости профессионального самоопределения и психологического отделения от интернатного учреждения происходит интеграция всех трех феноменов. А именно страха оценки, социальной тревожности и собственно депрессивных проявлений, в единый симптомокомплекс, где боязнь чужого мнения окончательно интериоризируется, превращаясь в устойчивое обесценивание собственной личности, которое, в свою очередь, и образует основу депрессивного состояния.

При том, что общая схема взаимовлияния депрессивных проявлений, социальной тревожности и боязни негативной оценки прослеживается как у мальчиков, так и у девочек, воспитывающихся в детских домах, между ними обнаруживаются вполне определяемые различия – и касаются они прежде всего внешних форм выражения описанных феноменов, а также способов их поведенческой репрезентации. В частности, у девушек эта связь чаще дает о себе знать через эмоциональную неустойчивость, соматическое проявление тревоги и склонность к многократному застреванию на одних и тех же негативных мыслях относительно собственной непривлекательности в глазах окружающих. У мальчиков те же самые психологические взаимосвязи часто оказываются замаскированы под внешний негативизм, прямую агрессию либо демонстративно-вызывающее безразличие к чужому мнению, которое, по сути,

выполняет гиперкомпенсаторную функцию, позволяя временно снизить остроту переживаний.

Осознание факта, что у воспитанников детских домов депрессивная симптоматика, социальная тревожность и боязнь негативной оценки фактически образуют нерасторжимое единство, носит не только теоретический характер, но и имеет самое прямое прикладное значение для практики. Дело в том, что отдельная работа лишь с каким-то одним из названных компонентов демонстрирует низкую эффективность в данном контексте просто потому, что оставшиеся нетронутыми аспекты цепи продолжают воспроизводить образованный патологический круг. Как итог, при проектировании коррекционно-развивающих программ необходимо одновременное, взаимосвязанное воздействие сразу по трем элементам:

1. Трансформация когнитивных интерпретаций тех сигналов, которые исходят от окружения.

2. Планомерное формирование и тренировка навыков межличностного взаимодействия.

3. Формирование устойчивой, предсказуемо благоприятной и принимающей среды, способной предоставлять подростку тот самый новый опыт безопасной и не травмирующей обратной связи.

Список используемых источников:

1. Попова Т.А. Тревожность и самооценка подростков, воспитывающихся в детском доме и патронатной семье // Вестник ПГГПУ. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. – 2013. – № 1. – С. 90-100.

© Бенгус В.М., Ахмадеева Е.В., 2026

УДК 378.4

ПЕРСПЕКТИВЫ ТРАНСФОРМАЦИИ РОССИЙСКОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Бурик М.В.

ФАНУ «Востокгосплан», г. Хабаровск, Россия

Бурик О.В.

Тихоокеанский государственный университет, г. Хабаровск, Россия

Аннотация: в статье анализируются ключевые тенденции трансформации российского высшего образования: цифровизация, развитие корпоративного обучения, повышение роли СПО и ДПО, сетевое взаимодействие и акцент на мягкие навыки. На основе анализа современных исследований и государственных инициатив авторами выделены перспективные направления интеграции высшего образования со смежными

образовательными сегментами. Обосновывается вывод о формировании новой модели университета как центра непрерывной образовательной экосистемы.

Ключевые слова: высшее образование, трансформация образования, цифровизация, корпоративное обучение, мягкие навыки, сетевое взаимодействие, СПО, ДПО

TRANSFORMATION PROSPECTS OF RUSSIAN HIGHER EDUCATION

Burik M.V.

Eastern State Planning Center, Khabarovsk, Russia

Burik O.V.

Pacific National University, Khabarovsk, Russia

Abstract: the article analyzes key trends in the transformation of Russian higher education: digitalization, the development of corporate education, the increasing role of vocational (SPO) and additional professional education (DPO), network interaction, and the emphasis on soft skills. Based on the analysis of current research and government initiatives, the authors identify promising areas for integrating higher education with adjacent educational segments. The conclusion substantiates the formation of a new model of the university as a hub of a lifelong learning ecosystem.

Keywords: higher education, educational transformation, digitalization, corporate education, soft skills, network interaction, vocational education, continuing education

Одним из ключевых направлений развития российских университетов, с направленностью на решение задач технологического лидерства, является программа «Приоритет-2030». Ее реализация началась в 2021 году, а в 2025 г. к основным результатам работы вузов-участников добавлен новый комплексный показатель – интегральный индекс технологического лидерства (оценка эффективности вузов через привлеченные средства на научно-исследовательские и опытно-конструкторские работы, доходы от коммерциализации интеллектуальной деятельности и работу малых инновационных предприятий) [1].

Не останавливаясь подробно на объективной необходимости усиления технологических и естественно-научных аспектов во всех уровнях системы российского образования в целом (в т.ч. о необходимости восстановления преемственности между школой и СПО, реанимации лучших отечественных практик (политехнизм, связь с производством) в современном формате, сетевом образовании и проч. [2]), отметим необходимость рассмотрения проблем российской высшей школы не только с позиции переноса фокуса развития с гуманитарных специальностей и проектов на технологические.

В исследовании, которое провели Н.Б. Авалуева, Н.С. Гаркуша, Е.Н. Кролевецкая, [3, с. 91 – 94] определены пять ключевых векторов трансформации российской системы высшего образования:

- 1) направленность системы высшего образования на реализацию целей устойчивого развития;
- 2) нацеленность на широкое применение искусственного интеллекта;
- 3) ориентация на гуманитаризацию высшего образования;
- 4) курс на развитие качеств личности и мягких навыков;
- 5) акцент на развитие культурного интеллекта и межкультурной компетенции.

Не оспаривая достоверность данного подхода, согласимся с точкой зрения И.П. Михайловой и А.В. Елисеева [4] об изменении характеристик спроса на высшее образование в России:

- 1) рост интереса к STEM-направлениям обучения;
- 2) региональные диспропорции (концентрация кадрового и технологического потенциала в центральной России, в т.ч. в г. Москва);
- 3) социальный отклик, в т.ч. в финансовой форме (долгосрочные инвестиции в человеческий капитал);
- 4) сохранение высокого конкурса на гуманитарные и социальные науки, слабая подготовка школьников по естественнонаучным предметам.

То есть, фактически можно констатировать проблему разрыва между содержанием программ высшего образования и практической составляющей. Знания, навыки и компетенции, получаемые и формируемые в процессе обучения в российских университетах, в первую очередь, региональных – в значительной степени отстают от требований вызовов современного рынка труда и государственных задач по усилению технологического суверенитета. С позиции А.Г. Бермус [5, с. 110], «возможной перспективой решения проблемы усиления практической составляющей образования является принцип «двух ядер», в рамках которого ценностные требования к сфере образования определяются государственным ядром, а конкретное содержание и программы развития балансируются на уровне социально-экономических систем, включая региональные».

Остановимся на **ключевых тенденциях трансформации российского высшего образования**, которая происходит как под влиянием изменения вектора государственной политики, так и по объективным причинам современного этапа научно-технологического развития страны.

1. Цифровизация высшего образования – наиболее активно происходила во время пандемии коронавируса в 2020 г., но следствием экзогенного шока медицинской природы стали следующие изменения.

1.1. Внедрение искусственного интеллекта в образовательный процесс: автоматизация рутинных задач преподавателя, адаптивное обучение с персонализированными траекториями, использование ИИ-ассистентов для проверки работ и обратной связи со студентами.

1.2. Трансформация оценочных процедур: переход от традиционных экзаменов к цифровому портфолио достижений, прокторинг с биометрической идентификацией, использование больших данных (Big Data) для прогнозирования успеваемости и отсева студентов.

1.3. Развитие гибридных образовательных моделей: интеграция синхронных онлайн-занятий с офлайн-активностями, создание постоянных цифровых следов обучения (в т.ч. через LMS-платформы), формирование единой цифровой образовательной среды университета, доступной в режиме «24/7».

2. Развитие системы корпоративного образования – для решения внутрикорпоративных задач и осязающая объективную необходимость точечной «донастройки» профессиональных компетенций выпускника.

2.1. Создание внутренних корпоративных университетов и учебных центров: крупные компании (РЖД, Сбер, Росатом, Газпром, «Магнит» и др.) формируют собственные образовательные структуры, которые разрабатывают и реализуют программы повышения квалификации, переподготовки и развития управленческих кадров без участия внешних провайдеров. Такие центры становятся альтернативой традиционным программам ДПО и магистратуры.

2.2. Персонализация содержания под стратегические задачи бизнеса: в отличие от вузовских программ, корпоративное образование ориентировано на конкретные компетенции, необходимые здесь и сейчас: освоение нового оборудования, внедрение цифровых платформ, стандарты работы с клиентами, отраслевая специфика. Модульная структура позволяет быстро обновлять контент при изменении технологических или рыночных условий.

2.3. Цифровизация и геймификация внутрикорпоративного обучения: компании активно внедряют собственные LMS-платформы, мобильные приложения для обучения, симуляторы рабочих процессов, системы накопления баллов и рейтинги сотрудников. Это позволяет обучать тысячи сотрудников в распределенных филиалах с минимальными затратами на отрыв от производства, а также отслеживать прогресс в реальном времени.

3. Повышение роли среднего профессионального образования – как естественный отклик потребительского спроса на изменение равновесия на рынке труда.

3.1. Модернизация инфраструктуры и материально-технической базы СПО: в рамках федерального проекта «Профессионалитет» создаются образовательно-производственные кластеры, обновляются мастерские и лаборатории по отраслевым стандартам. Колледжи и техникумы получают современное оборудование, максимально приближенное к реальным производственным условиям, что повышает качество подготовки без участия вузов.

3.2. Сокращение сроков обучения и усиление практической ориентированности: программы СПО становятся более сжатыми и насыщенными практикой: значительная часть учебного времени отводится на практическую подготовку (стажировки, учебные полигоны, производственная

практика на реальных рабочих местах). Выпускники колледжей выходят на рынок труда раньше выпускников бакалавриата (2,5–3,5 года против 4 лет), что делает СПО экономически привлекательным для абитуриентов и бизнеса.

3.3. Рост востребованности рабочих и технических специальностей на рынке труда: в условиях импортозамещения и кадрового голода в промышленности, строительстве, IT-сфере, обслуживании сложного оборудования работодатели активно нанимают выпускников СПО, зачастую отдавая предпочтение им перед обладателями непрофильных высших дипломов. Заработные платы квалифицированных рабочих и техников в ряде отраслей (нефтедобыча, металлургия, энергетика, логистика) сопоставимы с доходами специалистов с высшим образованием, что дополнительно повышает статус СПО.

4. Ускорение развития системы дополнительного профессионального образования и переподготовки – как отдельный, быстрорастущий сектор, не всегда интегрированный с основными образовательными программами университетов.

4.1. Рост рынка онлайн-платформ и агрегаторов ДПО: независимые образовательные платформы (Skillbox, Нетология, Яндекс.Практикум, Stepik и др.) формируют полноценную альтернативу традиционным программам переподготовки. Короткие курсы (от 2 недель до 6 месяцев) с выдачей удостоверений и дипломов о профпереподготовке позволяют взрослым людям быстро сменить профессию или повысить квалификацию без отрыва от работы и без поступления в вуз.

4.2. Ориентация на реальные потребности рынка труда: программы ДПО формируются «от обратного» – на основе анализа вакансий, запросов работодателей и дефицитных компетенций (data science, промышленная автоматизация, цифровой маркетинг, логистика, охрана труда и др.). В отличие от инертных вузовских учебных планов, содержание ДПО может обновляться ежемесячно, а решение о запуске курса принимается за 2–4 недели. Провайдеры ДПО конкурируют за трудоустройство своих выпускников, что дисциплинирует их в части актуальности и качества программ.

4.3. Бюджетное финансирование ДПО в рамках национальных проектов: федеральный проект «Содействие занятости», а также отраслевые программы переподготовки предоставляют возможность бесплатного или льготного обучения по программам ДПО. Государство выступает заказчиком и оплачивает переподготовку кадров напрямую провайдерам, минуя вузовскую систему.

5. Развитие сетевого образовательного взаимодействия – замена «формального сотрудничества» на реальное взаимодействие в процессе предоставления образовательной услуги.

5.1. Межвузовские сетевые программы и консорциумы: объединение ресурсов университетов (в том числе региональных, отраслевых, федеральных) для реализации уникальных или ресурсоемких направлений подготовки. Студенты осваивают дисциплины в разных вузах с зачетом результатов,

получают доступ к распределенной инфраструктуре (лаборатории, библиотеки, центры коллективного пользования), и как результат – двойное дипломирование выпускника.

5.2. Партнерство с технологическими платформами и EdTech-компаниями: независимые образовательные организации интегрируют в учебный процесс контент и сервисы внешних провайдеров. Университет сохраняет академический контроль и итоговую аттестацию, но содержание и технологии обучения передаются профильному партнеру. Это позволяет быстро внедрять актуальные цифровые инструменты без собственной разработки.

5.3. Взаимодействие с центрами оценки квалификаций и отраслевыми советами: сетевые связи выстраиваются не только между образовательными организациями, но и с независимыми структурами, оценивающими результаты обучения. Результаты освоения модулей направляются на профессионально-общественную аккредитацию, независимую оценку квалификации, признание в профессиональных стандартах. Это создает «бесшовный» переход от обучения к подтверждению компетенций и трудоустройству без участия вуза как единственного арбитра.

6. Акцентирование внимания не только на профессиональных, но и на «гибких» навыках, так называемых «soft-skills».

6.1. Встраивание мягких навыков в корпоративные программы обучения и оценки персонала: работодатели все чаще включают коммуникативные способности, командную эффективность, стрессоустойчивость, эмоциональный интеллект и финансовую грамотность в перечень ключевых компетенций при найме и аттестации. Крупные компании внедряют центры оценки, деловые игры и симуляции, где проверяются именно мягкие навыки, а не узкопрофессиональные знания. Результаты влияют на карьерное продвижение и размер премий.

6.2. Рост рынка тренингов и программ развития мягких навыков: появляется множество провайдеров (как внутрикорпоративных, так и внешних), предлагающих короткие курсы, тренинги, интенсивы и онлайн-программы по развитию гибких навыков: тайм-менеджмент, переговоры, критическое мышление, презентации, управление проектами, финансовая грамотность. Это самостоятельный сегмент образовательного рынка, который растёт быстрее многих традиционных направлений ДПО.

6.3. Признание мягких навыков в образовательных программах: универсальные компетенции (способность к командной работе, самоорганизации, коммуникации, системному мышлению и др.) как результат освоения дисциплин. Это означает, что учебные заведения всех уровней – от колледжей до магистратуры – целенаправленно формируют и мягкие навыки, а не только передают профессиональные знания.

Оценивая эти тенденции и изменения, возможно сделать ряд предположений о **структурных изменениях в формируемой модели российского высшего образования.**

1. Интеграция высшего и среднего профессионального образования.

Повышение интереса абитуриентов к получению рабочих специальностей рано или поздно должно привести к фактической или юридической интеграции университетов и учреждений СПО: это позволит сформировать образовательную цепочку «школа – колледж – базовое высшее образование – специализированное высшее образование – ДПО», по завершении каждого звена которой обучаемый может продолжить обучение, сделать перерыв в несколько лет или завершить свое образование.

2. Интеграция высшего и корпоративного образования.

Существующий разрыв «обучение в классическом университете» – «обучение в корпоративном университете» будет преодолен разработкой совместных образовательных программ, взаимного участия педагогов и практиков в процессе обучения, формирование кафедр на предприятиях и т.д.

3. Трансформация дополнительного профессионального образования.

В первую очередь, здесь должен сыграть положительную роль модульный подход, когда освоение «сжатого» объема материала позволит обучаемому как получить необходимую компетенцию в сжатые сроки, так и сформировать индивидуальную траекторию пост-вузовского обучения.

4. Цифровизация личного образования. Предстоит переход к персонализированному обучению на базе искусственного интеллекта (адаптивные образовательные треки, автоматическая проверка знаний, цифровые ассистенты преподавателя и пр.).

5. Сетевые и облачные программы. В настоящее время достаточно успешно реализован опыт «ведущие университеты страны – региональным вузам», который используется как для повышения качества знаний, так и для оптимизации структуры затрат региональных университетов. В перспективе, сетевому формату предстоит масштабирование во взаимодействие «равных по силе» университетов, в этом случае участники консорциума предоставляют всем обучающимся услуги лучших профессионалов на равноправной основе.

6. Повышение роли «мягких навыков» (наряду с сохранением роли профессиональных умений), а также формирование финансовой культуры [6], навыков командной работы, проектного взаимодействия и пр.

Проведенный анализ позволяет утверждать, что российская система высшего образования находится в стадии активной трансформации, обусловленной как внешними вызовами технологического суверенитета, так и внутренними изменениями спроса на рынке труда. Основные тенденции (цифровизация, развитие корпоративного и сетевого образования, повышение роли СПО и ДПО, частичный перенос акцента на мягкие навыки) носят не временный, а системный характер. Перспективы дальнейшего развития, по нашему мнению, лежат в плоскости интеграции ранее разрозненных сегментов (среднее образование – высшее образование – корпоративное обучение), а также в пересмотре роли университета как не единственного, но ключевого центра образовательной экосистемы. Реализация этих изменений потребует не только новых управленческих решений, но и перестройки самой философии

высшего образования – от трансляции знаний к созданию индивидуальных траекторий непрерывного профессионального развития.

Список используемых источников:

1. Форум будущих технологий: Валерий Фальков рассказал, как университеты трансформируются под задачи технологического лидерства. Минобрнауки России. – URL: <https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/novosti-ministerstva/99852/>. (дата обращения 05.05.2026).

2. Кожевников, С. М. К вопросу о преемственности общего и среднего профессионального образования: от дидактического принципа к системной практике / С. М. Кожевников // Педагогический ИМИДЖ. – 2025. – Т. 19, № 4(69). – С. 549-565. – DOI 10.32343/2409-5052-2025-19-4-549-565.

3. Авалуева, Н. Б. Тенденции обновления российской системы высшего образования: оценка культурно-ценностного содержания современных вызовов (обзор) / Н. Б. Авалуева, Н. С. Гаркуша, Е. Н. Кролевецкая // Science for Education Today. – 2026. – Т. 16, № 1. – С. 82-106. – DOI 10.15293/2658-6762.2601.04.

4. Михайлова, И.П. Трансформация структуры спроса на высшее образование в регионах России как социальный отклик на вызовы технологического суверенитета / И.П. Михайлова, А.В. Елисеев // Научный результат. Социология и управление. – 2025. – Т.11, № 4. – С. 89-111. – Doi: 10.18413/2408-9338-2025-11-4-0-6.

5. Бермус, А. Г. Трансформация высшего образования в России с позиций мир-системного анализа: современные тенденции / А. Г. Бермус // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. – 2025. – Т. 23, № 1. – С. 102-120. – DOI 10.55959/LPEJ-25-05.

6. Бурик О. В., Юдина Н. П. К вопросу о формировании финансовой культуры студентов в современном образовательном пространстве // Педагогическая перспектива. 2026. № 1(21). С. 51–59. [https://doi.org/10.55523/27822559_2026_1\(21\)_51](https://doi.org/10.55523/27822559_2026_1(21)_51)

© Бурик М.В., Бурик О.В., 2026

УДК 159.99

СВЯЗЬ ПОКАЗАТЕЛЯ КРЕАТИВНОСТИ СО СТАДИЕЙ МОРАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ У СТУДЕНТОВ

Козлова О.М.

Научный руководитель – Сафуанов Ф.С.

*Московский государственный психолого-педагогический университет,
г. Москва, Россия*

Аннотация: в статье представлены результаты эмпирического исследования связи показателя креативности со стадией морального развития у

студентов. Подтверждена гипотеза о нелинейном характере связи: высокие показатели креативности обнаружены как на доконвенциональном, так и на постконвенциональном уровнях со снижением показателей на конвенциональном. Полученные данные обсуждаются в контексте воспитания социально ориентированной и нравственно зрелой творческой личности.

Ключевые слова: креативность, антисоциальная креативность, дивергентное мышление, моральное развитие, стадии морального развития.

CORRELATION BETWEEN THE CREATIVITY INDICATOR AND THE STAGE OF MORAL DEVELOPMENT IN UNIVERSITY STUDENTS

Kozlova O.M.

Scientific supervisor – Safuanov F.S.

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia

Abstract: the article presents the results of an empirical study examining the relationship between creativity and the stage of moral development in college students. The hypothesis about the nonlinear nature of the relationship has been confirmed: high creativity scores are found at both the preconventional and postconventional levels, with a decline in scores at the conventional level. The findings are discussed in the context of developing socially oriented and morally mature creative individuals.

Keywords: creativity, antisocial creativity, divergent thinking, moral development, stages of moral development.

Одной из ключевых проблем образования является воспитание креативной личности, чья креативность будет направлена исключительно на благо общества. Выступая движущей силой прогресса на протяжении всей истории человечества, креативность в современную эпоху приобретает особую ценность как ключевая характеристика, обеспечивающая развитие науки, культуры и других сфер общественной жизни. Благодаря этой черте у ученых, изобретателей, художников, писателей были совершены научные и культурные открытия, определившие развитие человечества.

Дж. Гилфорд определял креативность как дивергентное мышление, то есть способность мыслить вширь, создавать как можно больше гибких, оригинальных и проработанных вариантов действий, идей или предметов [6]. Сама по себе эта черта морально нейтральна, из-за чего имеет широкий диапазон применения: от социально одобряемых до аморальных. Антисоциальная креативность проявляется в оскорблениях, преследованиях, мошенничестве, нарушении запретов и ограничений, незаконной торговле, махинациях, а в крайних случаях в террористических актах, организации общественных беспорядков, экстремистской деятельности. В связи с этим актуальной задачей становится особое воспитание субъектов с творческим

потенциалом, предполагающее не только развитие креативности, но и становление нравственных качеств и социальной направленности личности.

В психологической науке неоднократно указывалось, что проявление креативности требует внутренней свободы, открытости, отсутствия ограничений и высокой эмоциональности [1]. Из этого следует вывод о возможной несовместимости высокой креативности с моральными рамками, поскольку для создания оригинального продукта требуется отказ от ограничений. Однако действительно ли моральные нормы противоречат внутренней свободе и открытости личности?

В отечественной психологии проблематику взаимосвязи социальной и антисоциальной креативности с моральной идентичностью разрабатывает Н.В. Мешкова. В её исследованиях показано, что моральная идентичность выступает ключевым сдерживающим фактором антисоциальной креативности, однако в угрожающих условиях её связь с толерантностью ослабевает, что повышает риск деструктивного поведения [3]. Кроме того, установлено, что в угрожающих условиях социальная креативность снижается, тогда как антисоциальная возрастает — хотя данная тенденция характерна не для всех респондентов. В исследованиях Н.В. Мешковой замечен факт того, что часть испытуемых, причем разного возраста, отказывалась от выполнения заданий на антисоциальную креативность, предполагавших выдвижение оригинальных способов мести за ущерб, нанесённый собственности [2].

Таким образом, возникает вопрос о детерминантах, обуславливающих вариативность проявлений одной и той же личностной черты, а также различия в реакциях испытуемых на выполнение идентичных заданий. Одним из возможных объяснений наблюдаемой неоднородности может выступать стадия морального развития личности. Л. Колберг, предложивший модель морального развития, выделил три уровня, каждый из которых разделен на две стадии, отражающие качественную трансформацию моральных суждений.

Предконвенциональный уровень характерен для детей и некоторых взрослых с неразвитым нравственным сознанием. На первой стадии действия оцениваются исходя из возможных последствий: хорошее — то, за что не накажут, плохое — то, что влечет наказание. На второй стадии поступки совершаются ради личной выгоды или взаимной пользы.

Конвенциональный уровень отражает принятие социальных норм и ожиданий. Третья стадия связана с желанием быть «хорошим» в глазах других, соответствовать ожиданиям семьи или ближайшего окружения. Четвертая стадия подразумевает уважение к авторитетам, правилам и социальным институтам, так как они поддерживают стабильность общества.

Для третьего, постконвенционального уровня свойственна автономная мораль, основанная на внутренних принципах. Пятая стадия предполагает гибкое отношение к законам: они могут меняться ради общего блага, если устарели или несправедливы. Шестая стадия — высшая ступень, на которой человек руководствуется абстрактными понятиями справедливости, равенства и

уважения человеческого достоинства, даже если это противоречит конкретным законам [7].

Второй уровень морального развития, связанный с внешними и внутренними ограничениями, предположительно ведёт к снижению креативности, тогда как первый и третий уровни, характеризующиеся внутренней свободой, – к её повышению. Однако источники этой свободы различны: на первом уровне она обусловлена отсутствием моральных ограничений, что повышает риск антисоциальной креативности, а на третьем – осознанным принятием внутреннего закона, что направляет креативность в социально одобряемое русло. Таким образом, мы выдвигаем гипотезу о нелинейной связи между стадией морального развития и креативностью, предполагая повышение показателей на преконвенциональном и постконвенциональном уровнях и спад – на конвенциональном.

С целью определить тип и значимость связи показателя креативности (дивергентного мышления по Дж. Гилфорду) со стадией морального развития (Л. Кольберг), которые были взяты вместо уровней для более точных результатов, проводилось корреляционное исследование с использованием следующих методик: тест творческих способностей Дж. Гилфорда в адаптации Е.Е. Туник [5], методика морального интервью Л. Кольберга [4]. После проверки данных на нормальное распределение методом Шапиро-Уилка, методом количественного анализа был выбран коэффициент ранговой корреляции Спирмена, так как не все переменные соответствовали нормальному распределению.

В исследовании приняли участие 50 студентов высших учебных заведений города Москвы в возрасте от 18 до 23 лет (ср. возраст – 20,58; SD=1,84; из них 38 девушек). В качестве выборки были выбраны именно студенты, так как для студенческого возраста характерно сочетание относительно сформированного морального самосознания и незакрепощённости, гибкости мышления, необходимых для проявления креативности.

Исследование проводилось в два этапа. На первом этапе была построена диаграмма рассеяния для проверки нелинейности распределения показателей креативности по стадиям морального развития. На втором этапе проводился количественный анализ, направленный на выявление статистически значимых корреляционных связей.

Результаты обрабатывались с помощью программы IBM SPSS Statistics 27.0.

Визуальный анализ диаграммы, построенной на первом этапе, показал, что распределение действительно имеет нелинейный характер (рис. 1). На стадиях со второй по четвёртую наблюдается снижение показателей креативности, тогда как на стадиях с четвёртой по пятую – их возрастание. Первая и шестая стадия не были обнаружены в данной выборке, так как первая стадия встречается преимущественно у дошкольников, а шестая стадия крайне редко встречается в популяции [7].

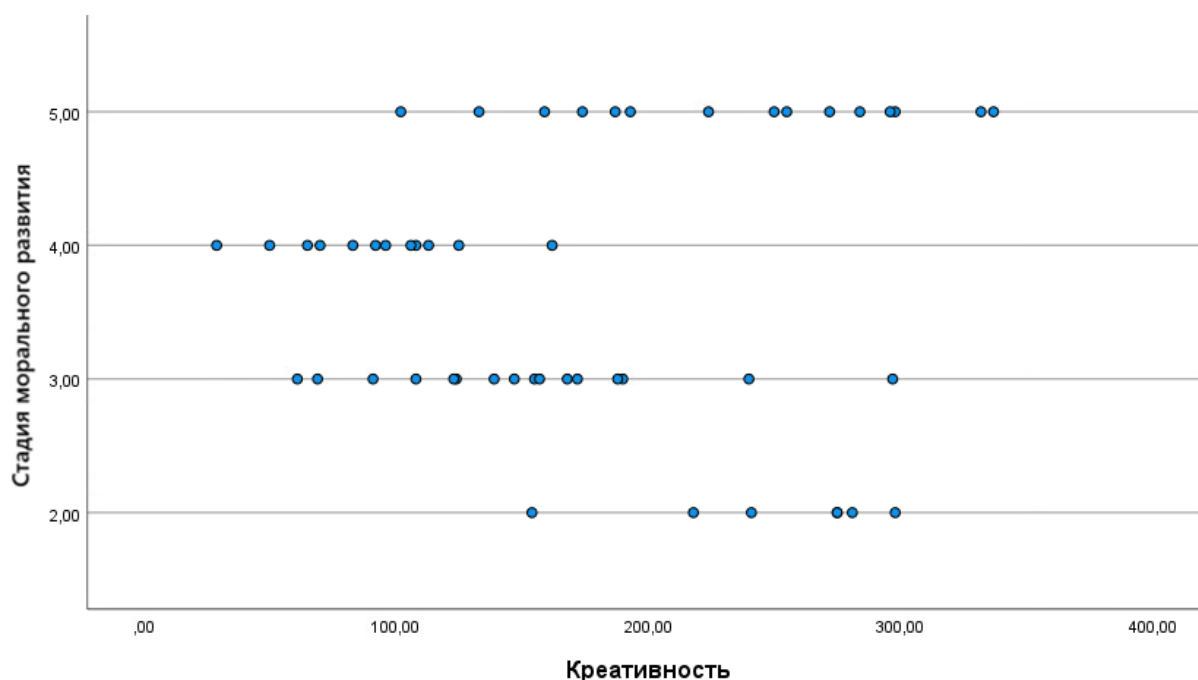


Рис. 1. Диаграмма рассеяния распределения показателя креативности и стадий морального развития испытуемых: По оси X — суммарный балл креативности (по Дж. Гилфорду); по оси Y — стадии морального развития (по Л. Кольбергу) (N = 50)

В силу невозможности проведения линейного корреляционного анализа на всей выборке, расчеты на втором этапе были проведены в два шага.

На первом шаге анализировалась группа испытуемых, находящихся на второй, третьей и четвертой стадиях морального развития. Эти стадии соответствуют доконвенциональному и конвенциональному уровням морального развития. В состав группы вошли 35 человек. Выявлены отрицательные корреляции между стадией морального развития и всеми показателями креативности ($\rho = -0,71$, $p < 0,01$). Иными словами, со второй по четвертую стадии повышение уровня морального развития сопровождается снижением показателей дивергентного мышления.

На втором шаге анализировалась группа испытуемых, находящихся на четвертой и пятой стадиях морального развития. В состав группы вошли 27 человек. Выявлены положительная корреляция между стадией морального развития и показателями креативности ($\rho = 0,794$, $p < 0,01$). Таким образом, при переходе на постконвенциональный уровень морального развития происходит возрастание показателей дивергентного мышления.

Полученные результаты подтверждают предположение о нелинейном характере взаимосвязи между моральным развитием и креативностью.

Заключение.

В результате корреляционного исследования был сделан вывод, что между креативностью и моральным развитием присутствует нелинейная связь: на доконвенциональный и постконвенциональный уровни приходятся самые

высокие показатели креативности, что говорит об особенностях этих стадий как о способствующих проявлению креативности. Таким образом, на доконвенциональном уровне высокая креативность может быть связана с отсутствием внутренних моральных ограничений, что может привести к антисоциальной креативности, а на постконвенциональном – с внутренней свободой, которая органично направляется самоограничениями в благоприятное для общества русло.

Полученные результаты важны для решения проблем педагогики, а именно воспитания социально креативной и общественно полезной личности из человека с высоким творческим потенциалом. Такая личность способна ограничивать проявление своей креативности, направляя ее во благо, а не во вред благодаря внутренним моральным ориентирам, в то же время она способна сохранять открытость новому опыту, эмоциональность и стремление к достижениям, необходимые для проявления креативности.

Список используемых источников:

1. Голубова В. М. Исследование природы креативного мышления и креативности личности // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2 (5) – С. 1067-1071 – URL: <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=36985>
2. Ениколопов, С. Н., Бочкова, М. Н., Мешкова, Н. В., Мешков, И. А. Адаптация опросника моральной идентичности на российской выборке // Психолого-педагогические исследования. – 2023. – № 15(3), – С. 115-134. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2023150308>
3. Мешкова, Н. В., Бочкова, М. Н., Кравцов, О. Е. Антисоциальная креативность и личностные характеристики юношей в разных социально-политических условиях: связь и взаимодействие // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2024. – Т. 47. – № 1 – С. 88–105. <https://doi.org/10.11621/LPJ-24-04>
4. Руднева, М. С. Развитие морального сознания обучающихся на основе дилемм Л. Кольберга / М. С. Руднева. — Текст: непосредственный // Теория и практика образования в современном мире: материалы IX Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, июль 2016 г.). — Санкт-Петербург: Свое издательство, 2016. — С. 70-72. — URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/192/10824>.
5. Туник, Е. Е. Психодиагностика творческого мышления // Креативные тесты. СПб.: СПб УПИМ, 1997. – 44 с.
6. Guilford, J. P. The Nature of Human Intelligence. – New York: McGraw Hill, 1967. – 538 p.
7. Kohlberg, L. Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach // Moral Development and Behavior: Theory, Research and Social Issues / Ed. by T. Lickona. – N.Y.: Holt, Rinehart and Winston, 1976. – P. 31-53.

КЛЮЧЕВЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРАВОВОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ ПО ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВУ РФ

Костышин Н.А.

*Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина,
г. Елец, Россия*

Костышина О.Н.

*Лицей № 1 г. Усмани Липецкой области им. Б.А. Котова,
г. Усмань, Россия*

Аннотация: статья посвящена анализу ключевых проблем правового регулирования инклюзивного обучения в общеобразовательных организациях Российской Федерации. Рассматриваются пробелы действующего законодательства, противоречия между нормативными требованиями и их практическим исполнением, а также трудности, с которыми сталкиваются образовательные учреждения при организации доступной среды для детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов. Исследование опирается на международно-правовую базу, федеральное законодательство и материалы судебной практики. По итогам анализа формулируются выводы о системном характере выявленных нарушений и необходимости комплексного подхода к их устранению.

Ключевые слова: инклюзивное обучение, дети с ограниченными возможностями здоровья, доступная среда, правовое регулирование, образовательная организация, судебная практика.

KEY PROBLEMS OF THE LEGAL REGULATION OF INCLUSIVE EDUCATION IN SECONDARY SCHOOLS ACCORDING TO THE LEGISLATION OF THE RUSSIAN FEDERATION

Kostyshin N.A.

Bunin Yelets State University, Yelets, Russia

Kostyshina O.N.

*Lyceum No. 1 in Usmani, Lipetsk region named after
B.A. Kotov, Usman, Russia*

Abstract: the article examines the key problems of legal regulation of inclusive education in general education institutions of the Russian Federation. The gaps in current legislation, contradictions between regulatory requirements and their practical implementation, and the difficulties faced by educational institutions in organizing an accessible environment for children with disabilities are analyzed. The study is based on international legal frameworks, federal legislation, and judicial

practice. The analysis leads to conclusions about the systemic nature of the identified violations and the need for a comprehensive approach to resolving them.

Keywords: inclusive education, children with disabilities, accessible environment, legal regulation, educational organization, judicial practice.

Введение

Инклюзивное образование – это не просто педагогическая концепция, а юридически закреплённое право каждого ребёнка на получение качественного обучения вне зависимости от состояния его здоровья. На протяжении последних десятилетий мировое сообщество последовательно движется в направлении отказа от сегрегационных моделей обучения лиц с инвалидностью в пользу их полноценной интеграции в общеобразовательную среду. Россия, ратифицировав основополагающие международные акты в данной сфере, приняла на себя конкретные обязательства по созданию условий, обеспечивающих реальную, а не декларативную доступность образования для детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Между тем практика показывает, что провозглашение принципов инклюзии на уровне закона само по себе не порождает автоматического их исполнения. Разрыв между нормой и действительностью остаётся значительным: образовательные организации системно не соответствуют установленным требованиям доступности, кадровый состав зачастую не располагает необходимыми компетенциями для работы с особыми категориями обучающихся, а механизмы принуждения к соблюдению законодательства задействуются преимущественно через судебное разбирательство по инициативе органов прокуратуры. Это свидетельствует о том, что проблема носит не частный, а системный характер.

Актуальность рассматриваемой проблематики определяется совокупностью факторов. Во-первых, число детей, нуждающихся в особых образовательных условиях, устойчиво сохраняется на высоком уровне, что делает вопрос организации инклюзивного обучения социально значимым. Во-вторых, несмотря на разветвлённую нормативную базу, в правовом регулировании данной сферы сохраняются внутренние противоречия и пробелы, которые не позволяют в полной мере реализовать закреплённые гарантии. В-третьих, судебная практика обнаруживает устойчивые типичные нарушения, воспроизводящиеся в различных регионах страны вне зависимости от особенностей конкретного учреждения. Совокупность этих обстоятельств обуславливает необходимость комплексного правового анализа существующих проблем и поиска путей их преодоления.

Методология исследования

В ходе работы применялся комплекс методов научного познания. Формально-юридический метод использовался при анализе нормативных правовых актов – международных конвенций, федеральных законов и ведомственных приказов. Сравнительно-правовой метод позволил сопоставить

требования, предъявляемые к образовательным организациям на различных уровнях правового регулирования. Метод анализа судебной практики применялся при изучении конкретного судебного решения по делу об обеспечении доступности образовательного учреждения для инвалидов. Теоретическую базу составили труды исследователей в области инклюзивного образования, посвящённые условиям его организации в общеобразовательных школах [6; 7].

Результаты и обсуждение

Правовая основа инклюзивного образования в России формируется на нескольких уровнях. На международном уровне ключевую роль играет Конвенция ООН о правах инвалидов, обязывающая государства-участники обеспечивать инклюзивную систему образования на всех уровнях [1]. Конвенция о правах ребёнка закрепляет общий принцип недискриминации и право каждого ребёнка на образование [2]. Указанные международные обязательства конкретизируются в национальном законодательстве: Федеральный закон от 24.07.1998 № 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребёнка в Российской Федерации» устанавливает приоритет интересов ребёнка при реализации его права на образование [3], а Федеральный закон от 24.11.1995 № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» прямо обязывает организации независимо от их организационно-правовой формы обеспечивать условия беспрепятственного доступа инвалидов к объектам социальной инфраструктуры [4].

Вместе с тем исследователи фиксируют устойчивый разрыв между нормой и её реализацией. Среди ключевых проблем выделяется неготовность материально-технической базы образовательных учреждений: отсутствие пандусов, тактильных указателей, адаптированных учебных помещений [7]. Параллельно обнаруживается дефицит профессиональных компетенций педагогического состава, недостаточное психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ОВЗ, слабая методическая обеспеченность инклюзивного процесса [6]. Нормативная база, при всей её разветвлённости, содержит внутренние коллизии: требования отраслевых приказов нередко формулируются без учёта реального объёма финансирования муниципальных учреждений, что порождает заведомо неисполнимые обязательства.

Отдельного рассмотрения заслуживает вопрос о соотношении понятий «инклюзивное образование» и «образование детей с ОВЗ» в российском законодательстве. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» разграничивает эти категории, устанавливая, что обучающиеся с ОВЗ — это лица, имеющие недостатки в физическом и психологическом развитии, подтверждённые заключением психолого-медико-педагогической комиссии. При этом статус ребёнка-инвалида и статус ребёнка с ОВЗ не тождественны: первый определяется медицинскими критериями и подтверждается бюро медико-социальной экспертизы, тогда как второй носит образовательно-психологический характер.

Данное разграничение порождает практические сложности: объём предоставляемых гарантий может различаться в зависимости от того, какой именно статус присвоен ребёнку, что нередко становится источником правовой неопределённости для самих образовательных организаций.

Существенной проблемой остаётся также вопрос индивидуализации образовательного процесса. Согласно действующему законодательству, условия обучения детей-инвалидов определяются индивидуальной программой реабилитации и абилитации, тогда как для детей с ОВЗ ориентиром служат рекомендации психолого-медико-педагогической комиссии. На практике же образовательные организации зачастую не располагают ни специалистами, способными грамотно интерпретировать эти документы, ни ресурсами для их надлежащего исполнения [7]. Разработка адаптированных основных образовательных программ нередко носит формальный характер: программы составляются, однако реального влияния на организацию учебного процесса не оказывают. Это свидетельствует о том, что правовой инструментарий индивидуализации существует, однако механизм его применения в условиях массовой общеобразовательной школы остаётся недостаточно отработанным [6].

Не менее острой является проблема подготовки и переподготовки педагогических кадров. Действующие профессиональные стандарты предусматривают наличие у педагога компетенций в области инклюзивного образования, однако системного контроля за их реальным формированием не установлено. Учитель общеобразовательной школы, в классе которого оказывается ребёнок с ОВЗ, нередко не проходит соответствующей специализированной подготовки и вынужден самостоятельно восполнять профессиональные дефициты. Правовое регулирование в этой части ограничивается декларативными нормами об обязанности работодателя обеспечить повышение квалификации работников, не предусматривая конкретных механизмов принуждения к их исполнению.

Особого внимания заслуживает судебная практика как индикатор системных сбоев в правоприменении. Показательным примером служит решение Краснозерского районного суда Новосибирской области по делу № 2А-410/2025 от 23 июля 2025 года. Поводом к возбуждению административного дела послужила прокурорская проверка МКДОУ «Краснозерский детский сад № 4», в ходе которой было установлено: вход в здание учреждения не оснащён пандусом, а план здания, выполненный рельефно-точечным шрифтом Брайля и на контрастном фоне, отсутствует [5]. Оба нарушения – прямое несоблюдение требований ст. 15 Федерального закона № 181-ФЗ и Приказа Минобрнауки России от 09.11.2015 № 1309 [4].

Примечательна реакция самого учреждения: администрация детского сада признала исковые требования в полном объёме, однако в ответе на прокурорское представление указала, что нарушения не устранены по причине отсутствия финансирования – соответствующее ходатайство направлено в районную администрацию [5]. Суд признал бездействие образовательной

организации незаконным и обязал её оснастить вход в здание пандусом в срок до 01 сентября 2025 года. Данное дело обнажает типичную ситуацию: формальная правовая обязанность существует, учреждение её осознаёт, однако исполнение блокируется на стадии бюджетного обеспечения. Именно в этом зазоре между правом на бумаге и правом в жизни кроется системная проблема, которую суд решает лишь применительно к конкретному случаю, не устраняя её первопричину.

Рассмотренная ситуация не является единичной – она отражает общую картину, при которой муниципальные образовательные учреждения лишены достаточного финансирования для приведения зданий в соответствие с требованиями доступности. Правовая ответственность при этом возлагается на организацию, тогда как реальные рычаги её исполнения сосредоточены на уровне органов местного самоуправления и региональных бюджетов. Это противоречие требует законодательного разрешения — в частности, через введение специальных субвенций целевого назначения либо чётко прописанного механизма межбюджетной ответственности.

Заключение

Анализ действующего законодательства и судебной практики позволяет констатировать, что правовое регулирование инклюзивного обучения в России, несмотря на достаточно разработанную нормативную базу, сталкивается с рядом устойчивых системных проблем. Международные обязательства, принятые государством в соответствии с Конвенцией ООН о правах инвалидов и Конвенцией о правах ребёнка, на практике реализуются непоследовательно – формально закреплённые гарантии нередко остаются недостижимыми для конкретного ребёнка в конкретном учреждении.

Центральным противоречием остаётся разрыв между юридической обязанностью образовательной организации обеспечить доступную среду и реальной возможностью её исполнения в условиях хронического недофинансирования. Ответственность за несоблюдение стандартов доступности возлагается на учреждение, тогда как финансовые решения принимаются на уровне муниципальных и региональных органов власти, находящихся вне сферы прямого контроля со стороны суда. Это порождает замкнутый цикл: предписания выносятся, сроки устанавливаются, однако структурные условия, препятствующие их исполнению, при этом не устраняются.

Помимо инфраструктурного измерения, проблема инклюзии имеет кадровое и методическое измерения, которые в значительной мере выпадают из поля судебного контроля. Отсутствие квалифицированных специалистов сопровождения, несовершенство адаптированных образовательных программ, недостаточная методическая поддержка педагогов – всё это остаётся в тени, поскольку не поддаётся столь же очевидной фиксации, как отсутствие пандуса или тактильных указателей.

Преодоление выявленных противоречий требует не точечного реагирования, а выработки комплексного подхода. На законодательном уровне необходимо чёткое разграничение ответственности между образовательными организациями и органами власти, обеспечивающими их финансирование. На практическом уровне – введение специальных целевых субвенций на адаптацию образовательной инфраструктуры, а также систематического мониторинга соответствия учреждений стандартам доступности. Только при условии согласованности правового регулирования, бюджетного обеспечения и механизмов контроля инклюзивное образование сможет стать не декларацией, а реально функционирующей практикой.

Список используемых источников:

1. «Конвенция о правах инвалидов» (принята резолюцией Генеральной Ассамблеи ООН 61/106 от 13.12.2006) // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2013. – № 6. – Ст. 468.
2. «Конвенция о правах ребёнка» (одобрена Генеральной Ассамблеей ООН 20.11.1989) (вступила в силу для СССР 15.09.1990) // Сборник международных договоров СССР. – М., 1993. – Вып. XLVI.
3. Федеральный закон от 24.07.1998 № 124-ФЗ (ред. от 20.02.2026) «Об основных гарантиях прав ребёнка в Российской Федерации» // Собрание законодательства Российской Федерации. – 1998. – № 31. – Ст. 3802.
4. Федеральный закон от 24.11.1995 № 181-ФЗ (ред. от 29.12.2025) «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» // Собрание законодательства Российской Федерации. – 1995. – № 48. – Ст. 4563.
5. Решение по делу № 2А-410/2025 от 31.07.2025 – о возложении обязанности по обеспечению доступности здания для инвалидов [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – URL: <https://www.zakonrf.info/gorsud/doc-e7e48c40-b414-51c6-86c0-317f7005306a/> (дата обращения: 16.07.2026).
6. Акишева, А. К. Условия инклюзивного обучения в общеобразовательных школах / А. К. Акишева, Ж. С. Бейсенова, А. К. Карымсакова // Нургалиевские чтения-ХІІІ: научное сообщество молодых ученых ХХІ столетия. Филологические науки: сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции, Астана, 14–15 марта 2024 года. — Астана: ТОО «Мастер ПО», 2024. – С. 34-41. – EDN VQFPNS.
7. Гусева, Г. А. Проблемы инклюзивного обучения в общеобразовательной организации / Г. А. Гусева // Профессия, что всем даёт начало: роль педагога в современном образовании: сборник материалов, Челябинск, 31 января – 08 2023 года. – Челябинск: Издательство ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2023. – С. 102-104. – EDN CQDWHO.

© Костышин Н.А., Костышина О.Н., 2026

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Мерковская А.Ю., Попова Е.Р.

Научный руководитель – Поваляева О.Н.

Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, г. Елец, Россия

Аннотация: в статье рассматриваются игровые технологии как средство физического воспитания младших школьников. Раскрываются их виды, функции, методика внедрения на уроках. Обосновывается эффективность игрового подхода для повышения мотивации, развития двигательных навыков и укрепления здоровья детей 7–10 лет.

Ключевые слова: игровые технологии, подвижные игры, младшие школьники, физическое воспитание, методика.

GAME TECHNOLOGIES AS A MEANS OF PHYSICAL EDUCATION FOR PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Merkovskaya A.Yu., Popova E.R.

Scientific Supervisor – Povalyaeva O.N.

Bunin Yelets State University, Yelets, Russia

Abstract: the article examines game technologies as a means of physical education for primary school students. It reveals their types, functions, and methods of implementation in lessons. The effectiveness of the game-based approach for increasing motivation, developing motor skills, and improving the health of children aged 7–10 is substantiated.

Keywords: game technologies, outdoor games, primary school students, physical education, methodology.

В возрастном диапазоне 7–10 лет у учащихся начальной школы нередко наблюдается снижение мотивации к занятиям физической культурой. Основные причины – однотипность учебного процесса и гиподинамия, характерная для современного образа жизни детей. Оптимальным педагогическим решением для данной возрастной группы признаётся внедрение игровых методов обучения. Согласно данным возрастной психологии, в этот период у детей преобладает непроизвольное внимание, конкретно-образный тип мышления и высокая эмоциональная лабильность. Указанные особенности диктуют необходимость разработки игровых заданий со следующими характеристиками: малая продолжительность во времени, однозначная и доступная регламентация правил, а также регулярная смена видов двигательной активности (например, каждые 3–5 минут). Такой подход позволяет удерживать познавательный

интерес и предотвращает утомление на уроке.

Всё многообразие игровых форм на уроках физкультуры в начальной школе можно систематизировать по нескольким основаниям. Во-первых, по содержанию двигательной активности: к ним относят сюжетные игры без инвентаря («Кошки-мышки»), упрощённые версии спортивных дисциплин (например, баскетбол без ведения мяча или волейбол с облегчённым мячом), а также эстафетные задания с предметами и без. Во-вторых, по способу организации участников: игры бывают командными, где результат зависит от взаимодействия всех игроков, и индивидуальными, где каждый действует сам за себя («Пятнашки», «Третий лишний»). В-третьих, по направленности на развитие физических качеств: одни задания тренируют быстроту реакции и беговые навыки, другие – координацию и ловкость, третьи – силовую выносливость или гибкость. Наконец, игры различают по наличию воображаемой ситуации: с развёрнутым сюжетом (полёты в космос, спасение животных) и без него – только правила и движение.

Правильно построенное игровое занятие включает несколько обязательных этапов. Сначала педагог подбирает игру в точном соответствии с возрастной группой (7–8 или 9–10 лет), а также с уровнем физической подготовки класса. Затем следует краткое объяснение правил – не дольше 1–2 минут, обязательно с практическим показом ключевых движений. Назначаются водящие: на первых порах выбирают самых дисциплинированных и умелых ребят, а затем постепенно подключают застенчивых и малоактивных детей, давая им возможность побывать в роли лидера. В процессе игры учитель непрерывно отслеживает признаки утомления (покраснение кожи, одышка, снижение точности движений) и соблюдение техники безопасности – столкновения, падения, удары мячом. Завершается занятие обязательным коллективным подведением итогов, где похвала выносится не столько за скорость или счёт, сколько за честное соблюдение правил, поддержку товарищей по команде и взаимовыручку.

Что касается структуры урока, то игры распределяются по его частям в соответствии с решаемыми задачами. В разминку включают спокойные, не требующие резких ускорений задания (например, на внимание или простую реакцию). Основную часть занимают подвижные игры высокой и средней интенсивности – именно они дают тренировочный эффект. В заключительной части уместны игры на расслабление мышц, восстановление дыхания и снятие эмоционального возбуждения (типа «Тихо-громко» или упражнения на плавные движения). По времени суммарная доля игровых форм в уроке обычно составляет 15–25 минут – этого достаточно, чтобы сохранить интерес и не допустить переутомления младших школьников.

С педагогической точки зрения игровые методы – это продуманная система, где каждое действие подчинено конкретным задачам. В отличие от простой игры здесь есть чёткий план, измеримые итоги (например, снижение ошибок или улучшение реакции). Это доказано в работах Л.В. Былеевой [1]. Для первоклассников и второклассников игра остаётся главным видом

деятельности. Они быстро переключаются, требуют ярких образов и много двигаются (до 4–6 часов в день). Поэтому игровые приёмы полностью соответствуют их природе. Такие занятия выполняют сразу четыре роли: помогают освоить бег, прыжки и метания без страха (по Е.Н. Литвинову [2]), развивают ловкость и координацию, воспитывают дисциплину и умение работать в команде (что требует ФГОС НОО [4]), а также укрепляют сердце, сосуды и опорно-двигательный аппарат за счёт эмоционального подъёма.

Когда мы говорим об уроках физкультуры в младшей школе, без игр тут просто никуда. В начальной школе используют разные виды игровых технологий. Это обычные подвижные игры с сюжетом («Гуси-лебеди») и без («Салки», «Классики»). Это упрощённые спортивные игры – мини-футбол, пионербол, баскетбол без ведения. Это эстафеты и командные путешествия по станциям, которые, согласно журналу «Физическая культура в школе» [3], такие занятия хороши тем, что нагрузка распределяется равномерно, и детям совсем не становится скучно – они с азартом ждут, что же будет на следующей «станции». Это и современные гаджеты: многие дети с пелёнок привыкли к экранам, и это приходится учитывать. Поэтому учителя активно используют танцевальные платформы, фитнес-браслеты, интерактивные доски. Конечно, гаджеты не заменяют живого движения, но они становятся отличным дополнительным стимулом – даже самые ленивые включаются в игру, когда видят знакомые технологии. И наконец, народные игры («Лапта», «Городки») – они, как пишет Л.В. Былеева [1], соединяют физическую подготовку с воспитанием характера и уважением к традициям, что также прописано в стандарте ФГОС [4].

Эффективное внедрение начинается с проверки уровня подготовки класса – кто как бежит, прыгает, бросает. Затем подбирается конкретное задание: для скорости – «Два мороза», для прыжков – «Удочка», для точности – «Вышибалы». После этого размечают площадку, убирают опасные предметы, продумывают продолжительность (по времени или пульсу). По замечанию Е.Н. Литвинова [2], так развлечение превращается в управляемый учебный процесс. Далее игры встраивают в разные фазы урока: в начале – несложные на внимание, в середине – интенсивные (эстафеты, сюжетные игры), в конце – малоподвижные («Море волнуется»). Наконец, позиция учителя постепенно меняется: сначала он главный судья, затем становится помощником и иногда играет наравне с детьми. Самое важное – следить за эмоциональным накалом, чтобы дети не перевозбудились. Как отмечает Л.В. Былеева [1], умение управлять настроением отличает профессионала.

Таким образом, игровые приёмы – это удобное и действенное средство для физвоспитания малышей. Они полностью подходят под их психологию и помогают одновременно и навыки ставить, и здоровье укреплять, и общению учить. Главное – педагог должен владеть методикой и учитывать особенности каждого ребёнка. Практические советы: использовать игровые моменты на каждом уроке, устраивать ежедневный час подвижных игр в группе продлённого дня, а также привлекать родителей к совместным праздникам-

эстафетам. Такой подход, особенно в духе ФГОС [4], формирует стойкую привычку к активности и здоровью.

Список используемых источников:

1. Былеева Л. В. Подвижные игры: учебное пособие для институтов физической культуры / Л. В. Былеева, И. М. Коротков. – 5-е изд., перераб. и доп. – Москва: Физкультура и спорт, 1982. – 222, [2] с.
2. Литвинов Е. Н. Программа физического воспитания учащихся начальной школы (I-IV) / Е. Н. Литвинов. – Москва: Школьная Пресса, 2004. – 15 с.
3. Статьи из журнала «Физическая культура в школе» // Физическая культура в школе.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: утвержден приказом Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286 (с изм. и доп.) // Министерство просвещения Российской Федерации: официальный сайт. Москва, 2021. Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/> (дата обращения: 27.04.2026)

© Мерковская А.Ю., Попова Е.Р., 2026

УДК 378.2

РАЗВИТИЕ ПРАКТИЧЕСКОГО ОПЫТА РАБОТОДАТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Морозова О.П.

Алтайский государственный университет, г. Барнаул, Россия

Аннотация: в статье раскрываются эвристический потенциал практического опыта работодателей и возможности его реализации в процессе обучения будущих учителей. Показано, как происходит его развитие в зависимости от целевых установок, содержательных и процессуальных характеристик обучения. Обоснованы педагогические условия развития практического опыта работодателей в процессе обучения будущих учителей, в качестве которых выступают: дидактическая реконструкция практического опыта работодателей; структурирование образовательного материала в процессе обучения будущих учителей на основе практических задач, содержание которых аккумулирует практический опыт педагогов-наставников, имеющих высокие педагогические результаты в своей профессиональной деятельности; организация пропедевтической педагогической практики в школе; совместная практическая деятельность педагогов-наставников и студентов.

Ключевые слова: практический опыт работодателей, эвристический потенциал, развитие, процесс обучения будущих учителей, педагогические условия.

DEVELOPMENT OF EMPLOYERS' PRACTICAL EXPERIENCE IN THE PROCESS OF TEACHING FUTURE TEACHERS

Morozova O.P.

Altai State University, Barnaul, Russia

Abstract: the article reveals the heuristic potential of employers' practical experience and the possibilities of its implementation in the process of training future teachers. It shows how this experience develops depending on the goals, content, and procedural characteristics of training. The article substantiates the pedagogical conditions for developing the practical experience of employers in the process of training future teachers, which include: didactic reconstruction of the practical experience of employers; structuring the educational material in the process of training future teachers based on practical tasks, the content of which accumulates the practical experience of mentor teachers who have achieved high pedagogical results in their professional activities; organizing propaedeutic pedagogical practice at schools; and joint practical activities between mentor teachers and students.

Keywords: employers' practical experience, heuristic potential, development, process of training future teachers, pedagogical conditions.

Процессы модернизации, происходящие в современных условиях в системе высшего педагогического образования, связаны, прежде всего, с усилением практической подготовки будущих учителей, обладающих, с одной стороны, глубокими фундаментальными предметными и психолого-педагогическими знаниями, а с другой,- способных успешно использовать эти знания в реальной школьной практике. Концепция подготовки педагогических кадров до 2030 года [5] также утверждает важность формирования у выпускников педвузов практической готовности к самостоятельной профессиональной деятельности. Этим вопросам посвящены исследования Байбородовой Л.В. [1], Елькиной О.Ю. [2], Елизаровой Л.В. [3], Захожей Т.М.[4], Николаевой М.А. [6], Фроловой П.И. [8] и др. Вместе с тем серьезную роль в практической подготовке будущих учителей имеет тот практический опыт, который привносят в процесс вузовского обучения работодатели и, прежде всего, опытные педагоги-наставники. Этот опыт, развиваясь в процессе обучения, не только существенно обогащает свой педагогический потенциал, но и сам оказывает влияние на преобразование научно-теоретического педагогического знания. Однако, в настоящее время процесс развития такого практического опыта еще не стал в полной мере предметом специального изучения ученых. В связи с этим наши усилия были направлены на разработку

проблемы развития практического опыта работодателей в процессе обучения будущих учителей.

Таким образом, актуальность исследования определяется необходимостью разрешения ряда противоречий между:

- возрастающей потребностью в усилении в современных условиях практической направленности обучения будущих учителей и неподготовленностью работодателей к преобразованию имеющегося практического опыта как объекта развития в структуре данного процесса;

- важностью дидактической реконструкции практического опыта работодателей и слабым раскрытием его эвристического потенциала;

- необходимостью развития практического опыта работодателей в процессе обучения выпускников педвуза и недостаточной разработанностью педагогических условий, обеспечивающих эффективность данного развития;

Целевые ориентиры нашего исследования были направлены на выявление сущности практического опыта как педагогического феномена, выявление его эвристического потенциала, определение и научно-теоретическое обоснование педагогических условий развития практического опыта работодателей в процессе обучения будущих учителей.

Методологической основой исследования выступают философские положения о развитии процессов и явлений, единстве теории и практики, преобразующей роли практики в деятельности человека, человеке как субъекте собственной деятельности. Ведущими методологическими подходами являются:

- системный (Блауберг И.В., Кузьмин В.П., Юдин Э.Г. и др.), позволяющий рассматривать практический опыт работодателей как сложную динамично развивающуюся систему, компоненты которой находятся в тесном диалектическом единстве и взаимодействии как с друг с другом, так и с внешней средой;

- субъектный (Абульханова-Славская К.А., Брушлинский А.В., Петровский В.А., Рубинштейн С.Л. и др.), который утверждает возможность формирования личности работодателей как субъектов педагогической деятельности в процессе обучения будущих учителей, способных к реализации педагогических целей, полноправных участников коллективного субъекта педагогического образования;

- деятельностный (Асмолов А.Г., Выготский Л.С., Леонтьев А.Н., Рубинштейн С.Л. и др.), предполагающий организацию процесса развития практического опыта работодателей в различных видах деятельности, участниками которой являются будущие учителя, проявляющие в ней активность, инициативу, творчество и др. при взаимодействии с этим опытом;

- компетентностный (Болотов В.А., Зимняя И.А., Зеер Э.Ф., Сериков В.В. и др.), требующий включения практического опыта работодателей в процессе вузовского обучения и формирования на этой основе у будущих учителей профессиональных компетенций как важнейшего результата практико-ориентированной профессионально-педагогической подготовки;

-личностный (Бондаревская Е.В., Колесникова И.А., Сериков В.В., Якиманская И.А. и др.), ориентирующий работодателей в лице опытных педагогов-наставников на особое отношение к личности будущего учителя в процессе передачи практического опыта, ее ценностно-смысловой сфере; диалог как важнейший механизм овладения этим опытом, проживание практико-ориентированного обучения.

В исследовании использовались следующие методы: анализ научной литературы, сравнение различных точек зрения ученых на изучаемую нами проблему, синтез и обобщение позиций исследователей, конкретизация отдельных теоретических положений.

В ходе проведения теоретико-экспериментального исследования нам удалось выявить сущность практического опыта, который представляет систему знаний, умений, навыков, ценностных ориентаций, компетенций, приобретенных субъектом в условиях реальной профессиональной деятельности и используемых им для решения различного рода производственных задач.

Особенности практического опыта работодателей применительно к нашему исследованию заключаются в том, что он а) аккумулирует знания современной педагогической науки в качестве инструмента преобразования школьной действительности; б) основан на передовых достижениях педагогической практики лидеров образовательной отрасли региона; в) содержит черты инновационной профессионально-педагогической деятельности, связанной с созданием нового образовательного продукта.

Данные особенности позволили нам выявить эвристический потенциал практического опыта работодателей при его использовании в процессе обучения будущих учителей. Этот потенциал мы определяем как творческую возможность оказывать влияние на целевые, содержательные и процессуальные характеристики практической подготовки будущих учителей, а также на различные подструктуры их личности.

Включение в процесс обучения выпускников педвуза практического опыта работодателей позволяет в значительной мере расширить спектр целевых установок этого процесса за счет таких педагогических целей, как углубление интереса к профессии, понимание ценности научно-теоретического знания для практики; формирование практического мышления; формирование умений творчески преобразовать и использовать практический опыт работодателей; расширение и углубление содержания обучения будущих учителей за счет включения в его структуру практического опыта работодателей, реальных профессиональных ситуаций; усиление диалогического характера взаимодействия между различными участниками процесса обучения и др.

Совершенно очевидно, что эвристический потенциал практического опыта работодателей, связанный с его развитием, может быть успешно реализован при следующих педагогических условиях:

1. Структурирование образовательного материала в процессе обучения будущих учителей на основе практических задач, содержание которых

аккумулирует дидактически обработанный опыт педагогов-лидеров образования. При этом предметом конструирования становятся различные типы практических задач. Это задачи, направленные на:

- иллюстрацию эталонных моделей профессионально-педагогической деятельности;
- осознание ценности научно-педагогической теории для практики;
- формирование способности использовать теоретические знания как средство преобразования педагогической действительности;
- повышение мотивации на работу в школе;
- поиск закономерностей, которые лежат в основе практического опыта;
- отбор фактов как составляющих практического опыта для иллюстрации различных аспектов педагогической теории;
- творческое использование практического опыта работодателей для достижения тех или иных педагогических целей;
- определение педагогического потенциала практического опыта работодателей как возможности влияния на различные подструктуры личности;
- моделирование поведения учителя в реальных педагогических ситуациях;
- анализ последствий недостаточности практического опыта у педагога;
- доказательство важности единства теоретического знания и практического опыта для решения профессионально-педагогических задач и др.

2. Дидактическая реконструкция практического опыта работодателей в процессе обучения будущих учителей.

Для того, чтобы стать компонентом содержания вузовского обучения, практический опыт работодателей должен быть подвергнут тщательной дидактической обработке. А именно, в нем должны быть четко выделены: а) концептуальные основы построения; б) отражение современных тенденций развития образования; в) умения и навыки; г) используемые инновационные образовательные технологии; д) формы организации образовательного процесса; е) инновационный педагогический ресурс, реализация которого позволит оказывать эффективное воздействие на различные подструктуры личности ребенка; ж) отражение авторской позиции самого педагога. Не вызывает сомнений тот факт, что при осуществлении данного условия практический опыт работодателей обретает прочную научную основу и становится полноценным компонентом содержания вузовского педагогического образования, серьезно обогащая его за счет реализации важнейшего философского принципа восхождения от конкретного к абстрактному.

3. Организация пропедевтической педагогической практики в школе.

Традиционно педагогическая практика будущих учителей организуется после изучения основных психолого-педагогических дисциплин с тем, чтобы студенты смогли закрепить полученные теоретические знания, реализовать их в действии, тем самым продемонстрировав определенные профессиональные компетенции. Мы полагаем, что в отношении такой организации практики

может произойти определенного рода инверсия. Речь идет о том, что будущие учителя идут в школу не после изучения педагогической теории, а до (или во время) знакомства с ней. В таком случае опыт работодателей развивается в несколько ином направлении. Подвергаясь научно-теоретической реконструкции, он становится объектом усмотрения тех или иных проблем в современном школьном образовании. При этом в совместной деятельности с вузовским преподавателем опытный школьный педагог выстраивает описание своего практического опыта таким образом, чтобы студенты могли сформулировать ту или иную проблему, требующую поиска конструктивного решения. А для этого дидактически обработанный практический опыт должен содержать противоречия с различной степенью их очевидности. Студенты должны их увидеть и на этой основе сформулировать проблему и предложить варианты ее эффективного решения, то есть сделать предложения по дальнейшему обогащению опыта педагога-практика. Кроме того, на такой педагогической практике живые сюжеты реальной педагогической действительности разворачиваются таким образом, чтобы вызвать у студентов интерес не только к учительской профессии, но и самому научно-педагогическому знанию, понимание его значимости для практики. Это особенно рельефно обнажается в тех случаях, когда сами будущие учителя вместе с опытным школьным педагогом погружаются в эти ситуации и занимают активную позицию субъекта педагогической деятельности.

4. Совместная практическая деятельность педагогов-наставников и студентов.

Данное педагогическое условие предполагает, что эта совместная практическая деятельность осуществляется не только на педагогической практике в школе, но и в совместных образовательных и исследовательских проектах в процессе вузовского обучения будущих учителей. В ходе такой «совместности» практический опыт работодателей обогащается новыми научно-теоретическими знаниями, привносимыми, с одной стороны студентами и преподавателями вуза, а с другой, - самими работодателями, включающимися в вузовский образовательный контекст. Новые задачи, которые приходится решать участникам совместной практической деятельности, стимулируют расширение объема этого опыта, углубление его содержания. «Включенность действия в новый, более обширный контекст придает ему новый смысл и большую внутреннюю содержательность, а мотивации — большую насыщенность» [7, с. 564]. Таким образом, для студентов в подобных ситуациях открываются новые смыслы профессии, они начинают осознавать значимость практического опыта и теоретического знания для будущей педагогической деятельности. Все это оказывается возможным только в диалоге, где и опытные педагоги, и будущие учителя относятся к друг другу как равноправные партнеры по общению, независимо от их возраста, статуса, опыта работы. В диалогическом общении происходит сопоставление различных точек зрения его участников, поиск оптимального варианта решения проблемы при анализе различных ситуаций, имеющих место в практическом опыте работодателей.

Необходимо также отметить, что осуществляя совместную со студентами практическую деятельность, работодатели стремятся сделать свой опыт предметом научно-теоретического анализа. В ходе этого анализа открываются новые грани практического опыта, обнажаются ошибки, дефицит знаний, происходит видение перспектив развития опыта.

Таким образом, в ходе проведенного нами исследования разработаны теоретические основы развития практического опыта работодателей в процессе обучения будущих учителей. Выявлена сущность практического опыта, показаны его особенности, когда носителями такого опыта выступают опытные педагоги-наставники, лидеры образовательной отрасли региона, полноправные участники вузовского педагогического образования. Наше исследование позволило определить педагогические условия развития практического опыта работодателей в процессе обучения будущих учителей, в качестве которых выступают: дидактическая реконструкция практического опыта работодателей; структурирование образовательного материала в процессе обучения будущих учителей на основе практических задач, содержание которых аккумулирует практический опыт педагогов-наставников, имеющих высокие педагогические результаты в своей профессиональной деятельности; организация пропедевтической педагогической практики в школе; совместная практическая деятельность педагогов-наставников и студентов.

Данные педагогические условия являются необходимыми, но не достаточными для успешного развития практического опыта работодателей в процессе обучения будущих учителей. Их дальнейшая разработка и реализация определяют перспективы следующего этапа нашего исследования.

Список используемых источников:

1. Байбородова Л.В. Практико-ориентированный подход к подготовке будущих педагогов // Ярославский педагогический вестник. – 2015. – № 2(1). – С.47-52.
2. Елькина О.Ю., Лозован Л.Я. Актуальное состояние качества практической подготовки будущих педагогов и перспективы ее совершенствования // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2023. – Вып.2 (226). – С. 77–85.
3. Елизарова Л.В., Трубицина О.И., Семенова Е.Ю., Костина Е.А., Баграмова Н.В. Особенности проектирования системы практической подготовки обучающихся в условиях трансформации образования // Science for Education Today. - 2024. - Т.14. - №1.- С. 7-24.
4. Захожая Т.М., Фролова Н.В. Особенности практической подготовки будущих учителей в современных условиях // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2015. – № 4(37). – С.16-25.
5. Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года. Распоряжение Правительства РФ от 24 июня 2022 года №1688-р // <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/404830447/>

6. Николаева М.А. Практическая подготовка будущих педагогов: уч.-метод. пособие. – Екатеринбург: УрГПУ, 2023. – 221 с.

7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.

8. Фролова П.И. Проблемы внедрения практической подготовки обучающихся в системе профессионального образования // Вопросы педагогики. – 2020. – № 11(2). – С. 355-358.

© Морозова О.П., 2026

УДК 37.015.3

ТРУДНОСТИ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ К ШКОЛЬНОЙ ЖИЗНИ В УСЛОВИЯХ НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

Рябцева Д.В.

Научный руководитель – Поваляева О.Н.

Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, г. Елец, Россия

Аннотация: в статье анализируются ключевые проблемы адаптации детей 6–7 лет к школе в контексте требований обновлённого ФГОС НОО. Рассматриваются физиологические, психологические и социальные аспекты адаптации, а также специфические трудности, связанные с системно-деятельностным подходом, цифровизацией и оценочными изменениями. Предлагаются практические рекомендации для учителей и родителей.

Ключевые слова: адаптация первоклассников, ФГОС НОО, школьная дезадаптация, готовность к школе, учебная мотивация, эмоциональное благополучие, системно-деятельностный подход.

DIFFICULTIES IN ADAPTING FIRST-GRADERS TO SCHOOL LIFE UNDER NEW EDUCATIONAL STANDARDS

Ryabtseva D.V.

Scientific Supervisor – Povalyaeva O.N.

Bunin Yelets State University, Yelets, Russia

Abstract: the article analyzes the key problems of adaptation of 6–7-year-old children to school in the context of the requirements of the updated Federal State Educational Standard for Primary General Education. It considers the physiological, psychological, and social aspects of adaptation, as well as specific difficulties related to the system-activity approach, digitalization, and assessment changes. The article provides practical recommendations for teachers and parents.

Keywords: adaptation of first-graders, Federal State Educational Standard for Primary General Education, school maladjustment, readiness for school, academic motivation, emotional well-being, system-activity approach

Переход на обновлённые Федеральные государственные образовательные стандарты начального общего образования (ФГОС НОО, 2021 г.) декларирует развитие личности ребёнка, формирование метапредметных компетенций и индивидуализацию обучения. Однако на практике требования к первокласснику не снизились, а качественно изменились. От ребёнка ожидают не просто умения читать и считать, а способности ставить учебную задачу, работать в группе, оценивать свои действия и выдерживать высокую степень самостоятельности.

Именно разрыв между привычным дошкольным опытом (игра, эмоциональная поддержка взрослого, минимальная ответственность) и новыми требованиями порождает спектр трудностей адаптации. По данным Института возрастной физиологии РАО, в 2024 году до 42% первоклассников демонстрируют те или иные признаки дезадаптации (повышенная тревожность, утомляемость, снижение самооценки, поведенческие проблемы). Это на 10–12% выше, чем 10 лет назад [5].

Адаптация к школе – это не одномоментное событие, а процесс длительностью от 2 до 8 месяцев. В статье мы рассмотрим, какие именно барьеры возникают у современных первоклассников и как новые стандарты – при правильном подходе – могут не усугублять, а смягчать эти трудности.

Для системного анализа трудностей удобно использовать трёхкомпонентную модель (по М.М. Безруких) [1]:

Сфера	Что происходит	Признаки нарушений
Физиологическая	Организм привыкает к статической позе за партой, новому режиму, умственной нагрузке	Повышенная утомляемость к обеду, головные боли, нарушение сна, частые ОРВИ, тики
Психологическая	Формируется новая социальная позиция «ученик», развивается произвольность внимания и памяти	Высокая тревожность, страхи (опоздать, ошибиться, смешного ответа), сниженная самооценка, учебная пассивность
Социальная	Вхождение в систему формальных отношений (учитель – ученик), установление контактов с одноклассниками	Конфликты, отказ идти в школу, изоляция, неадекватные реакции на замечания

Все три сферы взаимосвязаны. Например, хроническое недосыпание (физиология) ведёт к трудностям удержания внимания, что вызывает неудачи в учёбе, а они – к невротическим реакциям (психология) и насмешкам сверстников (социальная сфера).

Важнейшее отличие адаптации в условиях новых стандартов – высокая доля самостоятельной работы. Если ранее учитель подробно объяснял и контролировал каждый шаг, то сейчас первоклассник уже в первой четверти должен выполнить мини - проект, составить алгоритм или оценить работу товарища. Такая задача не по силам ребёнку с несформированной произвольностью – возникает порочный круг требований [2].

Ключевые группы трудностей, порождаемые или обостряемые ФГОС.

1. Трудность «территориальная»: потеря игрового пространства.

Одна из самых недооценённых проблем. В детском саду 50–60% времени приходилось на сюжетно-ролевую игру. В школе по СанПиН – игра только на переменах (10–20 минут) и иногда на уроке как фрагмент. Мозг первоклассника не может резко переключиться с игровой деятельности на учебную. Новые стандарты формально допускают использование игры, но на практике проектирование урока часто выдавливает её.

Признак: ребёнок начинает «играть в школу» дома с куклами, воспроизводя тревожные сценарии (учитель кричит, ставит двойку). Или, наоборот, отказывается от любых игр, становясь «маленьким взрослым» – это не менее опасно.

2. Трудность «оценочная»: безотметочное обучение ≠ отсутствие оценки.

ФГОС в 1 классе предписывает безотметочное обучение. Однако на практике учителя используют «звёздочки», «смайлики», «печати», листы успеха. Ребёнок считывает: его сравнивают с другими. При этом критерии часто размыты – «старался», «мог лучше». Для шестилетки это источник хронического стресса: он не понимает, сколько именно «звёздочек» нужно для одобрения.

Ситуация усугубляется родителями, которые требуют «настоящих оценок» и сравнивают ребёнка с отличниками из параллельного класса. У первоклассника формируется оценочная зависимость – он учится не ради знаний, а ради внешнего знака.

3. Трудность «метапредметная»: разрыв между «знаю» и «могу применить»

В дошкольном возрасте ребёнок накапливает огромный объём сведений (стихи, животных, числа). Но системно-деятельностный подход требует не воспроизведения, а переноса знаний в новую ситуацию. Например: «Ты знаешь, что у зайца длинные уши. Помоги ёжику спрятаться от лисы – что нужно знать про ёжика, чтобы нарисовать убежище?»

Для первоклассника это неочевидная связь. Трудность проявляется в типичных ошибках: ребёнок отлично пересказывает параграф, но не может решить практическую задачу («зачем нам всё это?»). Падает учебная мотивация, потому что ребёнок не видит смысла.

4. Трудность «цифровая»: экран и живое общение.

Новые стандарты предполагают использование ЭОР (электронных образовательных ресурсов). Но в 1 классе это часто выглядит как 15–20 минут работы с планшетом или интерактивной доской. У детей, привыкших к планшету как к игрушке, возникает когнитивный диссонанс: на планшете надо не играть, а решать примеры [6]. Кроме того:

- Нарушается развитие мелкой моторики (прописи даются всё тяжелее).
- Снижается способность к длительному удержанию внимания на речи учителя (после ярких анимаций).
- Возникают сложности с чтением эмоций одноклассников – экран не учит эмпатии.

По результатам анализа работы школьных психологов в период 2022–2025 гг. выявлены группы детей, у которых адаптация к школьному обучению протекает с осложнениями [4].

Фактор	Проявления	Почему трудно при ФГОС
Несформированная произвольность	Не может сидеть смирно, не слушает инструкцию до конца, действует импульсивно	Новый стандарт требует самостоятельного планирования (даже в 1 классе: «наметь порядок действий») – произвольность есть базис.
Леворукость (без переучивания)	Повышенная утомляемость, зеркальное письмо, трудности с ориентацией в тетради	При работе в парах и с экранами нагрузка на зрительно-пространственное восприятие возрастает
Высокая тревожность	Перепроверяет простые действия, плачет при ошибке, просит маму остаться	Акцент на самооценке и рефлексии («Как ты оцениваешь свою работу?») усиливает тревожность, а не снижает
Последствия логопедических проблем	Бедная связная речь, трудности с пониманием многошаговой инструкции	Системно-деятельностный подход опирается на речь как средство регуляции действий

Проанализируем три типичные педагогические ситуации на уроке в 1 классе, а также характерные трудности, возникающие у учащихся в ходе их разре-

ния, с учётом требований Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО).

Ситуация 1. «Открытие нового знания» (проблемный метод).

Учитель: «Посмотрите на картинки: мяч катится, шапка падает. Что общего? Как назвать одним словом?» Дети должны догадаться – движение.

Трудность: тревожный ребёнок молчит, боясь ошибки. Импульсивный выкрикивает «игрушки!». Развитие индуктивного мышления требует паузы, которой учитель не даёт. В итоге идею формулирует тот же активный ученик, остальные пассивно соглашаются. Проблема не решена коллективно.

Ситуация 2. «Работа в малой группе: нарисуйте знак “Берегите воду”».

Трудность: лидер в группе подавляет остальных, или, наоборот, никто не хочет рисовать. Реальный учебный результат (знак) получен, но метапредметный результат (умение договариваться) — нет. Учитель не успевает зафиксировать это, и навык сотрудничества не отрабатывается.

Ситуация 3. «Самооценка: на полях тетради нарисуй кружок зелёный (всё понял), жёлтый (понял не всё) или красный (не понял)».

Трудность: дети массово рисуют зелёный, потому что красный стыдно. Истинная рефлексия появляется только в атмосфере тотального принятия ошибки, а в реальном классе соревнование «кто зелёнее» неизбежно.

В условиях новых стандартов учитель становится не просто транслятором знаний, а фасилитатором адаптации. Эффективные стратегии:

А) Щадящий режим в первые 2–3 недели.

Не требуйте полной рабочей позы 35 минут. Разрешите сесть на ковёр, встать, сменить позу. Вводите физминутки не по расписанию, а при первых признаках утомления (зевота, «клевки» головой).

Б) Пошаговое введение групповой работы.

1-я неделя: работа в парах по принципу «рядом, но каждый своё».

2–3 недели: задание типа «проверь у соседа, одинакова ли запись».

Только через месяц: совместное решение одной задачи.

В) Ритуалы перехода от игры к учёбе.

Например, колокольчик, звон которого означает «закончили игру – слушаем задание». Или «ковёр для игры» и «парта для работы». Это снижает трудность потери игрового пространства.

Г) Открытость для обратной связи от родителей [3].

Краткий дневник (не еженедельное собрание, а чат или лист «Как прошёл день моего ребёнка?») с вопросами: «Было ли трудно засыпать?», «Что рассказывал о классе?». Родители – союзники, а не контролёры.

Таким образом, новые образовательные стандарты не являются злом – они направлены на развитие самостоятельной, мыслящей личности. Но беда в том, что они часто вводятся формально, без учёта возрастных возможностей 6–7-летнего ребёнка. Первоклассник не обязан сразу стать «субъектом учебной деятельности» с высоким самоконтролем. Его мозг продолжает жить по

законам дошкольного детства, где игра, эмоции и непосредственность важнее произвольности.

Успешная адаптация в условиях ФГОС возможна при выполнении трёх условий:

- Гибкость системы (учитель имеет право сместить сроки формирования метапредметных умений в пределах полугодия).
- Психологическая грамотность родителей (понимание, что «тянет на 4» в 1 классе не имеет значения, а вот сохранённое любопытство – имеет).
- Высвобождение времени для игры и общения (нельзя загружать кружками до вечера) [6].

Если ребёнок после двух месяцев школы всё ещё плачет по утрам, жалуется на живот или говорит «я глупый» – это не капризы, а сигнал о дезадаптации. И здесь нужна не дополнительная зубрёжка, а снижение нагрузки, консультация психолога и пересмотр требований взрослых. Лучший результат первого класса – не наученный читать за 100 слов в минуту, а ребёнок, который идёт в школу с интересом и говорит: «У меня там друзья, там здорово, да, бывает трудно, но я справлюсь».

Список используемых источников:

1. Безруких, М. М. Трудности обучения в начальной школе: физиологические и психологические аспекты / М. М. Безруких. – Москва: Просвещение, 2022. – 501 с.
2. Поливанова, К. Н. Психология возрастных кризисов: адаптация к школе / К. Н. Поливанова. – Москва: Академия, 2023. – 56 с.
3. Семенова Е. В. Адаптация первоклассников к школе. – Минск: Глобус, 2008. – 128 с.
4. Хухлаева О.В. Психологическая помощь младшим школьникам с дезадаптацией. – Журнал «Начальная школа плюс До и После», № 8, 2024. – 5 с.
5. Федеральный закон «Об образовании в РФ», ст. 28 (адаптация образовательных программ).
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: утвержден приказом Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286 (с изм. и доп.) // Министерство просвещения Российской Федерации: официальный сайт. Москва, 2021. Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/> (дата обращения: 5.05.2026)

© Рябцева Д.В., Поваляева О.Н., 2026

АНАЛИЗ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ РОССИЙСКИХ ШКОЛЬНИКОВ (НА ПРИМЕРЕ СРАВНЕНИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ PISA-2018 И ФИОКО 2024)

Трибе Е.А.

Научный руководитель – Вахрушева М.И.

*Оренбургский государственный педагогический университет,
г. Оренбург, Россия*

Аннотация: в статье проводится сравнительный анализ результатов оценки уровня развития функциональной грамотности российских школьников по результатам международного исследования PISA-2018 и общероссийской оценки ФИОКО 2024 года. Рассмотрены показатели по трём ключевым компонентам: читательской, математической и естественно-научной грамотности. Анализ данных поможет выявить слабые места и выстроить дальнейшую работу с учётом выявленных проблем.

Ключевые слова: функциональная грамотность, образование, школьники, PISA, ФИОКО, оценка функциональной грамотности.

ANALYSIS OF THE LEVEL OF DEVELOPMENT OF FUNCTIONAL LITERACY AMONG RUSSIAN SCHOOLCHILDREN (BASED ON A COMPARISON OF THE RESULTS OF PISA-2018 AND FIOCO-2024)

Tribe E.A.

Scientific supervisor – Vakhrusheva M.I.

Orenburg State Pedagogical University, Orenburg, Russia

Abstract: the article provides a comparative analysis of the results of assessing the level of development of functional literacy among Russian schoolchildren based on the results of the international study PISA-2018 and the national assessment FIOCO-2024. The indicators for three key components: reading, mathematics, and science literacy, are considered. Data analysis will help identify weaknesses and build further work taking into account the identified problems.

Keywords: functional literacy, education, schoolchildren, PISA, FIOCO, assessment of functional literacy.

В наши дни вопрос функциональной грамотности приобретает особую значимость – о ней много говорят в сфере образования, над её развитием активно работают многие специалисты. Но что же скрывается за этим термином? Самое цитируемое определение функциональной грамотности дал российский лингвист и психолог А.А. Леонтьев: «Функционально грамотный человек – это человек, который способен использовать все постоянно приобретаемые в течение жизни знания, умения и навыки для решения

максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений» [3, с. 35]. В современных условиях формирование функциональной грамотности является одной из первостепенных задач образовательной системы, что нашло отражение в актуализированных федеральных государственных образовательных стандартах основного общего образования (ФГОС ООО).

ФГОС ООО, утверждённый приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 287 и вступивший в силу с 01.09.2025 года, под функциональной грамотностью подразумевает умение справляться с учебными задачами и разрешать жизненные проблемы, опираясь на освоенные предметные, метапредметные и универсальные способы деятельности. Это включает в себя приобретение ключевых компетенций, которые станут фундаментом для дальнейшего образовательного и профессионального роста.

С 2000 до 2018 года Российская Федерация являлась постоянным участником Международной программы по оценке образовательных достижений учащихся PISA (Programme for International Student Assessment). В рамках этого престижного международного исследования проводится оценка функциональной грамотности пятнадцатилетних подростков в области математики, чтения и естественных наук. Необходимо дать пояснение относительно содержания компонентов функциональной грамотности:

- Читательская грамотность представляет собой не просто умение читать, а целый набор навыков: понимание основного и скрытого смысла текста, выделение ключевой информации, сопоставление разных точек зрения и применение прочитанного в реальных ситуациях;

- Математическая грамотность заключается в способности использовать математические знания и навыки в реальных жизненных ситуациях, решая разнообразные задачи и проблемы;

- Естественно-научная грамотность – это возможность применять знания в области естественных наук для понимания и объяснения различных явлений и процессов, которые происходят в окружающем мире.

В 2018 году в исследования PISA также добавили проверку того, насколько хорошо школьники разбираются в деньгах (финансовая грамотность), понимают мир вокруг (глобальная компетентность) и умеют мыслить нестандартно (креативное мышление) [2, с. 8].

Результаты России в исследованиях PISA по баллам можно увидеть в таблице 1.

Таблица 1

Результаты Российской Федерации в исследованиях PISA

Виды грамотности	PISA-2000	PISA-2003	PISA-2006	PISA-2009	PISA-2012	PISA-2015	PISA-2018
Читательская грамотность	462	442	440	459	475	495	479
Математическая	478	468	476	468	482	494	488

грамотность							
Естественно-научная грамотность	460	489	479	478	486	487	478

По итогам PISA-2018 Россия расположилась на 31-м месте по читательской грамотности (479 баллов), на 33-м – по естественно-научной (478 баллов) и на 30-м – по математической (488 баллов) [1], что свидетельствует о достаточно низком уровне. Также можно заметить, что по сравнению с 2015 годом результаты России в 2018 году снизились, что вызывает вопросы.

Указом Президента РФ от 07.05.2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» была поставлена амбициозная задача: к 2024 году Россия должна войти в десятку стран с самым высоким качеством общего образования. Это превратило работу над повышением уровня функциональной грамотности в национальную задачу.

С 2019 года Россия начинает проводить собственное национальное исследование функциональной грамотности на основе практики международных исследований качества подготовки обучающихся (оценка по модели PISA), которое проводится ежегодно в формате компьютерного тестирования.

Задания общероссийской оценки функциональной грамотности, как и исследования PISA, нацелены на проверку навыков чтения, математических и естественно-научных знаний, а также способности применять их в различных жизненных ситуациях. Поскольку оба исследования используют похожие методы, их результаты можно сравнить между собой. Последние итоги были обнародованы по 2024 году на сайте Федерального института оценки качества образования (ФИОКО). Данные по 2025 году появятся только в конце 2026 года.

В 2024 году ФИОКО провёл масштабное исследование функциональной грамотности, в котором приняли участие 61 328 школьников в возрасте 15–16 лет, преимущественно учащихся девятых классов. Оценка проводилась по шести уровням в каждой области: от первого (низшего) до шестого (высшего). Второй уровень считается пороговым — те, кто не достиг его, считаются недостаточно подготовленными [6].

По результатам исследования ФИОКО 2024 средние баллы обучающихся распределились следующим образом: 516 баллов по математической грамотности (повышение на 28 баллов), 515 баллов по читательской грамотности (повышение на 36 баллов) и 491 балл по естественно-научной (повышение на 13 баллов) [6].

В целом за период с 2018 по 2024 годы замечен плавный рост уровня функциональной грамотности по всем трём видам. Однако более детальный анализ ФИОКО 2024 года позволяет выявить следующее (рис. 1):

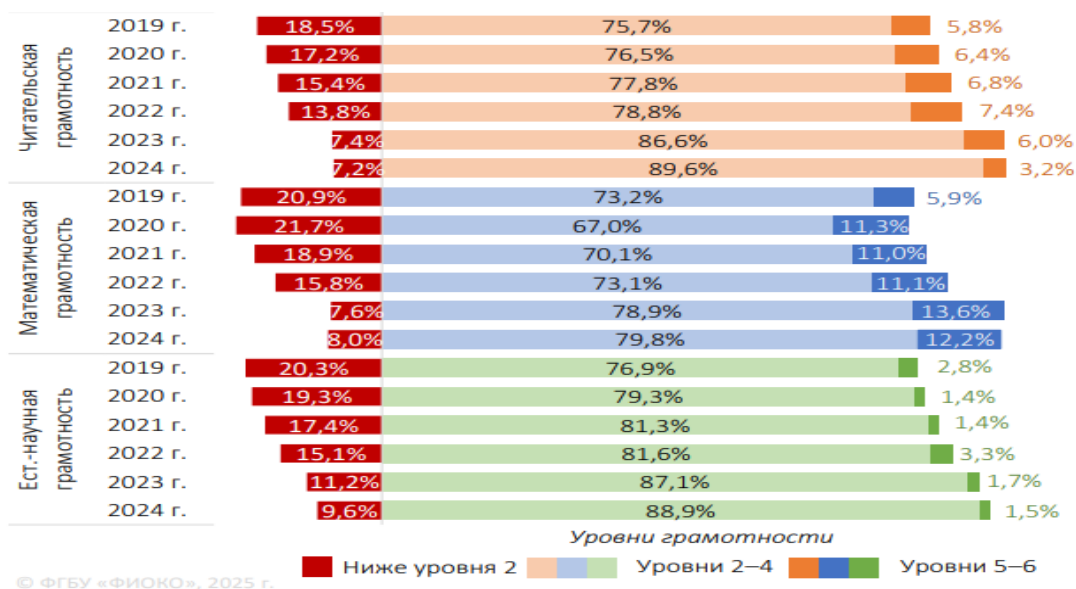


Рис. 1. Динамика результатов обучающихся по уровням грамотности, общероссийская оценка функциональной грамотности 2019–2024 гг. [6, с. 15]

Читательская грамотность. Анализ результатов оценки читательской грамотности за 2024 год позволяет отметить определённые успехи по сравнению с данными PISA-2018. Наибольшая доля результатов приходится на средний уровень (2–4 уровень), однако доля высоких результатов (5–6 уровень) остаётся низкой. В 2024 году зафиксирован минимальный за весь период показатель высоких результатов – всего 3,2%, что свидетельствует о недостаточном внимании к развитию читательских навыков в рамках изучения различных дисциплин.

Математическая грамотность. Ситуация с математической грамотностью выглядит явно лучше: можно заметить, что процент школьников, показывающих высокие результаты, постепенно повышается с 2020 года. Однако, в 2024 году наблюдалось небольшое понижение, чему следует уделить больше внимания.

Естественно-научная грамотность. В сфере естественно-научной грамотности также можно отметить рост числа учащихся со средними результатами, тем не менее кардинальных изменений не случилось. Более того, в 2024 году лишь 1,5% школьников смогло достичь высокого уровня. Это один из самых низких показателей среди всех трёх видов грамотности. Для сравнения, в математике высокий уровень показывает 12,2% школьников.

Примечательно, что процент учащихся, демонстрирующих высокие уровни функциональной грамотности, практически остаётся неизменным, в то время как доля тех, кто не достигает порогового уровня, снизилась.

Данные, полученные в результате национальной оценки уровня функциональной грамотности, позволяют оценить количественные показатели навыков учащихся. Однако в них отсутствует информация о месте России в мировом рейтинге, что не даёт возможности однозначно утверждать, была ли достигнута цель, обозначенная президентом в 2018 году.

В общем и целом, результаты исследования по оценке функциональной грамотности за 2024 год выглядят более позитивно по сравнению с PISA-2018,

особенно в сферах читательской и математической грамотности. Но есть и проблемные места: по-прежнему невелико число учащихся, достигающих высоких результатов, а также результаты у разных школ и учеников сильно отличаются [6, с. 16–17].

Для дальнейшего повышения уровня функциональной грамотности необходимо:

- активнее использовать междисциплинарный подход в обучении, особенно развивая навыки чтения по негуманитарным предметам;
- уделить больше внимания углубленному изучению естественных наук; также, возможно, стоит рассмотреть возможность введения интегрированного предмета по естествознанию, аналог которого существовал в советской школе [4, с. 53–54].

По итогам статьи можно констатировать, что несмотря на некоторые успехи в результатах оценки уровня функциональной грамотности, по-прежнему сохраняются проблемные зоны. Их преодоление требует таких комплексных мер, как пересмотр учебных программ, совершенствование методик преподавания и повышение квалификации учителей. Для сохранения конкурентоспособности российского образования и подготовки школьников к полноценной жизни в современном мире крайне важно уделять первостепенное внимание развитию функциональной грамотности.

Список используемых источников:

1. Исследование PISA-2018. URL: <https://fioco.ru/pisa-2018> (дата обращения 03.04.2026).
2. Николина В.В. Развитие функциональной грамотности обучающихся в образовательном процессе // Нижегородское образование. 2021. № 1. С. 4–13.
3. Образовательная система «Школа 2100»: Педагогика здравого смысла: сб. материалов / под науч. ред. А. А. Леонтьева. М.: Баласс: Изд. Дом РАО, 2003. 368 с.
4. Особенности школьного естественнонаучного образования в России в ракурсе международных исследований TIMSS и PISA / Пентин А.Ю., Ковалева Г.С., Давыдова Е.И., Смирнова Е.С. // Естественнонаучное образование: проблемы оценки качества: сборник / М.: Моск. гос. ун-т им. М.В. Ломоносова, Хим. фак., 2018. С. 42–60.
5. Результаты исследования PISA-2018 в сопоставительном анализе с результатами за все циклы исследования (2000-2018 гг.). URL: <https://fioco.ru/Media/Default/Documents/МСИ/Результаты-PISA2018-в-сопоставительном-анализе.pdf> (дата обращения 01.05.2026).
6. Результаты общероссийской оценки на основе практики международных исследований качества подготовки обучающихся – 2024. URL: https://fioco.ru/Media/Default/Documents/pisa/Общерос_оценка_ФГ-2024.pdf (дата обращения 03.04.2026).

© Трибе Е.А., Вахрушева М.И., 2026

РАЗДЕЛ II. ПАТРИОТИЗМ В ЦИФРОВУЮ ЭПОХУ: ВОЗМОЖНОСТИ И ВЫЗОВЫ

УДК 37

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ РОССИЙСКОЙ МОЛОДЕЖИ КАК ЦЕЛЕВАЯ ФУНКЦИЯ СОВРЕМЕННЫХ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Ахмедьянова А.Х., Бакиев Р.Р.

*Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы,
г. Уфа, Россия*

Аннотация: в статье представлен теоретико-методологический анализ формирования гражданско-патриотической идентичности российской молодежи через деятельность общественных организаций как агентов политической социализации. Обоснована целевая функция конструирования идентичности. Рассмотрены теоретические подходы, эволюция функций детско-молодежных организаций, практики (проектная, символическая, цифровая). Указаны эмпирические индикаторы и риски.

Ключевые слова: гражданско-патриотическая идентичность, молодежь, общественные организации, целевая функция, социализация, теоретико-методологический анализ.

FORMATION OF CIVIC-PATRIOTIC IDENTITY OF RUSSIA YOUTH AS A TARGET FUNCTION OF MODEREN PUBLIC ORGANISATIONS

Akhmedyanova A.K., Bakiev R.R.

Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla, Ufa, Russia

Abstract: the article presents a theoretical and methodological analysis of the formation of civic-patriotic identity of Russian youth through the activities of public organizations as agents of political socialization. The target function of identity construction is substantiated. Theoretical approaches, the evolution of functions of children's and youth organizations, and practices (project based, symbolic, digital) are examined. Empirical indicators and risks are also indicated.

Keywords: civic-patriotic identity, youth, public organizations, target function, socialization, theoretical and methodological analysis.

В условиях современных геополитических вызовов и ценностной неопределенности российское общество столкнулось с необходимостью консолидации подрастающего поколения вокруг национальных и гражданских идеалов. Молодежная среда, характеризующаяся кризисом идентичности,

размыванием традиционных ценностей и высокой восприимчивостью к альтернативным нарративам, становится ключевым полем для воспитательной работы. Общественные организации (от общероссийских государственно-общественных-движений до локальных волонтерских объединений) рассматриваются государством как эффективный инструмент в формировании гражданско-патриотической идентичности [2, с. 45].

Гражданско-патриотическая идентичность представляет собой сложное, интегративное образование, включающее как когнитивные (знания истории, права, государственных символов), так и эмоционально-ценностные (чувство гордости, привязанности к Родине) и деятельностные (участие в социально значимых практиках) компоненты. Соотношение понятий «гражданская идентичность» и «патриотическая идентичность» не является однозначным. Если гражданская идентичность акцентирует правовую связь с государством, осознание прав и обязанностей, то патриотическая – эмоционально-нравственную связь с народом, культурой, территорией. В современной российской педагогике доминирует интегративный подход, предполагающий их синтез в рамках «гражданско-патриотического» направления.

По мнению автора, структурно идентичность включает три компонента:

1. когнитивный – знание исторических событий, географии, государственной символики, понимание гражданских прав.
2. эмоционально-ценностный – чувство любви к малой Родине и стране, уважение к старшим, принятие многонационального характера своей страны.
3. деятельностный – участие в волонтерстве, поисковой работе, экологических акциях, защите исторической памяти.

Это находит отражение в теоретико-методологических работах современных исследователей. В частности, Р.В. Тищенко выделяет индивидуальный и социальный уровни формирования гражданской идентичности, определяя роль общественных организаций, прежде всего волонтерских, в вопросах формирования мировоззрения и ценностных установок подростков [6, с. 203]. У молодежи идентичность находится в стадии формирования, что делает ее особенно чувствительной к влиянию референтных групп, а именно: семьи, сверстников, медиа и общественных организаций, которые могут выступить ориентиром [3, с. 47].

Чтобы понять, как именно организации могут влиять на идентичность, стоит обратиться к трём теоретическим подходам, которые по-разному объясняют этот механизм.

Институциональный подход рассматривает общественные организации как формальные структуры, реализующие государственный заказ на социализацию. В этом ключе они выступают трансляторами нормативных образцов гражданственности, закреплённых в уставных документах. Как справедливо отмечает В.А. Крылов, в современной науке существует противоречие между высоким уровнем декларируемой патриотической идентичности россиян и неоднозначностью ситуации в молодежной среде, где

ориентация на общественно значимую деятельность зачастую уступает индивидуалистическим устремлениям [3, с. 49].

Деятельностный подход акцентирует, что идентичность формируется через реальное участие в коллективных действиях. Включение молодежи в проектную деятельность, волонтерство, социальное творчество позволяет «прожить» гражданскую позицию, присвоить ценности на личностном уровне. Исследование Т.А. Титовой, Е.В. Фроловой и А.С. Савиной показывает, что ключевыми механизмами формирования гражданской идентичности в общественных организациях выступают именно практико-ориентированные формы работы, включая социальное проектирование и коллективные акции [5, с. 139].

Сетевой подход фокусируется на горизонтальных связях и коммуникациях внутри молодежных движений. Эмпирические данные, полученные Э.В. Миграновой и А.В. Псянчиным на основе фокус-групповых исследований в Башкортостане и Татарстане, свидетельствуют, что молодежь демонстрирует запрос на социальную справедливость, а также проявляет деятельное стремление к труду и служению на благо Родины, что подтверждает значимость включенности молодежи в общественные процессы [4, с. 48]. В цифровую эпоху идентичность все чаще конструируется в онлайн-сообществах, где традиционная иерархия организации заменяется сетевыми взаимодействиями. Это создает как новые возможности (быстрая мобилизация), так и риски (фрагментация идентичности).

Обращаясь к истории для того, чтобы объяснить, почему сегодняшние российские организации сформировались именно таким образом, хотелось бы упомянуть постсоветский период. В 1990-е годы всесоюзное пионерское движение сменилось множеством мелких, часто разрозненных объединений: скаутов, экологов, историков-краеведов. Целевая функция формирования единой гражданско-патриотической идентичности почти исчезла, уступив место локальным задачам.

2000-е гг. ознаменовались восстановлением государственного влияния в молодежной политике. В первой половине десятилетия были созданы такие структуры, как «Молодая гвардия Единой России» (2005) и молодежное движение «Наши» (2005), которые ставили задачи консолидации молодежи вокруг государственных символов и ценностей. В 2015 году возникло Всероссийское общественное движение «Волонтеры Победы», акцентировавшее историческую память и патриотическое служение. В том же 2015 году было учреждено Российское движение школьников (трансформировавшееся в РДДМ «Движение первых» в 2022 г.), а в 2016 году – «Юнармия». Эти организации носят государственно-общественный характер и позиционируют формирование идентичности как свою главную целевую функцию. Параллельно существуют неформальные и оппозиционные молодежные объединения, которые часто выдвигают альтернативные идентичности [1, с. 130].

Современные общественные организации используют широкий спектр практик, которые можно типологизировать.

Проектная деятельность и волонтерство – наиболее действенный механизм. Как показывают исследования Г.Ф. Габдрахмановой и Р.Д. Галиулина, молодежные социально ориентированные некоммерческие организации в своей повестке делают акцент на формировании социальной, локальной и национально-гражданской идентичности молодого поколения, позиционируя себя в качестве посредника между властью и молодым поколением [1, с. 135]. Участие в социальных проектах (благоустройство памятников, помощь ветеранам, экологические десанты) позволяет молодежи ощутить свою значимость и сопричастность. Анализ «Движения первых» показывает, что проектные форматы («Большая перемена», «Мы вместе») ценятся молодежью выше, чем лекционные.

Символические практики (ритуалы поднятия флага, исполнения гимна, коллективные клятвы, ношение значков) направлены на формирование эмоциональной связи.

Цифровая среда становится самостоятельным каналом: онлайн-сообщества, создаваемые организациями (РДДМ, «Юнармия»). Эффективность цифровых практик выше у старших подростков (15-17 лет), которые проводят значительную часть времени в сети.

Оценка реализации целевой функции общественных организаций предполагает её операционализацию и эмпирическую верификацию. В целях измерения гражданско-патриотической идентичности предлагается выделить три группы индикаторов: когнитивные, ценностные и поведенческие. Внедрение подобных индикаторов находит теоретическое обоснование в работе В.В. Ткаченко, где в ходе опытно-экспериментальной работы зафиксирована положительная динамика развития личности учащихся, отмечен рост респондентов со средним и высоким уровнями гражданско-патриотической позиции [7, с. 51]

К когнитивным индикаторам относят знание истории страны, государственной символики, а также понимание прав и обязанностей гражданина. Ценностные индикаторы фиксируют уровень гордости за страну, отношение к армии и степень доверия к общественным и государственным институтам. Поведенческие индикаторы измеряются через частоту участия молодежи в акциях и мероприятиях, наличие волонтерского опыта и факт членства в соответствующей организации.

Для эмпирической конкретизации выделенных теоретических индикаторов (когнитивных, ценностных, поведенческих) целесообразно обратиться к сводным статистическим данным, характеризующим масштаб вовлеченности российской молодежи в деятельность общественных организаций, уровень ее патриотических установок и актуальные каналы коммуникации. Указанные показатели не только отражают текущее состояние гражданско-патриотической идентичности, но и позволяют в дальнейшем сопоставить декларируемые цели организаций с реальным положением дел. В

таблице 1 представлены количественные параметры, релевантные для оценки эффективности реализации рассматриваемой целевой функции.

Таблица 1

Эмпирические индикаторы вовлеченности, патриотических установок и коммуникативных каналов российской молодежи

№	Показатель / индикатор	Статистическое значение	Источник
1	Численность «Движения первых» / поведенческий	Объединяет более 13 млн. участников по всей России.	Председатель правления организации Артур Орлов на конференции 07.11.2025 г.
2	Численность «Юнармии» / поведенческий	Движение насчитывает более 1,8 млн участников.	Начальник движения Владислав Головин в интервью ТАСС 08.05.2025
3	Регистрация на Добро.рф / поведенческий	На платформе зарегистрировано почти 10 млн пользователей.	Вице-премьер РФ. Дмитрий Чернышенко на коллегии Росмолодежи 10.04.2026.
4	Уровень патриотизма среди молодежи / ценностный	В возрастной группе 18-24 лет доля патриотов составляет 99%	Данные аналитического центра ВЦИОМ, приведенные в публикации «Известий» 19.08.2025
5	Динамика патриотизма / ценностный	За период с 2016 года показатель вырос на 16 %	Данные ВЦИОМ со ссылкой на «Известия» 19.08.2025
6	Гордость за страну среди школьников / ценностный	97% школьников заявляют, что гордятся Россией.	Данные социологов, приведенные в публикации «Известий» 19.08.2025
7	Вера в самореализацию / ценностный	83% молодых людей верят в возможности	Данные из годового доклада

		успешной самореализации в России	руководителя Росмолодежи Григория Гурова в Госдуме 10.02.2026
8	Динамика вовлеченности волонтеров (до 18 лет) / поведенческий	Доля волонтеров до 18 лет выросла с 36% в 2023 году до 51% в 2024 году	Концепция содействия развитию добровольческой деятельности до 2040 года, утвержденная правительством
9	Роль школ в волонтерстве / поведенческий	На школы приходится 29,9 % организаторов волонтерских мероприятий.	Концепция содействия развитию добровольческой деятельности до 2030 года, утвержденная правительством
10	Текущая вовлеченность молодежи / поведенческий	На текущий момент доля молодых людей, вовлеченных в добровольческую и общественную деятельность, составляет 35,79%	Данные из годового доклада руководителя Росмолодежи Григория Гурова в Госдуме 10.02.2026

В заключительной части анализа целесообразно обратиться к ключевым противоречиям, имманентно присущим реализации рассматриваемой целевой функции.

Первое противоречие заключается в разрыве между формальным членством в организации и действительным принятием ее ценностных оснований. Часть несовершеннолетних включается в деятельность общественных организаций не на основе добровольного выбора, а вследствие директивного предписания со стороны образовательных учреждений или родителей. В подобных случаях индивид формально числится участником, посещает мероприятия, однако его внутреннее отношение характеризуется индифферентностью или латентным неприятием.

Второе противоречие связано с риском симуляции патриотизма, при котором внешняя лояльность трансформируется в перформативную практику. Позиция, условно выражаемая как «гимн исполнен – задача выполнена»,

зачастую маскирует содержательную пустоту и отсутствие внутренней ценностной мотивации.

Проведенный теоретико-методологический анализ позволяет сделать следующие выводы. Формирование гражданско-патриотической идентичности российской молодежи, являясь ключевой целевой функцией современных государственно-общественных организаций, в настоящее время успешно реализуется ими посредством интеграции институционального, деятельностного и сетевого подхода. Наиболее действенными практиками являются проектная деятельность и волонтерство, обеспечивающие субъектное включение молодежи [6, с. 208]. Дальнейшие исследования должны быть направлены на преодоление рисков симуляции патриотизма и формального членства, о чем свидетельствуют противоречия, выделенные в работах В.А. Крылова и В.В. Ткаченко [3, с. 50], [7, с. 53].

Список используемых источников:

1. Габдрахманова Г.Ф. Молодежные некоммерческие организации России политика идентичности и коллективное «я»//Журнал социологии и социальной антропологии. – 2024. – Т. 27, № 3. – С. 120–145.
2. Герман Р.Э., Ануприенко И.А., Володькова Е.Н. Молодежные движения в современной России как агенты социализации и гражданско-патриотического воспитания: учебное пособие – Ставрополь: Ставролит, 2019. – 135 с.
3. Крылов В.А. Воспитание гражданской позиции подростков через вовлечение в деятельность современных патриотических движений и организаций//Общество: социология, психология, педагогика. – 2024. – № 12. – С. 45-52.
4. Мигранова Э.В., Псянчин А.В. Патриотизм в современных условия (на основе анализа данных фокус-групповых исследований среди молодежи в республиках Башкортостан и Татарстан) // Вестник антропологии. – 2025. – № 4. – С. 41-53.
5. Титова Т.А., Фролова Е.В., Савина А.С. Ключевые механизмы формирования этнической и гражданской идентичности современной молодежи в общественных организациях Республики Татарстан//Манускрипт – 2018. – № 5 (91). – С. 137-142.
6. Тищенко Р.В. Теоретико-методологические аспекты формирования гражданской идентичности подростков//Society and Security Insights. – 2023. – Т.6, № 2 – С. 199-210.
7. Ткаченко В.В. Роль первичных отделений молодежных объединений в социализации старшеклассников посредством практики деятельностного патриотизма//Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2026. – Т. 11, вып 3. – С.45-54.

© Ахмедьянова А.Х., Бакиев Р.Р., 2026

РОЛЬ АЛГОРИТМОВ РЕКОМЕНДАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ В ФОРМИРОВАНИИ ЦИФРОВОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ И ПАТРИОТИЧЕСКИХ НАСТРОЕНИЙ

Будянский Д.В.

Научный руководитель – Рыбалка Е.А.

*Ростовский юридический институт МВД России,
г. Ростов-на-Дону, Россия*

Аннотация: в статье анализируется механизм воздействия алгоритмов рекомендательных систем на процессы конструирования цифровой идентичности пользователей и формирования у них патриотических установок. На основе актуальных исследований в области цифровой социологии и киберантропологии рассматриваются способы, посредством которых платформенная архитектура направляет информационное потребление и участвует в воспроизводстве ценностных ориентаций молодежи. Особое внимание уделяется государственному дискурсу в цифровой среде и практикам его интеграции в алгоритмически формируемое медиaprостранство.

Ключевые слова: цифровая идентичность, рекомендательные алгоритмы, патриотизм, социальные медиа, информационный пузырь, молодежь, государственный дискурс

THE ROLE OF RECOMMENDATION SYSTEMS ALGORITHMS IN THE FORMATION OF DIGITAL IDENTITY AND PATRIOTIC FEELINGS

Budyansky D.V.

Scientific supervisor - Rybalka E.A.

*Rostov Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia,
Rostov-on-Don, Russia*

Abstract: the article analyzes the impact of recommendation system algorithms on the processes of constructing users' digital identities and shaping their patriotic attitudes. Based on current research in the fields of digital sociology and cyberanthropology, the article examines the ways in which platform architecture guides information consumption and contributes to the reproduction of young people's value orientations. Special attention is given to the state discourse in the digital environment and the practices of its integration into the algorithmically shaped media space.

Keywords: digital identity, recommendation algorithms, patriotism, social media, information bubble, youth, and public discourse

Цифровая среда давно перестала быть нейтральным пространством для обмена информацией. Сегодня то, что пользователь видит в ленте новостей, какие видеоролики ему предлагаются следующими и какие публикации всплывают на первых позициях поиска, определяется не редакционной политикой в классическом смысле, а математическими моделями, ориентированными на максимизацию вовлеченности. Рекомендательные системы – технологическое ядро крупнейших платформ – функционируют как невидимые посредники между человеком и потоком смыслов, формируя персонализированный информационный мир каждого конкретного пользователя.

Это обстоятельство имеет принципиальное значение для понимания того, как складывается идентичность в цифровую эпоху. Н.П. Кочеткова, исследуя политическую идентичность молодежи, указывает, что «социальные медиа формируют особую информационную среду, в которой убеждения и ценности конструируются под воздействием алгоритмически отфильтрованного контента» [1, с. 82]. Иными словами, самоопределение человека – его представления о принадлежности к той или иной группе, о «своих» и «чужих», о значимых событиях и символах – происходит не в вакууме, а в условиях постоянного и направленного информационного воздействия.

О.Д. Шипунова, Е.Г. Поздеева и Л.И. Евсеева в рамках киберантропологического подхода рассматривают цифровые приложения как инструменты, активно участвующие в моделировании личности: платформа не просто фиксирует поведение пользователя, но и через рекомендации формирует предсказуемые паттерны его активности [2]. Это означает, что алгоритм выступает одновременно наблюдателем и конструктором – он учится на поведении пользователя и одновременно воспроизводит условия, при которых это поведение становится еще более предсказуемым.

Здесь уместно говорить о своего рода петле обратной связи: человек взаимодействует с контентом, алгоритм фиксирует предпочтения, отбирает похожий контент, человек снова взаимодействует с ним – и постепенно его информационное пространство сужается до круга тем, образов и нарративов, которые платформа научилась предлагать ему с наибольшей вероятностью отклика. Д.И. Каминченко, анализируя сетевую идентичность студенческой молодежи через призму ее новостного запроса, фиксирует, что «алгоритмическая персонализация новостного потока влияет на формирование устойчивых представлений о реальности, создавая условия для консолидации определенных идентификационных позиций» [3, с. 145].

Одним из центральных теоретических вопросов в данном контексте является вопрос о том, как взаимодействие с алгоритмически генерируемым контентом соотносится с классическими механизмами идентификации через Другого. В традиционной социальной психологии идентичность выстраивается в диалоге – через признание, противопоставление или принятие позиции конкретного другого субъекта. В цифровой среде эту роль все в большей мере берут на себя не люди, а автоматизированные системы.

И.М. Чубаров, Т.А. Попова и К.А. Сенцова в своем исследовании вводят понятие «цифрового Другого» – искусственно сконструированного агента, с которым пользователь вступает во взаимодействие и через которого выстраивает собственное самопонимание [4]. При этом важна принципиальная асимметрия этого взаимодействия: цифровой Другой не является субъектом в полном смысле слова, он не обладает собственной позицией – он лишь отражает и усиливает то, что уже содержится в данных о пользователе. А.В. Римский в этой связи констатирует, что «виртуальное пространство формирует новые границы личностного самовыражения, в которых власть платформы над репертуаром доступных идентификаций зачастую остается непрозрачной для самого субъекта» [7].

Применительно к патриотической тематике эта логика обнаруживает интересные следствия. Если алгоритм на основе предыдущих реакций пользователя начинает последовательно предлагать ему контент, связанный с государственной символикой, историческими нарративами, образами национального единства – и пользователь продолжает с ним взаимодействовать, – то патриотические установки оказываются не столько результатом осознанного идеологического выбора, сколько продуктом алгоритмической навигации. Платформа создает условия, при которых определенные идентификации становятся более вероятными, комфортными, привычными.

Нематериальное культурное наследие в этом процессе занимает особое место. В.А. Сазонова указывает, что цифровизация культуры порождает новые форматы актуализации традиции: «трансмедийные механизмы позволяют встраивать элементы нематериального наследия в повседневные цифровые практики, делая их частью персонализированного информационного потребления» [5]. Это означает, что алгоритм способен «упаковывать» культурно-патриотические смыслы в форматы, органичные для конкретного пользователя – будь то короткое видео, инфографика или рекомендованная публикация в ленте.

Отдельного рассмотрения заслуживает вопрос о том, каким образом государственный дискурс – официальные нарративы о национальной идентичности, исторической памяти, гражданском долге – встраивается в алгоритмическую логику платформ. Здесь показателен опыт стран, где эта интеграция носит достаточно выраженный и изученный характер.

С.А. Джендубаева, исследуя китайский опыт, описывает механизм, при котором патриотизм превращается в устойчивый маркетинговый инструмент: «государственный дискурс осваивает потребительские практики через форматы, органичные для цифровой аудитории, – брендинг, геймификацию, вирусные нарративы» [6]. Важно, что этот процесс не обязательно предполагает прямое государственное управление алгоритмами: достаточно, чтобы контент, производимый в рамках официального дискурса, соответствовал тем показателям вовлеченности, которые алгоритм стремится максимизировать. Если патриотически окрашенный контент вызывает высокий уровень

эмоционального отклика – а он, как правило, вызывает, поскольку апеллирует к базовым механизмам групповой идентификации, – то система сама начинает продвигать его с большей интенсивностью.

Это создает ситуацию, в которой алгоритмическая нейтральность платформ оказывается иллюзорной. Рекомендательная система не транслирует идеологию напрямую, но через оптимизацию вовлеченности фактически производит отбор в пользу эмоционально насыщенного контента – а именно такой контент нередко содержит выраженные идентификационные маркеры, в том числе патриотические. Пользователь при этом воспринимает рекомендации как отражение собственных предпочтений, не замечая, что его предпочтения сами формировались в условиях алгоритмически выстроенной среды.

Принципиально важно и то, что патриотические установки, складывающиеся в подобных условиях, обладают специфическим характером: они глубоко персонализированы по форме (каждый пользователь получает «свой» патриотический нарратив, адаптированный под его интересы и поведенческий профиль), но при этом структурно унифицированы по содержанию – поскольку алгоритм работает на основе массовых паттернов и воспроизводит наиболее «популярные» версии тех или иных смыслов.

Заключение

Рекомендательные алгоритмы являются сегодня одним из ключевых факторов, определяющих информационный контекст формирования идентичности – в том числе гражданской и патриотической. Они действуют не через прямое принуждение, а через создание персонализированной среды, в которой определенные ценности, образы и нарративы становятся более доступными, привычными и эмоционально значимыми. При этом сам пользователь, как правило, не осознает алгоритмической природы своего информационного мира, воспринимая его как проявление собственного выбора.

Изучение этих механизмов представляет значительный интерес для юридической науки и социальной политики: вопросы о прозрачности алгоритмов, ответственности платформ за производимые ими эффекты идентификации и о границах допустимого государственного участия в формировании цифровой информационной среды требуют, как теоретического осмысления, так и практического регулирования. Существующие исследования фиксируют устойчивую взаимосвязь между алгоритмически организованным потреблением контента и характером идентификационных установок пользователей, однако механизмы этой взаимосвязи остаются недостаточно изученными и нуждаются в дальнейшем комплексном анализе.

Список используемых источников:

1. Кочеткова Н.П. Политическая идентичность в цифровую эпоху: анализ влияния социальных медиа на формирование убеждений и ценностей молодежи // Общество: философия, история, культура. 2024. № 8. С. 81–88. DOI: 10.24158/fik.2024.8.11

2. Шипунова О.Д., Поздеева Е.Г., Евсеева Л.И. Цифровые приложения и модели личности в контексте киберантропологии // Социология. 2021.
3. Каминченко Д.И. Сетевая идентичность студенческой молодежи через призму ее новостного запроса // Коммуникативные исследования. 2024. Т. 11. № 1. С. 139–154. DOI: 10.24147/2413-6182.2024.11(1).139-154
4. Чубаров И.М., Попова Т.А., Сенцова К.А. Цифровой Другой: проблемы идентичности в парадигме искусственного интеллекта // Международный научно-исследовательский журнал. 2024. DOI: 10.23670/IRJ.2024.141.54
5. Сазонова В.А. Актуализация нематериального наследия в условиях цифровизации культуры: проблемы и ключевые тренды. 2025.
6. Джендубаева С.А. Патриотизм как маркетинговый инструмент: механизмы интеграции государственного дискурса в потребительские практики в Китае // Практический маркетинг. 2025.
7. Римский А.В. Идентичность в виртуальном мире: власть и новые границы личностного самовыражения. 2025.

© Будянский Д.В., Рыбалка Е.А., 2026

УДК 372.8

ФОРМИРОВАНИЕ ИСТОРИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ СОЗДАНИЕ СЕМЕЙНОГО ЦИФРОВОГО АЛЬБОМА (ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА УРОКАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА)

Гамова А.А.

Научный руководитель – Поваляева О.Н.

Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, г. Елец, Россия

Аннотация: в статье рассматривается проблема формирования исторической памяти у младших школьников в условиях цифровой трансформации образования. Предлагается описание проекта «Семейный цифровой альбом» на уроках окружающего мира, раскрываются его педагогические возможности и прогнозируемые результаты.

Ключевые слова: историческая память, младшие школьники, семейный цифровой альбом, проектная деятельность, урок окружающего мира, патриотическое воспитание, цифровые инструменты

FORMATION OF HISTORICAL MEMORY IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN THROUGH THE CREATION OF A FAMILY DIGITAL ALBUM (PROJECT ACTIVITIES IN THE LESSONS OF THE WORLD AROUND US)

Gamova A.A.

Scientific Supervisor – Povalyaeva O.N.

Bunin Yelets State University, Yelets, Russia

Abstract: the article discusses the problem of forming historical memory in primary school students in the context of digital transformation of education. It provides a description of the "Family Digital Album" project in the lessons on the world around us, revealing its pedagogical possibilities and predicted results.

Keywords: historical memory, younger schoolchildren, family digital album, project activities, the world around us lesson, patriotic education, digital tools

В современной педагогической науке одной из ключевых задач начального образования признаётся формирование у детей исторической памяти и чувства сопричастности к прошлому своей семьи, малой родины и Отечества в целом (ФГОС НОО, [5]). Актуальность этой задачи усиливается в условиях цифровой эпохи, когда подрастающее поколение всё чаще сталкивается с фрагментарной, а иногда и искажённой информацией об исторических событиях. Традиционные формы патриотического воспитания (беседы, тематические классные часы) не всегда вызывают устойчивый эмоциональный отклик у младших школьников. В связи с этим особую значимость приобретает поиск интерактивных, личностно-ориентированных методов, позволяющих «приблизить» историю к ребёнку через историю его собственной семьи. Одним из таких методов является проектная деятельность с использованием цифровых инструментов.

Понятие «историческая память» в педагогике трактуется как способность личности сохранять и воспроизводить представления о прошлом, эмоционально переживать события истории и передавать ценностное отношение к ним [2]. У младших школьников (7–10 лет) историческая память формируется преимущественно на конкретных, эмоционально окрашенных примерах из жизни близких людей. Именно семья выступает первым транслятором исторических знаний (рассказы о прадедушках, старые фотографии, семейные реликвии). Однако в современной семье часто разрывается связь поколений, а цифровые технологии, наоборот, могут стать мостом для восстановления этой связи.

Проектная деятельность в начальной школе (Е.С. Полат, [3]) позволяет организовать самостоятельный поиск, анализ и презентацию информации. Интеграция цифровых инструментов (онлайн-редакторы, облачные сервисы, простые приложения для создания коллажей и презентаций) делает процесс создания альбома доступным, наглядным и привлекательным для детей.

Внедрение проекта «Семейный цифровой альбом» сопряжено с рядом педагогических возможностей и объективных вызовов, которые необходимо учитывать при подготовке.

Что даёт проект «Семейный цифровой альбом» (возможности):

- История становится своей – ребёнок изучает жизнь своих родных. Это вызывает интерес и эмоции.

- Семья объединяется – дети вместе с родителями, бабушками и дедушками ищут фотографии, вспоминают истории. Налаживается разговор между поколениями.

- Сохраняется семейная память – старые фото и документы оцифровываются и не теряются.

- Развиваются полезные навыки – дети учатся сканировать, отбирать главное, красиво оформлять и выступать перед классом.

С какими трудностями можно столкнуться (вызовы):

- Не у всех есть техника и интернет – некоторые семьи не имеют компьютера, сканера или быстрого выхода в сеть.

- Родители сами не всегда умеют пользоваться цифровыми инструментами – им может быть сложно помочь ребёнку.

- Риск сделать «для галочки» – если семья не включится эмоционально, ребёнок просто вставит фото и подпишет, без души.

- Некоторым детям тяжело говорить о предках – например, если ребёнок из неполной семьи, приёмной или потерял близких. Это может вызвать боль или неловкость.

- Много времени – проект идёт 4 недели, но сбор материалов и оформление требуют дополнительных усилий после уроков.

Как справиться с этими трудностями (что планируется сделать):

- Для семей без компьютера – помочь в школьном классе, дать время поработать на переменах или после уроков.

- Для родителей, которые не очень уверены в цифровых технологиях, – подготовить простую памятку или короткое видео-объяснение.

- Для детей, которым трудно рассказывать о своей семье, – предложить альтернативу: сделать альбом о знаменитом земляке, герое региона или человеку, которым они восхищаются.

Проект «Семейный цифровой альбом» планируется к реализации в 4 классе рамках раздела «Путешествие по реке времени» (УМК «Окружающий мир», автор А.А. Плешаков). Срок реализации проекта – 4 недели.

В начале проекта проводится беседа о значении памяти о предках и анкетирование детей «Знаю ли я историю своей семьи?». Ожидается, что первоначальный уровень осведомлённости будет невысоким: предположительно не более 30-35% учащихся смогут назвать профессии прабабушек и прадедушек. Затем школьников знакомят с понятием «цифровой альбом» и обсуждают доступные платформы (Google Презентации, Canva, PowerPoint).

Далее каждый ученик получает индивидуальное задание: совместно с

родителями собрать фотографии и документы (сканы или фото), записать рассказ об одном из родственников (участнике войны, труженике тыла, ветеране труда). Для направления деятельности используются подсказки-вопросы: как звали родственника, когда и где он жил, чем занимался, где работал, какие исторические события пережил, что из его вещей сохранилось в семье. На уроках окружающего мира предусмотрены консультации по отбору информации (связь с темами «Что такое история?», «Наша Родина – Россия», «Семейный бюджет»). Дети учатся сканировать, сохранять файлы, подписывать изображения и создавать 2-3 слайда цифрового альбома.

На завершающем этапе проходят защиту проектов: каждый ученик презентует цифровой альбом классу и рассказывает о самом ярком эпизоде из жизни родственника. Из всех работ создаётся общий классный «Книга памяти» – облачный альбом со ссылками на работы всех учеников. Завершается проект рефлексией в форме беседы: дети делятся тем, что нового узнали о своей семье и что чувствовали, слушая истории одноклассников.

По завершении проекта предполагается провести повторную диагностику (анкетирование и беседу). Прогнозируется повышение уровня осведомлённости обучающихся об истории своей семьи ориентировочно с 30-35% до 85-90% – дети смогут назвать не менее 2-3 фактов из жизни родственников. Не менее 90% учащихся отметят интерес к совместной работе с родителями и использованию цифровых инструментов. Созданные цифровые альбомы будут отличаться высокой степенью индивидуальности и эмоциональной насыщенности.

Таким образом, предлагаемый проект «Семейный цифровой альбом» представляет собой пример практической реализации проектной деятельности на уроках окружающего мира, направленной на формирование исторической памяти у младших школьников. Ожидается, что использование цифровых инструментов сделает процесс изучения семейной истории более наглядным, интерактивным и эмоционально вовлекающим. Сочетание личностно-значимого содержания (история своей семьи) и современных технологий (онлайн-альбомы, облачное хранение) позволит решить сразу несколько задач: повысить познавательный интерес, укрепить связь поколений и воспитать уважение к прошлому. Предложенный в статье подход может быть адаптирован для других тем и классов, а также использован во внеурочной деятельности.

Список используемых источников:

1. Верховых И. В., Шитякова Н. П., Забродина И. В. Современное состояние проблемы формирования у младших школьников исторической памяти // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2024. – № 5 (183). – С. 125–145.
2. Джуринский, А.Н. История педагогики и образования: учебник для вузов / А.Н. Джуринский. – 3-е изд. – М.: Юрайт, 2018. – 429 с.
3. Полат, Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат. – М.: Академия, 2006. – 368 с.
4. Примерная рабочая программа по учебному предмету

«Окружающий мир» для 1–4 классов. – М.: Институт стратегии развития образования РАО, 2022. – 112 с.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: утвержден приказом Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286 (с изм. и доп.) // Министерство просвещения Российской Федерации: официальный сайт. Москва, 2021 Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/> (дата обращения: 6.05.2026)

© Гамова А.А., Поваляева О.Н., 2026

УДК 37.035.6:004

СОЦИАЛЬНЫЕ АРХИТЕКТУРЫ СОХРАНЕНИЯ ИСТОРИЧЕСКОЙ ПРАВДЫ В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Калмыков Н.Н., Варламова В.С.

*Московский государственный институт международных отношений
(университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации,
г. Москва, Россия*

*Российская академия народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации, г. Москва, Россия*

Аннотация: рассматривается сохранение исторической правды в цифровой среде патриотического воспитания через модель социальных архитектур, разработанную на основе анализа коллективной и цифровой памяти. Показано её применение для верификации и образовательного представления исторического знания. Обоснована теоретическая и практическая значимость модели.

Ключевые слова: историческая правда, патриотическое воспитание, цифровая среда, социальные архитектуры, коллективная память, верификация информации

SOCIAL ARCHITECTURES FOR THE PRESERVATION OF HISTORICAL TRUTH IN THE DIGITAL ENVIRONMENT OF PATRIOTIC EDUCATION

Kalmykov N.N., Varlamova V.S.,

*Moscow State Institute of International Relations (University),
Moscow, Russia;*

*The Russian Presidential Academy of National Economy and Public
Administration, Moscow, Russia*

Abstract: the article examines the preservation of historical truth in the digital environment of patriotic education through a model of social architectures developed on the basis of the analysis of collective and digital memory. Its application for the verification and educational representation of historical knowledge is demonstrated. The theoretical and practical significance of the model is substantiated.

Keywords: historical truth, patriotic education, digital environment, social architectures, collective memory, information verification.

Введение

Цифровизация изменила условия формирования и воспроизводства исторического знания. В образовании патриотическое воспитание перестало быть ограниченным учебными текстами и музейными экспозициями; все большую роль сыграли цифровые ресурсы, архивные базы и визуальные материалы. В данной среде историческая правда определяется не только содержанием источников, но и организацией доступа к данным, их проверкой, интерпретацией и образовательным представлением.

Сохранение исторической правды становится значимой научной и педагогической задачей. В патриотическом воспитании обращение к прошлому должно опираться на проверяемые источники и понятные процедуры верификации, позволяя обучающимся соотносить исторические знания с личной и общественной памятью. Это соответствует правовой рамке образования и государственной политике сохранения традиционных российских духовно-нравственных ценностей, включая патриотизм, историческую память и преемственность поколений [1].

Исследования коллективной и цифровой памяти в основном сосредоточены на анализе нарративов и символических репрезентаций, а также на цифровых формах хранения и социальных практиках воспроизводства памяти [3]. В условиях цифровизации память получает распределённый и платформенный характер, что требует анализа среды её воспроизводства [2]. Важно, как цифровая среда может не только транслировать историко-патриотическое содержание, но и поддерживать доверие к нему через проверяемость и источниковую прозрачность.

Данная статья не ставит задачу рассмотреть все теории коллективной памяти; акцент сделан на условиях сохранения исторической правды в цифровой среде патриотического воспитания. Цель статьи – предложить модель социальных архитектур сохранения исторической правды и показать её значение для устойчивого воспроизводства проверяемого исторического знания в образовательных практиках.

Ограничения традиционных подходов

Исследования коллективной и цифровой памяти выявляют механизмы интерпретации прошлого, сосредоточиваясь на репрезентациях, нарративах и цифровых формах хранения [3]. Такой подход важен для понимания, как общество осмысляет прошлое, но часто не отражает устройства среды, в

которой историческое знание становится доступным и педагогически значимым.

Цифровой поворот в исследованиях памяти расширяет фокус, обращая внимание на изменения в способах хранения, распространения и восприятия сведений о прошлом [3]. Цифровые архивы, платформы и мультимедийные материалы создают новую инфраструктуру обращения к историческому знанию. Однако сами по себе цифровые инструменты не гарантируют достоверности или воспитательного эффекта; они могут как расширять доступ к документам, так и укреплять фрагментарное или упрощенное восприятие прошлого.

Современные исследования подчеркивают растущую роль цифровых технологий и платформенных форм коммуникации в патриотическом воспитании и исторической памяти [2; 3]. Это требует оценки не только содержания цифровых ресурсов, но и организации доступа, способов представления информации, наличия механизмов проверки и вовлеченности обучающихся в работу с материалом.

В российском контексте важным становится вопрос об электронных исторических источниках и цифровых архивах [4]. Эти ресурсы имеют значительное информационное и воспитательное значение, соединяя общее историческое знание с конкретными документами, именами и семейными историями. Это подчеркивает необходимость разработки аналитической рамки для изучения цифровой среды патриотического воспитания как единой системы условий, а не разрозненных ресурсов.

Социальные архитектуры как аналитическая рамка

В статье под социальными архитектурами сохранения исторической правды понимаются системы институциональных, цифровых, символических, коммуникативных и педагогических условий, благодаря которым историческое знание проверяется и передается как достоверное содержание патриотического воспитания. Этот подход позволяет анализировать не только содержание памяти, но и механизмы её устойчивости, рассматривая историческую правду как результат конфигурации среды, которая определяет режимы доступа, верификации и образовательного представления.

Важно учитывать, что воспитательный эффект исторического знания зависит не только от фактов, но и от их интеграции в личный и культурный опыт. Если материал предлагается без проверки источников, его воздействие ограничено. Напротив, если обучающиеся могут обращаться к документам, биографиям и местам памяти, знание становится более устойчивым и значимым.

Социально-архитектурный подход не заменяет историческое или педагогическое исследование, но служит методологической рамкой для анализа и организации цифровых инструментов патриотического воспитания.

Модель социальных архитектур сохранения исторической правды

Предлагаемая модель включает шесть взаимосвязанных компонентов, необходимых для анализа: нормативно-организационные, инфраструктурные,

символические, верификационные, коммуникативные и трансляционные условия исторической правды в цифровом патриотическом воспитании. Исключение любого из этих компонентов делает анализ неполным, поскольку затрагивает лишь часть предмета исследования.

1. Институциональный контур: включает государственные структуры, архивы и образовательные организации, формирующие нормы обращения с историческим знанием и его включения в воспитательную работу [1].

2. Цифровая инфраструктура: охватывает платформы, базы данных и электронные ресурсы, определяющие доступность и проверяемость исторических данных [2; 4].

3. Символический слой: включает языки описания прошлого и эмоциональные образы, которые делают историческое знание социально переживаемым и передаваемым, при условии, что они связаны с источниками.

4. Практики верификации: архивная проверка и работа с документами, которые важны для педагогической практики и требуют обучения культурным подходам к источникам [4].

5. Механизмы участия: вовлечение обучающихся в обращения к цифровым ресурсам и совместную работу, что делает процесс патриотического воспитания активным [5].

6. Межпоколенческая трансляция: передача исторического знания через мультимедийные формы и личные истории, что позволяет связать индивидуальные и коллективные воспоминания [3; 5].

Эти компоненты подчеркивают важность интеграции патриотического воспитания с опытом семьи, региона и общества в целом.

Педагогическое применение модели

Предложенная модель может использоваться как инструмент анализа и педагогической организации цифровой среды патриотического воспитания. Ее практическая ценность состоит в том, что она позволяет оценивать не только наличие исторического материала в образовательном ресурсе, но и качество условий его предъявления: доступность источников, прозрачность происхождения данных, возможность проверки сведений, связь с образовательной задачей и включенность обучающегося в осмысленную работу с прошлым.

В педагогической практике такая модель задает несколько вопросов к цифровому ресурсу или учебному заданию. Имеет ли обучающийся доступ к первичным или надежно атрибутированным источникам? Показано ли, откуда взяты сведения? Предусмотрена ли работа с документом, картой, биографией, архивной записью или другим проверяемым материалом? Создает ли задание связь между общей историей страны и конкретным человеческим опытом? Эти вопросы позволяют отличать содержательное патриотическое воспитание от формального предъявления историко-патриотического материала.

Модель может применяться при подготовке проектных заданий, уроков, внеурочных мероприятий, цифровых выставок, музейно-образовательных маршрутов и исследовательских работ обучающихся. Например, педагог может

предложить обучающимся не просто подготовить сообщение о событии военной истории, а найти цифровой документ, установить биографические сведения о конкретном человеке, сопоставить архивные данные с семейными воспоминаниями или локальными материалами, а затем представить результат в форме цифровой карты памяти, мини-исследования или образовательной презентации.

Такой подход меняет характер патриотического воспитания: оно перестает быть только передачей заранее заданного оценочного отношения и становится практикой ответственного обращения с историческим знанием. Обучающийся получает возможность увидеть связь между документом, биографией, семьей, местом и историей страны. Это повышает не только информированность, но и доверие к историческому знанию, поскольку оно оказывается связано с проверяемыми данными и лично значимой работой.

Особое значение имеет связь цифровой среды с личностным смыслом. Когда обучающийся работает не только с обобщенным историческим нарративом, но и с документом, именем, биографией, семейной или локальной историей, историческая память перестает быть внешним набором сведений и становится предметом самостоятельного познавательного действия. В этом случае цифровая среда выполняет не только информационную, но и воспитательную функцию.

Таким образом, социально-архитектурный подход позволяет рассматривать цифровые инструменты патриотического воспитания не как техническое дополнение к образовательному процессу, а как часть целостной воспитательной среды. Для педагога это означает возможность проектировать задания, в которых историческая правда поддерживается сочетанием достоверного источника, понятного способа проверки, личной включенности и межпоколенческой передачи памяти.

Аналитический результат

Риски искажения исторической правды связаны не только с фальсификацией отдельных фактов, но и с недостаточной организацией среды: отсутствием понятных процедур проверки, неясностью происхождения цифровых материалов и слабой связью ресурса с образовательной задачей [2; 4]. Это снижает доверие к историческому знанию как основанию коллективной идентичности и общественной преемственности.

Устойчивые социальные архитектуры, напротив, поддерживают воспроизводство проверяемого знания через сочетание институциональных и цифровых механизмов, процедур верификации и символических форм, сохраняющих образовательное и общественное внимание к прошлому. В этом смысле историческая правда в патриотическом воспитании сохраняется не автоматически, а благодаря поддерживаемой конфигурации среды.

Показательным примером такой конфигурации выступают цифровые архивные системы, обеспечивающие доступ к документальным источникам и их проверку. В частности, портал «Память народа» соединяет архивные документы, персонализированную память и массовую доступность

исторических данных, выполняя одновременно информационную и верификационную функции [5].

Педагогическое значение такого ресурса состоит в том, что он позволяет строить воспитательную работу не вокруг абстрактного обращения к героическому прошлому, а вокруг проверяемого документа и конкретной человеческой биографии. Учебное или проектное задание может включать поиск сведений об участнике Великой Отечественной войны, анализ архивного документа, сопоставление цифровых данных с семейной памятью и обсуждение связи частной истории с историей страны. В этом случае цифровой ресурс выполняет не только справочную, но и воспитательную функцию, поскольку переводит историческую память из режима декларации в режим исследовательского и личностно значимого обращения к прошлому.

Заключение

Сохранение исторической правды в цифровой среде патриотического воспитания во многом зависит от качества социальной и образовательной среды, в которой историческое знание получает статус общественно признанного и достоверного. Предложенный подход позволяет рассматривать память как результат архитектуры условий ее воспроизводства, а не только как совокупность нарративов о прошлом.

Теоретическая значимость статьи состоит в уточнении понятия социальных архитектур сохранения исторической правды применительно к цифровой среде патриотического воспитания и в разработке модели их ключевых компонентов. Новизна статьи состоит в аналитическом переводе проблемы сохранения исторической правды с уровня репрезентаций прошлого на уровень архитектуры условий его образовательного и публичного воспроизводства.

Практическая цель заключается в возможности применения этой модели для анализа цифровых инфраструктур памяти, образовательных и мемориальных практик, а также механизмов сохранения и проверки исторического знания. Предложенная модель может использоваться для диагностики уязвимостей цифровых ресурсов патриотического воспитания, анализа режимов верификации исторического знания и проектирования заданий, связывающих работу с цифровыми архивами, семейной памятью и историей страны. В данном контексте социальные архитектуры выступают не только аналитическим инструментом, но и практической рамкой поддержания достоверного исторического знания как одного из условий общественной приемственности.

Список используемых источников:

1. Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (дата обращения: 05.05.2026).

2. Портнова О. А., Лобовкина А. Р. Использование цифровых технологий в патриотическом воспитании специалистом по работе с молодежью // Научно-методический электронный журнал «Калининградский вестник образования». 2024. № 4 (24). С. 97–108. URL: https://koirojournal.ru/wp-content/uploads/2024/12/kvo_424-08_portnova_lobovkina.pdf (дата обращения: 05.05.2026).

3. Труфанова Е. О. Человек и его память в цифровизирующемся мире // Вестник Челябинского государственного университета. Серия: Философские науки. 2021. № 8 (454). Вып. 61. С. 30–38. DOI: 10.47475/1994-2796-2021-10804. URL: <https://journals.csu.ru/index.php/BulletinCSU/article/view/1131> (дата обращения: 05.05.2026).

4. Юмашева Ю. Ю. Электронные исторические источники и архивы: взгляд историковеда // История и архивы. 2024. Т. 6, № 4. С. 94–115. DOI: 10.28995/2658-6541-2024-6-4-94-115. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/elektronnye-istoricheskie-istochniki-i-arhivy-vzglyad-istochnikoveda> (дата обращения: 05.05.2026).

5. Память народа: портал Министерства обороны Российской Федерации. URL: <https://pamyat-naroda.ru/> (дата обращения: 05.05.2026).

© Калмыков Н.Н., Варламова В.С., 2026

УДК 37.017.4:004

ЦИФРОВОЕ ТВОРЧЕСТВО СТУДЕНТОВ КАК ПУТЬ К ПАТРИОТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ

Клюшникова М.В.

Научный руководитель – Бондаренко С.И.

Алтайский государственный аграрный университет, г. Барнаул, Россия

Аннотация: в статье представлены результаты исследования отношения молодёжи к патриотическому воспитанию. Также выявлены предпочтения студентов в форматах такой работы. Обосновывается необходимость поиска новых форматов патриотического воспитания. В качестве примера рассматривается конкурс студенческих сайтов, организованный в Алтайском государственном аграрном университете к 80-летию победы в Великой Отечественной войне.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, цифровые технологии, студенческая молодёжь, сайты.

DIGITAL CREATIVITY OF STUDENTS AS A PATH TO PATRIOTIC EDUCATION

Klyushnikova M.V.

Scientific supervisor – Bondarenko S.I.

Altai State Agrarian University, Barnaul, Russia

Abstract: the article presents the results of a study of youth attitudes towards patriotic education. The preferences of students in the formats of such work are also revealed. The necessity of searching for new formats of patriotic education is substantiated. As an example, we consider a student website contest organized at Altai State Agrarian University to mark the 80th anniversary of victory in the Great Patriotic War.

Keywords: patriotic education, digital technologies, student youth, websites.

Патриотизм традиционно понимается как любовь к Родине, уважение к её истории, культуре, готовность к защите Отечества. Но в современной науке его рассматривают шире. Патриотизм определяют, как интегративное качество личности, включающее не только эмоциональную привязанность, но и знание истории, активную гражданскую позицию.

Патриотическое воспитание является важной частью образовательного процесса в России. Многие преподаватели замечают, что студенты воспринимают традиционные форматы такой работы как формальность. Мероприятия не вызывают у них интереса, в результате патриотизм так и остаётся для них отвлечённым понятием, не связанным с их собственной жизнью.

Современные студенты выросли в цифровом мире и привыкли получать информацию быстро, с яркими картинками и эмоциональной подачей. Длинная лекция или официальное мероприятие вызывают у них внутреннее сопротивление.

Это не означает, что студенты не заинтересованы в теме патриотизма, или считают его не нужным, просто их восприятие устроено иначе. Поэтому всё больше педагогов и исследователей говорят о том, что необходимо искать новые подходы.

Одним из таких подходов может стать активное внедрение цифровых технологий. Как отмечает в своей работе Н. Г. Сушко: «участие студентов в программах с применением интернет-технологий повышает уровень патриотизма. У учащихся формируются не просто признание ценностей, а готовность реализовывать их в повседневной жизни» [1, с.130].

Эту же мысль подтверждают С.В. Куликова и Е.А. Фоменко, которые также указывают, что цифровые технологии обладают значительным потенциалом в решении задач патриотического воспитания молодёжи [2, с.12]. Анализ современной педагогической литературы и практики работы с молодёжью позволяет выделить целый спектр цифровых методов, которые выходят за рамки традиционных лекций и семинаров.

К наиболее эффективным из них относится медиаволонтерство, это создание студентами видеороликов о ветеранах, ведение страниц памяти в социальных сетях, оцифровка семейных архивов. Также, результативными считаются исторические квесты с элементами дополненной реальности, тематические подкасты и видеоблоги.

Перспективными методами являются совместное проектирование виртуальных музеев и 3D-экскурсий, а также цифровые конкурсы по созданию патриотических приложений, сайтов.

Общей чертой всех этих форматов является деятельностный характер. Студент выступает не пассивным слушателем, а автором. Именно такое присвоение ценностей через действие приводит к формированию внутреннего, а не навязанного патриотизма. Когда студент сам решает, какой факт важен, как его представить история становится частью его личного опыта.

Для изучения отношения молодёжи к патриотическому воспитанию нами было проведено исследование на базе ФГБОУ ВО «Алтайский государственный аграрный университет». Объектом исследования выступили студенты в количестве 37 человек. Респондентам предлагалось ответить на вопрос: «Нужно ли патриотическое воспитание в вузе?» (рис.1)

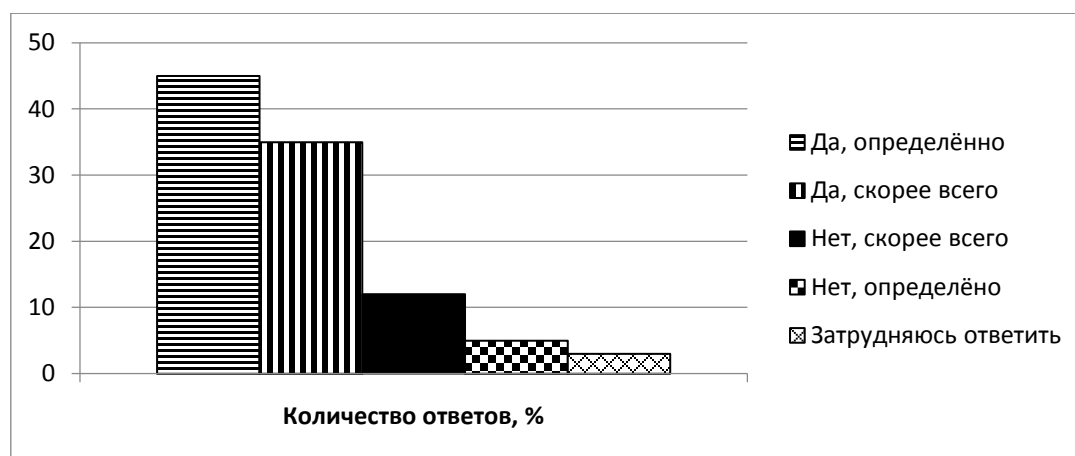


Рисунок 1. Ответы респондентов на первый вопрос

Опрос показал, что почти половина опрошенных (45%) выбрали уверенное «да». Это говорит о том, что эти студенты твёрдо убеждены в необходимости патриотического воспитания в вузе. Ещё 35% респондентов ответили «скорее да». Эти студенты тоже склоняются к тому, что патриотическое воспитание в вузе нужно, но с некоторой осторожностью. Возможно, они согласны с идеей в целом, но у них есть сомнения в том, как данная работа проводится сегодня.

Суммарно 80% опрошенных в той или иной степени считают, что патриотическое воспитание в вузе необходимо. Отрицательно ответили 17% респондентов, 3% опрошенных затруднились с ответом. Это говорит о том, что студенты либо скептически относятся к патриотическому воспитанию в вузе в целом, либо не видят смысла в тех форматах, которые им предлагались ранее.

Также, студентам предлагалось ответить на вопрос: «Какой формат патриотической работы вам кажется наиболее интересным» (рис.2)

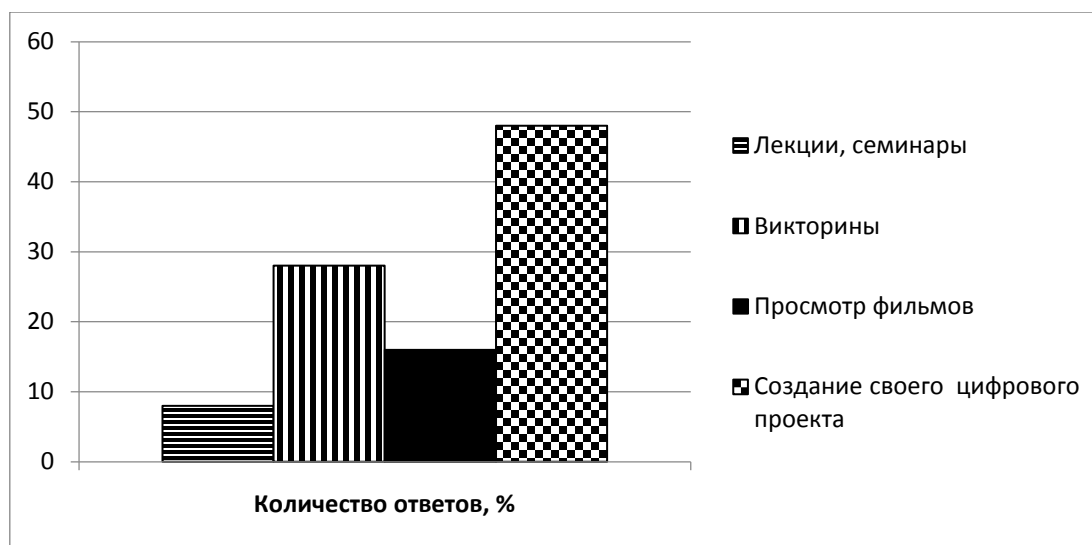


Рисунок 2. Ответы респондентов на второй вопрос

Результаты показывают явное предпочтение студентами активных и творческих форматов. Создание собственного цифрового проекта выбрали 48% опрошенных. Это говорит о том, что учащимся интересна деятельность, где они могут проявить свои творческие способности, самостоятельно работать с материалом. На втором месте викторины, которые являются активным форматом, предполагающим соревнование в игровой форме. Просмотр фильмов выбрали 16% респондентов, традиционные лекции и семинары оказались на последнем месте с 8%. Это показывает, что традиционные методы, основанные на пассивном восприятии уже не вызывает интереса у большинства студентов.

Опрос показал, что студентам интереснее не просто получать готовую информацию, а участвовать в процессе, создавать что-то своё, соревноваться и взаимодействовать.

Интерес к формату не всегда переходит в реальное участие. Чтобы выяснить причины этому, студентам был задан вопрос: «Что чаще всего мешает вам участвовать в патриотических мероприятиях?» (рис.3)

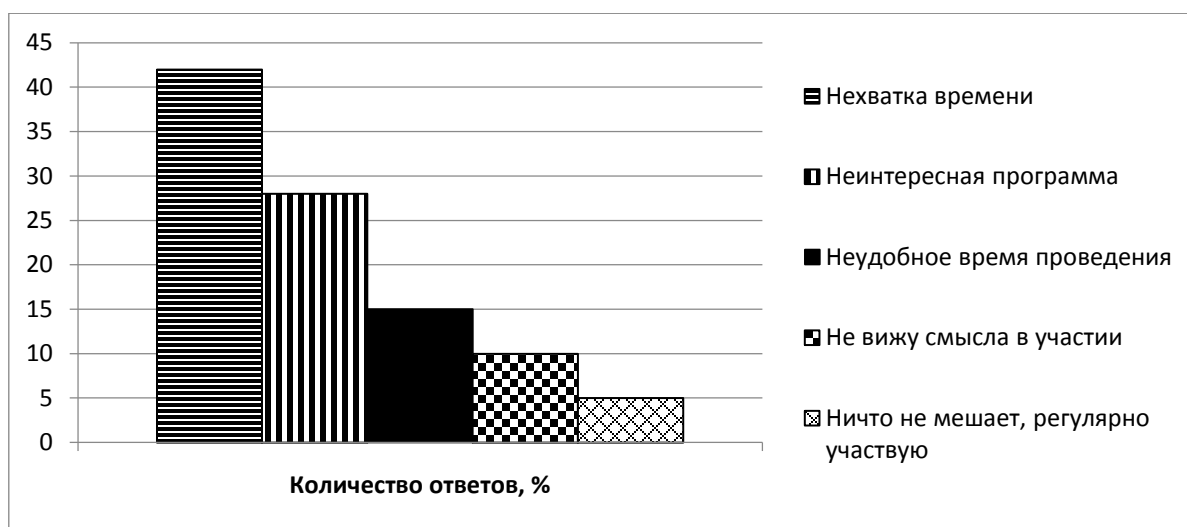


Рисунок 3. Ответы респондентов на третий вопрос

Данные показывают, что основными барьерами для участия в патриотических мероприятиях являются организационные причины. Такие как нехватка времени (42%) и неинтересная программа (28%). Это означает, что необходимо пересмотреть содержание и форму подачи патриотических мероприятий. А именно, делать их более гибкими по времени, интересными для студентов.

Именно таким запросам отвечает конкурс студенческих сайтов. В Алтайском государственном аграрном университете кафедра гуманитарных дисциплин организовала межфакультетский конкурс сайтов к 80-летию победы в Великой Отечественной войне [3]. Студентам предложили создать сайты, рассказывающие о событиях войны, судьбах ветеранов, вкладе тружеников тыла, детях войны, участниках боевых действий. Участвовать могли студенты любых курсов и факультетов, а также учащиеся колледжа.

Оценивали работы по нескольким параметрам. Жюри смотрело, насколько глубоко студент изучил тему, использовал ли архивные документы и фотографии. Учитывалась оригинальность замысла, умение автора передать эмоции, связанные с описываемыми событиями. Также, оценивалась целостность и завершенность получившегося сайта. Эти критерии помогали отличить формальный подход от искренней исследовательской работы.

Через самостоятельную работу с историческими фактами и создание собственного цифрового продукта участники не просто получили знания, а начали чувствовать свою причастность к истории. Это способствует формированию осознанного патриотизма.

Обобщая опыт проведения конкурса, можно выделить ряд преимуществ данного формата. Конкурс развивает цифровые навыки без потери воспитательной цели. Студенты осваивают конструкторы сайтов, графические редакторы и основы информационного дизайна, а патриотическое содержание оказывается органично вплетённым в полезную практическую деятельность. Конкурс допускает как индивидуальное, так и групповое участие, поэтому студенты учатся распределять задачи, договариваться и аргументировать свою позицию.

Также, он позволяет работать в индивидуальном темпе, студент может работать над проектом в любое удобное для него время.

Оценивание по критериям «глубина исследования», «оригинальность замысла» и «эмоциональное воздействие» делает невозможным формальный подход, студент понимает, что недостаточно скопировать текст из интернета. В процессе создания сайта студент сталкивается с необходимостью проверять факты и отличать достоверную информацию от вымышленной, что формирует важнейший навык критического мышления.

Конкурс студенческих сайтов патриотической направленности является рабочим инструментом, который полностью соответствует запросам студентов. Он предполагает активную работу, самостоятельный поиск материалов, творческий подход. Такой формат вызывает больше интереса и оставляет более глубокий след, чем традиционные методы.

Опыт Алтайского ГАУ показывает, что данный конкурс может быть успешно проведён в любом образовательном учреждении, независимо от его профиля. Техническая сторона не требует сложного оборудования, достаточно доступа в интернет и конструктора сайтов.

Список используемых источников:

1. Сушко Н. Г. Современные подходы к процессу патриотического воспитания молодежи // Ученые заметки ТОГУ. – 2024. – № 1. – URL: <https://togudv.ru/ejournal/pub/articles/3268/> (дата обращения: 26.04.2026).
2. Куликова С. В. Потенциал цифровых технологий в решении задач патриотического воспитания российской молодежи / С. В. Куликова, Е. А. Фоменко // Известия ВГПУ. – 2021. – № 2 (155). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/potentsial-tsifrovyyh-tehnologiy-v-reshenii-zadach-patrioticheskogo-vozpitaniya-rossiyskoy-molodezhi> (дата обращения: 26.04.2026).
3. Сайт ФГБОУ ВО «Алтайский государственный аграрный университет». – URL: <https://www.asau.ru/>

© Ключникова М.В., Бондаренко С.И., 2026

УДК 381.477

СМИ КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ВОЕННОМУ ОБРАЗОВАНИЮ В СИСТЕМЕ ВОЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ

Кузьмин Н.А.

*Федеральное государственное казенное военное образовательное учреждение
высшего образования «Саратовское высшее артиллерийское командное
училище» Министерства обороны Российской Федерации, г. Саратов, Россия*

Аннотация: в статье раскрывается роль средств массовой информации Вооружённых Сил РФ как инструмента воспитания ценностного отношения к

военному образованию в системе военно-политической работы. Определены приоритетные направления совершенствования информационно-воспитательной работы для повышения престижа военного образования.

Ключевые слова: сми, средства массовой информации, патриотизм, патриотическое воспитание, военно-политическая работа, ценностное отношение.

MASS MEDIA OF THE ARMED FORCES OF THE RUSSIAN FEDERATION AS A MEANS OF FOSTERING A VALUE ATTITUDE TOWARDS MILITARY EDUCATION IN THE SYSTEM OF MILITARY-POLITICAL WORK

Kuzmin N.A.

Federal State Government-Funded Military Educational Institution of Higher Education "Saratov Higher Artillery Command School" of the Ministry of Defence of the Russian Federation, Saratov, Russia

Abstract: the article reveals the role of the mass media of the Armed Forces of the Russian Federation as a tool for fostering a value attitude towards military education within the system of military-political work. Priority directions for improving information and educational work to enhance the prestige of military education are identified.

Keywords: mass media, media, patriotism, patriotic education, military-political work, value attitude.

Средства массовой информации занимают особое место и роль в формировании массового сознания. В рамках военно-политической работы СМИ должны формировать взгляды, принципы в отношении населения к Вооруженным Силам Российской Федерации [1].

Проблема использования средств массовой информации в системе военно-политической работы имеет глубокие теоретические корни. С.Л. Рыков определяет информационно-воспитательное воздействие как педагогическую деятельность, целью которой является оказание ценностно-нормативного влияния на аудиторию, воздействуя на ее сознание и поведение [6, с. 8]. Данный подход акцентирует внимание на целенаправленности медиавоздействия и его воспитательной функции. В.П. Журавель в своем исследовании выделяет тесную взаимосвязь информационно-воспитательной деятельности со всей системой профессиональной ориентации молодежи, отмечая зависимость эффективности медиавоздействия от методики воздействия на сознание и уровня подготовки кадров [3, с. 112]. И.И. Савич рассматривает формирование ценностного отношения как процесс развития эмоционально-положительного отношения личности к объекту, основанного на осознании его значимости для удовлетворения жизненно важных потребностей [7, с. 45].

Цель данного исследования – выявить, какие каналы СМИ и какой контент формируют ценностное отношение молодежи к военному образованию.

Объектом исследования выступают старшеклассники как потенциальные абитуриенты и курсанты 1-го курса как уже сделавшие выбор личности.

Методом исследования является анкетирование с последующей статистической обработкой данных. Выборка составила 120 старшеклассников 10-11 классов г. Саратов и 85 курсантов 1-го курса Саратовского высшего артиллерийского командного училища. Инструментом служила анкета из 15 вопросов закрытого и открытого типа по трем блокам: источники информации, влияние контента, ценностные ориентации.

В рамках исследования анализ ответов респондентов выявил существенные различия в предпочтениях СМИ двух групп представленные в табл. 1.

Таблица 1

Источники информации о военном образовании (в %)

Источник	Старшеклассники (n=120)	Курсанты (n=85)
Информационно-телекоммуникационная сеть	62	11
Традиционные СМИ (ТВ, газеты)	15	31
Личный пример, родственники	23	58

Данные таблицы 1 свидетельствуют о том, что среди старшеклассников 62% получают информацию о военном образовании преимущественно из интернета и социальных сетей, 23% – от родственников и знакомых, служивших в армии, и лишь 15% – из традиционных СМИ. Совершенно иная картина наблюдается среди курсантов: 58% отметили решающее значение личного примера военнослужащих, 31% – влияние военных СМИ, и только 11% – информацию из интернета. Данные свидетельствуют о том, что для абитуриентов ключевыми являются цифровые платформы, тогда как для уже поступивших решающее значение имеет личный контакт с военной средой, а не медиа. Следовательно, информационно-воспитательная работа с абитуриентами должна быть сконцентрирована в интернете и социальных сетях.

Исследование содержания медиаконтента, оказывающего влияние на формирование ценностного отношения представлено в табл. 2.

Таблица 2

Влияние содержания медиаконтента на формирование ценностного отношения
(в % от числа респондентов, отметивших позитивное влияние)

Содержание контента	Старшеклассники (n=74)	Курсанты (n=81)
Техническое оснащение, вооружение	74	52

Содержание контента	Старшеклассники (n=74)	Курсанты (n=81)
Социальные гарантии, денежное довольствие	68	45
Престиж профессии, карьерный рост	43	81
Патриотизм, служение Отечеству	38	89

Среди старшеклассников, позитивно оценивающих военную профессию, 74% отметили влияние контента о техническом оснащении армии, 68% – информации о социальных гарантиях и денежном довольствии, 43% – сообщений о престиже профессии и карьерном росте, и лишь 38% – патриотических мотивов служения Отечеству. Среди курсантов картина иная: 89% указали на формирующее значение патриотизма и служения Отечеству, 81% – престижа профессии и карьерных перспектив, 52% – технического оснащения и 45% – социальных гарантий. Таким образом, для старшеклассников важны материальные факторы, тогда как для курсантов – идеальные. Медиавоздействие на абитуриентов должно давать «материальные» аргументы как о гарантиях военной службы, но при этом закладывать ценностные ориентации. После поступления происходит трансформация мотивов от материальных к патриотическим, что подтверждается данными о сформированности патриотических мотивов в табл. 3.

Таблица 3

Уровень сформированности патриотических мотивов выбора военной профессии (в %)

Группа	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Старшеклассники	38	41	21
Курсанты	89	9	2

Высокий уровень патриотических мотивов зафиксирован у 89% курсантов против 38% старшеклассников, средний уровень – у 9% курсантов и 41% старшеклассников, низкий – у 2% курсантов и 21% старшеклассников. Отсюда следует, что медиастратегия должна включать двухэтапную модель: привлечение через материальные аргументы, удержание через ценностные.

Эффективность СМИ как средства воспитания зависит от соответствия каналов и контента медиапредпочтениям аудитории. По данным В.П. Журавеля, эффективность информационно-воспитательной деятельности определяется методикой воздействия на сознание [3, с. 115]. Традиционные военные СМИ – газета «Красная звезда», телеканал «Звезда» – эффективны для курсантов

(31%), но не достигают абитуриентов (15%). Интернет охватывает 62% абитуриентов, но используется военными вузами недостаточно. Необходима переориентация информационных ресурсов с традиционных СМИ на цифровые платформы для работы с абитуриентами.

Особого внимания заслуживают интерактивные форматы медиакоммуникации. 76% старшеклассников отметили привлекательность виртуальных туров по военным вузам и прямых эфиров с курсантами как фактор, повышающий интерес к военному образованию.

Это свидетельствует о том, что пассивное потребление контента уступает место активному взаимодействию. Молодежь требует вовлеченности и двусторонней коммуникации. Приоритетным направлением должно стать создание интерактивных медиапродуктов.

На основании проведенного исследования можно выделить следующие направления совершенствования использования СМИ как средства воспитания ценностного отношения молодежи к военному образованию.

Во-первых, создание цифровых платформ военно-политической пропаганды. Необходима разработка официальных каналов военных вузов в социальных сетях, мобильных приложений с информацией о поступлении, виртуальных туров по учебным заведениям.

Во-вторых, дифференциация контента по целевым группам. Для старшеклассников – акцент на техническом оснащении и социальных гарантиях; для курсантов – на престиже профессии и патриотизме.

В-третьих, интеграция личного примера в медиастратегию. Использование в контенте реальных историй военнослужащих, семейных династий, прямых трансляций с курсантами (58% курсантов отметили значение личного примера).

В-четвертых, развитие медиаобразования. Формирование у старшеклассников навыков критического анализа информации о военной службе, развитие медиаграмотности как условия осознанного выбора профессии.

Таким образом, в ходе настоящего выявлены каналы СМИ и их влияние на воспитание ценностного отношения к военному образованию у современной молодежи. Предложены направления совершенствования использования СМИ как средства военно-политической работы в современных условиях проведения СВО.

Список используемых источников:

1. Бессонов С.А. Медиаобразовательные технологии в культурно-досуговой деятельности военных вузов // Вестник Челябинского государственного университета. – 2012. – № 24 (289). – С. 55-59.
2. Журавель В.П. Совершенствование использования средств массовой информации в воспитании военнослужащих внутренних войск МВД России: на опыте локальных военных конфликтов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – М., 2001. – 168 с.

3. Карлова Е.Н. Динамика ценностных ориентаций и установок курсантов военных образовательных организаций // Вестник военного образования. – 2018. – № 2. URL: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/1378> (дата обращения: 01.03.2026).
4. Организация информационного обеспечения Вооруженных сил Российской Федерации: учеб. пособие / под ред. Р.Х. Цаликова, Н.А. Панкова, И.Е. Конашенкова. – М.: РИЦ Минобороны России, 2018. – 392 с.
5. Рыков С.Л. Реализация воспитательного потенциала средств массовой информации в военно-педагогической деятельности. – М.: ВУ, 1995. – 45 с.
6. Савич И.И. Формирование ценностного отношения курсантов военно-учебных заведений к педагогической деятельности офицера: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Екатеринбург, 2006. – 189 с.
7. Соломатин Е.В., Козлов В.А. СМИ как средство воспитания в системе военно-политической работе // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 70-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/smi-kak-sredstvo-vospitaniya-v-sisteme-voenno-politicheskoy-raboty> (дата обращения: 22.03.2026).

© Кузьмин Н.А., 2026.

УДК 378.035.6

ПАТРИОТИЗМ СТУДЕНТОВ ВУЗА: СТРУКТУРА И СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ПРИОРИТЕТЫ

*Пак Л.Г., Шишкова И.П., Яблонских Ю.П.
Оренбургский государственный педагогический университет,
г. Оренбург, Россия*

Аннотация: в статье анализируются подходы к исследованию понятия «патриотизм студентов вуза». Определен аспект трансляции перехода поведенческих моделей студентов вуза от абстрактной гордости за страну к конкретному действию на благо общества и его защиты, усиление проявлений цифровых форм патриотической включенности. Описаны содержательные приоритеты патриотизма студентов вуза: историко-героический, культурно-цивилизационный, природно-географический, государственно-политический, социально-гражданский, деятельностно-профессиональный, спортивно-рекреационный, локально-бытовой.

Ключевые слова: социум, патриотизм, студенты, вуз, содержательные приоритеты патриотизма.

PATRIOTISM OF UNIVERSITY STUDENTS: STRUCTURE AND SUBSTANTIVE PRIORITIES

*Pak L.G., Shishkovskaya I.P., Yablonskikh Yu.P.
Orenburg State Pedagogical University, Orenburg, Russia*

Abstract: the article analyzes approaches to the study of the concept of "university students' patriotism." It identifies the aspect of the transition of university students' behavioral models from abstract pride in their country to concrete actions for the benefit of society and its protection, as well as the increasing manifestations of digital forms of patriotic engagement. The article describes the content-based priorities of university students' patriotism, including historical-heroic, cultural-civilizational, natural-geographical, state-political, socio-civic, professional-activity, sports-recreational, and local-domestic.

Keywords: society, patriotism, students, university, and the content of patriotism.

Геополитическое давление, с которым сегодня сталкивается Российская Федерация актуализирует задачу патриотического воспитания студентов и ставит его в плоскость государственного заказа. Системе высшего образования требуются выпускники, идентифицирующие себя с собственной страной – её интересами, культурой, институтами, причём делающие это не ситуативно, а целенаправленно.

Нормативно-правовое оформление данного государственного заказа в последние года приобрело развернутый и системный характер. В Федеральном законе «О внесении изменений в федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся» (в действующей редакции) формирование у обучающихся чувства патриотизма закреплено в качестве одной из приоритетных целей воспитательной деятельности. Эта цель последовательно раскрывается в иерархии стратегических документов: от Указа Президента РФ «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» (2022) до Указа Президента РФ «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» (2024). Наиболее предметную конкретизацию для сферы высшего образования получил Комплекс мер по патриотическому воспитанию молодежи до 2028 года, утвержденный Распоряжением Правительства РФ от 23 октября 2025 года № 2970-р. В этом документе патриотическое воспитание перестает быть декларацией, превращаясь в систему управленческих, кадровых и методических решений: от расстановки функционала трудовых действий профессиональных стандартов до специалистов в области патриотической работы и духовно-нравственного воспитания, а также вовлечения участников специальной военной операции в педагогическую деятельность и учебный процесс вузов. Таким образом, патриотизм студентов вуза сегодня – это не только предмет научных

исследований, но и строго приоритетное направление государственной политики РФ, требующий четкого понимания своей внутренней структуры и содержательных ориентиров.

Анализ научной литературы фиксирует отсутствие единого подхода к определению понятия «патриотизм студента вуза». Чаще всего его сводят к «любви к Родине», но данная формулировка является слишком общей и не позволяет отразить содержательные приоритеты понятия «патриотизм студентов вуза» и определить пути каким образом покомпонентное диагностировать его сформированность.

В своей работе А. Н. Николаев придерживается мнения, что патриотизм – это положительное отношение человека к своей стране, включая её территорию, население и органы управления [4]. При этом автор различает «страну» (люди и пространство) и «государство» (аппарат власти). Данный подход позволяет говорить о том, что студенты могут хорошо относиться к стране, но критически – к государству, и это не делает их непатриотом.

Другого взгляда придерживаются исследователи Д. А. Актяшева и В. А. Райлян. С их точки зрения патриотизм – это система ценностей и убеждений, включающая в себя не только эмоциональную привязанность, но и готовность действовать [1]. В этом смысле патриотизм студентов вуза неразрывно связан с их участием в волонтерских, военно-патриотических, культурных проектах.

И.А. Колинченко добавляет к этому идентификационный механизм. По её мнению патриотизм формируется тогда, когда студент осознает себя как часть группы патриотов – начинает думать, чувствовать, поступать как принято в данной группе [3]. Автор связывает это с возрастной особенностью молодежи, в частности с кризисами идентичности, характерными для периода обучения в вузе.

Анализируя научную литературу становится понятно, что большинство авторов сходится на том, что патриотизм нельзя свести к чему-то одному, так как данное понятие является сложным и многокомпонентным. Как правило, авторы выделяют следующую компонентную структуру понятия «патриотизм студентов»: знания о своей стране (история, культура, география, устройство); эмоции (гордость, привязанность, уважение) и готовность что-то делать или реальные действия.

Изучая понятие «патриотизм» в зарубежной литературе можно отследить, какие аспекты студенческого сознания становятся универсальными, а какие – специфичными для разных стран.

Одно из важных различий, которое активно обсуждается в западных исследованиях, – это «слепой» и «конструктивный» патриотизм (Е. Staub, Е. Lewin и др.). В случае «слепого» патриотизма студенты демонстрируют безусловную и некритичную лояльность к стране («моя страна права всегда»). Во втором – любят свою страну, но сохраняют способность видеть её недостатки и готовность к их исправлению. Исследования, проведенные на университетских выборках в Корее и США показывают, что эти две формы

патриотизма студентов по-разному связаны с гражданской активностью: «конструктивный» патриотизм чаще сопровождается участием в общественной жизни, а вместе с тем «слепой» – скорее сводится к риторическим декларациям. В кросс-культурном исследовании на студентах США и Южной Кореи исследователями обнаружено, что слепой патриотизм положительно связан с милитаристскими установками и пренебрежением гражданскими свободами, тогда как конструктивный патриотизм, напротив, связан с уважением к гражданским правам. При этом, студенты США демонстрируют более высокие показатели слепого патриотизма и значительно более низкого – уважения к гражданским свободам по сравнению с корейскими респондентами [**Ошибка! Неизвестный аргумент ключа.**].

В европейских исследованиях, в частности в исследованиях Р. Марженецкого на польских студентах, показано, что конструктивный патриотизм выступает значимым фактором активизации гражданской активности молодежи [5]. Сходные закономерности подтверждаются в работе польских и израильских ученых: конструктивный патриотизм отрицательно связан с эгоистическими ценностными ориентациями и позитивно – с готовностью вносить вклад в развитие общества [7].

В российских исследованиях данная дихотомия также находит эмпирическое подтверждение. В работе А. В. Микляевой, С. В. Васильевой зафиксировано, что уровень слепого патриотизма у студентов вузов достоверно ниже, чем у школьников, при этом, слепой патриотизм в студенческом возрасте снижается, в конструктивный, наоборот, растет [2]. Кроме того, установлено, что конструктивный патриотизм положительно коррелирует с глобальной и гражданской идентичностью, а также с ценностями саморазвития студентов.

Рассмотренные зарубежные и российские исследования демонстрируют, что патриотизм студента может проявляться в разных формах – от некритической лояльности до рефлексивной привязанности с элементами критики. Также, в результате анализа выяснено, что именно в российской научной литературе патриотизм студента традиционно описывается через совокупность структурных элементов – чаще всего это знания, эмоциональное отношение и готовностью к действиям. Однако, и типологический подход («слепой» и «конструктивный» патриотизм), и структурные модели отвечают на вопрос как устроен и каким бывает патриотизм, но почти не затрагивают его предметное наполнение. Для понимания того, что именно оказывается в центре патриотической установки студента – гордость за победы своей страны, привязанность к природе родного края, уважение к государственным символам, осознание значимости научных достижений своей Родины или ориентация на гражданские свободы – необходимо обратиться к категории содержательных приоритетов патриотизма студента вуза.

Обращение к содержательным приоритетам позволяет понять, что именно студент российского вуза помещает в центр своего патриотического чувства – какие конкретные объекты, ценности или явления вызывают у него чувства гордости, привязанности или долга. Обобщение данных, проанализированных

выше (эмпирические исследования последних лет) даёт возможность выделить перечень таких приоритетов, сгруппированных по нескольким тематическим аспектам:

- историко-героический приоритет – отражает возвращение в сознании студентов значимости победы в Великой Отечественной войне и памяти о ней, других военных побед (Отечественная война 1812 года, Куликовская битва), выдающихся полководцев и героев (Г.К. Жуков, А.В. Суворов, А. Невский, гагаринцы), подвигов современных военнослужащих (участники СВО, миротворцы), а также памятников, мемориалов и Вечного Огня;

- культурно-цивилизационный приоритет – задает ориентир на обогащение эмоционально-ценностной сферы студентов в объединении русского языка как основы идентичности, изучении классической литературы (А.С. Пушкин, Л.Н. Толстой, Ф.М. Достоевский), музыки, живописи, театров (П.И. Чайковский, И.Ф. Репин, Большой театр), освоении народных промыслов, фольклора, традиционной кухни, православной и других традиционных религий России, а также науки и технологических достижений (космос, атомная энергия, медицина);

- природно-географический приоритет – обозначает укрепление веры студентов в потенциал страны: природные богатства (леса, реки, озёра), уникальные ландшафты (Камчатка, Алтай, Кавказ), климатическое и территориальное разнообразие, конкретное место проживания студента («малая Родина» - деревня, село, город; «большая Родина»), а также забота об экологическом состоянии страны;

- государственно-политический приоритет – отражает воспитание уважения молодых людей к стране и основам ее конституционного строя, государственным символам Российской Федерации (флаг, герб, гимн), законам, действующему президенту и руководству страны, стабильности, а также суверенитету и независимости России на мировой арене;

- социально-гражданский приоритет – формирует у студентов ценностное восприятие проживания в стране, где транслируется социальная справедливость и равенство возможностей, бесплатное образование и медицина, поддержка материнства и детства, права и свободы граждан (свобода слова, собраний), а также межнациональное согласие и дружба народов;

- деятельностно-профессиональный приоритет – охватывает аспект «патриотизм студентов через созидание» и труд на благо страны (рабочие специальности, инженеры, учителя, врачи), военную службу (контрактную и срочную), волонтерство и благотворительность (помощь пожилым (помощь пожилым, сбор гуманитарной помощи), поисковое движение, а также научные исследования и инновации;

- спортивно-рекреационный приоритет – восприятие побед российских спортсменов на международных соревнованиях, олимпийских чемпионов и рекордов как вклад в престиж России, поддержка массового спорта и здорового образа жизни, дворовых и школьных спортивных традиций;

- локально-бытовой приоритет – отражает формирование уважения

студентов к себе, к окружающим и включает поддержание ухоженности двора, вуза, парка, чистоты улиц города, благоустройство общественных пространств, соблюдение правил дорожного движения, ответственность за общедомовое имущество и взаимоуважение между соседями и одноклассниками.

Каждый из перечисленных блоков и объектов внутри них может выступать для конкретного студента в качестве главного или второстепенного приоритета. Исследования показывают, что большинство студентов одновременно удерживают несколько приоритетов из разных блоков, причем их сочетание меняется в зависимости от курса обучения, профиля подготовки, семейного воспитания и текущей социальной ситуации. Например, студент - первокурсник технического вуза может гордиться полётом Ю.А. Гагарина (культурно-цивилизационный блок) и считать важным поддержание чистоты в своём общежитии (локально-бытовой блок), но при этом равнодушно относится к свободе слова. Студент педагогического направления, активно участвующий в волонтерской помощи ветеранам, сделает акцент на деятельностно-профессиональном и историко-героических блоках.

Обобщение проанализированных данных также позволяет предположить определенную выделенные приоритеты. На верхних позициях, как правило, находятся объекты, связанные с исторической памятью (Победа в Великой Отечественной войне, героическое прошлое нашей страны) и культурным наследием (литература, наука, искусство). Далее следуют «малая Родина» – конкретное, лично переживаемое пространство. Затем государственно-политические символы и институты, а также признаются значимыми и гражданско-деятельностные приоритеты (помощь другим, волонтерство, профессиональное служение). Такое распределение не случайно: историко-культурные приоритеты усваиваются ещё в школе и поддерживаются на уровне общественного дискурса, они требуют от студентов личного волевого усилия; природа и малая родина связаны с личным опытом; деятельностные приоритеты требуют собственной инициативы, а государственные символы – восприятие преемственности системы духовно-нравственных ценностей.

Важно отметить, что студенческая аудитория неоднородна и по своим предпочтениям. Анализ собранных в разные годы данных (в 2015 и в 2023 годах) позволяет сделать вывод о сдвиге в содержательных приоритетах: заметно усилился спрос на деятельностную, конкретную форму патриотизма – помощь бойцам, волонтерство, работу в поисковых отрядах – при одновременном снижении значимости абстрактной гордости «за страну вообще».

К 2026 году данная тенденция не только сохранилась, но и дополнилась новыми содержательными аспектами. В первую очередь в настоящее время исследователями фиксируется формирование так называемого «цифрового патриотизма». Для нынешних студентов (представителей цифрового поколения) патриотическая включенность всё чаще реализуется не через традиционные формы, а через социальные сети. Традиционные ценности интегрируются в их повседневную цифровую жизнь в смешанной реальности –

через популярную музыку, образ жизни блогеров-инфлюенсеров, челенджи и активные комментарии. При этом сетевая активность несёт в себе риск поверхностности: многие публикации в студенческих пабликах остаются декларативными, эмоционально не глубокими, что некоторые исследователи называют «кризисом смыслов» при внешней патриотической риторике.

Наконец, в самых свежих исследованиях отмечается антропоцентрический сдвиг – смещение фокуса патриотизма с государственно-политических символов в сторону человека, его семьи, сообщества и этических ценностей. Студенты всё чаще отмечают приоритеты личной безопасности, морально-этической ответственности, готовности помогать ближним. Иными словами, для современных студентов быть патриотом означает в первую очередь быть ответственным человеком «здесь и сейчас», а не только носителем официальной идеологии. Этот сдвиг ставит перед системой высшего образования новые задачи: воспитывать патриотизм не через декларации, а через создание реальных возможностей для осмысленного, конкретного, коллективного действия.

Таким образом, в обновленных содержательных приоритетах патриотизма студентов намечается несколько устойчивых процессов: сдвиг от абстрактной гордости к конкретному действию, формирование цифровых форм патриотической включенности и смещение ценностного акцента с государства на человека и общество. Эти изменения требуют от системы высшего образования пересмотра воспитательных практик – от трансляции готовых смыслов к созданию условий реального, добровольного и осмысленного участия студентов. Без такого перехода патриотическое сознание молодёжи рискует остаться риторическим оформленным, но внутренне не присвоенным.

Финансирование: статья публикуется в рамках научного исследования по проекту «Субъектно-ориентированная концепция формирования патриотизма студентов в культуросообразной среде вуза», реализуемому при финансовой поддержке Министерства просвещения РФ в рамках государственного задания (соглашение № 073-03-2026-055/1 от 21 февраля 2026 г.).

Список используемых источников:

1. Атякшева Д. А. Формирование патриотизма у студентов через внеаудиторную работу / Д. А. Атякшева, В. А. Райлян // Мир науки. Педагогика и психология. – 2025. – Т. 13, № 2. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/44PDMN225.pdf>.

2. Васильева С. В. Социально-психологические предпосылки конструктивного патриотизма подростков и молодежи: систематический обзор эмпирических исследований / С. В. Васильева, А. В. Микляева // Science for Education Today. – 2024. – Т. 14, № 1. – С. 55–79. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2401.03>.

3. Колинченко И. А. Патриотизм в структуре идентичности и отношении к себе студентов вуза / И. А. Колинченко // Научные труды Московского гуманитарного университета. – 2022. – № 6. – С. 88–92.

4. Николаев А. Н. Динамика патриотизма студентов / А. Н. Николаев // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е. Педагогические науки. – 2024. – № 2(42). – С. 22–26. – DOI 10.52928/2070-1640-2024-42-2-22-26.

5. Marzęcki R. Constructive emotions? Patriotism as a predictor of civic activity in Poland // Italian Political Science Review / Rivista Italiana Di Scienza Politica. – 2020. – Vol. 50 (1). – P. 33–51. DOI: <https://doi.org/10.1017/ipo.2019.15>.

6. Oh E. J. Constructive and Blind Patriotism: Relationship to Emphasis on Civil Liberties, National Security, and Militarism in a Korean and an American University / E. J. Oh, R. L. Williams // Korean Social Science Journal. – 2009. – Vol. 36, no. 1. – P. 93–121.

7. Sekerdej M. Love versus loving criticism: Disentangling conventional and constructive patriotism / M. Sekerdej, S. Roccas // British Journal of Social Psychology. – 2016. – Vol. 55, iss. 3. – P. 499–521.

© Пак Л.Г., Шишковская И.П., Яблонских Ю.П., 2026

УДК 37

ОСОБЕННОСТИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ЭПОХУ ЦИФРОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Полякова Е.В.

Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, Россия

Аннотация: в статье рассматривается трансформация патриотического воспитания обучающихся в условиях системной цифровизации отечественного образования. Анализируется смена образовательной парадигмы, исследуется проблема преодоления эмоциональной дистанции между учителем и учеником, возникающей из-за экранного барьера, а также вызовы агрессивной информационной среды, фрагментарности восприятия («клипового мышления») и этические риски использования искусственного интеллекта во время обучения. Особое внимание уделяется роли классической литературы как ресурса формирования нравственного стержня и ценностных ориентиров.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, цифровая трансформация, роль педагога, информационная безопасность, клиповое мышление, искусственный интеллект.

PECULIARITIES OF PATRIOTIC EDUCATION FOR STUDENTS IN THE DIGITAL LEARNING ERA

Polyakova E.V.

Ufa University of Science and Technology, Ufa, Russia

Abstract: the article examines the transformation of patriotic education of students in the context of systemic digitalization of Russian education. It analyzes the shift in the educational paradigm, explores the problem of overcoming the emotional

distance between teacher and student caused by the screen barrier, as well as the challenges of the aggressive information environment, fragmented perception ("clip thinking"), and the ethical risks of using artificial intelligence in the learning process. Special attention is paid to the role of classical literature as a resource for forming a moral core and value orientations.

Keywords: patriotic education, digital transformation, teacher's role, information security, clip thinking, artificial intelligence.

В условиях системной цифровой трансформации отечественного образования, когда жесткая иерархичная структура сменяется гибкой сетевой моделью, роль педагога в воспитании патриотизма претерпевает фундаментальные изменения. Учитель перестает быть простым транслятором готовых знаний о прошлом страны или механическим исполнителем методических рекомендаций. Сегодня преподаватель берет на себя сложнейшую задачу преодоления эмоциональной дистанции: экран монитора, который объективно выступает барьером для личностного контакта, не должен превращаться в стену отчуждения между преподавателем и учащимся. В этой связи принципиально меняется сама педагогическая работа: если раньше учитель оценивал именно усвоение материала, то теперь он оценивает степень доверия ученика к получаемой информации и верной интерпретации, поскольку в цифровом мире доверие к информации становится более хрупким ресурсом, чем знание. Педагог использует цифровые инструменты для смыслового усиления слова, например, организуя прямые телемосты с ветеранами Великой Отечественной войны или исследователями из удаленных уголков России, чтобы студенты могли задать им вопросы лично, увидеть живые эмоции и почувствовать сопричастность к истории через живой диалог.

В этих новых реалиях преподаватель учит обучающихся сложной навигации в агрессивной информационной среде: он показывает, как работать с массивами оцифрованных документов, как верифицировать источники, отличать историческую правду от фейковых интерпретаций и деструктивного контента, тем самым формируя у молодежи устойчивый иммунитет к манипуляциям [1]. Однако формирование этого иммунитета наталкивается на серьезное препятствие, а именно клиповое мышление современного студента, привыкшего к 15-секундным роликам. Преодоление этого разрыва требует от педагога особого искусства: он должен научиться упаковывать сложные, многомерные смыслы в короткие, визуально насыщенные форматы (например, создание графических новелл о подвигах или интерактивных лент времени), а затем, зацепив внимание, плавно погружать студента в глубину подаваемой информации. Именно в этом балансе между скоростью подачи и глубиной осмысления рождается новая дидактика патриотического воспитания. Главная миссия педагога состоит в том, чтобы помочь студенту собрать разрозненную, фрагментированную информацию в единую, логичную и непротиворечивую

картину мира. При этом нельзя обойти вопрос об этике использования искусственного интеллекта в этой работе. Нейросети, генерирующие тексты и изображения на исторические темы, могут стать мощным подспорьем (автоматическая реставрация фото, озвучка писем с фронта), но они же создают риск подмены реальной истории искусственной симуляцией [6]. Поэтому в задачу педагога сегодня входит в том числе и обучение, скажем так, в фильтрации информации, показывая, где алгоритм ошибается, а где упрощает трагедию человеческой судьбы до шаблонной картинки.

Эпоха цифрового образования отмечена значительной трансформацией в культуре речи студента: живое общение все чаще уступает место переписке в мессенджерах, где ценятся скорость реакции и лаконичность, а не богатство лексики и соблюдение строгих норм [7]. За этим стоит обеднение активного словарного запаса и утрата навыков построения сложных синтаксических конструкций, что становится серьезным вызовом для системы высшего образования, призванной формировать не только узких специалистов, но и эрудированных носителей языка в целом [8].

Одной из наиболее ярких черт речевого портрета нынешнего студента стало повсеместное доминирование молодежного сленга и англицизмов, которые стремительно проникают в повседневный устный дискурс. С одной стороны, это естественное свойство живого языка, который всегда стремится к обновлению и отражает динамику времени, но с другой, мы можем наблюдать чрезмерную засоренность речи подобным вокабуляром. Зачастую студенты оказываются неспособны подобрать литературные синонимы к модным жаргонизмам, что обнажает проблему снижения общего уровня языковой компетенции [5].

Не менее острой проблемой выступает состояние академической письменной речи. Привычка к быстрому набору текста в смартфоне, сопровождаемая активным использованием функции автокоррекции (T9) и голосового ввода, атрофирует навык осознанного письма и орфографической зоркости. В результате курсовые работы, эссе и научные статьи зачастую страдают от грубых грамматических ошибок, неуместного использования разговорных клише и калькированных англоязычных синтаксических оборотов. Студенты испытывают колоссальные трудности при необходимости выстроить логически связный, аргументированный текст большого объема, предпочитая дробить сложные идеи на короткие рубленые предложения. При этом парадоксальным образом доступность огромных массивов информации в сети не упрощает задачу создания оригинального научного текста, так как обилие готовых рефератов провоцирует механическое компилирование чужих мыслей без их глубокой переработки собственным языком. Современному вузу приходится прикладывать значительные усилия, чтобы заново научить

молодежь основам академического письма: корректному цитированию, выстраиванию причинно-следственных связей и соблюдению строгого научно-делового стиля [9].

Важнейшим ресурсом противодействия цифровому упрощению диалога педагог–учащийся остается классическая литература. Отметим колоссальную роль литературных образов в формировании стойкости и мужества у подрастающего поколения. Произведения, такие как, например, «Повесть о настоящем человеке» Б. Н. Полевого, исследуют саму концепцию подвига не как мгновенного героического порыва, а как результат огромной внутренней работы духа, преодоления физической боли и отчаяния [2]. В эпоху цифрового образования чтение таких текстов требует специальной методической настройки. Нельзя просто дать ссылку на электронную книгу; необходимо организовать пространство для диалога. Именно диалогический подход, значимость которого раскрывается в контексте общей цифровизации образовательной среды, позволяет перевести прочитанное из плоскости текста в плоскость личного убеждения. Обсуждение судеб Мересьева или молодогвардейцев в ходе видеоконференций, проектная работа по созданию цифровых музеев боевой славы или запись подкастов-интервью с ветеранами становятся мостом между вечными ценностями литературы и современным форматом потребления информации [3; 4]. Более того, литература в этом контексте выполняет уникальную терапевтическую функцию: она дает молодежи язык для описания таких чувств, как стыд, страх, гордость. Этот эмоциональный словарь, почерпнутый из книг, становится той самой внутренней опорой, которая позволяет студенту противостоять информационным атакам уже не интеллектуально, а нравственно.

Само учебное заведение в этой новой экосистеме выступает уже не просто местом оказания образовательных услуг, а фундаментом, социокультурным центром, в котором выстраивается вся система гражданско-патриотического воспитания. Школа или вуз создают ту самую открытую образовательную среду, где любовь к Родине формируется органично, через повседневную практику и созидательную

Учебное заведение может стать центром локальной истории: интегрируя краеведение в жизнь каждого класса и студенческой группы через создание виртуальных музеев, интерактивных карт памяти района, позволяющих совершить цифровую экспедицию по местам, которые иначе были бы безвозвратно утрачены. Отметим, что именно школа и вуз формируют культуру глубокой сопричастности к большой стране, используя свои образовательные платформы для объединения студентов от Калининграда до Владивостока в совместных межрегиональных проектах, будь то разработка общего исторического справочника малых городов или волонтерская помощь мемориальным комплексам. Трансляция таких единых ценностей в онлайн-форматах, как Минута молчания 22 июня, транслируемых одновременно во всех российских аудиториях, или участие во всероссийских акциях вроде

«Диктанта Победы», создает чувство единства нации и, в какой-то степени, стирает географические границы. Таким образом, если задача конкретного педагога состоит в наполнении этой технологичной среды живым человеческим теплом, нравственным примером и обучении молодежи отделять истину от информационного мусора, то стратегическая задача учебного заведения в целом заключается в создании надежной масштабируемой инфраструктуры, в которой молодой человек сможет самостоятельно пройти путь от изучения сухих фактов до глубокого, осознанного чувства принадлежности к своему народу и государству. При этом крайне важно подчеркнуть, что школа и вуз не действуют в вакууме. Их усилия должны быть синхронизированы с главным институтом социализации – семьей.

Таким образом, использование мультимедийных платформ, виртуальной реальности и интерактивных карт должно служить одной цели – сделать историю Отечества личностно значимой для каждого обучающегося. Синтез инновационных образовательных платформ и незыблемых традиций позволит сформировать у выпускника вуза устойчивую гражданскую идентичность и готовность служить интересам Отечества в меняющемся мире.

Список используемых источников:

1. Диалог в условиях цифровизации образования // Психология диалога и мир человека: сборник научных трудов. – Уфа: УУНиТ, 2023. – С. 218-224.
2. Калямова Р. И. Воспитание мужества и стойкости: роль литературных образов в формировании личности // Актуальные проблемы совр. филологии, востоковед. и журналистики: сборник статей. – Уфа: УУНиТ, 2025. – С. 357-360.
3. Калямова Р. И. Концепция подвига в «Повести о настоящем человеке» Б.Н. Полевого // Духовные ценности и нравственный опыт цивилизаций в контексте XXI века: мат-лы V Международной НПК. – Уфа: УГНТУ, 2024. – С. 128-131.
4. Перечнева Д. С. Последствия влияния войны на эмоциональное состояние человека // Духовные ценности и нравственный опыт цивилизаций в контексте XXI века: мат-лы V Международной НПК. – Уфа: УГНТУ, 2024. – С. 189-193.
5. Петухов И. Н. Культура русской речи в современном образовательном пространстве // Духовные ценности и нравственный опыт цивилизаций в контексте XXI в.: мат-лы V Междунар. НПК. – Уфа: УГНТУ, 2024. – С. 193-195.
6. Полякова Е. В. Влияние цифровых технологий на современную систему образования // Педагогическая наука и современное образование: мат-лы ежегодной Междунар. науч.-практ. конф. – Уфа: УУНиТ, 2025. – С. 419-422.
7. Полякова Е. В. Дистанционное обучение: особенности коммуникации // Современный образовательный дискурс: сборник науч.-метод. статей. – Уфа: УУНиТ, 2025. – С. 182-185.

8. Полякова Е. В. Культура речи и деловое общение. – Уфа: БашГУ, 2022. – 178 с.

9. Садыкова Н. А. Письменная речь как ключевая составляющая академической речи // Наука. Образование. Практика: сборник научных статей. – Уфа: Мир печати, 2023. – С. 218-219.

© Полякова Е.В., 2026

УДК 316.77:37.035.6

РОЛЬ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ В ФОРМИРОВАНИИ ПАТРИОТИЗМА У МОЛОДЁЖИ

Полякова Д.С.

Научный руководитель – Поваляева О.Н.

Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, г. Елец, Россия

Аннотация: в статье изучается, каким образом социальные сети влияют на патриотические установки современных молодых людей (14–25 лет). Опираясь на данные свежих исследований, автор выделяет наиболее действенные форматы патриотического контента для платформ «ВКонтакте», Telegram и TikTok. Рассматриваются главные препятствия: дезинформация, недоверие к открытой пропаганде. На примере реализованных проектов в г. Ельце показана практика преодоления этих барьеров.

Ключевые слова: патриотизм, социальные сети, молодёжь, цифровая среда, патриотическое воспитание, цифровое поколение.

THE ROLE OF SOCIAL MEDIA IN FOSTERING PATRIOTISM AMONG YOUTH

Polyakova D.S.

Scientific supervisor – Povalyaeva O.N.

Bunin Yelets State University, Yelets, Russia

Abstract: the article examines how social media influence the patriotic attitudes of modern young people (aged 14–25). Based on recent research data, the author identifies the most effective formats of patriotic content for the platforms VKontakte, Telegram and TikTok. The main obstacles are considered: disinformation, distrust of overt propaganda. Using the example of implemented projects in Yelets, the practice of overcoming these barriers is shown.

Keywords: patriotism, social media, youth, digital environment, patriotic education, digital generation.

Введение

Подростки и молодёжь сегодня практически не расстаются с гаджетами. В среднем они проводят в интернете 6–8 часов ежедневно, причём львиная доля времени уходит на соцсети и мессенджеры. Именно там, в ленте новостей, под постами блогеров и в обсуждениях, постепенно складываются их взгляды на жизнь, в том числе отношение к Родине, её истории и армии. Поэтому учёные и педагоги всё чаще говорят, что социальные сети — это не просто способ общения, а особая среда, где рождаются ценности [2, с. 151].

Цель моей работы — разобраться, как именно «ВКонтакте», Telegram и TikTok помогают (или мешают) воспитывать патриотизм у молодых людей. Я хочу выяснить, какой контент работает лучше всего, и описать реальные трудности, с которыми сталкиваются преподаватели и организаторы патриотических проектов в интернете.

Теоретическая основа.

Многие исследователи сегодня обращают внимание на то, как в молодёжных онлайн-сообществах отражаются ключевые для России ценности — память о войне, любовь к стране, уважение к подвигу предков. Например, работа Дунаса и его коллег показала, что патриотические смыслы регулярно появляются в популярных пабликах VK и Telegram-каналах. Однако, как выяснилось в ходе фокус-групп, молодые пользователи резко отрицательно реагируют на слишком откровенную, «лобовую» пропаганду. Им важно чувствовать искренность и живую связь, а не читать приказы свыше.

Другие учёные (Карпова, Мальцев) подтверждают: у соцсетей огромный воспитательный потенциал, если подходить к делу грамотно [2, с. 155]. Даже в такой строгой среде, как правоохранительные органы, площадки «ВКонтакте» и «Одноклассники» помогают формировать патриотическую позицию у молодых сотрудников [3]. А международные исследования, например малайзийских коллег (Mohd Basir и др.), показывают явную положительную связь между активностью в соцсетях и уровнем патриотизма.

Но самое главное — формат. Поколение Z почти не читает длинные статьи. Оно живёт в мире мемов, коротких видео, сторис и челленджей. Поэтому патриотический контент должен органично вплестись в их повседневную «диету»: через популярные песни, жизнь блогеров, остроумные мемы и комментарии. Нельзя просто вывесить флаг и прочитать лекцию — нужно вызвать эмоциональный отклик, дать почувствовать сопричастность [7].

Цифровая среда даёт три преимущества перед обычным уроком. Во-первых, интерактив — пользователь не слушает пассивно, а сам выбирает действие: проложить маршрут наступления, собрать виртуальный экспонат. Во-вторых, мультимедийность — можно одновременно показать текст, архивное фото, 3D-модель техники и аудиозапись голоса ветерана. В-третьих, персонализация — каждый сам решает, как усваивать информацию: ответить на тест, посмотреть подкаст или залипнуть на минутном ролике в TikTok.

Пример из практики 1. Викторина «Елец – город воинской славы».

В ноябре 2025 года активисты студенческого патриотического клуба «Наследие» при ЕГУ им. И.А. Бунина провели областную онлайн-викторину. Они использовали платформу Quizizz. Вопросы касались конкретных событий декабря 1941 года – Елецкой наступательной операции, имён юных героев (Л. Камзолов, В. Орлов, В. Краюшкин) и главных мемориалов города. Участвовало 420 школьников и студентов из 15 учебных заведений Липецкой области. Организаторы придумали полезную «фишку»: сразу после ответа на экране появлялась не только правильная версия, но и краткая справка со ссылкой на портал «Память народа». В итоге 82% участников признались, что открыли для себя новые факты о войне в родном крае. Более половины (57%) записались на экскурсию в Музей военной истории Ельца. Викторину теперь проводят каждый семестр, а лучшие вопросы, присланные студентами-победителями, включают в следующий тур [5, с. 36].

Пример из практики 2. Медиаотряд «Ельчане».

На историческом факультете ЕГУ им. И.А. Бунина работает творческая группа из 12 студентов. Они сами снимают и монтируют короткие патриотические ролики для VK Клипов и Telegram-канала «Елец – город воинской славы». Вот какие форматы у них самые популярные:

- «Один день из жизни поисковика» – репортаж прямо с раскопок отряда «Елецкий рубеж»;
- «Герои рядом» – 60 секунд о 14-летнем партизане Леониде Камзолове;
- «Разоблачаем фейк за 60 секунд» – берут, например, миф о том, что Елецкая операция была незначительной, и показывают архивные карты, доказывающие обратное.

За полгода ребята выпустили 35 роликов, их посмотрели более 180 тысяч раз. Секрет успеха в том, что преподаватель-историк не пишет готовые сценарии, а учит студентов самостоятельно проверять информацию через базы «Подвиг народа» и оцифрованные архивы Минобороны. Сами участники отряда говорят: «Теперь патриотизм – это не что-то навязанное, а наше собственное дело, которым не стыдно делиться с друзьями» [6, с. 45].

Риски и способы их снижения.

Конечно, интернет – не идеальная среда. Там полно опасностей. Первый вызов – фальсификация истории. В соцсетях то и дело всплывают «сенсационные» версии: якобы Елецкая операция провалилась, а потери были неоправданно высокими. Что делать? Научить молодого человека простому алгоритму: найти первоисточник (журнал боевых действий, архив МО), сверить с серьёзными историческими трудами, проверить автора сайта. Медиаотряд «Ельчане» превратил этот алгоритм в чек-лист из пяти шагов и распространил по всем школам области [6, с. 47].

Второй вызов – клиповое мышление и нежелание читать длинные тексты. Бесполезно заставлять подростка штудировать многотомные монографии. Надо давать микродозы: карточку «5 фактов о Елецкой операции», инфографику

«Маршруты наступления за 3 дня», полутораминутное видео «Как распознать ложь о войне» [7].

Третий вызов – холод экрана. Электронная память никогда не заменит живого общения с ветераном или похода к братской могиле. Поэтому цифровой контент должен обязательно завершаться реальным действием. После викторины школьников позвали на субботник к мемориалу. После просмотра ролика о поисковиках – записали в настоящий отряд «Елецкий рубеж». Без такого офлайн-якоря эффект быстро гаснет [5, с. 38].

Пример из практики 3. Цифровое волонтерство «Цифровая память».

В начале 2026 года кафедра отечественной истории ЕГУ им. И.А. Бунина вместе с Елецким краеведческим музеем запустила проект. 28 студентов-волонтеров оцифровывали рукописные фронтовые письма, наградные листы и оперативные карты из музейного архива. Каждый получал скан нескольких документов, распознавал текст и загружал в открытую базу на сайте музея. А ещё вёл личный дневник – писал, что чувствовал, когда читал строки 18-летнего солдата из-под Ельца.

Один студент второго курса прямо во время работы нашёл наградной лист своего прадеда, который считался пропавшим без вести. Проект уникален тем, что сочетает реальную пользу (сохранение локальной истории) с глубокой эмоциональной вовлечённостью. После завершения 24 из 28 ребят захотели остаться волонтерами в музее. Одна из участниц написала: «Пока я набирал на клавиатуре слова "вернись, сынок, я жду", у меня дрожали руки. Я вдруг понял: патриотизм – это не лозунги на митингах, а когда сам хранишь чужую боль для будущих».

Педагогические условия эффективности.

Опираясь на опыт Ельца, можно предложить несколько простых правил для преподавателей, которые хотят использовать соцсети в патриотическом воспитании:

1. Не оставляйте студента один на один с интернетом. Всегда давайте список верифицированных источников (портал «Память народа», «Подвиг народа», сайт Елецкого музея, официальный телеграм-канал города воинской славы).

2. Превратите патриотический контент в привычку. Рассылайте короткий дайджест раз в неделю через Telegram, запускайте историческую зарядку по видео в общежитиях.

3. Обязательно стыкуйте онлайн с офлайн. После любого цифрового формата – живое событие: встреча с ветераном, субботник у обелиска, экскурсия по местам боевой славы.

4. Поощряйте студентов самих создавать контент. Когда молодой человек снимает видео или пишет пост, он не потребляет чужие смыслы, а присваивает их и делает своими.

Заключение.

Социальные сети – это мощнейший инструмент, но обоюдоострый. Без грамотной педагогической настройки они разрушают ценности. Однако если регулярно проводить онлайн-викторины (как «Елец – город воинской славы»), поддерживать студенческие медиаотряды (как «Ельчане») и организовывать цифровое волонтерство (оцифровка архивов), то соцсети начинают работать на патриотизм.

Главный вывод статьи: в 2026 году патриотическое воспитание должно быть гибридным – половина усилий уходит в цифру (чтобы привлечь и войти в привычку), половина – в живое дело (чтобы закрепить и дать глубину). Опыт Ельца и Липецкой области доказывает: даже в небольшом нестоличном городе можно построить эффективную систему цифрового патриотического воспитания, если опираться на местную историю и собственную инициативу молодёжи [5, с. 41].

Список используемых источников:

1. Дунас Д.В., Бабына Д.А., Бойко О.А. и др. Отражение метанарративов в молодежных онлайн-сообществах (на примере VK и Telegram) // Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences. 2023. № 16(12). С. 2285–2297.
2. Карпова С.В., Мальцев Г.А. Показатели влияния контента социальных сетей на духовно-нравственное и патриотическое воспитание молодежи // Вестник Института социологии. 2025. Т. 16. № 4. С. 150–163.
3. Кипреев С.Н., Вахрушев С.А. Формирование патриотической позиции у молодых сотрудников российской полиции в социальных сетях «ВКонтакте» и «Одноклассники» // Вестник Кемеровского государственного университета. 2025. (в печати)
4. Mohd Basir S.N., Ismail F., Habib Sultan N.H. et al. Strengthening Patriotism Among Malaysian Youth Through Social Media: A Quantitative Study // Malaysian Journal of Communication. 2025. Vol. 41. № 1. P. 55–70.
5. Земсков В.Н., Петрова А.В. Цифровые проекты патриотической направленности в образовательных организациях Липецкой области // Педагогический вестник Ельца. 2025. № 2. С. 34–41.
6. Поваляева О.Н. Медиаграмотность как фактор противодействия деструктивному контенту в молодежной среде. – Липецк: Изд-во ЛГПУ, 2024. – 112 с. 10:16
7. Патриотизм в цифровых медиа: как формируется новое поколение россиян [Электронный ресурс] // Факультет журналистики МГУ. 11.06.2025. URL: <http://journ.msu.ru> (дата обращения: 07.05.2026).

© Полякова Д.С., Поваляева О.Н., 2026

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Чиркова В.А.

Научный руководитель – Белокуренько Н.С.

Алтайский государственный аграрный университет, г. Барнаул, Россия

Аннотация: в статье рассматриваются особенности патриотического воспитания в условиях цифровой трансформации образования. Анализируются новые возможности, которые предоставляют цифровые технологии для формирования патриотических ценностей у молодежи. Выявляются основные вызовы и риски, связанные с цифровизацией воспитательного процесса. Предлагаются практические рекомендации по эффективному использованию цифровых инструментов в патриотическом воспитании. Сделан вывод о необходимости адаптации традиционных методов воспитания к реалиям цифровой эпохи.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, цифровая трансформация, образование, цифровые технологии, молодежь, информационная среда, воспитательный процесс.

PATRIOTIC EDUCATION IN THE CONTEXT OF DIGITAL TRANSFORMATION OF EDUCATION

Chirkova V.A.

Scientific supervisor – Belokurenko N.S.

Altai State Agrarian University, Barnaul, Russia

Abstract: the article examines the features of patriotic education in the context of digital transformation of education. The new opportunities provided by digital technologies for the formation of patriotic values among young people are analyzed. The main challenges and risks associated with the digitalization of the educational process are identified. Practical recommendations for the effective use of digital tools in patriotic education are proposed. The conclusion is made about the need to adapt traditional methods of education to the realities of the digital era.

Keywords: patriotic education, digital transformation, education, digital technologies, youth, information environment, educational process.

Патриотическое воспитание подрастающего поколения всегда являлось одной из важнейших задач образовательной системы любого государства. В современной России этому направлению уделяется особое внимание на государственном уровне. Однако стремительное развитие цифровых

технологий и повсеместная цифровая трансформация всех сфер жизни общества вносят существенные коррективы в процесс формирования патриотических ценностей у молодежи. Традиционные методы воспитания, которые успешно работали в прошлом, сегодня часто оказываются малоэффективными, поскольку современные студенты и школьники живут в принципиально иной информационной среде [1, с. 45].

Цифровая трансформация образования предполагает не просто внедрение новых технических средств обучения, но и изменение самой философии образовательного процесса. В этих условиях патриотическое воспитание должно не только сохранить свои традиционные основы, но и приобрести новые формы и методы работы, соответствующие запросам цифрового поколения. Важно понимать, что речь идет не о замене традиционного воспитания цифровым, а о разумном и эффективном сочетании обоих подходов [2, с. 78].

Одной из главных особенностей современной молодежи является ее постоянное нахождение в цифровой среде. Социальные сети, мессенджеры, видеохостинги и игровые платформы стали для молодых людей не просто инструментами коммуникации и развлечения, но и важнейшими источниками информации, ценностных ориентиров и образцов для подражания. В этой связи игнорировать цифровое пространство в воспитательной работе означает добровольно отдавать его в руки тех сил, которые могут использовать его в антигосударственных и антипатриотических целях [3, с. 112].

Цифровые технологии открывают широкие возможности для патриотического воспитания. Во-первых, это доступность информации. С помощью интернета можно познакомить молодежь с историческими документами, архивными материалами, мемуарами участников значимых событий, которые ранее были доступны лишь узкому кругу специалистов. Во-вторых, это наглядность. Виртуальные экскурсии по музеям и местам боевой славы, трехмерные реконструкции исторических сражений, документальные фильмы и видеоролики позволяют создать у молодого человека яркое и запоминающееся представление о прошлом нашей страны.

В-третьих, это интерактивность. Современные цифровые платформы позволяют не просто получать информацию, но и активно участвовать в ее создании и распространении. Молодежь может создавать собственные патриотические проекты, участвовать в онлайн-викторинах и конкурсах, вести тематические блоги и каналы. В-четвертых, это возможность персонализации. Цифровые технологии позволяют адаптировать воспитательные материалы под интересы и уровень подготовки каждого конкретного обучающегося [4, с. 56].

Однако наряду с возможностями цифровая трансформация порождает и серьезные вызовы для патриотического воспитания. Первый вызов связан с информационной перегрузкой. В интернете молодой человек сталкивается с огромным объемом информации, часто противоречивой и недостоверной. Фейки, искаженные исторические факты, откровенно антироссийские

нарративы активно распространяются в сети и могут оказать негативное влияние на несформировавшееся сознание.

Второй вызов – это фрагментарность восприятия информации. Клиповое мышление, сформированное короткими видео и постами в социальных сетях, затрудняет понимание сложных исторических процессов и причинно-следственных связей. Молодому человеку трудно воспринимать длинные тексты и глубокие аналитические материалы, он привык к ярким, но поверхностным образам [5, с. 34].

Третий вызов – это анонимность и безнаказанность в сети. В интернете люди часто позволяют себе высказывания, которые не произнесли бы в реальном общении. Это касается и высказываний о стране, ее истории и культуре. Деструктивные силы активно используют анонимность для распространения антипатриотической пропаганды. Четвертый вызов – это глобализация информационного пространства. Молодой человек постоянно находится под воздействием не только отечественного, но и зарубежного контента, который часто транслирует ценности, чуждые российскому обществу.

Учитывая эти вызовы, система образования должна выработать новые подходы к патриотическому воспитанию в цифровую эпоху. Прежде всего, необходимо формировать у молодежи критическое мышление и информационную грамотность. Студенты и школьники должны уметь проверять информацию, отличать достоверные источники от фейковых, анализировать и сопоставлять факты. Эти навыки являются базовыми для защиты от манипуляций сознанием [6, с. 89].

Важным направлением является использование социальных сетей и мессенджеров для патриотической работы. Образовательные организации, преподаватели и студенческие объединения должны активно вести свои каналы и паблики, публиковать качественный и интересный контент патриотической направленности. При этом важно говорить с молодежью на понятном ей языке, использовать современные форматы: короткие видео, мемы, интерактивные опросы, стримы.

Особое внимание следует уделить проектным формам работы. Участие в создании цифровых патриотических проектов позволяет молодежи не только усвоить знания, но и применить их на практике, проявить свои творческие способности, почувствовать сопричастность к общему делу. Это могут быть виртуальные музеи, документальные веб-сериалы, исторические подкасты, образовательные игры и квесты.

Необходимо также развивать систему дистанционных патриотических мероприятий. Онлайн-конкурсы, викторины, форумы и конференции позволяют привлечь большое количество участников из разных регионов, в том числе из отдаленных и труднодоступных мест. Важно, чтобы такие мероприятия были не формальными, а действительно интересными и значимыми для молодежи.

Цифровая трансформация образования также требует пересмотра содержания патриотического воспитания. Необходимо показывать молодому человеку не только героическое прошлое страны, но и ее современные достижения в науке, технике, культуре, спорте. Важно формировать гордость за свою страну как за страну, которая движется вперед, создает новые технологии, реализует масштабные проекты.

Особую роль в патриотическом воспитании в цифровую эпоху играет личность педагога. Преподаватель должен сам быть носителем патриотических ценностей, разбираться в цифровой среде, уметь использовать современные технологии в воспитательной работе. Только личный пример и живое, заинтересованное общение могут дополнить и усилить эффект от цифровых инструментов. Компьютер никогда не заменит живого человеческого слова и эмоционального контакта [7, с. 23].

Практика показывает, что наиболее эффективными являются комбинированные формы работы, сочетающие цифровые и традиционные методы. Например, виртуальная экскурсия по музею может завершиться реальной поездкой, онлайн-викторина – очным награждением победителей, обсуждение исторического фильма в мессенджере – встречей с ветераном или участником исторических событий.

Не следует забывать и о кибербезопасности. В рамках патриотического воспитания необходимо объяснять молодежи, как распознавать деструктивный контент, не переходить по подозрительным ссылкам, защищать свои персональные данные, противостоять кибербуллингу и информационным атакам. Эти знания и навыки являются неотъемлемой частью общей культуры безопасности в цифровом мире.

Заключение

Таким образом, цифровая трансформация образования создает как новые возможности, так и серьезные вызовы для патриотического воспитания молодежи. С одной стороны, цифровые технологии позволяют сделать воспитательный процесс более доступным, наглядным, интерактивным и персонализированным. С другой стороны, информационная перегрузка, фрагментарность восприятия, анонимность в сети и глобализация информационного пространства требуют выработки новых подходов и методов работы.

Эффективное патриотическое воспитание в цифровую эпоху предполагает разумное сочетание традиционных и цифровых форм работы, активное использование социальных сетей и мессенджеров, развитие проектной деятельности, формирование критического мышления и информационной грамотности у молодежи, а также личный пример и профессиональную компетентность педагога. Только комплексный подход, учитывающий все особенности современной информационной среды, позволит успешно решать задачи патриотического воспитания в условиях цифровой трансформации образования.

Список используемых источников:

1. Быков А.С. Патриотическое воспитание молодежи в цифровую эпоху / А.С. Быков // Педагогика и современное образование. – 2024. – № 2. – С. 44-51.
2. Громова Е.И. Цифровая трансформация образовательного процесса: вызовы и перспективы / Е.И. Громова // Высшее образование в России. – 2025. – № 1. – С. 75-82.
3. Дмитриев В.Н. Информационная безопасность и патриотическое воспитание / В.Н. Дмитриев // Национальная безопасность. – 2024. – № 4. – С. 108-116.
4. Кузнецова О.А. Использование цифровых технологий в воспитательной работе / О.А. Кузнецова // Образовательные технологии. – 2025. – № 3. – С. 52-59.
5. Морозов И.В. Клиповое мышление и проблемы современного образования / И.В. Морозов // Психология обучения. – 2024. – № 5. – С. 31-38.
6. Петрова С.В. Формирование критического мышления у студентов в цифровой среде / С.В. Петрова // Педагогический журнал. – 2025. – № 2. – С. 85-93.
7. Соколов Д.А. Роль педагога в воспитании цифрового поколения / Д.А. Соколов // Учитель XXI века. – 2024. – № 6. – С. 20-27

© Чиркова В.А., Белокуренько Н.С., 2026

УДК 37.015.3

ФОРМИРОВАНИЕ ЧУВСТВА ПАТРИОТИЗМА У ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ НА ОСНОВЕ НАЦИОНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ И ТРАДИЦИЙ

Шотова Г.С.

ТОО «Stroy Baiterek» Baiterek zheke mektebi, учреждение «Уральский гуманитарно-технический колледж», г.Уральск, Казахстан

Капкынбай К.Т.

*Западно-Казахстанский университет имени М. Утемисова»,
г. Уральск, Казахстан*

Аннотация: в статье рассматривается патриотическое воспитание молодого поколения с учетом укрепления, развития разнообразия культур и традиций Казахстана, что способствует гармоничному развитию многонационального общества. Важной задачей для педагогов является интеграция национальных ценностей в учебный процесс. Перечислены аспекты работы педагога-психолога по формированию чувства патриотизма, национального достоинства у обучающихся. Акцентируется внимание на роли

современных цифровых технологий для достижения цели по формированию чувства патриотизма у подрастающего поколения на основе культурного наследия казахского народа.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, патриотические чувства, национальное воспитание, национальное достоинство, национальные черты, национальное самосознание, национальная ответственность.

CREATING A SENSE OF PATRIOTISM IN THE YOUNGER GENERATION BASED ON NATIONAL VALUES AND TRADITIONS

Shotova G.S.

*LLP "Stroy Baiterek" Baiterek zheke mektebi,
Institution "Ural Humanitarian and Technical College", Uralsk, Kazakhstan*

Kashkynbay K.T.

West Kazakhstan University named after M. Utemisova", Uralsk, Kazakhstan

Abstract: this article examines the patriotic education of the younger generation, taking into account the strengthening and development of Kazakhstan's diverse cultures and traditions, which contributes to the harmonious development of a multiethnic society. An important task for educators is the integration of national values into the educational process. The article outlines the aspects of the educational psychologist's work in fostering a sense of patriotism and national dignity in students. It also emphasizes the role of modern digital technologies in achieving the goal of fostering a sense of patriotism in the younger generation based on the cultural heritage of the Kazakh people.

Keywords: patriotic education, patriotic feelings, national education, national dignity, national traits, national self-awareness, national responsibility.

Современный Казахстан уделяет особую роль и внимание возрождению системы патриотического воспитания подрастающего поколения. Все мы знаем, что патриотические чувства не возникают сами по себе, для этого создаются условия, среда. Отношения в учебном коллективе, окружающая среда, образ жизни в семье, активность человека - всё это влияет на формирование патриотизма, чувства национального достоинства и гордости за себя и за свою страну. Любому обществу нужны люди, которые были бы готовы работать, создавать, творить, учиться на его благо, и в случае необходимости встать без раздумий на его защиту. Велика в наше время роль родителей в воспитании у молодёжи любви к Отчизне. Семья, как первый коллектив в жизни ребенка дает ему первый жизненный опыт, в котором закладываются основы характера человека - патриота и его представления о морали, ценностях и нравственных установках. Но нельзя уменьшать, обесценивать роль педагогов в патриотическом воспитании подрастающей молодежи. Именно педагогу, непосредственно работающему с группой подростков и каждым из них в

отдельности по силам воспитывать нравственную личность, сознательного гражданина с чувством патриота, стремящегося внести свой вклад.

Воспитание национального самосознания у молодежи Казахстана - сложный, многоступенчатый и многогранный процесс, основой которого, несомненно, является воспитание национального достоинства. Этот процесс включает в себя глубокое понимание своих корней, серьезное и почтительное отношение к традициям и ценностям, а также способность критически анализировать и оценивать как положительные, так и отрицательные стороны истории своей нации. Процесс направлен на воспитание приоритета толерантности, уважения к другим культурам и национальностям, при одновременном укреплении чувства принадлежности к своей нации, основанной на глубоком понимании исторического и культурного наследия Казахстана.

Важно помнить, что национальное воспитание должно учитывать, укреплять, развивать разнообразие культур и традиций, присутствующих в Казахстане, что будет способствовать гармоничному развитию многонационального общества. «Человек, как известно, входит в человечество не абстрактно, а через ту или иную нацию» [2, с.25]. Николай Александрович Бердяев, выдающийся русский философ, рассматривал национальную принадлежность не как препятствие на пути к всеобщему единству, а как важное, органичное и очень необходимое её составляющее.

В современном мире, да и в казахстанском обществе, где происходят процессы глобализации, идея Бердяева о всечеловеческом единстве через национальное бытие приобретает особую актуальность. Глобализация, с одной стороны, способствует сближению народов и культур, с другой стороны отмечаются риски возникновения унификации и утраты национальной самобытности. Задача современности заключается в том, чтобы найти оптимальный баланс, чтобы всечеловеческое единство не приводило к потере индивидуальности и унификации культур. Национальная гордость народа выражается в понимании общности языка, культурного наследия, вклад в их развитие, осознании своей принадлежности к конкретной нации, выражающаяся в патриотических чувствах к родной земле, любви к народу, в готовности дать отпор тем, кто посягает на свободу и независимость нации, неуважает её культуру [6].

Формирование гражданина страны - сложный и многогранный процесс, напрямую связанный с укреплением и развитием общества. Методологической основой должны стать универсальные человеческие ценности, присущие многим культурам нашего многонационального государства Казахстана, такие как любовь к ближнему, уважение к старшим и забота о младших. Эти ценности выступают как фундамент для построения гармоничных межнациональных отношений [4, с.35].

Успешное национальное воспитание в многонациональной образовательной среде, можно отметить, как непростую и ответственную задачу, требующую от педагогов - предметников, кураторов не просто

формального выполнения служебных обязанностей, но глубокого понимания и уважения внутреннего мира каждого обучающегося. Это означает не просто знание национальных традиций и обычаев, а глубокое понимание того, как эти факторы формируют самосознание и ценностные ориентиры. Настоящее воспитание национального достоинства должно быть направлено на формирование у обучающихся чувства гордости за свою национальную принадлежность, понимания своих корней и соблюдение традиций, но при этом параллельно уделять внимание воспитанию толерантности и уважения к другим культурам. Задача педагога - помочь обучающимся развить свою индивидуальность, сохраняя при этом связь со своей национальной идентичностью. Воспитательная и образовательная работа должна основываться на развитии национальной идеи и приобщении молодежи к народной мудрости казахского народа [5].

В формировании чувства национального достоинства важную роль играет и работа педагога-психолога с обучающимися в разных аспектах. Когнитивный (знаниевый) аспект заключается в помощи педагога-психолога обучающемуся усвоить важные исторические факты, этнопсихологию, традиции и культуру своего народа без всякого давления или принуждения, а на основе возникновения собственного желания. Эмоциональный аспект (проявление чувства эмпатии): научить проживать и выражать чувство гордости за достижения предков, современников, ровесников, сопереживание к истории своей страны и чувство солидарности и общности с коллективом. Поведенческий аспект работы педагога - психолога заключается в трансформации эмоций и чувств в реальные поступки и действия, проявляющиеся в бережном отношении к природе, заботе об окружающих и активную социальную позицию. Консультирование родителей по вопросам создания благоприятного, гармоничного климата в семье, воспитание любви к Родине, зарождающееся в атмосфере уважения к членам семьи, семейного тепла и традиций.

Важной задачей для педагогов является интеграция национальных ценностей в учебный процесс. Использование современных технологий, таких как мультимедийные презентации, интерактивные игры и онлайн-ресурсы значительно повышает эффективность и интерес к изучению народного творчества. Изучение народного творчества формирует у молодежи чувство гордости за свою культуру и патриотические чувства, связывая их с историческим прошлым и традициями своей родины. На уроке музыки обучающиеся изучают казахские песни «Ак дарига», «Туган жер», «Атамекен», «Жасыл жайлау», «Отаным», изучают айтыс, произведения казахских композиторов и поэтов, рассматривают казахскую музыку и поэзию, знакомятся с народными танцами, такими как «Кара жорга», «Камажай». Все это представляет собой эффективное средство для воспитания и обучения. Они содержат элементы истории, философии и традиций народа. Изучение и анализ на уроках казахской литературы казахских эпосов «Алпамыс батыр», «Кобланды батыр», «Ертаргын» передают культурные и нравственные идеалы,

которые важны для формирования личности. На уроках физической культуры, согласно содержанию школьной программы проводится знакомство и обучение детей национальным видам игр: тогыз кумалак, асык ату, бес асык, кокпар, казакша курес и т.д.

Включение в концерты, внеклассные мероприятия казахских народных песен, произведений казахских композиторов и поэтов способствует укреплению их связи с культурным наследием. Изучение и анализ казахских эпосов передают культурные и нравственные идеалы, которые важны для формирования личности. Во внеклассных мероприятиях обучающиеся исполняют народные песни, играют на казахских музыкальных инструментах (домбыра, кобыз, сыбызгы, сазсырнай и другие), участвуют в конкурсах чтецов со стихами казахских поэтов. Интеграция элементов народного творчества в образовательный и воспитательный процесс формирует у молодежи чувство уважения за сохранение культурного наследия. Исполнение народных и современных казахских песен в другой аранжировке осуществляется с привлечением искусственного интеллекта. Воспитание, основанное на национальных традициях, способствует осознанию своей культурной идентичности и уважению к традициям других народов. Эти ценности находят своё выражение в казахских пословицах и поговорках, сказках, фольклоре, легендах, притчах, эпосах [4]. С одной стороны, глобализация открывает перед молодежью новые возможности для изучения, рассмотрения других культур, также и для обмена опытом. С другой стороны, она сопровождается определёнными угрозами, связанными с потерей национальной идентичности и размыванием традиционных ценностей. Интеграция ценностей страны в образовательный процесс является важной задачей для педагогов. Сложение положительных характеристик нации происходит в обширном многообразии повседневной жизни.

Современные цифровые технологии также могут быть задействованы для достижения поставленных целей. Виртуальные экскурсии по музеям, интерактивные карты, документальные фильмы – все это расширяет возможности для изучения культурного наследия и делает образовательный процесс более интересным и доступным для молодого поколения. Обучающиеся могут быть вовлечены в исследовательскую деятельность, изучая архивные материалы, проводя полевые работы, создавая документальные фильмы или виртуальные музеи, посвящённые региональному или национальному культурному наследию. Включение национальных ценностей в образовательный процесс способствует развитию чувства национального самосознания, формированию гражданской позиции и ответственности за будущее страны.

Важно, чтобы образовательный процесс не был пассивным восприятием информации, а превращался в живой, активный диалог с историей и традициями. Задачи формирования чувства национального достоинства личности обучающихся в системе казахстанского образования решаются педагогами, кураторами, благодаря взаимодействию основных элементов:

развитие чувства национальной чести, национального самосознания и национальной ответственности. Осуществление образовательного процесса на основе национальных ценностей поможет формированию у молодежи чувства национального достоинства, целостного восприятия мира, своего места в нём и ответственности за будущее своей страны. Учебное заведение несёт ответственность за воспитание нравственно зрелого, ответственного и патриотичного человека, глубоко осознающего свою принадлежность к национальной культуре и истории. Для достижения этой цели, необходимо активно, целенаправленно и системно работать с культурным наследием народа.

Список используемых источников:

1. Адамбаев Б. «Казахское народное ораторское искусство», А.2007. С. 69.
2. Бердяев Н. А. Судьба России. М.: «Сов. Писатель». 1990. С. 91–92.
3. Жакупов Б.А. Влияние межкультурного взаимодействия на патриотическое воспитание молодежи в Казахстане. Проблемы современного образования, № 2, (2016). С. 72-78.
4. Мухамеджанов А. «Воспитание через казахские традиции и обычаи». Астана: Нур Принт. С. 2023, 60-85.
5. Нурланова К. «Национальная идея и ценности казахского народа». Астана: Фолиант, 2024.С. 110-134.
6. Патриотический акт - «Мәңгілік Ел». г. Астана, 26 апреля 2016 года. С.14.

© Шотова Г.С., Кашкынбай К.Т., 2026

РАЗДЕЛ III. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

УДК 377.5

ПРЕИМУЩЕСТВА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РАБОЧИХ ТЕТРАДЕЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В СПО

Волкова А.В.

Научный руководитель – Василина Д.С.

Башкирский государственный педагогический университет

им. М. Акмуллы,

г. Уфа, Россия

Аннотация: в статье рассмотрены преимущества использования рабочих тетрадей при изучении экономических дисциплин в СПО. Выделены семь ключевых аспектов: от перехода теории в практику до формирования профессиональных навыков. Сделан вывод о повышении качества подготовки специалистов.

Ключевые слова: рабочая тетрадь, среднее профессиональное образование, экономические дисциплины, преимущества.

THE ADVANTAGES OF USING WORKBOOKS WHEN STUDYING ECONOMICS IN VOCATIONAL EDUCATION

Volkova A.V.

Scientific supervisor – Vasilina D.S.

Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla,

Ufa, Russia

Abstract: the article discusses the advantages of using workbooks in the study of economic disciplines in vocational education. Seven key aspects are highlighted: from the transition of theory into practice to the formation of professional skills. The conclusion is made about improving the quality of specialist training.

Keywords: workbook, secondary vocational education, economic disciplines, advantages.

Рабочая тетрадь в системе среднего профессионального образования (СПО) – это специализированное учебное пособие с дидактическим аппаратом, предназначенное для самостоятельной работы студентов по освоению дисциплин или профессиональных модулей. Она помогает закреплять знания,

формировать профессиональные умения и навыки, сочетая теоретические материалы с практическими заданиями.

Тетрадь является своеобразным инструктажем по овладению содержанием изучаемого курса. Она содержит не только рекомендации по изучению материала, но и контрольные вопросы, тестовые задания для самопроверки; набор профессиональных задач и индивидуализированных заданий, творческие задания, а также практикум (для выполнения практических заданий) и т.п. Изучая материал курса, обучающийся может обращаться за консультациями к педагогам. [1, с. 168]

Рабочая тетрадь является своеобразным инструктажем по овладению содержанием изучаемого курса. Она содержит не только рекомендации по изучению материала, но и контрольные вопросы, тестовые задания для самопроверки; набор профессиональных задач и индивидуализированных заданий, творческие задания, а также практикум (для выполнения практических заданий) и т.п. [3, с. 68].

В структуре рабочей тетради выделяются текстовая и внетекстовая составляющие. Текст несёт информацию и служит для её осмысления. Он может быть трёх видов: основной (содержит ключевые сведения по теме), дополнительный (углубляет или раскрывает основной текст) и пояснительный (содержит примечания, разъяснения, словарные статьи). При этом текст обязан быть понятным для определённого возраста учащихся, а также кратким, грамотным с точки зрения стиля и образным. Внетекстовая же часть состоит из заданий для усвоения материала, иллюстраций и навигационных элементов.

Выделяется ряд существенных преимуществ применения рабочих тетрадей в системе СПО при освоении экономических дисциплин:

1. Интерактивный переход от теории к практике

Экономические дисциплины перегружены терминологией, студент СПО, слушая лекцию, может понимать смысл слов, но при попытке решить задачу — теряется. Рабочая тетрадь решает данную проблему. Она предлагает заполнение:

- пропусков;
- таблиц;
- схем.

Благодаря этому знания сразу можно закрепить практикой.

2. Структурирование сложного материала

Сложная тема, как правило, характеризуется высокой плотностью информации и множеством взаимосвязанных элементов, что затрудняет её последовательное усвоение. В связи с этим грамотно структурированная рабочая тетрадь выполняет функцию пошагового навигатора: она разбивает всю информацию на логические блоки. Например, при изучении темы «Оборотные средства предприятия» студент последовательно движется от определения экономической сущности к составу, затем к показателям оборачиваемости и, наконец, к методике расчета высвобождения средств. Каждый блок сопровождается визуальными схемами, таблицами, формулами,

что позволяет студентам с разным уровнем базовой подготовки самостоятельно выстраивать траекторию изучения без потери логической связи между разделами.

3. Формирование профессиональных практических навыков.

Работодатели ждут от выпускника СПО не только знаний теорий, но и умения заполнять документы. Рабочая тетрадь позволяет имитировать профессиональную деятельность:

- Заполнение бланков платежных поручений и счетов-фактур.
- Решение сквозных задач по расчету фонда оплаты труда.
- Заполнение фрагментов бухгалтерского баланса или отчета о финансовых результатах.

Это формирует не только алгоритмические, но и аналитические профессиональные компетенции, а также приучает работать с актуальной нормативно-правовой базой (НК РФ, ПБУ, инструкциями ЦБ), что важно для выпускника экономического профиля.

4. Экономия времени на занятии и самоконтроль

Преподаватель экономической дисциплины часто сталкивается с тем, что для переписывания условий задач с доски или из учебника требуется много времени. Рабочая тетрадь предоставляет:

- Готовый шаблон задачи с местами для решений.
- Ключи для самопроверки (часто в конце тетради), позволяющие студенту сразу увидеть ошибку.

Это развивает ответственность и уменьшает нагрузку на педагога.

5. Адаптация к особенностям восприятия современного студента.

У поколения Z (основная масса учащихся СПО) - быстрая утомляемость от сплошного текста. Рабочая тетрадь решает данную проблему:

- Короткие задания: «дополните», «вставьте», «подчеркните верное».
- Визуализация: графики спроса-предложения для самостоятельного построения.
- Смешанные типы: кроссворды, кейсы с выбором варианта.

Это поддерживает стабильное внимание на протяжении всей пары.

6. Инструмент дифференцированного и коррекционного обучения.

В одной группе СПО могут учиться студенты, успешно освоившие программу 9 классов, и те, кто имеет пробелы. Рабочая тетрадь позволяет преподавателю выстроить индивидуальность:

- Базовый уровень: простые расчеты рентабельности.
- Продвинутый уровень: задачи на вычисление точки безубыточности с построением графика.

7. Отслеживание прогресса студента.

В конце семестра рабочие тетради представляют собой материальное доказательство работы студента:

- Удобная ведомость для проведения зачета.
- База для повторения перед экзаменом (все расчеты и конспекты собраны в одном месте).

8. Повышение мотивации обучающихся к изучению дисциплины.

Одной из актуальных проблем современного СПО является снижение учебной мотивации студентов, особенно при изучении теоретически насыщенных экономических дисциплин. Рабочая тетрадь способствует решению данной проблемы за счёт включения обучающегося в активную деятельность. В отличие от пассивного восприятия лекционного материала, работа с тетрадью предполагает постоянное взаимодействие с содержанием: студент не просто читает, а выполняет задания, анализирует, делает выводы.

Дополнительным мотивационным фактором является возможность видеть собственный прогресс. Заполненные задания, решённые задачи и выполненные кейсы формируют у обучающегося ощущение результата, что положительно влияет на его вовлечённость в учебный процесс. Особенно эффективно это проявляется при использовании заданий практико-ориентированного характера, связанных с реальными экономическими ситуациями.

9. Универсальность применения в различных форматах обучения

Рабочие тетради могут эффективно использоваться не только в традиционной очной форме обучения, но и в условиях дистанционного и смешанного. В цифровой образовательной среде они легко трансформируются в электронные рабочие тетради, что расширяет их функциональные возможности:

- автоматическая проверка тестовых заданий;
- встроенные подсказки и алгоритмы решения.

Это делает рабочую тетрадь универсальным инструментом, адаптируемым под современные требования образовательного процесса.

10. Развитие навыков самостоятельной работы

Рабочая тетрадь играет важную роль в формировании у студентов навыков самостоятельного обучения, что является одной из ключевых компетенций современного специалиста. Структурированная подача материала, наличие заданий разного уровня сложности и элементов самоконтроля позволяют студенту:

- планировать свою учебную деятельность;
- контролировать степень усвоения материала;
- выявлять и устранять пробелы в знаниях.

Таким образом, рабочая тетрадь выступает не только средством обучения, но и инструментом формирования учебной автономии.

11. Обеспечение междисциплинарных связей

Экономические дисциплины тесно связаны с математикой, правом, информатикой и другими областями знаний. Рабочая тетрадь позволяет интегрировать элементы этих дисциплин в единый образовательный процесс. Например:

- использование математических методов при расчёте экономических показателей;
- анализ правовых аспектов хозяйственной деятельности;

- применение информационных технологий при обработке данных.

Такой подход способствует формированию системного мышления у студентов и повышает качество их профессиональной подготовки.

Таким образом, использование рабочих тетрадей при изучении экономических дисциплин в СПО позволяет системно организовать учебный процесс, обеспечивая переход от теоретических знаний к практическим навыкам. Данный инструмент способствует эффективному формированию профессиональных компетенций, развитию навыков самоконтроля и экономии аудиторного времени. Регулярное применение рабочих тетрадей повышает качество усвоения материала и готовит студентов к реальной профессиональной деятельности в сфере экономики.

Список используемых источников:

1. Арбузова, Е. Н. Методика преподавания управленческих дисциплин: учебник для вузов / Е. Н. Арбузова, О. А. Яскина. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2026. – 224 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-05937-3.

2. Ощепкова, Н. Г. Потенциал рабочих тетрадей как дидактических средств обучения в учебном процессе колледжей / Н. Г. Ощепкова, Н. В. Татаринцева // Эпистемологические основания современного образования: актуальные вопросы продвижения фундаментального знания в учебный процесс: материалы III Международной научно-практической конференции, Борисоглебск, 6–7 апреля 2023 года. – Воронеж: Воронежский государственный университет, 2023.

3. Лутфуллин, Ю. Р. Применение инновационных технологий обучения в курсе экономических дисциплин: учебное пособие / Ю. Р. Лутфуллин. – Уфа: БГПУ имени М. Акмуллы, 2023. – 161 с.

© Волкова А.В., Василина Д.С., 2026

УДК 37.07

АУТСОРСИНГ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ: РИСКИ И ПЕРСПЕКТИВЫ В РОССИИ

Ерамасова А.В.

Научный руководитель – Белокуренько Н. С.

Алтайский государственный аграрный университет, г. Барнаул, Россия

Аннотация: в статье выдвигается гипотеза, что аутсорсинг выступает эффективным инструментом оптимизации бюджетных расходов и концентрации ресурсов на образовательной деятельности, однако его успешная

интеграция ограничена институциональными, правовыми, финансовыми, кадровыми и психологическими рисками.

Ключевые слова: аутсорсинг, образовательная организация, управленческие функции, риски, оптимизация расходов.

OUTSOURCING OF MANAGEMENT FUNCTIONS IN AN EDUCATIONAL ORGANIZATION: RISKS AND PROSPECTS IN RUSSIA

Eramasova A.V.

Scientific supervisor – Belokurenko N.S.

Altai State Agrarian University, Barnaul, Russia

Abstract: statya hypothesizes that outsourcing is an effective tool for optimizing budget expenditures and concentrating resources on educational activities, but its successful integration is limited by institutional, legal, financial, personnel, and psychological risks.

Keywords: outsourcing, educational organization, management functions, risks, cost optimization.

В условиях оптимизации бюджетных расходов и последовательной модернизации российской образовательной системы особую актуальность приобретает передача непрофильных и вспомогательных функций на аутсорсинг. Современная экономика – это экономика бесконечного роста и гибкости, в которой знания становятся рыночной ценностью, а система образования – ключевым компонентом конкурентоспособности страны. Необходимость модернизации образования и поиска новых организационно-экономических механизмов во многом обусловлена интеграцией России в мировое экономическое пространство. В условиях недостаточности бюджетного финансирования методология аутсорсинга рассматривается как своевременное и соответствующее современным экономическим реалиям решение [1].

Аутсорсинг представляет собой передачу непрофильной деятельности организации компании-партнёру. Большинство работ, являющихся «головной болью» школьной администрации – ремонт и уборка зданий, бухгалтерский учёт, организация питания, поддержание информационного центра, – относятся к категории непрофильных.

Важнейшим ограничением применения аутсорсинга в образовании является законодательный запрет на передачу образовательной деятельности. Как подчёркивается в исследовании, вторым ключевым условием выступает необходимость выведения технического персонала из штата образовательного учреждения для заключения договора с аутсорсинговой компанией [2]. В ряде регионов обслуживающий персонал (уборщицы, гардеробщицы, дворники, электрики) занимал в штатном расписании столько же мест, сколько и педагоги.

Нормативно-правовая база аутсорсинга в России имеет свою специфику. Формально понятия «аутсорсинг» в российских законах не закреплено, однако это не означает, что данная модель является незаконной. Ключевое различие, которое необходимо учитывать, касается предмета договора: речь должна идти именно об услугах, а не о предоставлении персонала. При легальном аутсорсинге ответственность за все риски несёт юридическое лицо-подрядчик, что создаёт для заказчика дополнительную правовую защиту.

В последние годы заметно возрос интерес к технологии аутсорсинга как к форме и механизму адаптации вузов к рыночным реалиям. Накопленный отечественный опыт свидетельствует, что современный управленческий и организационно-экономический механизм аутсорсинга имеет значительный потенциал для обеспечения эффективности хозяйствующих субъектов в сфере услуг [3]. Одновременно с этим цифровая трансформация создаёт предпосылки для передачи на аутсорсинг образовательного консалтинга, IT-обслуживания и дистанционного обучения [4].

Российская практика применения аутсорсинга в образовании демонстрирует как успешные примеры, так и выявленные проблемные зоны.

Наиболее показательным является опыт города Перми, где департаментом образования была разработана и внедрена технология массовой передачи на аутсорсинг непрофильных функций в школах, детских садах и учреждениях дополнительного образования. На аутсорсинг передаются организация питания, стирка белья в дошкольных учреждениях, охрана зданий, техническое обслуживание, уборка помещений (клининг) и бухгалтерский учёт. Использование аутсорсинга позволяет не только экономить бюджетные средства и направлять их на повышение заработной платы работников, но и концентрировать внимание руководителя непосредственно на организации образовательного процесса. Высвободившиеся ресурсы руководители направляют на повышение качества образовательной услуги: развитие программно-методического обеспечения, обновление парка компьютерной техники [5].

В Башкортостане также был проведён широкомасштабный эксперимент по внедрению аутсорсинга в школах. Согласно депутатскому мониторингу, опыт передачи на аутсорсинг организации питания можно считать положительным, хотя и требующим доработки; отсутствуют особые проблемы и с охраной, перевозкой учащихся, обслуживанием котельных. Однако сложности возникли там, где их меньше всего ожидали — в организации уборки. Специалисты нанятой клининговой компании убирают школу лишь утром в течение одного-двух часов, тогда как раньше уборщица находилась в школе с утра до вечера, выполняла другие непрофильные функции, включая мелкий косметический ремонт. В результате в летнее и каникулярное время учителям приходится выполнять эти работы самостоятельно [6].

В системе высшего образования одним из наиболее масштабных проектов стал аутсорсинг управления кампусом Дальневосточного федерального университета (ДВФУ). Аутсорсинговый оператор ОМС в рамках комплексного

управления кампусом обслуживает все аспекты жизнедеятельности студенческого городка на острове Русский. В организации максимально комфортных условий для обучения и проживания задействовано 1700 сотрудников управляющей компании. Они оказывают комплекс услуг по содержанию, обслуживанию и технической поддержке эксплуатируемых объектов инфраструктуры кампуса, занимающего площадь 120 га, с охватом всех учебных, гостиничных и вспомогательных корпусов, общежитий, медицинского центра, стадиона, парковки, дорог и всех инженерных сетей. Проект обслуживает более 37 тысяч человек, 800 тысяч квадратных метров площади и сотни сервисных функций. Внедрение единой системы автоматизации приёма и обработки обращений позволило выстроить эффективную работу в соответствии с международными стандартами [7].

В МГИМО(У) также реализована концепция аутсорсинга эксплуатационно-хозяйственной деятельности, предполагающая не только теоретическое обоснование, но и практическую реализацию комплексного управления многопрофильным образовательным комплексом [3].

Анализ практического опыта позволяет выделить несколько групп рисков, системно ограничивающих внедрение аутсорсинга в российских образовательных организациях.

Институциональные и правовые риски. Отсутствие единого законодательного регулирования аутсорсинга создаёт правовую неопределённость. Многие заказчики, опасаясь нарушений, продолжают использовать нелегальные схемы (отсутствие официального оформления), что создаёт риски при налоговых проверках и трудовых спорах.

Кадровые и социальные риски. Выведение из штата значительной части обслуживающего персонала ведёт к росту социальной напряжённости. Опыт Башкортостана показал, что школы изначально были предупреждены о возможности оставить в штате одного техработника, однако таким вариантом никто не воспользовался, что привело к перекладыванию отдельных функций на учителей [6]. Кроме того, аутсорсинговые компании могут предлагать заниженные ставки оплаты труда, что сказывается на качестве услуг [2].

Финансовые риски. Отрицательный экономический эффект от внедрения аутсорсинга может быть получен при некачественном расчёте стоимости услуг или при передаче на аутсорсинг тех функций, которые экономически выгоднее сохранять внутри организации. Аутсорсинг не является панацеей, и во многих случаях образовательному учреждению передавать определённые функции сторонним организациям очень опасно.

Психологические и управленческие риски. Отсутствие непосредственного контроля над выполнением переданных функций создаёт дополнительную нагрузку на администрацию. Как показывают исследования, излишнее обременение непрофильными бизнес-процессами может приводить к снижению качества основных процессов образовательной и научной деятельности университета [3].

Несмотря на значительные риски, аутсорсинг управленческих функций в российском образовании имеет устойчивые перспективы.

Экономическая необходимость как драйвер. В современных условиях дефицита бюджетных средств аутсорсинг становится не просто желательным, а вынужденным решением. Как справедливо отмечается в литературе, использование аутсорсинга в сфере образования может дать образовательным учреждениям шанс выживания и развития.

Развитие рынка профессиональных услуг. В деловой жизни современной России аутсорсинг превратился в молодой динамично развивающийся рынок. Сегодня для российских компаний аутсорсинг – это возможность сэкономить средства и повысить эффективность основной деятельности [1]. Появление крупных специализированных аутсорсинговых компаний свидетельствует о зрелости рынка и наличии профессиональных кадров. EdTech-рынок, оцениваемый в 160 млрд рублей, требует привлечения внешних провайдеров для организации обучения и сопровождения образовательных процессов.

Цифровая трансформация как фактор ускорения. Цифровая трансформация экономики создаёт предпосылки для расширения спектра услуг, передаваемых на аутсорсинг, включая образовательный консалтинг, IT-обслуживание и дистанционное обучение [4]. Аутсорсинг предоставляет гибкость, позволяя привлекать специалистов под конкретные задачи без долгосрочных обязательств по содержанию штатных единиц.

Необходимость государственной поддержки. Внедрение аутсорсинга требует формирования отраслевых стандартов и системы контроля качества. Как показывает опыт Перми, компании заинтересованы в работе с бюджетным сектором, но для масштабирования успешных практик необходима системная работа по разъяснению преимуществ аутсорсинга и обучению руководителей [5].

Проведённое исследование позволяет сформулировать следующие основные результаты.

Во-первых, аутсорсинг управленческих функций в образовательных организациях России является экономически обоснованным инструментом оптимизации бюджетных расходов и концентрации ресурсов на основной деятельности. Практический опыт Перми, Башкортостана и ДВФУ подтверждает эффективность аутсорсинговой модели при условии качественной методической и конкурсной подготовки.

Во-вторых, ключевыми рисками при внедрении аутсорсинга выступают институционально-правовые (отсутствие термина в законодательстве), финансовые (некачественный расчёт стоимости услуг), кадровые (сокращение штата, нагрузка на учителей) и психологические (настороженное отношение руководителей).

В-третьих, ответ на вопрос, приживётся ли аутсорсинг в России, зависит от трёх ключевых факторов: готовности образовательных организаций к системной работе с аутсорсерами, развития и зрелости рынка

профессиональных услуг и адаптации правового поля и методической поддержки.

Экономическая и цифровая трансформация российского образования создаёт объективные предпосылки для широкого применения аутсорсинга управленческих функций. Анализ отечественного опыта показывает, что аутсорсинг успешно используется как на уровне отдельных школ (Пермь, Башкортостан), так и в масштабах крупнейших университетских комплексов (ДВФУ, МГИМО). Вместе с тем массовое внедрение аутсорсинга сдерживается институциональными ограничениями, отсутствием единой законодательной базы и нерешёнными социальными вопросами, связанными с выводением персонала за штат.

Список используемых источников:

1. Волкова И.В. Аутсорсинг как эффективное решение задач приоритетного национального проекта «Образование» // Научные труды Вольного экономического общества России. – 2006. – Т. 78. – С. 109–112.
2. Горнштейн М.Ю., Соколова Н.А. Тенденции и направления развития аутсорсинга в образовании // Экономика и социум. – 2017. – №5(36). – С. 887–895.
3. Табулов М.Ф. Концепция организации и управления процессами аутсорсинга хозяйственной деятельности университета // Вестник МГИМО-Университета. – 2010. – № 4(13). – С. 155–161.
4. Таранова И.В., Матвиива Т.В. Феномен консалтинговых услуг как фактора модернизации образовательного процесса // Московский экономический журнал. – 2024. Т.9 № 10. –С. 404–418.
5. Гаджиева Л. Передача непрофильных функций на аутсорсинг образовательными учреждениями г. Перми как способ повышения эффективности их деятельности // Вопросы государственного и муниципального управления. – 2012. – № 2. – С. 174–182.
6. В руках частного. Что изменилось с введением аутсорсинга в школах Башкирии [Электронный ресурс] // Аргументы и Факты — Башкортостан. – 2018. – 21 ноября. – URL: https://ufa.aif.ru/edu/school/v_rukah_chastnika_chno_izmenilos_s_vvedeniem_auksor singa_v_shkolah_bashkirii (дата обращения: 28.04.2026).
7. OMC Campus Management и технологии NAUMEN обеспечивают управление кампусом крупнейшего федерального университета [Электронный ресурс] // Новости Naumen. – 2023. – 14 марта. – URL: <https://www.naumen.ru/events/news/928/> (дата обращения: 28.04.2026).

© Ерамасова А.В., Белокурено Н. С.

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ЭФФЕКТИВНОСТЬ ФИНАНСОВЫХ И НЕФИНАНСОВЫХ ИНСТРУМЕНТОВ СТИМУЛИРОВАНИЯ ПУБЛИКАЦИОННОЙ АКТИВНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Мансурова А.З.

Научный руководитель - Амирова Л.А.

Уфимский университет науки и технологий, г.Уфа, Россия.

Аннотация. В контексте усиления глобальной конкуренции в академической сфере результативность исследовательской деятельности профессорско-преподавательского состава превращается в критически значимый маркер успешности университета [5, с. 45]. Настоящее исследование нацелено на проведение сопоставительного изучения продуктивности финансовых (денежные выплаты, грантовые программы) и нефинансовых (социальное признание, профессиональное продвижение, интеграция в научные коллективы, обеспечение доступа к информационным ресурсам) методов активизации публикационной работы. Посредством компаративного анализа и метода кейс-стади установлено, что хотя денежные стимулы обеспечивают быстрое достижение результатов, их устойчивость ограничена. Долговременное развитие публикационного потенциала достигается за счет системного применения нефинансовых инструментов, формирующих благоприятную среду для генерации качественного научного контента [7, с. 112]. Сформулирован вывод о необходимости комплексного подхода, при котором денежное стимулирование дополняет, а не заменяет формирование развитой академической экосистемы.

Ключевые слова: результативность научных публикаций, исследовательская активность, мотивационные механизмы паритет покупательной способности, денежные стимулы, нефинансовые факторы мотивации, научная политика университета, профессиональная карьера, наукометрические показатели, сравнительное исследование

COMPARATIVE EFFECTIVENESS OF FINANCIAL AND NON-FINANCIAL INSTRUMENTS FOR STIMULATING THE PUBLICATION ACTIVITY OF HIGHER SCHOOL TEACHERS

Mansurova A.Z.

Scientific adviser-Amirova L.A.

Ufa University of Science and Technology, Ufa, Russia.

Abstract. In the context of increasing global competition in academia, the research performance of faculty becomes a critical indicator of a university's success

[5, p. 45]. This study aims to conduct a comparative assessment of the effectiveness of financial (monetary payments, grant programs) and non-financial (social recognition, career advancement, integration into research teams, access to information resources) methods for stimulating publication activity. Using comparative analysis and the case-study method, it was found that while monetary incentives yield quick results, their sustainability is limited. Long-term development of publication potential is achieved through the systemic application of non-financial tools that create a favorable environment for generating high-quality scientific content [7, p. 112]. The conclusion is drawn about the necessity of an integrated approach where financial incentives complement, rather than replace, the development of a robust academic ecosystem.

Keywords: research publication performance, scholarly activity, faculty motivation mechanisms, monetary incentives, non-financial motivation factors, university research policy, academic career growth, scientometric indicators, comparative study

Введение

В современной системе высшего образования всё более значимым становится принцип, который в зарубежной традиции обозначают как «публикуйся или исчезни». Однако применительно к российской практике такая категоричность не вполне корректна: речь идёт не об угрозе увольнения или «исчезновения» учёного, а о растущем влиянии публикационной активности на позиции университета, его конкурентоспособность и возможности привлечения финансирования. Научно-исследовательская деятельность преподавателя представляет собой многокомпонентную систему, включающую как собственно генерацию нового знания, так и его оформление в виде публикаций, и здесь существуют определённые нюансы. Тем не менее вызов, связанный с необходимостью наращивать исследовательскую продуктивность, остаётся вполне реальным для отечественных вузов. В ответ на него университетские администрации разрабатывают разнообразные мотивационные системы, которые условно делятся на две укрупнённые категории: финансовые и нефинансовые инструменты.

Актуальность настоящего исследования обусловлена поиском такой модели управления исследовательской активностью, которая позволяла бы не просто увеличивать количественные показатели, но и обеспечивать долгосрочный рост качества научных разработок, удержание перспективных кадров и формирование авторитетных научных направлений. При этом важно различать исследовательскую активность как процесс получения новых результатов и публикационную активность как их презентацию в научном сообществе. Данные феномены тесно связаны, но не тождественны: преподаватель может вести активную исследовательскую работу, однако не всегда столь же успешно транслировать её в виде статей, и наоборот.

Цель работы – осуществить сравнительную оценку результативности применения финансовых и нефинансовых механизмов повышения

публикационной активности преподавателей.

Задачи: Классифицировать финансовые и нефинансовые стимулирующие инструменты; Определить их преимущества и ограничения на теоретическом уровне; Апробировать полученные выводы методом анализа конкретных ситуаций (кейс-стади); Разработать практические рекомендации по выстраиванию сбалансированной системы стимулирования.

Когда речь заходит о денежных стимулах, обычно подразумевается прямое материальное вознаграждение сотрудника за выход на определённые публикационные индикаторы. На практике это могут быть единовременные выплаты за статьи в журналах, индексируемых в международных базах данных, персональные надбавки за отдельные наукометрические показатели, премирование за публикации в изданиях с высоким рейтингом, а также целевое грантовое финансирование исследовательских проектов.

У такого подхода есть несколько несомненных достоинств. Прежде всего, это прямой мотивационный эффект: между научным результатом и материальным вознаграждением возникает прозрачная и легко измеримая связь. Кроме того, финансовые стимулы позволяют довольно быстро нарастить формальные показатели публикационной активности организации – воздействие оказывается оперативным. Не менее важно и то, что данная группа методов базируется на количественных, верифицируемых критериях, что создаёт видимость объективности.

Однако было бы ошибкой не заметить и обратную сторону медали. При активном использовании денежных поощрений нередко возникает феномен так называемой «салями-науки», когда исследователи искусственно дробят свои работы на минимальные публикуемые единицы. Качество научного продукта при этом может снижаться, поскольку внимание переключается на быстрореализуемые, но зачастую малозначительные темы [1, с. 34].

Кроме того, финансовое стимулирование по своей природе ориентировано на индивидуальные достижения, что способно ослабить кооперационные связи внутри научного коллектива. Со временем проявляется и эффект адаптации: стимулирующие выплаты начинают восприниматься как неотъемлемая часть дохода, и их побудительная сила ослабевает.

В отличие от денежных инструментов, нефинансовые методы обращаются к внутренней мотивации исследователя – его потребностям в профессиональном признании, самореализации и ощущении принадлежности к научному сообществу. Среди основных форм здесь можно выделить карьерное продвижение (жёсткая увязка публикационных достижений с занятием академических должностей и защитой диссертаций), социальное признание (внутривузовские конкурсы, популяризация успехов), научную интеграцию (включение в исследовательские коллективы под руководством признанных учёных), ресурсное обеспечение (гарантированный доступ к современным базам данных, лабораторному оборудованию, программным комплексам), а также развитие академической мобильности – поддержку участия в конференциях и стажировках.

Сильные стороны этих инструментов хорошо заметны при внимательном рассмотрении. Нефинансовые стимулы в первую очередь ориентированы на качество: они помогают сформировать среду, в которой появляются предпосылки для глубоких фундаментальных изысканий. Одновременно укрепляется корпоративная культура и лояльность сотрудников, что снижает текучесть высококвалифицированных кадров. Поощряется кооперация, активнее развиваются междисциплинарные проекты и коллективные исследования [6, с. 91]. И, что особенно важно, результаты, достигнутые таким путём, обладают устойчивостью: сформированная научная среда способна к саморазвитию.

Тем не менее и здесь есть свои ограничения. Главный минус – отсроченность результата. Нефинансовые инструменты требуют значительного времени для того, чтобы дать ощутимый эффект. Кроме того, их сложно оценить количественно: прямое измерение эффективности в краткосрочной перспективе оказывается затруднительным.

Чтобы проверить изложенные выше теоретические соображения на практике, обратимся к опыту двух университетов, которые применяли принципиально разные подходы к стимулированию публикационной активности.

В первом случае (назовём его условно «Университет А») была сделана ставка на доминирование финансовых стимулов. Администрация внедрила детализированную систему денежных выплат за публикации в журналах разных квартилей. На начальном этапе это действительно дало быстрый рост количества публикаций. Однако при более тщательном анализе выяснилось, что значительная часть прироста обеспечивалась за счёт статей в изданиях низких квартилей. Кроме того, стали фиксироваться случаи недобросовестной практики соавторства, когда формальное включение имени в работу никак не соответствовало реальному вкладу. В среднесрочной перспективе эффективность системы начала снижаться – проявился тот самый «эффект привыкания», о котором говорилось выше [4, с. 156].

Совершенно иную картину можно наблюдать во втором примере («Университет Б»), где использовался комплексный набор нефинансовых инструментов. Здесь были выстроены ясные карьерные перспективы: при замещении должностей приоритет отдавался кандидатам с публикациями в авторитетных международных изданиях. Была обеспечена полноценная подписка на мировые информационные ресурсы и организован центр поддержки научных публикаций. Для руководства исследовательскими проектами привлекались ведущие учёные, что способствовало передаче опыта и росту молодых исследователей. Наконец, на регулярной основе финансировались зарубежные командировки и участие в конференциях. В результате в этом университете наблюдается устойчивый рост как количественных, так и качественных показателей. Постепенно сформировалось стабильное научное сообщество, которое само начинает привлекать талантливых молодых исследователей [2, с. 203].

Проведённый анализ показывает, что финансовые и нефинансовые инструменты решают в системе стимулирования разные задачи, и противопоставлять их друг другу было бы неверно. Денежные стимулы оказываются весьма эффективными, когда требуется быстро увеличить количественные показатели. Однако если применять их монотонно, без продуманного дополнения другими методами, возрастают риски, связанные со снижением качества исследований, ослаблением кооперации и адаптацией сотрудников к постоянным выплатам.

Нефинансовые стимулы, напротив, работают на стратегическую перспективу. Они способствуют формированию устойчивой академической среды и достижению долгосрочных целей развития университета как исследовательского центра. Их слабость – в отсроченности результата и сложности количественной оценки, но именно они создают тот фундамент, на котором только и может вырасти по-настоящему качественная наука.

Наиболее разумным представляется поиск синергетического эффекта от грамотного комбинирования обоих типов инструментов. Финансовые механизмы в таком случае поддерживают систему признания научных достижений, но не подменяют собой среду, а нефинансовые – создают условия для содержательной исследовательской работы, которая в конечном счёте и приносит публикации, значимые для мирового научного сообщества.

Заключение

Проведенное сопоставительное исследование подтверждает, что максимальная эффективность в активизации публикационного потенциала преподавателей достигается путем сбалансированного сочетания финансовых и нефинансовых механизмов стимулирования.

Рекомендации для высших учебных заведений: Сфокусироваться на развитии нефинансовой инфраструктуры как стратегическом приоритете; Применять финансовые стимулы дифференцированно и адресно; Установить четкую взаимосвязь между карьерным продвижением и качественными публикационными результатами; Создать комплексную систему поддержки исследовательской деятельности.

Реализация комплексного подхода позволит университетам не только улучшить формальные показатели, но и обеспечить реальный вклад в развитие науки.

Список используемых источников:

1. Altbach, P. G. What counts for academic productivity in research universities? [Текст] / P. G. Altbach // International Higher Education. – 2015. – № 79. – P. 6-7.
2. Deem, R. Management as ideology: the case of 'new managerialism' in higher education [Текст] / R. Deem, K. J. Brehony // Oxford Review of Education. – 2005. – Vol. 31, № 2. – P. 217-235.
3. Harley, S. Academics' Responses to Interactions with Research Performance Management in a UK University [Текст] / S. Harley, P. Lowe // Higher Education Quarterly. – 2019. – Vol. 73, № 3. – P. 348-362.

4. Oleksiyenko, A. V. On the Shoulders of Giants? Global Science, Resource Asymmetries, and Reputation Building in Emerging Research Universities [Текст] / A. V. Oleksiyenko // Higher Education Policy. – 2014. – Vol. 27, № 3. – P. 317–337.
5. Tight, M. The neoliberal turn in Higher Education [Текст] / M. Tight // Journal of Higher Education Policy and Management. – 2019. – Vol. 41, № 5. – P. 455–467.
6. Аналитический отчет по публикационной активности вузов РФ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://example.com/report1> (дата обращения: 25.10.2023).
7. Положение о стимулировании публикационной активности в университете [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://example.com/document2> (дата обращения: 25.10.2023).

© Мансурова А.З., Амирова Л.А., 2026

УДК 373.3

МОНИТОРИНГ ГОТОВНОСТИ К ПЕРЕХОДУ НА СТУПЕНЬ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: КРИТЕРИИ, ИНСТРУМЕНТЫ И УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ РЕШЕНИЯ НА УРОВНЕ ШКОЛЫ

Мостицкая Е.В.

*Уральский государственный педагогический университет,
г. Екатеринбург, Россия*

Аннотация: в статье представлена проектная модель управленческого мониторинга преемственности между начальным и основным общим образованием. На материале МАОУ «Гимназия № 94» (г. Екатеринбург) показано, что традиционный учет академической успеваемости не позволяет увидеть скрытые риски дезадаптации учащихся. На основе полученных данных разработан управленческий цикл сопровождения переходного периода и предложена программа «Бесшовный переход» как инструмент координации усилий администрации, учителей, психологов и родителей. Описаны планируемые критерии эффективности, формы отчетности и механизмы интеграции результатов мониторинга в локальные акты школы.

Ключевые слова: преемственность, управленческий мониторинг, адаптация пятиклассников, школьная тревожность, образовательный менеджмент, программа «Бесшовный переход», критерии эффективности.

MONITORING READINESS FOR TRANSITION TO BASIC GENERAL EDUCATION: CRITERIA, TOOLS, AND MANAGEMENT DECISIONS AT THE SCHOOL LEVEL

Mostitskaya E.V.

Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia

Abstract: the article presents a project model of managerial monitoring of continuity between primary and basic general education. Based on the material of MAEI Gymnasium No. 94 (Yekaterinburg), it is shown that the traditional accounting of academic performance does not allow us to see the hidden risks of maladaptation of students. Based on the data, a management cycle of transition support has been developed and a "Seamless Transition" program has been proposed as a tool for coordinating the efforts of the administration, teachers, psychologists and parents. The planned performance criteria, reporting forms, and mechanisms for integrating monitoring results into local school records are described.

Keywords: continuity, management monitoring, adaptation of fifth graders, school anxiety, educational management, "Seamless Transition" program, criteria of proficiency.

Переход из начальной школы в основную – это не просто смена расписания и новых учителей. Для ребенка это целый мир перемен: другие требования, новая система оценивания, кабинетная система, потребность в большей самостоятельности. Для многих десятилетних детей – это настоящий вызов.

Требования ФГОС говорят о необходимости построения непрерывной образовательной траектории. Но на практике разрыв между начальными классами и средним звеном часто остается зоной риска: снижается успеваемость, растет тревожность, теряется интерес к учебе. При этом традиционный школьный мониторинг фиксирует в основном академические результаты, оставляя без внимания эмоциональное состояние ребенка, его мотивацию, отношения со сверстниками. [1, с. 30]

В таких условиях преемственность перестает быть просто педагогической рекомендацией. Она становится управленческой задачей: как выстроить систему, которая вовремя заметит риски, скоординирует усилия педагогов и поддержит каждого ребенка? Целью проведенной работы являлось представление проектной модели управленческого мониторинга готовности четвероклассников к переходу в 5 класс, что позволит показать, как диагностические данные могут стать основой для конкретных административных решений.

В современной педагогике преемственность все чаще рассматривается не как стихийный процесс, а как управляемая система. Как справедливо отмечает Л. В. Трубайчук, эффективная преемственность требует не только согласования учебных программ, но и создания единого информационного поля, регулярного

обмена диагностическими данными, нормативного закрепления взаимодействия между учителями разных ступеней [6, с. 14-21].

Л. А. Курбатова подчеркивает: если нет управленческого цикла сопровождения переходного периода, возникают «зоны организационного вакуума», где риски адаптации детей остаются незамеченными до тех пор, пока не проявятся в виде снижения успеваемости или конфликтов [3, с. 325-329].

Именно поэтому психодиагностические данные в нашей модели – это инструмент риск-менеджмента: они позволяют администрации заранее увидеть, кому из детей потребуется дополнительная поддержка, какие классы нуждаются в особом внимании, где требуется усилить взаимодействие педагогов.

Исследование проводилось в МАОУ «Гимназия № 94» г. Екатеринбурга. В диагностике приняли участие 115 обучающихся 4-х классов, 5 учителей начальной школы и 10 учителей-предметников. Использовались три взаимодополняющие методики: опросник Н. Г. Лускановой – для оценки школьной мотивации; методика Б. Н. Филлипса – для диагностики школьной тревожности; социометрия Дж. Морено – для анализа межличностных отношений в классе [2, с. 12-27].

Диагностика прошла в апреле – мае 2025 года. Данные обрабатывались для принятия управленческих решений. Поэтому акцент делался на агрегированные показатели, которые можно превратить в индикаторы готовности параллели к переходу.

Результаты диагностики позволили выделить четыре ключевых барьера, требующих административного реагирования:

1. Более половины детей (62 %) демонстрируют повышенный или высокий уровень школьной тревожности. Чаще всего это страх «не справиться», «ошибиться при ответе», «не понравиться новому учителю». В отдельных классах доля детей с высокой тревожностью достигает 25 % – это прямой сигнал для психологической службы.

2. 41 % учащихся имеют низкую или преимущественно внешнюю мотивацию. Они учатся «потому что надо», а не «потому что интересно». В условиях роста учебной нагрузки в 5 классе такие дети особенно уязвимы.

3. 30 % детей находятся в группе риска по социометрическим показателям: «изолированные», «отвергаемые». При переходе к кабинетной системе и смене классного руководителя эти ребята рискуют потерять последнюю опору – устойчивые отношения в классе.

4. Анкетирование педагогов показало: 85 % учителей начальной и основной школы отмечают эпизодическое или отсутствующее взаимодействие. Нет регулярных встреч, нет единых критериев оценивания, нет механизма передачи характеристик выпускников. Это не «педагогическая недоработка» – это управленческое бездействие.

На основе выявленных рисков разработана модель управленческого цикла, которая встраивает диагностику в реальную практику школы:

1. Диагностика рисков (апрель) – сбор данных, формирование «карты рисков» по параллели.
2. Анализ и нормативное закрепление (май) –приказ о создании рабочей группы, утверждение регламента взаимодействия.
3. Проектирование мероприятий (май–июнь) – разработка программы с четким распределением ответственности.
4. Внедрение (август–сентябрь) – реализация модулей, оперативная корректировка по ходу.
5. Контрольный замер (октябрь–ноябрь) – повторная диагностика, анализ динамики, обновление планов.

Практическим воплощением цикла стала проектная программа «Бесшовный переход». Она состоит из пяти модулей, каждый из которых решает конкретную управленческую задачу:

Модуль 1. Согласующий педагогический совет. Не формальное мероприятие, а рабочая встреча: психолог представляет агрегированные данные, учителя согласовывают критерии оценивания на первые месяцы 5 класса, утверждается план «мягкого старта» – без резкого увеличения контрольных, с акцентом на адаптацию.

Модуль 2. Интерактивное знакомство со средой. Экскурсия по кабинетам, мини-уроки от будущих предметников, «круг доверия» с психологом. Цель – не просто показать, а помочь ребенку почувствовать: «Я здесь свой, мне здесь безопасно».

Модуль 3. Родительский практикум. Не лекция «о важности учебы», а диалог: как поддержать ребенка, когда он говорит «я не хочу в школу»; какие ошибки родителей усиливают тревожность; куда обращаться за помощью. Снижаем тревогу родителей – помогаем ребенку.

Модуль 4. «Портфолио готовности». Индивидуальный документ, который передается будущему классному руководителю до 20 мая. Не просто оценки, а три блока: учебные навыки, личностные особенности, социальная карта. Это не «бумажка», а мост между ступенями.

Модуль 5. Итоговая рефлексивная линейка. Не формальное «прощание с начальной школой», а событие, которое помогает ребенку завершить один этап и с надеждой смотреть вперед. Приветствие от учителей 5-х классов, символический «ключ к знаниям», общее фото – все это работает на позитивный настрой.

Эффективность любого управленческого решения измеряется не количеством проведенных мероприятий, а реальными изменениями в жизни детей и педагогов. Поэтому спроектированы конкретные, измеримые критерии:

Критерии эффективности программы «Бесшовный переход»

Критерий	Инструмент контроля	Ответственный	Сроки
Снижение уровня школьной тревожности	Повторная диагностика по Филлипсу	Педагог-психолог	Октябрь 2026
Рост доли учащихся с внутренней мотивацией	Повторная диагностика по Лускановой	Педагог-психолог, кл. руководители	Октябрь 2026
Улучшение социального статуса группы риска	Повторная социометрия	Педагог-психолог, тьютор	Октябрь 2026
Вовлеченность педагогов в межступенчатое взаимодействие	Журнал встреч, протоколы МО	Зам. директора по УВР	Ежемесячно
Удовлетворенность родителей сопровождением	Анкетирование	Кл. руководители, администрация	Конец сентября 2026

Чтобы программа вступила в силу, предлагается:

- закрепить ее положение в локальных актах школы (Положение о преемственности, Годовой план);
- включить в должностные инструкции зам. директора по УВР пункт о координации мониторинга;
- выделить 3 совместных методических часа в месяц для учителей 4-х и 5-х классов (февраль-май);
- перевести «Портфолио готовности» в цифровой формат для оперативной передачи данных.

Проведенное исследование еще раз подтверждает, что готовность ребенка к переходу в 5 класс зависит не только от его знаний, но и от того, насколько продуманно выстроена система поддержки вокруг него.

Высокая тревожность, низкая мотивация, социальная изоляция – это не «проблемы отдельных детей». Это сигналы для управленца: где система дала сбой, где нужна корректировка, где требуется дополнительное внимание.

Предложенная в статье модель – это инструмент, который можно адаптировать под специфику любой школы. Дальнейшая работа видится в мониторинге эффективности внедрения программы, оценке долгосрочных результатов (успеваемость и адаптация в 6-7 классах), а также в разработке автоматизированных систем раннего предупреждения дезадаптационных рисков.

Список используемых источников:

1. Актуальные проблемы преемственности образования: сборник статей / под ред. А. Я. Найна. – Челябинск: Уральская государственная академия физической культуры, 1999. – Вып. 2. – 54 с.
2. Катунова В. В. Диагностика уровня тревожности у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста // Медработник дошкольного образовательного учреждения. – 2020. – № 1. – С. 12-27.

3. Курбатова Л. А. Современные модели непрерывного образования // Становление ценностно-смысловой системы образования: сборник статей. – М.: Перо, 2019. – С. 325-329.

4. Мендыгалиева А. К. Теория и практика осуществления преемственности образования в начальной и основной школе: монография / А. К. Мендыгалиева. – Оренбург: Оренбургский государственный аграрный университет, 2015. – 204 с.

5. Поэтапное формирование универсальных учебных действий при освоении программ начального, основного и среднего общего образования в условиях введения ФГОС СОО: метод. пособие. / М. И. Морозова, В. В. Штерн, С. А. Киселева, О. А. Шелопуха, Н. В. Трипольникова, Е. А. Ермакова; под ред. М.И. Морозовой. – СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2019 – 76 с.

6. Трубайчук Л. В. Реализация принципа преемственности в образовательном процессе // Преемственность в системе непрерывного образования: сборник научных трудов / под ред. И. И. Иванова. – Челябинск: Челяб. гос. пед. ун-т, 1999. – С. 14-21.

© Мостицкая Е.В., 2026

УДК 378

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Мухаметшина Р.Ф.

Научный руководитель – Кузнецова И.В.

Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, Россия

Аннотация: актуальность работы заключается в том, что уровень качественного и полноценного обучения нового поколения во многом зависит от того, насколько грамотно выстроено руководство организацией, осуществляющей образовательную деятельность; данную сферу государство считает одним из приоритетных направлений публичной политики.

Для любой образовательной организации задачи, связанные с выстраиванием стратегического курса развития, относятся к приоритетным. При ориентации учреждения на устойчивую работу на протяжении длительного периода ему требуется установить собственный стратегический ресурс, обозначить масштаб и направления его использования, а еще оценить готовность к адаптации под изменение факторов внешней среды.

О результативности управленческой работы судят по фактическим итогам, достигнутым образовательной организацией. Когда для организации общеобразовательного профиля выстраивается действенная схема руководства и принимаются во внимание исторический опыт, удачные российские практики управления в образовательных учреждениях, социальная обстановка в стране и

регионе, состояние научно-педагогических исследований, затрагивающих ученические и педагогические коллективы, школьную инфраструктуру и процессы воспитания, обучения, складываются предпосылки для высокого качества образования. Здесь большую роль играет способность проектировать такую модель с учетом изменений, происходящих в содержании и технологии образовательного процесса.

Ключевые слова: образовательная организация, управление, обучение, управленческая деятельность, система.

THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS OF EDUCATIONAL ORGANIZATION MANAGEMENT IN MODERN CONDITIONS

Mukhametshina R. F.,

Scientific supervisor – Kuznetsova I.V.

Ufa University of Science and Technology, Ufa, Russia

Abstract: the study is significant because the level of high-quality and full-fledged education of the new generation largely depends on how well the management of an organization engaged in educational activities is structured; the state considers this area to be one of the priorities of public policy.

For any educational organization, the tasks related to building a strategic development course are among the priorities. When an institution focuses on sustainable operation over a long period of time, it needs to establish its own strategic resource, identify the scale and directions of its use, and also assess its readiness to adapt to changing environmental factors.

The effectiveness of management work is judged by the actual results achieved by the educational organization. When an effective management scheme is established for the organization of a general education profile and historical experience, successful Russian management practices in educational institutions, the social situation in the country and the region, the state of scientific and pedagogical research affecting student and teaching staff, school infrastructure and education processes are taken into account, prerequisites for high-quality education are formed. Here, the ability to design such a model, taking into account the changes taking place in the content and technology of the educational process, plays an important role.

Keywords: educational organization, management, training, management activity, system.

Институт обучения и воспитания выстраивается обществом как открытая система, тесно связанная с внешней средой. Его назначение состоит в выполнении задач, поставленных общественными ожиданиями. Для сохранения работоспособности система нуждается в людях, приходящих извне, педагогах и руководителях. Системе требуется и общественное обеспечение – денежное, материальное и иное. Когда школа перестает учитывать меняющиеся ожидания общества и государства и интересы своих адресатов – детей, родителей и

работодателей, – она утрачивает общественную значимость и перестает быть социальным институтом. Существование любой организации оправдано лишь тогда, когда она обладает заметной ценностью для людей либо сообщества, которое ее учредило; такая ценность придает ей социальную легитимность. От нее требуется отклик на индивидуальные и групповые запросы, а еще на запросы общества, плюс создание ориентированных на потребление ценностных предложений, закрывающих соответствующие потребности. Школа не выходит за пределы социальной среды, зато способна заметно воздействовать и на ближайшее окружение, и на социум целиком. Для большей части организаций характерно одно из двух направлений деятельности, либо они создают товар, либо передают услугу внешнему получателю; затем услуга оказывается нужной и фактически используется другими. Далее возникает главный критерий оценки, результативность организации зависит от наличия спроса на её результат, совпадения с общественными ожиданиями и соответствия исполнения требуемому уровню качества [5].

В управленческой теории принято считать, что универсального способа, неизменно приносящего успех организации, не бывает. Решение признается уместным либо, наоборот, неуместным лишь применительно к конкретной обстановке; обстановка складывается из целей и задач, характеристик делового процесса как основной деятельности, параметров внешнего контекста на макро- и микроуровне, состава коллектива – педагогического, детского, родительского – и личностного профиля руководителя. Для сохранения жизнеспособности и результативности системе требуется готовность к решению четырех инвариантных функциональных проблем. При рассмотрении четырех функций в качестве единой системы две ориентированы на внешнюю среду, одна помогает адаптироваться к ближайшим повседневным задачам, а вторая связана с выполнением намеченных целей, за счет которой удовлетворяются долговременные потребности и цели. Две другие функции относятся к внутреннему контуру организации, первая объединяет имеющийся организационный ресурс и направляет его на решение актуальных задач, тогда как вторая закрепляет действенные образцы поведения, поддерживающие развитие организации и позволяющие удовлетворять долговременные потребности, и цели.

В Российской Федерации образовательная система состоит из следующих звеньев:

- 1) образовательных организаций, напрямую осуществляющих образовательную деятельность в отношении граждан;
- 2) из организаций научного, научно-методического и методического профиля, чьи обязанности связаны с ведением продолжительного образовательного процесса;
- 3) из научно-производственных предприятий, выступающих основой развития научно-образовательных возможностей утвержденной системы обучения;

4) административное регулирование сферы образования осуществляется через государственные и местные структуры, объединяющие управление и самоуправление и выполняющие надзорно-координационные полномочия [4].

Для учебных заведений надлежащее руководство опирается на систему базовых ориентиров, принцип государства, научность, демократизацию, гуманизацию, целеустремленность, плановость, компетентность, оптимизацию, инициативу и активность. При проверке того, насколько сотрудники образовательной организации исполняют прямые обязанности, требуется сохранять объективность [2]. В управленческой практике должно обеспечиваться соединение коллегиального обсуждения с личной ответственностью каждого участника. На всех субъектов, включенных в управленческую систему, воздействуют применяемые управленческие инструменты. В учебной и практической сферах выделяют несколько групп, организационную, педагогическую, социально-психологическую и экономическую. Последняя группа содержит меры материального поощрения, премии и увеличение заработной платы по итогам аттестации, а экономическое планирование; среди подобных средств на первый план выходит бюджетное управление. Управленческие функции можно рассматривать как способ распределения трудовых задач, при котором управленческая деятельность получает собственную специализацию.

При опоре на сферу использования данные функции относят к специальным; при классификации по стадиям управления речь идет об общих функциях. Для данной сферы к специальным функциям прежде всего относят должностные функциональные обязанности конкретных педагогических работников, директора, его заместителей, классного руководителя, педагога-организатора и др. Руководство средними общеобразовательными учебными заведениями почти целиком опирается на положения теории управления. Ее основу составляют стабильные тенденции, связанные с ними повторяющиеся закономерности и вытекающие из них базовые принципы руководства учебными заведениями. Универсальный набор управленческих операций, свойственный любому объекту управления, состоит из планирования, организации, координации, контроля, регулирования, учета и оценки [1].

Сдвиги, происходящие в отечественном сегменте учреждений, работающих в сфере образования, требуют выстраивания более выверенного и качественного административного управления и роста его результативности. Исследование преобразований в сфере образования затрагивает и устройство руководства школьными структурами. Нововведения в данной сфере меняют конфигурацию управления и используемые инструменты, назначение последних состоит в замене отдельных звеньев управленческого механизма и ускорении достижения поставленных целей при меньших трудовых затратах и более высоком качестве. Для руководителя образовательной организации сегодня ориентиром служат вызовы со стороны системы образования в целом и конкретного учреждения; именно они задают рамки подготовки стратегических решений и последующих действий, учитывающих текущую ситуацию и

перспективу развития. В системе образовательных организаций управленческий состав нередко вкладывает в стратегическое планирование неодинаковый смысл.

Отсюда и возникают препятствия, когда требуется перейти от замысла к практическому воплощению, особенно на стадии подготовки преобразований, связанной с изучением накопленного ранее опыта. Обновление способов руководства направлено прежде всего на повышение качества образования. Для решения данной задачи называют следующие средства:

- 1) контролируемый ход развития, достигаемый подготовкой и внедрением целевых программ;
- 2) развитие системы управления через государственно-общественное управление и социальное партнерство.
- 3) работа по внедрению новых решений.

К числу ведущих инструментов управленческой практики относится подготовка и практическое внедрение целевых программ, ориентированных на развитие. В разных сферах деятельности широко распространилась проектная управленческая методика и подход, основанный на проектах; накопленный опыт работы с ними подтверждает высокую результативность [3].

Заключение. Результативность образовательной организации основана на согласованном взаимодействии управленческих субъектов, действующих на разных уровнях и объединяющих усилия ради общей цели. Процесс выстраивается сознательно, последовательно, на заранее заданной основе; его назначение состоит в том, чтобы обеспечить результативную работу учреждения. Его основу образуют изучение, постановка целей и планирование, организационное построение, руководство, контроль и регулирование; для образовательного учреждения все звенья имеют особую направленность и вместе образуют единый управленческий цикл. Одним из ведущих направлений обновления управления образованием сегодня выступает расширение самостоятельности учебных заведений; подобный шаг допустим лишь после пересмотра их статуса и закрепления за ними обязанности отвечать за итоги собственной деятельности.

Одновременно в нынешних условиях заметнее становится внедрение в образовательную практику положений модели «образование как товар». При конструировании модели внутришкольного управления центральным ориентиром становится курс на обеспечение качественного образования. В практической работе образовательной организации первостепенное значение приобретает внедрение системы Всеобщего управления качеством. Безусловным критерием качества образования можно считать то, насколько выпускник достиг социальной и культурной зрелости, а еще степень сформированности способности к осмысленному продуктивному действию.

Список используемых источников:

1. Балаклеец И.И. Дмитриева Н.Д. Система и компетенция государственных органов управления высшим профессиональным образованием // Молодой ученый. 2019. № 38
2. Галимянова, Р. Р. Образование и качество образования: теоретический аспект / Р. Р. Галимянова, И. В. Кузнецова, Г.Ф. Фахретдинова // Педагогическая наука и современное образование: материалы ежегодной Международной научно-практической конференции, Уфа, 20 мая 2025 года. – Уфа: Уфимский университет науки и технологий, 2025. – С. 21-23. – EDN PWZGCD.
3. Маршев В.И. История управленческой мысли: учебник. – М., 2013. – 688 с.
4. Виноградова В.Л. Командное управление инновационными проектами в образовательном учреждении // Человек и образование. – 2012 г.
5. Гринченко И.С. Современные средства оценивания результатов обучения. – М.: Перспектива, 2009.

© Мухаметшина Р.Ф., Кузнецова И.В., 2026

УДК 378

УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ПРАКТИКЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА И ШКОЛ РЕСПУБЛИКИ БАШКОРТОСТАН

Раянова М.Р.,
Научный руководитель – Кузнецова И.В.,
Уфимский университет науки и технологий, Россия, г. Уфа

Аннотация: в статье патриотическое воспитание рассматривается через призму управленческой практики педагогического института. Обозначены проблемы и направления совершенствования управленческой практики. Особое внимание уделено региональному аспекту на материале Республики Башкортостан.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, государственная образовательная политика, управление образовательной организацией, педагогический институт, результативная модель управления, Республика Башкортостан, социальное партнерство.

MANAGEMENT MECHANISMS OF PATRIOTIC EDUCATION IN THE PRACTICE OF THE PEDAGOGICAL INSTITUTE AND SCHOOLS OF THE REPUBLIC OF BASHKORTOSTAN

*Rayanova M.R.,
Scientific supervisor – Kuznetsova I.V.,
Ufa University of Science and Technology, Ufa, Russia*

Abstract: in the article, patriotic education is viewed through the prism of the pedagogical institute's management practice. The problems and directions for improving management practice are outlined. Special attention is paid to the regional aspect using the example of the Republic of Bashkortostan.

Keywords: patriotic education, state educational policy, management of an educational organization, pedagogical institute, effective management model, Republic of Bashkortostan, social partnership

Патриотическое воспитание в российской системе образования приобрело статус не факультативного направления внеучебной работы, а структурного элемента государственной образовательной политики. Для управленца образовательной организации это означает переход от разрозненных мероприятий к целостной модели управления воспитательной системой, встроенной в образовательные программы, локальное нормотворчество, кадровую политику, систему взаимодействия с семьей и социальными партнерами, а также в процедуры оценки результатов.

Актуальность темы определяется тем, что в действующей российской образовательной политике задачи воспитания закреплены одновременно на уровне закона, стратегического планирования и целевых ориентиров национального развития. После принятия Федерального закона от 31.07.2020 №304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся» воспитательная работа была институционально встроена в образовательные программы, а в Указе Президента Российской Федерации от 07.05.2024 № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» среди национальных целей прямо обозначено создание к 2030 году условий для воспитания гармонично развитой, патриотичной и социально ответственной личности. Следовательно, патриотическое воспитание для руководителя образовательной организации выступает не частной инициативой, а зоной управленческой ответственности, требующей нормативного, кадрового, организационного и оценочного обеспечения.

Надо отметить, что рост этнического самосознания народов, повышение интереса к родной культуре, обычаям и традициям явилось ответной реакцией самосохранения этносов в условиях глобальных перемен. Общее образование

должно носить этнокультурный характер и быть направлено на приобщение ученика к национальной российской и общемировой культуре. Все это выдвинуло проблему приобщения подрастающего поколения к этническим, духовным и культурным ценностям [5].

Для педагогического института данная задача имеет двойную значимость. С одной стороны, институт обязан выстраивать воспитательную систему в отношении собственных обучающихся. С другой стороны, он готовит будущих педагогов, которые впоследствии будут реализовывать воспитательные практики в школах и колледжах. Поэтому управленческая логика здесь не сводится к организации разовых акций - речь идёт о формировании институциональной модели, способной соединить учебный процесс, внеучебную деятельность, практическую подготовку, работу кураторов, взаимодействие с базовыми школами и региональной инфраструктурой воспитания.

Проблема заключается в том, что расширение нормативных требований само по себе не гарантирует качества воспитательной работы. В управленческой практике нередко возникает разрыв между декларируемыми целями и реальными педагогическими механизмами: мероприятия множатся, а их образовательный эффект остается трудно измеримым; отчётность усиливается, но субъектная вовлеченность обучающихся снижается; патриотическая тематика присутствует в документах, но недостаточно интегрирована в содержание подготовки будущего педагога. На этом фоне целью статьи является определение управленческих оснований и практических механизмов реализации патриотического воспитания в педагогическом институте как части государственной образовательной политики с учетом региональной специфики Республики Башкортостан.

В условиях педагогического института результативная модель управления патриотическим воспитанием предполагает как минимум пять взаимосвязанных контуров. Первым контуром является стратегическое планирование, предполагающее отражение патриотического воспитания в программе развития института, рабочих программах воспитания, системе кураторства, программах практической подготовки и мероприятиях студенческих объединений. При этом управленческая ошибка состоит в механическом дублировании одной и той же повестки на всех уровнях. Более продуктивен принцип вертикальной согласованности: общеуниверситетские цели конкретизируются по возрасту, направлению подготовки, этапу обучения и профессиональным задачам будущего педагога.

Второй контур – организационное распределение ответственности. Воспитательная деятельность становится действенной, когда она не замыкается на проректоре или отделе по внеучебной работе. Необходима матричная модель, в которой участвуют деканаты, кафедры, кураторы академических групп, руководители практик, психологическая служба, студенческий актив, библиотека, музейные и проектные структуры. Исследования последних лет подтверждают, что организационно-педагогические условия оказываются

ключевыми для эффективности патриотического воспитания в высшей школе; без управленческой координации даже содержательно сильные инициативы остаются фрагментарными [6].

Для педагогического института принципиально важна содержательная интеграция, при которой патриотическая проблематика не вытесняется в исключительно внеучебную сферу. Практика преподавания модуля «Основы российской государственности», описанная Е.В. Пыхтеевой, показывает, что наибольший эффект достигается тогда, когда лекционно-семинарская работа дополняется волонтерскими, исследовательскими, проектными практиками и рефлексивным обсуждением.

В педагогическом институте это может быть дополнено методическими семинарами о том, как переводить подобные практики на школьный уровень без назидательности и формализма [4]. Исследование Р. Р. Бадрутдиновой о связи волонтерства и патриотического воспитания в вузе подтверждает, что участие студентов в социально значимой деятельности усиливает их включенность и придает патриотическим установкам практическое измерение. Для управленца это означает необходимость поддерживать добровольчество не как параллельную активность, а как часть воспитательной модели института [1].

Управленец образовательной организации должен рассматривать внешнюю среду не как фон, а как ресурс, в связи с чем четвертым контуром результативной модели управления патриотическим воспитанием является социальное партнерство. Музеи, архивы, библиотеки, общественные объединения, поисковые движения, школьные музеи, центры патриотического воспитания и площадки добровольчества расширяют воспитательные возможности института. Исследования о музейном пространстве школы как средстве патриотического воспитания будущих педагогов подтверждают, что контакт с материальными свидетельствами истории и локальной памятью повышает содержательную глубину соответствующей работы [8]. Обращение к истории 112-й Башкирской кавалерийской дивизии, к локальным музейным коллекциям, к памяти конкретных населенных пунктов и семей позволяет делать патриотическое воспитание конкретным, а не абстрактно-декларативным.

Пятым контуром результативной модели управления патриотическим воспитанием выступает контроль и оценка результатов. На уровне управления образовательным процессом недостаточно фиксировать количество акций, встреч и экскурсий. Оценка должна включать качество включенности студентов, способность к аргументированному разговору об историко-культурных вопросах, участие в общественно полезной деятельности, сформированность профессиональной готовности к воспитательной работе в школе. Здесь применимы комбинированные инструменты: мониторинг участия, экспертная оценка проектов, анализ продуктов деятельности, самоотчеты студентов, обратная связь от базовых школ и социальных партнеров.

Региональный аспект особенно важен для педагогического института, потому что именно через него государственная политика получает культурно и организационно определенную форму. В Республике Башкортостан создана заметная инфраструктура патриотического воспитания. Министерство просвещения Республики Башкортостан в январе 2025 года утвердило план работы по патриотическому воспитанию в образовательных организациях республики; в 2024 году в военно-патриотическом парке «Патриот» учебные сборы прошли 5379 школьников и 424 студента организаций среднего профессионального образования; по данным регионального министерства, в 2024 - 2025 годах в школах и колледжах республики было создано более 2000 добровольческих отрядов. Для управленца педагогического института это означает наличие реальных партнерских площадок, а не только формальных адресатов сотрудничества.

Между тем, современные исследователи высшей школы, обращающие внимание на необходимость содержательного, а не исключительно организационного обновления практик фиксируют проблему формализации патриотического воспитания. Так, в своих публикациях доктор педагогических наук, профессор А.К. Быков неоднократно указывал, что когда патриотическое воспитание сводится к календарю обязательных дат и набору отчётных событий, управленческая система начинает обслуживать документацию, а не развитие личности [2].

Не менее важной проблемой совершенствования управленческой практики для педагогического института является перегрузка символическими формами при дефиците аналитического разговора, в результате чего будущий учитель, не освоивший рефлексивный и методический инструментарий, будет воспроизводить в школе преимущественно внешние формы патриотической работы. Поэтому управленческое решение должно состоять в усилении методической подготовки и сопровождения воспитательной деятельности. Если патриотическое воспитание студентов организуется в вузе само по себе, а школьная практика остается отдельно, не формируется профессиональная преемственность. Для преодоления проблемы разрыва между университетом и школой следует развивать базовые школы как площадки совместного проектирования воспитательных модулей, вводить наставничество со стороны опытных классных руководителей, использовать региональные ресурсные центры для практико-ориентированного обучения.

Современные вызовы связаны не только с содержанием воспитания, но и с конкуренцией источников влияния на молодежь [8]. При этом ключевым источником такого влияния выступает цифровая среда. Следовательно, управленческая модель должна включать медиапросвещение, критическую работу с информацией, создание качественного цифрового контента, который помогает переводить историческую и гражданскую тематику в понятные для молодежи форматы. Исследования последних лет указывают на значимость медийных средств и междисциплинарных решений в развитии вузовских практик патриотического воспитания [3].

С учетом обозначенных проблем совершенствование управленческой практики в педагогическом институте целесообразно связывать со следующими направлениями: институционализация сетевого партнерства со школами и региональными площадками; разработка показателей качества воспитательной среды; включение патриотической проблематики в программы подготовки и повышения квалификации преподавателей; поддержка студенческих инициатив, имеющих общественно полезный и просветительский характер; регулярная аналитическая оценка не только охвата, но и содержательных эффектов воспитательной работы. Наиболее продуктивной представляется модель, в которой патриотическое воспитание соединяет учебное содержание, региональную историко-культурную память, социально значимую деятельность, музейные и проектные практики, добровольчество и системную рефлексию.

Опыт и инфраструктурные возможности Республики Башкортостан показывают, что региональный уровень способен существенно усиливать управленческий потенциал образовательной организации. Партнерство с музеями, школьными площадками, военно-патриотическим парком «Патриот», добровольческими объединениями и студенческими клубами создает условия для перехода от формального исполнения федеральной повестки к содержательной воспитательной работе. Управленческая перспектива здесь связана с дальнейшим развитием сетевой модели, в которой педагогический институт становится не только исполнителем государственной политики, но и методическим центром её осмысленной реализации в региональной системе образования.

Список используемых источников:

1. Бадртдинова Р.Р. Патриотические ценности в системе профессионально важных качеств будущих педагогов // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 3 (144). С. 66–74. DOI: <https://cyberleninka.ru/article/n/volonterstvo-i-patrioticheskoe-vospitanie-v-vuze-otsenka-posredstvom-obschestvennogo-mneniya-studentov/viewer> (доступ свободный).
2. Быков А. К. Актуальные проблемы теории и практики патриотического воспитания студентов вузов // Образовательные ресурсы и технологии. 2024. №1 (46). С. 41–47. DOI: 10.21777/2500-2112-2024-1-41-47.
3. Болбат О. Б., Хекало О. Ю., Самардак М. В. Перспективные направления патриотического воспитания в вузе // Science and Education Issues. 2024. № 7. С.51–57. DOI: 10.52170/2618-7949_2024_23_116.
4. Пыхтеева Е. В. Реализация концепта «патриотизм» в модуле «Основы российской государственности» // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 4 (145). С. 99–106. DOI: 10.20323/1813-145X-2025-4-145-99.
5. Роль возрождения казачества на территории Башкортостана для военно-патриотического воспитания подрастающего поколения / Э. Р. Бигильдина, И. В. Кузнецова, Р. С. Хамматова, Р. З. Хизбуллина // ЦИТИСЭ. – 2021. – № 2(28). – С. 7-17. – DOI 10.15350/2409-7616.2021.2.01. – EDN AAQLDG.

6. Сенатор С. Ю., Сокольникова Э. И., Емельянова М. В. Анализ современных подходов к реализации патриотического воспитания как составляющей высшего образования // Педагогика и психология образования. 2023. № 4. С. 123–136. DOI: 10.31862/2500-297X-2023-4-123-136.

7. Муллагалеева, Н. И. Проект «школа и семья – векторы патриотического воспитания», как инструмент стратегического управления подтверждает свою эффективность социального партнерства в общеобразовательной школе / Н. И. Муллагалеева, Г. Ф. Фахретдинова // Педагогическая наука и педагогическое образование в классическом университете: материалы ежегодной Международной научно-практической конференции, Уфа, 27 октября 2022 года. – Уфа: Уфимский университет науки и технологий, 2022. – С. 200-204. – DOI 10.33184/pniproku-2022-11-27.18. – EDN NHJWEG.

8. Янюшкина Г. М., Ермакова Л. И. Патриотическое воспитание бакалавров педагогического образования через музейное пространство школы // Современные проблемы науки и образования. 2024. № 4. URL: https://rjep.ru/jour/index.php/rjep/article/view/882?utm_source=chatgpt.com (доступ свободный).

© Раянова М.Р., Кузнецова И.В., 2026

РАЗДЕЛ IV. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 377

Тьюторское сопровождение или классическое наставничество: что работает в колледже?

Абдрахманова А.А.

Научный руководитель – Гурова Е.В.

Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, Россия

Аннотация: в статье рассматриваются особенности тьюторского сопровождения и классического наставничества в системе среднего профессионального образования. Раскрываются сущностные различия данных подходов, их цели, задачи и механизмы реализации в условиях колледжа. Особое внимание уделяется анализу эффективности каждой модели с точки зрения индивидуализации образовательного процесса, формирования профессиональных компетенций и адаптации обучающихся. На основе сравнительного анализа делается вывод о целесообразности комбинированного применения тьюторства и наставничества в современной практике СПО.

Ключевые слова: тьюторское сопровождение, наставничество, колледж, среднее профессиональное образование, индивидуализация обучения, профессиональная адаптация, образовательный процесс

TUTORIAL SUPPORT OR CLASSICAL MENTORING: WHAT WORKS IN COLLEGE?

Abdrakhmanova A.A.

Scientific supervisor - Gurova E.V.

Ufa University of Science and Technology, Ufa, Russia

Abstract: the article examines the features of tutorial support and classical mentoring in the system of secondary vocational education. The essential differences between these approaches, their goals, objectives and mechanisms of implementation in a college environment are revealed. Special attention is paid to the analysis of the effectiveness of each model in terms of individualization of the educational process, development of professional competencies and adaptation of students. Based on a comparative analysis, a conclusion is made about the feasibility of combining tutoring and mentoring in modern vocational education practice.

Keywords: tutorial support, mentoring, college, secondary vocational education, individualization of learning, professional adaptation, educational process

Современная система среднего профессионального образования в Российской Федерации находится в условиях масштабных изменений, обусловленных как трансформацией рынка труда, так и обновлением требований к качеству подготовки будущих специалистов. В последние годы колледж перестает рассматриваться исключительно как учреждение, обеспечивающее получение конкретной рабочей квалификации. На первый план выходит задача формирования личности будущего специалиста, способного к профессиональной мобильности, самостоятельному принятию решений, адаптации к меняющимся условиям труда и непрерывному профессиональному развитию. В этой связи особое значение приобретают различные модели сопровождения обучающихся, позволяющие не только обеспечивать освоение профессиональных компетенций, но и создавать условия для успешной социализации, профессионального самоопределения и личностного становления студентов.

Особую актуальность в современной педагогической практике приобретают две модели сопровождения обучающихся — тьюторское сопровождение и классическое наставничество. Как подчеркивают В.И. Блинов, Е.Ю. Есенина и И.С. Сергеев, «несмотря на то что в практической деятельности образовательных организаций данные понятия нередко используются как близкие или даже взаимозаменяемые, в научной литературе они рассматриваются как различные педагогические механизмы, обладающие собственной логикой организации взаимодействия, различными целями и различными образовательными результатами» [2].

Проблема выбора эффективной модели сопровождения студентов колледжа становится особенно значимой в связи с изменением контингента обучающихся системы СПО. В работах Н.В. Локтюхиной, У.А. Назаровой и С.В. Шабаетовой, значительная часть студентов поступает в колледжи не как в пространство осознанного профессионального выбора, а как в альтернативный маршрут после окончания школы. Нередко обучающиеся обладают недостаточной учебной мотивацией, испытывают сложности в профессиональном самоопределении, не готовы к самостоятельному планированию образовательной деятельности и нуждаются в постоянной педагогической поддержке. Кроме того, многие студенты сталкиваются с трудностями социальной адаптации, изменением требований к учебной деятельности и необходимостью быстрого включения в профессиональную среду. Все это требует поиска наиболее эффективных механизмов педагогического сопровождения [7].

В научной литературе тьюторское сопровождение традиционно связывается с идеей индивидуализации образования. Салькова Ф.А. подчеркивает, что «тьютор выступает не в роли контролирующего субъекта или администратора образовательного процесса, а в роли педагога, помогающего обучающемуся выстраивать собственную образовательную траекторию», осознавать личные образовательные потребности и определять направления профессионального развития». Сущность тьюторства заключается в поддержке

субъектной позиции студента и развитии его способности к самостоятельному образовательному выбору.

Особенно важной данная модель становится именно в условиях колледжа, поскольку период обучения в системе СПО для многих молодых людей является временем реального профессионального самоопределения. По мнению Ефремовой А.Л., «если в школе выбор будущей профессии зачастую носит ситуативный или формальный характер, то в колледже студент впервые сталкивается с необходимостью осознания содержания профессиональной деятельности, оценки собственных возможностей и соотнесения личных интересов с требованиями профессии». В такой ситуации тьюторское сопровождение позволяет обучающемуся не только адаптироваться к образовательному процессу, но и выстроить внутренне осмысленный профессиональный маршрут [6]. Сильной стороной тьюторской модели является ее ориентация на индивидуальные особенности конкретного студента. Как указывают Т.А. Абрамовских, А.В. Коптелов и А.В. Машуков в рамках тьюторского сопровождения «образовательный процесс перестает восприниматься обучающимся исключительно как система обязательных дисциплин и требований». Студент начинает понимать взаимосвязь между изучаемыми предметами, собственными профессиональными интересами и перспективами будущей деятельности. Так же по их мнению, «это способствует повышению учебной мотивации, развитию ответственности за результаты собственной деятельности и формированию навыков самоорганизации» [1]. Кроме того, тьюторское сопровождение позволяет своевременно выявлять образовательные дефициты студента и корректировать его индивидуальную образовательную траекторию. «Тьютор помогает обучающемуся анализировать собственные успехи и затруднения, определять приоритетные направления развития, выстраивать последовательность образовательных действий и оценивать результаты собственной деятельности» - отмечает А.К. Давыдова. В долгосрочной перспективе, по мнению автора, «это способствует формированию у студента способности к непрерывному профессиональному саморазвитию, что особенно важно в условиях быстро меняющегося рынка труда» [5].

Однако тьюторская модель обладает и рядом ограничений. Как подчеркивает Е.А. Дудина, прежде всего она «требует высокой степени готовности самого обучающегося к самостоятельной деятельности и внутренней рефлексии». Если студент не готов к осмыслению собственных образовательных потребностей, испытывает выраженные трудности адаптации или ожидает от педагога исключительно четких инструкций и готовых решений, тьюторское сопровождение может оказаться недостаточно эффективным. Следует учитывать и организационные сложности внедрения тьюторства в системе среднего профессионального образования.

Классическое наставничество строится на иной педагогической логике. В отличие от тьюторства, ориентированного на развитие субъектной позиции обучающегося, наставничество направлено прежде всего на передачу

профессионального опыта от более компетентного участника профессионального взаимодействия к менее опытному. В центре наставнической модели находится освоение профессиональных норм, способов деятельности, ценностей и моделей поведения, принятых в конкретном профессиональном сообществе [3].

Одним из ключевых преимуществ наставничества является его практическая направленность. Для студента колледжа наличие наставника позволяет существенно снизить уровень тревожности, связанный с вхождением в новую образовательную и профессиональную среду. Наставник помогает быстрее освоить требования колледжа, понять особенности профессионального взаимодействия и почувствовать собственную включенность в профессиональное сообщество. Особенно важно это для студентов первого курса, которые часто испытывают серьезные трудности адаптации к новым условиям обучения [4]. Следует отметить, что наставничество играет важную роль и в формировании профессиональной идентичности обучающихся.

Сравнительный анализ показывает, что различие между тьюторством и наставничеством имеет не формальный, а сущностный характер. Как уже отмечалось В.И. Блиновым, Е.Ю. Есениной и И.С. Сергеевым, «тьюторское сопровождение ориентировано на развитие самостоятельности, рефлексии и способности к образовательному выбору. Наставничество направлено на освоение профессионального опыта, адаптацию к профессиональной среде и передачу практических моделей деятельности». Иначе говоря, тьютор сопровождает образовательную траекторию студента, а наставник — его включение в профессиональную практику [2].

Следовательно, вопрос о том, какая модель является более эффективной для колледжа, нельзя рассматривать вне конкретных задач сопровождения. Приоритетной задачей является профессиональная адаптация, быстрое освоение практических навыков и включение обучающегося в профессиональное сообщество, наибольшую эффективность демонстрирует наставничество. Наиболее перспективной для современной системы среднего профессионального образования представляется комбинированная модель сопровождения, сочетающая элементы наставничества и тьюторства. Как предполагают Т.А. Абрамовских, А.В. Коптелов и А.В. Машуков, «на этапе первичной адаптации студента ведущую роль может играть наставничество как более структурированный и понятный механизм поддержки. По мере формирования у обучающегося устойчивой профессиональной мотивации и готовности к самостоятельной образовательной деятельности возрастает значение тьюторского сопровождения» [1]. Интеграция двух моделей позволяет создать более гибкую систему сопровождения студентов колледжа. «Наставник обеспечивает передачу профессионального опыта и практическое включение обучающегося в деятельность, а тьютор помогает студенту осмыслить полученный опыт, определить перспективы дальнейшего профессионального развития и выстроить индивидуальную образовательную траекторию» - А.Л. Ефремова. Именно такое сочетание позволяет обеспечить не только успешную

адаптацию студента к требованиям профессии, но и формирование способности к дальнейшему профессиональному и личностному развитию [6].

В современных условиях развития среднего профессионального образования проблема сопровождения обучающихся приобретает особую значимость. Колледж сегодня выполняет не только функцию передачи профессиональных знаний и практических навыков, но и становится пространством формирования профессиональной идентичности, самостоятельности, ответственности и способности обучающегося к дальнейшему профессиональному развитию. Именно поэтому образовательные организации нуждаются в эффективных педагогических механизмах сопровождения студентов на всех этапах их профессионального становления.

Тьюторское сопровождение и классическое наставничество представляют собой различные по содержанию, целям и педагогической логике модели взаимодействия с обучающимися. Тьюторство ориентировано прежде всего на индивидуализацию образовательного процесса, развитие субъектной позиции студента, формирование способности к самостоятельному образовательному выбору и осмыслению собственной профессиональной траектории. Данная модель способствует развитию рефлексии, ответственности за результаты обучения и готовности к непрерывному профессиональному саморазвитию.

В свою очередь, наставничество ориентировано на передачу профессионального опыта, адаптацию обучающихся к требованиям профессиональной среды и освоение практических способов деятельности. Наставник обеспечивает включение студента в профессиональное сообщество, помогает освоить нормы профессионального поведения, способствует снижению адаптационных трудностей и формированию устойчивой профессиональной мотивации. Особенно значимой данная модель оказывается на начальных этапах обучения и в период прохождения практической подготовки.

Тьюторское сопровождение требует высокой степени готовности обучающегося к самостоятельной деятельности и значительных организационных ресурсов со стороны образовательной организации. Наставничество, в свою очередь, при чрезмерной ориентации исключительно на передачу готового опыта может ограничивать развитие самостоятельности и способности студента к проектированию собственного профессионального пути.

Сравнительный анализ показал, что противопоставление тьюторства и наставничества как конкурирующих моделей является методологически неверным. Эффективность каждой из них определяется конкретными задачами сопровождения, этапом профессионального становления обучающегося и особенностями образовательной ситуации. В современных условиях наиболее результативной представляется комбинированная модель, предполагающая интеграцию элементов наставничества и тьюторства в единую систему сопровождения студентов колледжа.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что перспективным направлением развития системы среднего профессионального образования является создание комплексной модели сопровождения обучающихся, сочетающей преимущества наставничества и тьюторства. Подобный подход позволяет одновременно обеспечивать успешную профессиональную адаптацию студентов, развитие их самостоятельности, формирование устойчивой профессиональной мотивации и готовности к дальнейшему профессиональному развитию в условиях современного общества и динамично меняющегося рынка труда.

Список используемых источников

1. Абрамовских Т.А., Коптелов А.В., Машуков А.В. Формирование и реализация программ наставничества по модели «Учитель – учитель»: методические рекомендации. – Челябинск: Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, 2021. – 84 с. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=67884059> (дата обращения: 10.05.2026).
2. Блинов В.И., Есенина Е.Ю., Сергеев И.С. Наставничество в образовании: нужен хорошо заточенный инструмент // Профессиональное образование и рынок труда. – 2019. – № 3. – С. 4–18. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41146262> (дата обращения: 10.05.2026).
3. Варгасова Н.Ю. О некоторых аспектах наставнической деятельности в современной образовательной организации // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 2. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44743847> (дата обращения: 10.05.2026).
4. Гайнеев Э.Р., Громова Е.М., Масалимова А.Р. Наставничество в условиях реализации дуального подхода к подготовке кадров // Профессиональное образование в современном мире. – 2023. – Т. 13, № 2. – С. 307–317. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=53776474> (дата обращения: 10.05.2026).
5. Давыдова А.К. Наставничество: «учитель – учитель» // Реализация ФГОС как механизм развития профессиональной компетентности педагога: инновационные технологии, лучшие образовательные практики: материалы IV Всероссийской тьюторской научно-практической конференции. – Краснодар: Институт развития образования, 2022. – С. 33–40. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49844152> (дата обращения: 10.05.2026).
6. Ефремова А.Л. Тьюторское сопровождение студентов на практике // Современные проблемы науки и образования. – 2023. – № 5. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=53807336> (дата обращения: 10.05.2026).
7. Локтюхина Н.В., Назарова У.А., Шабаетова С.В. Развитие системы наставничества: российский и зарубежный опыт // Непрерывное образование: XXI век. – 2019. – № 4(28). – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41748898> (дата обращения: 10.05.2026).

© Гурова Е.В., Абдрахманова А.А., 2026

ПРОФИЛАКТИКА ДЕЗАДАПТАЦИИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ СРЕДСТВАМИ ИГРОВЫХ И ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКЕ

*Абубакирова Л.И.,
Научный руководитель – Фахретдинова Г.Ф.
Уфимский университет науки и технологий, г.Уфа*

Аннотация: в статье рассматривается проблема школьной дезадаптации детей, начинающих обучение в первом классе. Автор анализирует основные причины возникновения трудностей адаптации, связанные с изменением ведущей деятельности, повышением статических нагрузок и необходимостью соблюдения школьного режима. Обосновывается необходимость системного включения игровых методов и здоровьесберегающих технологий в уроки в первом классе. Описывается разработанный информационно-методический буклет для родителей и учителей, содержащий практические рекомендации по профилактике дезадаптации. Делается вывод об эффективности предложенного подхода.

Ключевые слова: дезадаптация, первоклассники, адаптация к школе, игровые технологии, здоровьесберегающие технологии, профилактика, буклет для родителей.

PREVENTION OF DISADAPTATION OF FIRST-GRADERS BY MEANS OF GAME AND HEALTH-SAVING TECHNOLOGIES IN THE LESSON

*Abubakirova L.I.
Scientific supervisor – Fakhretdinova G.F.
Ufa University of Science and Technology, Ufa, Russia*

Abstract: the article deals with the problem of school maladaptation of children starting education in the first grade. The author analyzes the main causes of adaptation difficulties associated with the change in leading activity, increased static loads and the need to comply with the school regime. The necessity of systematic inclusion of game methods and health-saving technologies in lessons in the first grade is substantiated. The developed information and methodological booklet for parents and teachers containing practical recommendations for the prevention of maladaptation is described. The conclusion about the effectiveness of the proposed approach is made.

Keywords: maladaptation, first-graders, adaptation to school, game technologies, health-saving technologies, prevention, booklet for parents.

Момент поступления ребёнка в первый класс по праву считается одним из наиболее сложных периодов в детстве. Смена привычной игровой деятельности на систематическое учебное взаимодействие, возрастание объёма статических нагрузок и жёсткая регламентация поведения в классе часто порождают нервно-психическое перенапряжение и снижение работоспособности. Как показывают данные, полученные М.М. Безруких, примерно 40% учеников первых классов демонстрируют те или иные признаки дезадаптации, что выражается в необоснованной тревожности, падении мотивации к учёбе и даже в формировании негативного образа школы [2, с. 56].

Привычная организация урока с длительным сохранением статической позы и минимальной двигательной свободой не соответствует физиологическим и психологическим особенностям шести-семилетних детей. В работах В.Ф. Базарного и Н.К. Смирнова убедительно доказано, что своевременное включение двигательных пауз, смена видов активности на занятии, а также использование кратковременных игровых упражнений способствуют поддержанию внимания и предотвращают преждевременное утомление [1; 5]. Указанное обстоятельство порождает явное противоречие: с одной стороны, существует насущная потребность в охране здоровья и эмоционального равновесия первоклассников, а с другой - в реальной педагогической практике учителя начальных классов применяют отдельные здоровьесберегающие приёмы лишь эпизодически, не выстраивая их в целостную профилактическую систему.

Теоретико-методологическим фундаментом данной работы выступили несколько значимых для педагогики и возрастной психологии идей. Прежде всего, это культурно-историческая концепция Л.С. Выготского, где игровой деятельности отводится ведущая роль в формировании психических новообразований. Кроме того, важное значение имеют положения Д.Б. Эльконина о сенситивных периодах развития и о постепенном переходе от игровых форм к учебным в младшем школьном возрасте [4]. Здоровьесберегающий подход, разработанный В.Ф. Базарным, предоставляет учителю конкретные инструменты организации урока с учётом биологических ритмов и потребности ребёнка в движении.

Нормативной опорой служат Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (приказ № 286 от 31.05.2021) и санитарно-эпидемиологические правила СанПиН 1.2.3685-21, где зафиксированы требования к щадящему режиму обучения в первом классе. Целью настоящей работы стала разработка и теоретическое обоснование буклета информационно-методического характера для родителей и учителей, направленного на профилактику школьной дезадаптации первоклассников с опорой на игровые и здоровьесберегающие технологии. В ходе исследования решались следующие задачи: анализ научной литературы по обсуждаемой

проблеме, выделение ключевых факторов, инициирующих дезадаптацию, обобщение апробированных практических приёмов и создание доступного наглядного продукта для семей и педагогов. В процессе изучения литературы выявлено, что большинство учителей начальных классов ограничиваются лишь отдельными элементами здоровьесбережения, прежде всего стандартными физкультминутками. При этом родители, как правило, не располагают систематизированной информацией о способах помощи ребёнку на адаптационном этапе [6]. Учителя, в свою очередь, нуждаются в компактном, легко тиражируемом материале, который можно быстро донести до семей. Таким образом, буклет как форма подачи информации оказывается оптимальным решением: он одновременно краток, нагляден и содержит только практически значимые сведения.

Итоговый продукт исследования – буклет «Первоклассник: как помочь ребёнку адаптироваться к школе» – построен по принципу «одна страница - одна проблема». Его структура включает следующие содержательные блоки: перечень внешних и поведенческих признаков успешной / неуспешной адаптации (чтобы родитель мог своевременно заметить тревожные сигналы); примерный режим дня первоклассника, соответствующий гигиеническим нормативам; подборку коротких игровых упражнений для снятия мышечного и эмоционального напряжения (как в школе – на перемене, так и дома после уроков); описание здоровьесберегающих приёмов, которые учитель может встраивать непосредственно в ход урока (динамические паузы, зрительная гимнастика, упражнения на координацию); практические рекомендации родителям о том, как поддерживать ребёнка словом и действием без излишнего контроля и критики.

При создании буклета соблюдались четыре ключевых принципа. Принцип доступности предполагает отказ от сложной терминологии и использование коротких, ясных фраз. Принцип наглядности реализован через пиктограммы и чёткое визуальное структурирование материала. Принцип практичности означает, что каждая рекомендация может быть применена немедленно, без дополнительного инструктирования. Принцип научности гарантирует, что все советы опираются на подтверждённые данные психологии и физиологии, а также на действующие нормативные акты. Буклет может быть использован учителем начальных классов на первом родительском собрании (как раздаточный материал), в ходе индивидуальных консультаций с семьёй, а также размещён в родительском уголке или распространён в электронном виде в родительском чате. Опыт фрагментарного использования подобных рекомендаций (на базе школ г. Уфы) показал, что даже краткое информирование родителей через буклет позволяет снизить тревожность и повысить согласованность действий семьи и школы в адаптационный период.

Заключение. Проведённое исследование позволяет утверждать, что целенаправленное применение игровых и здоровьесберегающих технологий на уроках в первом классе, дополненное адресным информированием родителей, служит действенной мерой профилактики школьной дезадаптации.

Разработанный буклет «Первоклассник: как помочь ребёнку адаптироваться к школе» соответствует всем необходимым критериям: информация в нём структурирована, лаконична и наглядна, рекомендации имеют практическую направленность и согласуются с возрастными особенностями учащихся шести-семи лет. Предложенный продукт может быть рекомендован учителям начальных классов, школьным психологам и студентам педагогических направлений подготовки для использования в просветительской работе с семьёй.

Список используемых источников:

1. Базарный В.Ф. Здоровьеразвивающие технологии в начальной школе. – М.: Академия, 2005. – 192 с.
2. Безруких М.М. Трудности обучения в начальной школе: причины, диагностика, комплексная помощь. – М.: Эксмо, 2019. – 464 с.
3. Выготский Л.С. Психология развития человека. – М.: Смысл; Эксмо, 2006. – 1136 с.
4. Эльконин Д.Б. Психология игры. – М.: Владос, 2014. – 360 с.
5. Смирнов Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в работе учителя. – М.: АРКТИ, 2002. – 272 с.
6. Фахретдинова, Г. Ф. Повышение цифровой компетентности педагога в области этики и психологии онлайн-взаимодействия / Г. Ф. Фахретдинова // Духовно-нравственное воспитание детей и молодёжи: состояние, проблемы и перспективы: материалы Всероссийской научно-практической конференции, Уфа, 13 декабря 2025 года. – Уфа: Уфимский университет науки и технологий, 2026. – С. 238-243. – EDN PFODDV.

© Абубакирова Л.И., Фахретдинова Г.Ф., 2026

ДИССОЦИАЦИЯ КАК МОСТ МЕЖДУ ТРАВМОЙ И АУТОАГРЕССИЕЙ

Адеева Э.Р.

Научный руководитель – Кимик-Аминева В.А.

Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, Россия

Аннотация: в статье диссоциация рассматривается как ключевой медиатор между психологической травмой и аутоагрессией. Рассматриваются гендерные и возрастные особенности данной связи, а также перспективы психотерапевтической стабилизации диссоциативных процессов.

Ключевые слова: диссоциация, психологическая травма, аутоагрессия, самоповреждающее поведение, несуицидальное самоповреждение (НССП).

DISSOCIATION AS A BRIDGE BETWEEN TRAUMA AND AUTOAGGRESSION

Adeeva E. R.

Scientific supervisor – Kimik-Amineva V.A.

Ufa University of Science and Technology, Ufa, Russia

Abstract: the article considers dissociation as a key mediator between psychological trauma and autoaggression. The gender and age-specific features of this relationship are considered, as well as the prospects for psychotherapeutic stabilization of dissociative processes.

Keywords: dissociation, psychological trauma, autoaggression, self-harm, non-suicidal self-injury (NSSI).

Травмирующие переживания, особенно те, что происходят в детском возрасте, являются основным фактором риска ухудшения общего и психического здоровья. Они влекут за собой широкий спектр неблагоприятных психологических последствий. Среди долгосрочных негативных последствий травмы наиболее тревожным является аутоагрессивное поведение, или же самоповреждающее. Самоповреждение охватывает, с одной стороны, суицидальное поведение, действие (суицид), попытку (суицидальная попытка) или мысли (суицидальные идеи), намеренно ведущие к смерти человека, а с другой, несуицидальное самоповреждение (НССП), являющееся сознательным действием, часто направленным на регуляцию эмоционального состояния. К такому поведению могут относиться, например опасное вождение, рискованное поведение, беспорядочные половые связи, азартные игры и злоупотребление психоактивными веществами и т.д.

Психопатологические механизмы, приводящие к самоповреждению после травмирующего события, сложны и зависят от ряда предшествующих факторов, в том числе личностных особенностей, стрессоустойчивости, возраста жертвы, продолжительности виктимизации, а также от ряда промежуточных психологических конструкторов, которые влияют на последствия травмирующего события. На сегодняшний день считается, что среди таких промежуточных психологических факторов именно диссоциация является одним из наиболее значимых звеньев, соединяющих травму и самоповреждение.

Диссоциация может возникнуть из-за травматического стресса, жестокого обращения в семье, включая физическое, сексуальное, эмоциональное насилие и пренебрежение со стороны взрослых [3, с. 28]. В ответ на враждебное отношение родителей или опекунов у ребенка формируется небезопасная привязанность, которая определяется как «особый паттерн приближения-избегания». Диссоциативные механизмы помогают пережить травму и дистанцироваться от страха и тревоги, поскольку дети часто физически неспособны защитить себя или убежать. В ответ на угрозу они могут проявить как симпатическую активацию (бегство – чувство беспокойства; борьба – чувство злости и отыгрывание), так и парасимпатическую активацию (отсутствие произвольных движений, высокая сенсорная чувствительность и др.).

Робин Коннорс описала четыре функции аутоагрессивного поведения, связанные с травмой [3, с. 30]:

1. реконструкция травмы – буквальное или символическое ее воспроизведение, где самоповреждение – это способ почувствовать физическую боль, инсценировать событие травмы в своем теле;

2. выражение чувств и потребностей, где самоповреждение – это способ высвобождения негативных чувств (ярости, разочарования, вины, стыда), способ самонаказания и сообщение об эмоциональной боли и потребности в утешении;

3. восстановление физиологического и эмоционального равновесия через самоповреждение, когда вид крови успокаивает, напряжение снимается или значительно снижается и возникает чувство контроля над аффектами и ощущениями;

4. управление диссоциативными процессами, где самоповреждение либо прекращает состояния диссоциации, либо инициирует их.

Диссоциация определяется как «нарушение и/или разрыв нормальной интеграции сознания, памяти, идентичности, эмоций, восприятия, представления о собственном теле, двигательного контроля и поведения» [2, с. 291]. Диссоциация порождает широкий спектр субъективных переживаний – от состояния, при котором какой-то аспект сознания выделяется, а остальные блокируются, до потери автобиографической памяти и контроля над эмоциями, мышлением и поведением.

Если углубляться в явление диссоциации, то стоит обратиться к концепции Б.Г. Брауна [1, с. 44]. Он предложил модель ПАОЗ (Поведение, Аффект, Ощущение, Знание), которая основана на представлении о четырех процессах или уровнях ментальной активности, протекающих параллельно во времени. Конкретный диссоциативный феномен или состояние характеризуется нарушением или разрывом в закономерном протекании этих процессов, который может произойти на каком-либо одном уровне, либо на нескольких уровнях сразу. Например, диссоциация на уровне поведения приводит к явлениям автоматизма. В случае гипнотической анестезии происходит диссоциация между уровнем аффекта и ощущением, которые протекают независимо друг от друга. Согласно ПАОЗ, при деперсонализации уровни поведения, аффекта и знания остаются незатронутыми, диссоциация протекает на уровне ощущения при восприятии самого себя (деперсонализация) или окружающего мира (дереализация).

Необходимо рассмотреть явления, которые называют диссоциативными:

1. Абсорбция – временное прекращение любой внутренне иницируемой деятельности. Однонаправленность, высокая степень и узкий объем внимания характеризуют состояния концентрации и абсорбции.

2. Рассеянность. В контексте диссоциации имеются в виду такие состояния рассеянности, когда человек находится в состоянии мечтательности или грез наяву – «пустой взор». Примером такой рассеянности может послужить блуждание мысли при чтении.

3. Деперсонализация. Субъекты, находящиеся в состоянии деперсонализации, говорят о своеобразной двойственности этого переживания: им кажется, что они потеряли чувствительность и реальность ощущения своего тела, не испытывают чувства реальности в восприятии внешнего мира; они говорят о потере своих эмоций, об отсутствии образов в процессе мышления, о полной пустоте своей психики.

4. Диссоциативная амнезия – расстройства памяти, относящиеся к определенному ограниченному отрезку времени, о котором ничего (или почти ничего) не удастся вспомнить. Содержание в полном объеме присутствует в памяти, но способность к его воспроизведению утрачена.

5. Диссоциативная фуга – «неожиданный, внезапный уход пациента из дома или с работы и последующая неспособность вспомнить основные сведения о своей личности (имя, семья, род занятий)» [1, с. 47].

Одним из ключевых механизмов, усиливающих связь между диссоциацией и самоповреждением, выступает эмоциональная дисрегуляция – трудности в идентификации, понимании и модуляции эмоциональных состояний. Она часто проявляется в виде алекситимии, эмоционального избегания, высокой эмоциональной чувствительности и низкой толерантности к фрустрации.

Наиболее часто предлагаемая модель, объединяющая травму, диссоциацию и самоповреждение – это модель медиации: с точки зрения статистики, медиация возникает, когда независимая переменная, в данном

случае травмы, не оказывает прямого влияния на переменную результата, т. е. на самоповреждение, но действует непосредственно через третью переменную – диссоциацию.

Доказательства того, что диссоциация является связующим звеном между травмирующими переживаниями и НССП, убедительны: Дж. Бриер и Э.М. Иди исследовали это явление на выборке из общей популяции (из 679 человек) [4, с. 168]. В общей сложности 4,3 % участников сообщили о том, что в течение последних 6 месяцев у них наблюдались те или иные проявления НССП. Анализ связей показал, что, хотя травмирующие события предсказывали посттравматический стресс и депрессию, которые, в свою очередь, были связаны с НССП, эти связи переставали быть значимыми, когда в модель включалась диссоциативная реакция, что указывает на полное посредничество. Боль, связанная с НССП, может прерывать или ослаблять нежелательную гиповозбудимость и оцепенение.

Исследование М. Р. Вейрих и М. К. Нок показало, что диссоциативные расстройства полностью объясняют связь между сексуальным насилием и НССП, даже с учётом депрессии и пограничного расстройства личности [7, с. 42–43]. Это согласуется с утверждением о том, что из всех видов жестокого обращения с детьми сексуальное насилие с наибольшей вероятностью приводит к диссоциативным защитным механизмам и посттравматическим симптомам, которые мотивируют или способствуют поведению, направленному на снижение напряжения, такому как НССП. Однако, поскольку М. Р. Вейрих и М. К. Нок не учитывали взаимосвязь между различными видами жестокого обращения с детьми, нельзя исключать, что другие виды жестокого обращения с детьми также могут приводить к подобным последствиям.

Важное значение имеют половые и возрастные особенности исследуемой связи. Чем младше ребёнок в момент травмы, тем более серьёзными оказываются последствия для его психического здоровья, поскольку психобиологические структуры находятся в стадии активного формирования. Дезорганизованная привязанность, возникающая в раннем детстве в ответ на противоречивое или угрожающее поведение значимых взрослых, как отмечают О. ван дер Харт и соавторы, предсказывает развитие диссоциативных симптомов в подростковом возрасте [6, с. 113].

Гендерные различия также существенны. В исследовании С. Сваннелл и соавторов на большой выборке (из 11423 человек) было показано, что физическое насилие и неглект предсказывают НССП у женщин, тогда как у мужчин – только физическое насилие [5, с. 579]. При этом связь между детской травмой и НССП у женщин опосредована самообвинением, а у мужчин – непосредственно диссоциацией. Авторы интерпретируют эти различия как результат гендерных особенностей социализации: в случае неудачи мужчины чаще подавляют эмоции и экстернализируют их, тогда как женщины склонны интернализовать вину и обращать агрессию на себя.

Перспективными направлениями дальнейших исследований являются: во-первых, лонгитюдные дизайны для установления причинно-следственной

связи между травмой, диссоциацией и аутоагрессией; во-вторых, изучение роли эмоционального насилия и неглекта (в отличие от хорошо изученного сексуального насилия) в формировании диссоциативно-аутоагрессивной связи; в-третьих, кросс-культурные исследования, позволяющие выявить влияние социокультурного контекста на выраженность и функции диссоциации и самоповреждения; в-четвёртых, анализ факторов совладающего поведения, позволяющих части травмированных лиц избегать как диссоциации, так и аутоагрессии.

Таким образом, диссоциация выступает ключевым медиатором между психологической травмой и аутоагрессивным поведением: исследования Дж. Бриера и Э.М. Иди, а также М.Р. Вейрих и М.К. Нок подтверждают, что при включении диссоциации в модели прямые эффекты травмы, посттравматического стресса и депрессии на несуицидальное самоповреждение перестают быть значимыми. Согласно классификации Р. Коннора, самоповреждающее поведение может выполнять две противоположные функции по отношению к диссоциации – как прекращать её (антидиссоциативная функция, возвращение чувства реальности), так и инициировать (диссоциациеобразующая функция, избегание невыносимых эмоций). При этом диссоциативные феномены (абсорбция, деперсонализация, амнезия, фуга) многообразны и требуют дифференцированной диагностики, для чего может быть полезна модель ПАОЗ Б.Г. Брауна. Сказанное позволяет заключить, что диссоциация действительно является тем «мостом», который соединяет травматический опыт и аутоагрессивное поведение, что открывает перспективы для психотерапевтической работы, направленной на стабилизацию диссоциативных процессов.

Список используемых источников:

1. Коган Б. М., Семина Т. Е. Проблема диссоциации в психологии и психиатрии //Системная психология и социология. – 2010. – №. 2. – С. 43-52.
2. Edition F. et al. Diagnostic and statistical manual of mental disorders //Am Psychiatric Assoc. – 2013. – Т. 21. – №. 21. – С. 591-643.
3. Polskaya N. A., Melnikova M. A. Dissociation, trauma and self-harm //Counseling psychology and psychotherapy. – 2020. – Т. 28. – №. 1. – С. 25-48.
4. Rossi R., Longo L., Fiore D., Carcione A., Niolu C., Siracusano A., Di Lorenzo G. Dissociation in stress-related disorders and self-harm: a review of the literature and a systematic review of mediation models // JOURNAL OF PSYCHOPATHOLOGY – 2019. – № 25. – P. 162-171
5. Swannell S. et al. Child maltreatment, subsequent non-suicidal self-injury and the mediating roles of dissociation, alexithymia and self-blame //Child abuse & neglect. – 2012. – Т. 36. – №. 7-8. – С. 572-584.
6. Van der Hart O., Nijenhuis E.R.S., Steele K. The Haunted Self: Structural Dissociation and the Treatment of Chronic Traumatization. Moscow: Kogito-Tsentr, 2013. – P. 496

7. Weierich M. R., Nock M. K. Posttraumatic stress symptoms mediate the relation between childhood sexual abuse and nonsuicidal self-injury //Journal of consulting and clinical psychology. – 2008. – Т. 76. – №. 1. – P. 39-44.

© Адеева Э. Р., Кимик-Аmineва В.А., 2026

УДК 159.9:004.8

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ИЗМЕНЕНИЯ АВТОРСТВА ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА СТУДЕНТАМИ

Алмазов А.В.

Научный руководитель – Кимик-Аmineва В.А.

Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, Россия

Аннотация: в статье рассматривается проблема авторства в эпоху интеграции искусственного интеллекта. Анализируются психологические детерминанты стилей использования генеративных моделей, а также факторы технологически опосредованной демотивации и фрустрации студентов.

Ключевые слова: педагогическая психология, искусственный интеллект в образовании, авторское право, черты личности, внутренняя мотивация, внешняя мотивация, академическая фрустрация.

PSYCHOLOGICAL FACTORS OF AUTHORSHIP CHANGE WHEN USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE BY STUDENTS

Almazov A.V.

Scientific supervisor – Kimik-Amineva V.A.

Ufa University of Science and Technology, Ufa, Russia

Abstract: the article examines the issue of authorship in the era of artificial intelligence integration. It analyzes the psychological determinants of generative model usage styles, as well as the factors of technology-mediated demotivation and frustration among students.

Keywords: educational psychology, artificial intelligence in education, authorship, personality traits, intrinsic motivation, extrinsic motivation, academic frustration.

Ключевая проблема эпохи искусственного интеллекта (далее по тексту ИИ) в сфере образования – верификация авторства студенческих работ и непосредственно мотивирование учащихся к самостоятельному поиску, анализу, обработке и изложению информации. В настоящее время можно выделить два полярных кластера студентов: ориентированные на формальную сторону образовательного процесса (внешняя мотивация) и ориентированные на реальное развитие в качестве специалиста (внутренняя мотивация). Первая

группа отличается существенным вниманием к нормативным аспектам учебного процесса и манерой поверхностного анализа материала, её представителям свойственны: фокус на оценках, отсутствие (избегание) академических задолженностей, ознакомление преимущественно с рекомендованной литературой, подготовка к экзаменам по билетам без комплексного охвата тем. Для второй категории напротив, характерен энтузиазм и творческий интерес к актуальным проблемам специальности и науки в целом. Студенты с внутренней мотивацией демонстрируют обширное, но менее структурированное (нелинейное) изучение материала. Им присуще углубление в историю дисциплин и направлений, ознакомление с трудами основоположников и авторитетных деятелей, посещение лекториев, просмотр документальных фильмов и пр. В настоящей статье выдвигается гипотеза о том, что от первого кластера студентов следует ожидать активного, замещающего индивидуальный труд использования нейросетей для имитации освоения учебного плана, в то время как от второго – углубленного исследования материала, самостоятельного резюме и обращения к ИИ в качестве вспомогательного инструмента. Для таких учащихся важен процесс присвоения знаний, а замена продуктов их размышлений и рефлексии равна потере субъектности.

В настоящий момент отмечается повсеместная тенденция делегирования ответственности ИИ. Образовательная сфера испытывает агрессивную интервенцию нейросетей, поскольку молодое поколение наиболее скоро апробирует, осваивает и принимает в пользование новые технологии. Здесь следует констатировать поколенческий разрыв: преподаватели, особенно старшие из них, в ряде случаев не обладают достаточным уровнем осведомлённости и знаниями в области информационных технологий и, следовательно, оказываются не способны различить авторские работы и компиляции ИИ.

Важно учитывать дифференциацию делегирования задач и индивидуальный стиль пользования нейросетями. Студент может отказываться от обращения к языковым моделям при написании рефератов, эссе, курсовых работ и научных статей, однако употреблять технологию для решения отдельных проблем (например, обратиться за помощью в процессе выполнения лабораторной работы). Формальные учебные задания, такие как устные выступления с докладами, априори стимулируют студентов прибегнуть к нейросетям. Хорошо поддаётся логическому объяснению и то, что даже самые ответственные из учащихся здесь пренебрегают самостоятельным поиском информации: доклад зачастую воспринимается как сугубо компилятивная задача. Можно прогнозировать скорый отказ от практики выступлений с прочтением докладов, поскольку её эффективность в эпоху генеративных моделейкратно сократилась. В качестве альтернативы закономерно требовать от студентов свободного воспроизведения материала и участия в дискуссии по теме.

В современном мире растёт уровень дистресса и психического напряжения. Вследствие этого, замещающего употребления технологий ИИ стоит ожидать от студентов, совмещающих обучение и трудовую (предпринимательскую) деятельность. Такой уровень нагрузки может приводить к приоритезации задач в ущерб образованию. Кроме того, некоторые учащиеся нацелены преимущественно на заработок, что неизбежно влечёт сокращение времени на обучение и, следовательно, провоцирует тотальное внедрение ИИ.

Определённо, модель применения нейросетей может быть продиктована когнитивными искажениями и неадекватными представлениями о себе (глубинными убеждениями) [1]. Студенты с заниженной самооценкой и невысоким уровнем притязаний в меньшей степени уверены в своих силах. Это не является однозначным маркером замещающего применения ИИ, однако «пораженческие» мысли и промежуточные убеждения способны склонить студента к отказу от авторства. Здесь могут наблюдаться следующие когниции: «нейросеть всё равно сделает лучше, чем я»; «все используют ИИ, самостоятельно написанная работа будет неконкурентоспособна»; «лучше потратить время на изучение теории, чем продумывать формулировки и писать длинный текст».

В современной научной литературе представлено множество концептов интеграции ИИ в человеческую деятельность. Типология уровней агентности [2] фокусируется на распределении ролей во взаимодействии «студент – машина». В ней нейросеть описывается как внешнее когнитивное хранилище (память, база знаний) или процессор (вычислительная мощность). Выделяются три стиля использования технологии: когнитивное делегирование, когнитивное расширение, сотворчество.

Когнитивное делегирование (Offloading) характеризуется полным перепоручением ИИ учебной задачи [2]. Студент не предпринимает никаких усилий и полностью доверяется нейросети. Формулировки промтов малословны, излагаются в императивной форме («напиши текст по теме...»), результат не подвергается оценке и осмыслению. При использовании данного стиля студент не интериоризирует необходимые навыки и компетенции, что напрямую связано с риском деградации критического мышления и падением реальных показателей успеваемости.

Когнитивное расширение (Augmentation) – компенсаторный тип применения ИИ: студент делегирует определённые «монотонные» задачи (например, подбор источников) нейросети, оставаясь при этом самодостаточным творческим актором [2]. Он сохраняет авторство над идеей и текстом, поддерживает структуру и логику. ИИ выступает в качестве инструмента оптимизации: высокоточного поисковика, технического советчика или рецензента.

Сотворчество (Co-Creation) – стиль активного диалога (полемики) между студентом и генеративной моделью, когда первый выдвигает гипотезу, а вторая её критикует, после чего процесс ускоряется и усиливается [2]. Студент

производит фактчекинг и направляет нейросеть. Высокая степень вмешательства ИИ делает его партнёром (соавтором). Студент анализирует ответы машины, что способствует профессиональному и интеллектуальному развитию, однако степень его реального авторства остаётся неуточнённой.

Уровень внедрения ИИ в учебную деятельность также зависит от амбиций студента: вспомогательного вовлечения языковых моделей следует ожидать от лиц, рассматривающих для себя научную карьеру – они в большей степени ориентированы на соблюдение принципов академической этики. Стиль использования нейросетей как инструмента во многом определяется личностным складом, чертами характера и ценностными установками. Например, согласно воззрениям автора, студенты с ананкастными чертами не склонны к замещающему употреблению ИИ, поскольку его активное использование противоречит стремлению к совершенству и дискредитирует учащегося, однако они могут применять технологию для перепроверок. Это в особенности справедливо для студентов с ОКР и противоположно предполагаемому подходу лиц с СДВГ. Ментальные расстройства и нейробиологические фенотипы вносят свою специфику в отношения «студент – машина».

Коррелировать с типом использования ИИ может проявленность отдельных черт Большой пятёрки – актуальной модели личности, которая включает пять диспозиций: экстраверсию, доброжелательность, добросовестность, нейротизм и открытость опыту. Ключевым маркером авторской ответственности явно выступает добросовестность, а драйвером расширения практики использования нейросетей является открытость опыту.

В мета-анализе Nicole M. Dudley et al. [3] добросовестность была разложена на следующие фасеты: исполнительность, упорядоченность, стремление к достижениям и самодисциплина. Исполнительность, то есть расположение действовать согласно правилам и обязательствам, выступает в качестве основного параметра этического поведенческого модуса. Низкие показатели по данной шкале свидетельствуют о склонности студента полностью делегировать труд ИИ.

Исследование, проведенное в 2023 году, Atte Oksanen et al. [4] выявило корреляцию нейротизма и так называемой «ИИ-тревоги», когда технология вызывает страх и провоцирует избегание. Однако, при высоких показателях данной диспозиции, также наблюдается обратная схема действия в отношении нейросетей: формирование от них зависимости из-за тотальной неуверенности в собственных силах.

Ввиду отсутствия контроля за степенью вмешательства ИИ в студенческие работы, создаются условия, в которых инициативность не приносит положительного результата и не поощряется. Формируется ситуация нездоровой конкуренции: студенты с замещающим стилем использования нейросетей, полностью поручившие выполнение работы алгоритмам, оказываются в равных или более выигрышных условиях в рамках балльно-рейтинговой системы с учениками, которые выполняли это же задание

самостоятельно либо с минимальной помощью ИИ. Это закономерно ведёт к росту фрустрации, личной неудовлетворённости и чувству несправедливости, что в перспективе способно оказать деструктивное воздействие на подход к обучению и притязания студента.

В заключении следует подчеркнуть важность оперативного реагирования и адаптации образовательных программ и оценочных средств в эпоху глобальной интеграции ИИ. Необходима разработка инструментов контроля и методов предотвращения фрустрации среди студентов со внутренней мотивацией, особенно – устремлённых в научную деятельность. Важно также отказаться от паники и луддизма в отношении языковых моделей, а для верификации оригинальности учебных текстов и исследовательских работ – совершенствовать системы антиплагиата. В противном случае при отсутствии мер контроля, недобросовестное применение мощных, но нейтральных по своей сути технологий ИИ, может привести к коллапсу сферы образования и института авторства.

Список используемых источников:

1. Бек, А. Когнитивная терапия депрессии / А. Бек, А. Раш, Б. Шо, Г. Эмери. – СПб.: Питер, 2003. – 544 с.
2. Моллик, И. Со-интеллект. Жизнь и работа с ИИ / И. Моллик; [пер. с англ.]. – М.: Альпина Паблишер, 2024. – 328 с.
3. Dudley, N. M. A meta-analytic investigation of conscientiousness in the prediction of job performance: Examining the intercorrelations and the incremental validity of narrow traits / N. M. Dudley, K. A. Orvis, J. E. Lebiecki, J. M. Cortina // Journal of Applied Psychology. – 2006. – Vol. 91, no. 1. – P. 40–57.
4. Oksanen, A. Social Psychology of AI: Big Five Personality Traits and Attitudes Toward Artificial Intelligence / A. Oksanen, J. Savela, M. Savolainen [et al.] // Computers in Human Behavior Reports. – 2023. – Vol. 9. – Art. 100296.

© Алмазов А.В., Кимик-Аминева В.А., 2026

УДК 159.955:616.89-008.48

КОГНИТИВНЫЕ ИСКАЖЕНИЯ У ЛИЦ С ПОГРАНИЧНЫМ РАССТРОЙСТВОМ ЛИЧНОСТИ

Ахтариева Д.И.

Научный руководитель – Кимик-Аминева В.А.

Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, Россия

Аннотация: в статье рассматриваются когнитивные искажения и их влияние на людей с пограничным расстройством личности. Уделено внимание

диагностическим критериям пограничного расстройства личности и классификации когнитивных искажений.

Ключевые слова: пограничное расстройство личности, когнитивные искажения, дихотомия мышления, катастрофизация, импульсивные действия

COGNITIVE DISTORTIONS IN INDIVIDUALS WITH BORDERLINE PERSONALITY DISORDER

Akhtarieva D.I.

Scientific supervisor – Kimik-Amineva V.A.

Ufa University of Science and Technology, Ufa, Russia

Abstract: the article examines cognitive distortions and their impact on individuals with borderline personality disorder. Attention is given to the diagnostic criteria of borderline personality disorder and the classification of cognitive distortions.

Keywords: borderline personality disorder, cognitive distortions, dichotomous thinking, catastrophizing, impulsive actions

В современной педагогике всё большую актуальность приобретает вопрос инклюзии – включенности в процесс образования людей со специфическими особенностями. Говоря об особенностях, затрагивающих область изучения психологии, стоит выделить расстройства личности – состояния психики, для которых характерны устойчивые и тотальные расстройства характера, из-за которых возникают патологические паттерны мышления, поведения и реакции на окружающий мир. Особый интерес в контексте изучения влияния подобных паттернов на учебную деятельность представляют когнитивные искажения, характерные для людей с пограничным расстройством личности (ПРЛ).

ПРЛ, в силу своей эмоциональной деструктивности, потенциально способно нанести значительный ущерб обучению. Распространенность ПРЛ среди условно здоровых студентов составляет около 8,5% [5]. Поэтому быть осведомленным о возможных рисках, которые несут когнитивные искажения обучающихся с ПРЛ и иметь способность их нивелировать – важная часть педагогического процесса.

Минздрав публикует клинические рекомендации, которые дополняют диагностические критерии МКБ-10, применяемой сейчас в России. Согласно ним, для постановки диагноза ПРЛ (или же эмоционально неустойчивое расстройство личности, пограничный тип), помимо общих критериев для подтверждения расстройства личности, необходимо соответствие человеком не менее трех из пяти критериев импульсивного типа. Перечислим их: выраженная тенденция действовать неожиданно, не принимая в расчет последствия; выраженная тенденция к конфликтному поведению, особенно когда другие

люди пытаются препятствовать импульсивным поступкам или пенять на них; склонность к вспышкам гнева или насилия с неспособностью контролировать поведенческие взрывы, являющиеся результатом этих эмоций; трудности в продолжении действий, которые не сулят немедленного вознаграждения; нестабильное и капризное настроение. Также нужно соответствие не менее двух из пяти критериев пограничного типа. В их числе: расстройство и неопределенность образа «Я», целеполагания и внутренних предпочтений (включая сексуальные); склонность вовлекаться в интенсивные и нестабильные взаимоотношения, которые часто приводят к эмоциональным кризисам; чрезмерные усилия избегать уединения; периодические угрозы и акты самоповреждения; хроническое чувство пустоты [3].

Переходя к когнитивным искажениям, необходимо прежде всего дать им определение. Этот термин был введен А.Т. Беком, который подразумевал под когнитивными искажениями систематические ошибки в мышлении или шаблонные отклонения, которые возникают на основе дисфункциональных убеждений [1]. А. Бек описал такие когнитивные искажения, как произвольные умозаключения, избирательное абстрагирование, сверхгенерализация, преувеличение и преуменьшение, персонализация и дихотомическое (или же черно-белое) мышление [2]. Согласно современной классификации на основе работ А.Т. Бека, которую разрабатывали на протяжении многих лет разные авторы, среди которых сложно выделить наиболее значимого и авторитетного, существует четыре основных групп когнитивных искажений. К первой группе относятся искажения, которые связаны с оценкой человеком самого себя; катастрофизация (то есть склонность рассматривать любое негативное событие в своей жизни как катастрофу), персонализация (то есть приписывание себе ответственности за события, которые от человека на самом деле не зависят) и обесценивание (игнорирование положительного опыта, или же объяснение его случайностью). Во вторую группу входят искажения, связанные с оценкой других людей и межличностными отношениями: чтение мыслей (убежденность в том, что человеку доступны мысли и намерения других людей без достаточных на то оснований) и навешивание ярлыков. Третья группа характеризует искажения в восприятии ситуаций и будущего: туннельное мышление (концентрация исключительно на негативных аспектах при игнорировании нейтральных и положительных) и предсказание будущего (уверенность в негативном исходе без реальных на то оснований). В четвертую группу входят искажения, для которых характерно эмоциональное обоснование: убежденность в том, что, если человек что-то чувствует, это является доказательством реальности.

Также необходимо четко разделять «cognitive biases» и «cognitive distortions». Оба эти термина были переведены на русский язык как когнитивные искажения, однако именно последние являются объектом данной статьи и принадлежат авторству А. Т. Бека. «Cognitive biases» же – термин, введенный Д. Канеманом и А. Тверски, используемый в основном в экономике, и характеризующий то, как люди обрабатывают информацию.

Исследования подтверждают, что у людей с ПРЛ выражены практически все перечисленные типы искажений, однако наиболее часто встречаются дихотомическое мышление, катастрофизация, чтение мыслей и эмоциональное обоснование. Следует отметить, что когнитивные искажения при ПРЛ не случайны, а образуют устойчивую и воспроизводимую структуру. Такие люди также в большей степени склонны к риску и хуже учатся на своих ошибках [7], что усугубляет склонность полагаться на когнитивные искажения.

Люди с ПРЛ находятся в замкнутом круге, в котором интенсивные отрицательные эмоции активируют когнитивные искажения, а те, в свою очередь, порождают новые эмоциональные вспышки. Например, из-за страха отвержения такой человек может интерпретировать молчание романтического партнёра как подтверждение того, что его бросили, то есть проявлять чтение мыслей и катастрофизацию. Это усилит тревогу и гнев, что приведёт к импульсивным действиям – упрекам или попыткам разорвать отношения. Реакция партнёра на эти действия создаст новую стрессовую ситуацию, которая перезапустит цикл [4]. Обладатели ПРЛ также демонстрируют повышенную чувствительность к признакам отвержения и межличностной угрозы: они замечают и интерпретируют как враждебные такие сигналы, которые другой человек не расценил бы как значимые [6].

Итак, когнитивные искажения оказывают существенное влияние на функционирование людей с ПРЛ и их окружения, в числе которых неизбежно оказываются и участники педагогического процесса.

Список используемых источников:

1. Бек А. Т. Когнитивная терапия депрессий // Консультативная психология и психотерапия. – 1996. – Т. 4, № 3.
2. Бек А. Т. Когнитивная терапия: полное руководство / пер. с англ. – М.: Вильямс, 2006. – 400 с.
3. Клинические рекомендации. Специфические расстройства личности: Кодирование по Международной статистической классификации болезней и проблем, связанных со здоровьем: F60.0–F60.9, F61. – М.: Общественная организация «Российское общество психиатров», 2024. – 61 с.
4. Линехан М. М. Когнитивно-поведенческая терапия пограничного расстройства личности / пер. с англ. – М.: Вильямс, 2020. – 592 с.
5. Холмогорова А. Б., Климова И. Д. Копинг-стратегии и эмоциональная дезадаптация у студентов с чертами пограничного расстройства личности // Консультативная психология и психотерапия. – 2014. – Т. 22, № 2. – С. 153–167.
6. Leichsenring F., Heim N., Kleindienst N. et al. Borderline personality disorder: a comprehensive review of diagnosis and clinical presentation, etiology, treatment, and current controversies // World Psychiatry. – 2024. – Vol. 23, № 1. – P. 4–25.

7. Mak A. D. P., Lam L. C. W. Neurocognitive profiles of people with borderline personality disorder // Current Opinion in Psychiatry. – 2013. – Vol. 26, № 1. – P. 90–96.

© Ахтаријева Д. И., Кимик-Аминева В.А., 2026

УДК 37.013.77:159.922.8-056.49

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ ПЕДАГОГА С ПОДРОСТКАМИ С САМОПОВРЕЖДАЮЩИМ ПОВЕДЕНИЕМ

Бакиева Д.Э.

Научный руководитель – Кимик-Аминева В.А.

Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, Россия

Аннотация: в статье рассматриваются особенности педагогической работы с подростками, склонными к самоповреждающему поведению. Предлагаются конкретные стратегии для педагога: от экстренной помощи при импульсе до поственции после эпизода.

Ключевые слова: самоповреждающее поведение, несуицидальные самоповреждения, подростки, педагог, эмоциональная дисрегуляция, переносимость дистресса, образ тела.

PECULIARITIES OF TEACHING TEENAGERS WITH SELF-HARMING BEHAVIOR

Bakieva D.E.

Scientific supervisor – Kimik-Amineva V.A.

Ufa University of Science and Technology, Ufa, Russia

Abstract: the article discusses the features of pedagogical work with adolescents who are prone to self-destructive behavior. It offers specific strategies for teachers, from emergency assistance during an impulse to post-vention after an episode.

Keywords: self-destructive behavior, non-suicidal self-harm, adolescents, teacher, emotional dysregulation, distress tolerance, body image.

Самоповреждающее поведение среди подростков перестало быть редким явлением. По данным российских исследований до 15–20 % подростков хотя бы раз прибегали к нанесению себе порезов, ожогов или иных повреждений без суицидальной цели [4]. Педагог оказывается на передовой: он видит следы на руках, слышит тревожные шутки одноклассников, но часто не знает, как реагировать без риска навредить. Традиционные методы – нотации, наказания,

требования взять себя в руки не работают. Более того, они усугубляют ситуацию.

Марша Линехан в книге «Жизнь, которую стоит прожить» описывает состояние, в котором находится подросток перед тем, как взять лезвие: «Эмоция достигает 10 из 10. Рациональный ум отключается. Тело требует разрядки, и единственный способ – физическая боль. Я резала себя, потому что это было единственное, что могло прервать чувство абсолютного онемения или запредельной ярости» [1, с. 118]. Марша Линехан называет это эмоциональной дисрегуляцией – неспособностью самостоятельно снизить интенсивность переживания.

Ключевое отличие несуицидального самоповреждения от суицидальной, по Линехан [1], в функции действия. Подросток не хочет умереть. Он хочет перестать чувствовать то, что чувствует, или начать ощущать хоть что-то, если внутри пустота. А.Б. Холмогорова и Якубовская подтверждают, что у большинства подростков с самоповреждающим поведением нет суицидальных намерений, но есть очень высокий риск их проявления в будущем, если не помочь [4, с. 12].

Виктор Франкл добавляет экзистенциальный слой. В «Человеке в поисках смысла» он пишет: «Страдание перестает быть страданием в тот момент, когда обретает смысл» [3, с. 78]. Для подростка самоповреждение становится эрзац смыслом, он считает, что контролирует свою боль, его тело подчинено его власти, он чувствует боль, потому что существует. Задача педагога не высмеивать этот ложный смысл, а помочь найти настоящий.

Ирвин Ялом в книге «Вглядываясь в солнце» пишет: «Самая глубокая человеческая потребность – быть увиденным и принятым другим в своем страдании» [5, с. 203]. Для подростка с порезами на руках школа часто становится местом, где он чувствует себя монстром. Классическая реакция учителя – ужас, гнев, требование объяснений. Это закрепляет стыд, который является одним из мощнейших триггеров повторных эпизодов.

Марша Линехан предлагает альтернативу – валидацию. Это не одобрение действий. Это признание того, что чувства подростка имеют логику и право на существование. В книге «Жизнь, которую стоит прожить» она приводит пример диалога: «Вместо «Прекрати это немедленно, ты ненормальный!» скажите: «Я вижу, что тебе было настолько больно, что ты не нашел другого способа справиться. Давай вместе поищем другие» [1, с. 267].

Что это означает в реальной школьной практике:

6. Увидев свежие порезы, педагог приглашает подростка для частного разговора (не при всех).

7. Первая фраза: «Я беспокоюсь о тебе. Расскажешь, когда будешь готов?» – без требования немедленной исповеди.

8. Никаких публичных обсуждений, никаких «ты позоришь класс».

9. Четкое разделение: «Твой поступок меня пугает, но ты сам не можешь быть плохим».

Ирвин Ялом [5] подчеркивает: изоляция убивает. Педагог, который способен выдержать чужую боль без осуждения, уже совершает терапевтическое действие. Он показывает подростку: ты не один, твое страдание не делает тебя изгоем. Когда импульс к самоповреждению становится невыносимым, разговоры о смыслах бесполезны. Нужны конкретные, телесные действия. Марша Линехан разработала набор техник, которые можно использовать прямо в школе:

1. Метод «Охлаждение». М. Линехан пишет: «Погружение лица в ледяную воду на 15–30 секунд запускает нырательный рефлекс млекопитающих – снижается частота сердечных сокращений, активируется парасимпатическая система. Это один из самых быстрых способов прервать эмоциональный шторм» [1, с. 311]. В школе: умыться холодной водой, подержать кубик льда в ладони, выпить очень холодной воды.

2. Метод «Отвлечение через сенсорные якоря». Назовите пять красных предметов в комнате, затем четыре синих, три зеленых. Это задействует кору головного мозга и вырывает внимание из эмоциональной воронки» [1, с. 311]. Можно также сильно надавить на переносицу или помассировать мочки ушей – это безопасное интенсивное ощущение.

3. Дыхание по квадрату: вдох на 4 счета – задержка на 4 – выдох на 4 – задержка на 4. Повторить 5–10 раз.

Педагог может научить этим навыкам весь класс в профилактическом ключе («упражнения для спокойствия»), чтобы подросток с самоповреждающим поведением не чувствовал себя выделенным. Когда кризис наступает, учитель говорит: «Давай попробуем подышать или умыться. Я рядом».

Виктор Франкл [3] утверждал, что даже малый, конкретный смысл сегодняшнего дня дает силу вытерпеть боль. В концлагере это была мысль о встрече с женой или незаконченной книге. У подростка с самоповреждениями смыслом может быть: «Не делать этого до тренировки», «Чтобы мама не увидела новый порез за ужином», «Чтобы завтра спокойно написать контрольную». Он писал: «Человек не свободен от условий, но он свободен занять позицию по отношению к ним» [3, с. 245]. Педагог может мягко задать вопрос, не требуя ответа здесь и сейчас: «Ради чего тебе стоит перетерпеть этот импульс? Что важное произойдет в ближайшие часы или дни?».

Можно предложить подростку завести дневник маленьких смыслов: каждый вечер записывать одно действие, ради которого он справился с желанием навредить себе. Это не магия, но это строит альтернативные нейронные связи – то, что Марша Линехан называет «путем к мудрому уму».

Отдельная и часто недооцененная линия работы – это отношение подростка к собственному телу. Е.Т. Соколова в своих исследованиях показала, что при аномалиях личности тело часто воспринимается как чужое, враждебное, «не-я» [2, с. 134]. Подросток перестает чувствовать голод, усталость, нормальную боль и наносит себе порезы, чтобы вернуть ощущение телесных границ. Что может сделать педагог в рамках школы? Во-первых,

включить короткие упражнения на телесное осознание: закрыть глаза и описать, что чувствуешь в правой руке, в левой ноге, в спине. Это занимает минуту-две в начале урока. Во-вторых, использовать виды деятельности, которые заземляют через тактильный контакт с материалом: лепка, рисование, работа с деревом. В-третьих, установить жесткий запрет на любые комментарии о внешности в классе – как уничижительные, так и излишне хвалебные, которые закрепляют зависимость самооценки от тела. Е.Т.Соколова подчеркивает, что работа с самооценкой требует опоры на небольшие, достижимые успехи. Педагог может создавать ситуации, где подросток переживает компетентность, не связанную с телом: «Ты хорошо объяснил эту тему», «У тебя получилось аккуратно оформить доску», «Спасибо, что помог перенести стулья». Постепенно образ «Я» перестает быть тождественен только телу.

Теперь о самом трудном – о том, что делать, если эпизод самоповреждения уже случился в школе. Первым делом, безопасность: оказать первую помощь (школьная медсестра), при глубоких ранах вызвать скорую. Никогда не оставлять подростка одного в состоянии диссоциации. Разговор не сразу. А.Б. Холмогорова и Е.В. Якубовская предупреждают, что в остром периоде любые расспросы бесполезны – подросток находится в суженном состоянии сознания [2, с. 267]. Беседа через 2–3 часа или на следующий день. Затем, сам разговор должен быть безоценочным. Не «зачем ты это сделал?» (это звучит как обвинение), а «что происходило перед этим? что ты чувствовал?». Анализировать цепочку событий, а не моральные качества. В-четвертых, информирование родителей и психолога – это обязательно по закону, но лучше сделать это вместе с подростком, объяснив: «Я рассказываю не для наказания, а чтобы тебе помогли профессионально». Без криков, без стыда. После кризиса подросток часто испытывает глубокий стыд и страх отвержения. Педагог, который возвращается к обычному общению без напоминаний о случившемся, подает сигнал: ты не равен своему поступку, я остаюсь.

И последнее, о чем педагоги думают в последнюю очередь, но что критически важно: собственная устойчивость. Работа с подростками, которые режут себя, опустошает. Учитель не терапевт, но он впитывает чужие страдания. Видеть следы на детских руках, слышать истории о саморазрушении – это вторичная травма. Учитель имеет право говорить «я не знаю, как помочь, но я найду того, кто знает». Имеет право обращаться к школьному психологу, брать выходные, признавать свое бессилие. Честность здесь лучше фальшивого всемогущества. Марша Линехан в своей книге неоднократно возвращается к мысли: вы не спасете всех. Ваша задача – быть надежным взрослым, а не спасателем [1, с. 301]. В. Франкл говорил, что даже в помощи другому нужно сохранять дистанцию, иначе сгораешь [3, с. 54]. А. И. Ялом напоминал простую метафору: вы можете надеть кислородную маску на другого, только если сначала наденете ее на себя [5, с. 211].

Марша Линехан назвала свою автобиографию «Жизнь, которую стоит прожить». Виктор Франкл писал о человеке, который всегда может занять позицию даже перед лицом неизбежного страдания. Ирвин Ялом учил вглядываться в солнце смерти, чтобы начать жить полнее. Для педагога работа с подростком с самоповреждающим поведением – это не терапия, но это ежедневный выбор: осудить или понять, наказать или предложить альтернативу, оттолкнуть или выдержать рядом. Ни один учитель не может дать гарантию, что его ученик перестанет резать себя. Но он может сделать так, чтобы этот ученик не был один. А иногда – именно это и есть главное условие, чтобы однажды, когда внутренний шторм начнет стихать, рядом оказался взрослый, который не отвернулся.

Таким образом, подростковое самоповреждающее поведение невозможно преодолеть запретами, наказаниями или моральными нотациями – это не педагогическая «дефект характера», а искаженный навык выживания, крик о помощи, который не умеет говорить иначе. Педагог, работающий с таким подростком, не должен становиться терапевтом, но он может и обязан стать тем взрослым, который вовремя заметит, не отвернется в страхе или отвращении, предложит вместо лезвия кубик льда или дыхание по квадрату, а вместо стыда и изоляции – валидацию и принятие. Создание психологически безопасной среды, где эмоции не запрещены, а названы и прожиты, где тело перестает быть врагом, а смысл сегодняшнего дня важнее глобальных жизненных вопросов – это не факультатив, а прямое условие профилактики аутоагрессии. Никто из учителей не может гарантировать, что его ученик перестанет резать себя, но каждый учитель может сделать так, чтобы этот ученик не был один в своей боли. А иногда именно это – тихое «я рядом, я не отвернулся» и оказывается тем поворотным моментом, с которого начинается жизнь, которую действительно стоит прожить.

Список используемых источников:

1. Линехан, М. Жизнь, которую стоит прожить: Как пережить кризис и обрести себя / М. Линехан; пер. с англ. – М.: Эксмо, 2021.
2. Соколова, Е. Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности / Е. Т. Соколова. – М.: Издательство МГУ, 1989.
3. Франкл, В. Человек в поисках смысла / В. Франкл; пер. с англ. и нем. – М.: Прогресс, 1990.
4. Холмогорова, А. Б. Суицидальное поведение в подростковом возрасте: факторы риска и возможности психологической профилактики / А. Б. Холмогорова, Е. В. Якубовская // Консультативная психология и психотерапия. – 2017. – Т. 25. – № 3. – С. 8–25.
5. Ялом, И. Вглядываясь в солнце: Жизнь без страха смерти / И. Ялом; пер. с англ. – М.: Эксмо, 2019.

© Бакиева Д.Э., Кимик-Аминева В.А., 2026

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Берилова Е.И.

Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма, г. Краснодар, Россия

Аннотация: в статье анализируются особенности эмоционального интеллекта, самооценки и тревожности как компонентов психологической адаптации старшеклассников. В исследовании участвовали 42 старшеклассника. Установлено, что старшеклассники демонстрируют средний уровень эмоционального интеллекта и тревожности, высокий уровень самооценки. Результаты корреляционного исследования говорят о значимой роли конструктивной самооценки в снижении тревожности у старшеклассников.

Ключевые слова: психологическая адаптация, тревожность, самооценка, эмоциональный интеллект, старшеклассники

FEATURES OF PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF HIGH SCHOOL STUDENTS

Berilova E.I.

*Kuban State University of Physical Culture, Sports and Tourism,
Krasnodar, Russia*

Abstract: the article analyzes the features of emotional intelligence, self-esteem and anxiety as components of psychological adaptation of high school students. The study involved 42 high school students. It was established that high school students demonstrate an average level of emotional intelligence and anxiety, a high level of self-esteem. The results of the correlation study suggest a significant role of constructive self-esteem in reducing anxiety in high school students.

Keywords: psychological adaptation, anxiety, self-esteem, emotional intelligence, high school students

Актуальным направлением работы психологической службы в общеобразовательной школе является психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса старшеклассников. Определяется это не только значимыми изменениями в содержании и технологии образования, но и адаптацией к новому коллективу педагогов и обучающихся. Данные факторы, конечно, являются источниками тревожности у старшеклассников.

Следует подчеркнуть, что старшеклассники находятся на пороге взрослой жизни, в активном поиске своего места в мире, у них формируются собственные ценности и выстраивается дальнейшая траектория своего

жизненного пути. Именно на этот возрастной период приходится не только личностное становление, но и профессиональное самоопределение обучающихся [3].

В старших классах ведущей деятельностью обучающихся становится учебно-профессиональная деятельность, что определяется будущими задачами профессионального самоопределения старшеклассников. На данном этапе обучения важной задачей для старшеклассников становится выбор профиля обучения, что также является фактором напряженности. При этом нужно отметить, что не все старшеклассники готовы к обучению в школе. Так как оно сопровождается интеллектуальными, эмоциональными и физическими нагрузками, которые могут быть причинами дезадаптации обучающихся. Это определяет необходимость психолого-педагогического сопровождения обучающихся, целью которого является психологическая адаптация старшеклассников к обучению в старшем звене школы [2, 6].

О. А. Воскресасенко, О. В. Дунаева указывают, что среди внешних изменений в жизни старшеклассников значимыми являются следующие [1, с. 108]: «интенсификация учебной нагрузки в связи с профилизацией содержания образования, а также подготовкой к сдаче ЕГЭ; активное использование учителями-предметниками новых, часто вузовских, форм и технологий обучения (например, лекционных и семинарских занятий), требующих сформированности целого ряда новых учебных умений и навыков; необходимость установления межличностных отношений с новыми учителями-предметниками, классным руководителем, а также одноклассниками (при формировании профильных классов или смене школы)».

Значимыми ресурсами психологической адаптации к новым условиям образовательного пространства являются личностные особенности старшеклассников, которые позволяют им справиться с трудностями и конструктивно взаимодействовать с социальным окружением. Согласно исследованиям, к таким личностным особенностям относятся эмоциональный интеллект, самооценка, саморегуляция, жизнестойкость, мотивация, ценностные ориентации, копинг-стратегии и др. [4, 5].

В нашем исследовании в качестве критериев психологической адаптации старшеклассников к образовательной среде выступают эмоциональный интеллект, самооценка, тревожность. Старшеклассники с оптимальным уровнем личностной тревожности, высоким уровнем развития эмоционального интеллекта и конструктивной самооценкой, смогут эффективно справиться со стрессовыми ситуациями, адаптироваться к изменяющимся условиям образовательной среды, а также успешно взаимодействовать с социальным окружением.

Цель исследования – установить особенности психологической адаптации у старшеклассников.

Для установления особенностей психологической адаптации старшеклассников применялись следующие психодиагностические методики: Шкала оценки уровня реактивной и личностной тревожности Ч.Д. Спилберга,

опросник эмоционального интеллекта Н. Холла, методика диагностики самооценки Дембо-Рубинштейн (модификация А.М. Прихожан). Методы математической статистики: коэффициент корреляции Пирсона. В исследовании принимали участие 42 учащихся 10 класса в возрасте 16-17 лет.

На первом этапе исследовании были изучены особенности эмоционального интеллекта, тревожности и самооценки у старшеклассников. В табл. 1 представлено процентное соотношение уровня выраженности показателей эмоционального интеллекта.

Таблица 1. Частота встречаемости разных уровней выраженности эмоционального интеллекта у обучающихся старшего школьного возраста (n=42)

Уровень выраженности	Показатели эмоционального интеллекта					
	Эмоциональная осведомленность	Управление своими эмоциями	Самомотивация	Эмпатия	Распознавание эмоций других людей	Интегральный показатель эмоционального интеллекта
Высокий	27%	15%	29%	14%	15%	13%
Средний	50%	41%	43%	55%	36%	54%
Низкий	23%	54%	28%	30%	49%	33%

Так, мы видим, что у большинства обучающихся отдельные компоненты интеллекта и его интегральный показатель имеют средний и высокий диапазон выраженности. Это говорит о том, что большинство старшеклассников осведомлены о мире эмоций, умеют распознавать эмоции у окружающих их людей, стараются проявлять сочувствие к другим людям. Сложности у них имеются в области управления своими чувствами.

Проанализируем далее, средние значения показателей эмоционального интеллекта в выборке. Данные, полученные в исследовании, говорят о среднем уровне развития всех компонентов эмоционального интеллекта у старшеклассников, кроме управления своими эмоциями (рисунок 1).

В диапазоне средних значений у старшеклассников находятся такие показатели эмоционального интеллекта как: эмоциональная осведомленность, самомотивация, эмпатия, распознавание эмоций других людей и интегральный показатель эмоционального интеллекта. Значение шкалы «Управление своими

эмоциями» относится к диапазону низких значений. Таким образом, мы видим, что старшеклассники хорошо понимают свои эмоции и распознают эмоции окружающих, могут себя мотивировать на выполнение деятельности в ситуации сложностей, проявляют эмпатию по отношению к окружающим людям, но испытывают трудности в управлении своими эмоциями и чувствами.

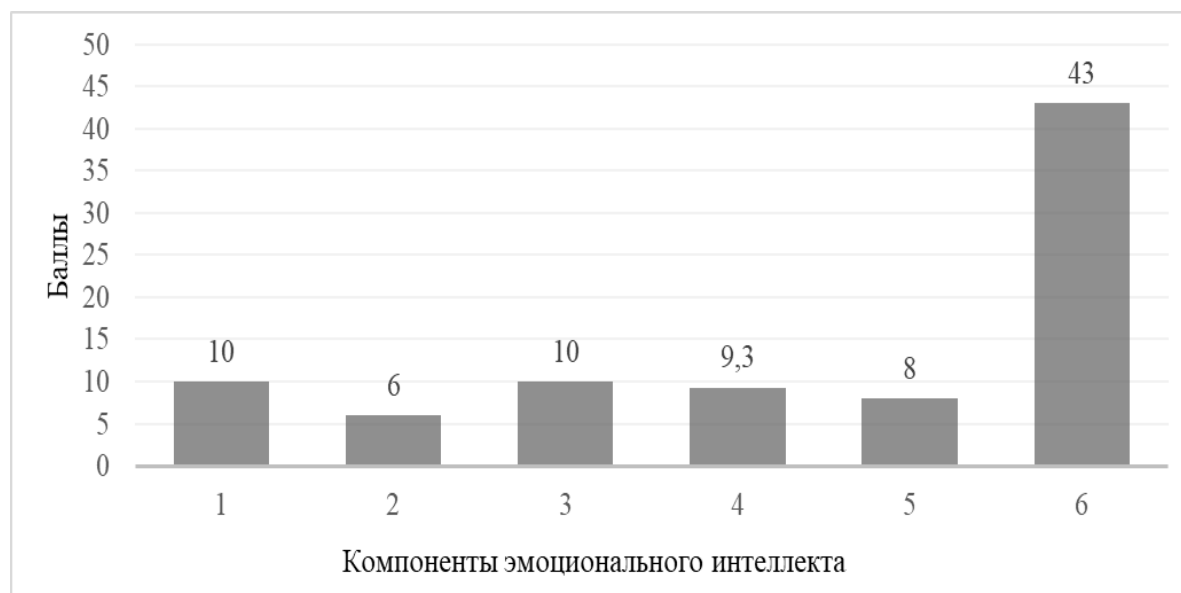


Рис. 1. Средние значения компонентов эмоционального интеллекта у старшеклассников (n=42)

Примечание – 1 –Эмоциональная осведомленность; 2 –Управление своими эмоциями; 3 – Самомотивация; 4 –Эмпатия; 5 –Распознавание эмоций других людей; 6- Интегральный показатель эмоционального интеллекта.

Далее, рассмотрим особенности выраженности тревожности у старшеклассников. В таблице 2 представлено процентное соотношение разных уровней тревожности у старшеклассников.

Таблица 2. Частота встречаемости разных уровней выраженности тревожности у обучающихся старшего школьного возраста (n=42)

Уровень выраженности	Показатели	
	Личностная тревожность	Реактивная тревожность
Высокий	38%	30%
Средний	56%	61%
Низкий	6%	8%

Мы видим, что почти у 40% выборки высокий уровень личностной тревожности, а у 30% обучающихся установлен высокий уровень реактивной тревожности. Это может говорить о том, что у трети старшеклассников присутствует выраженная тревожность, которая может отрицательно

сказываться на уровне их адаптации к старшему звену школы и готовности к будущим экзаменам.

Далее, рассмотрим средние значения шкал тревожности у старшеклассников. Средние значения личностной (43,2 балла) и реактивной тревожности (40,1 балл) находятся в интервале средних значений, что говорит о том, что старшеклассникам, в целом, подконтрольны события их жизни, они не вызывают у них повышенного беспокойства. Однако, в стрессовой ситуации у них может появиться эмоциональный дискомфорт и тревожность, что может негативно отразиться на продуктивности выполняемой ими деятельности.

Далее, рассмотрим процентное соотношение разных уровней самооценки у старшеклассников. Так, мы видим, что большинство старшеклассников имеют высокий уровень самооценки и притязаний, а также средний уровень расхождения между самооценкой и уровнем притязаний, что говорит нам о том, что большинство обучающихся уверены в себе, готовы ставить перед собой трудные цели и понимают каким образом нужно выстроить траекторию их достижения.

Таблица 3. Частота встречаемости разных уровней самооценки у обучающихся старшего школьного возраста (n=42)

Уровень выраженности	Показатели		
	Уровень притязаний	Самооценка	Расхождение между уровнем самооценки и притязаний
Высокий	90%	86%	5%
Средний	6%	12%	58%
Низкий	4%	2%	37%

Далее, обратимся к анализу средних значений показателей самооценки. Мы установили, что самооценка у большинства обучающихся завышена (78 баллов), уровень притязаний высокий (88,6 баллов), расхождение между самооценкой и уровнем притязаний умеренное (9,2 балла). Данные результаты могут говорить о склонности старшеклассников переоценивать свои возможности, а также о стремлении ставить перед собой реалистичные цели и о понимании ими способов их достижения.

Далее, был проведен корреляционный анализ для установления взаимосвязей между эмоциональным интеллектом, самооценкой и тревожностью у старшеклассников. В результате анализа полученных данных были установлены достоверные взаимосвязи между изучаемыми параметрами (таблица 4). Таким образом, мы видим, что чем выше эмоциональная осведомленность старшеклассников, тем ниже личностная тревожность. В свою очередь, чем выше самомотивация и управление своими эмоциями, тем выше

реактивная тревожность. Возможно, что это связано с тем, что в ситуации трудностей, за счет стремления держать все под контролем и достичь желаемого результат у старшеклассников возрастает напряженность и эмоциональный дискомфорт

Таблица 4. Корреляционные взаимосвязи между показателями эмоционального интеллекта, тревожности и самооценки у старшеклассников (n=42)

Показатели эмоционального интеллекта/ личностные свойства	Реактивная тревожность	Личностная тревожность	Уровень притязаний	Самооценка	Расхождение между самооценкой и уровнем притязаний
Эмоциональная осведомленность	0,02	-0,39*	0,07	0,06	-0,03
Управление своими эмоциями	0,32*	-0,12	0,06	0,08	-0,07
Самомотивация	0,32*	0,05	-0,08	0,08	-0,26
Эмпатия	0,24	-0,31	-0,16	-0,15	0,05
Распознавание эмоций других людей	0,03	0,05	0,13	0,14	-0,09
Интегральный показатель эмоционального интеллекта	0,27	-0,18	0,01	0,071	-0,12

Примечание-полужирным шрифтом выявлены достоверные взаимосвязи при $p \leq 0,05$

Также в исследовании была установлена прямая достоверная взаимосвязь между личностной тревожностью и уровнем притязаний у старшеклассников ($r = 0,33$; при $p \leq 0,05$). Это говорит о том, что чем более трудные цели ставят перед собой обучающиеся, тем выше у них личностная тревожность.

Переход обучающихся из основной школы в старшее звено связан со сложным адаптационным периодом, который может сопровождаться трудностями во взаимоотношениях с социальным окружением и снижением школьной успеваемости. Важным направлением работы психологической службы образовательного учреждения является развитие личностных ресурсов, снижающих риск развития у них дезадаптации.

Результаты нашего исследования подчеркивают значимость развития эмоционального интеллекта и конструктивной самооценки у старшеклассников для адаптации к возникающими перед ними трудностями на пути профессионального и личностного самоопределения в рамках включения в образовательную среду. Полученные данные можно применить в практической

деятельности специалистов образовательных организаций, направленной на создание эффективных образовательных стратегий, которые будут нацелены на создание условий, максимально способствующих развитию эмоционального интеллекта, снижению тревожности и формированию адекватной самооценки у старшеклассников. Понимание психологических особенностей адаптации старшеклассников, а также внутренних и внешних факторов, определяющих эффективность данного процесса, поможет выявить основные направления по организации и осуществлению психолого-педагогического сопровождения обучающихся при переходе в старшее звено школы.

Список используемых источников:

1. Воскресасенко О. А. Адаптация старшеклассников: особенности, факторы, направления педагогического сопровождения / О. А. Воскресасенко, О. В. Дунаева. – Текст: непосредственный // Современные наукоемкие технологии. – 2022. – № 11. – С. 107-111.
2. Распопова А. С. Факторы тревожности и социально-психологической адаптации современных подростков в условиях образовательной среды / А. С. Распопова, Е. И. Берилова, Ю. М. Босенко. – Текст: непосредственный // Научное обозрение. Серия 2: Гуманитарные науки. – 2021. – № 2. – С. 85-95.
3. Самоходкина Л. Г. Актуальность профессионального самоопределения в юношеском возрасте / Л. Г. Самоходкина, Е. С. Кондратова – Текст: непосредственный // Психология личности в эпоху изменений: социализация, ценности, отношения: Сборник материалов Международной научно-практической конференции, Калуга, 30–31 мая 2024 года. – Калуга: Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, 2024. – С. 742-747.
4. Босенко Ю. М. Личностные особенности школьников, включенных в различные образовательные среды / Ю. М. Босенко – Текст: непосредственный // Актуальные проблемы правового, экономического и социально-психологического знания: теория и практика: Материалы VIII Международной научно-практической конференции. В 3-х томах, Донецк, 19 апреля 2024 года. – Донецк: Донбасский государственный университет юстиции, 2024. – С. 34-39.
5. Донецкая Л. А. Проблемы учебной мотивации и оценочной тревожности у обучающихся вечерней школы / Л. А. Донецкая, А. С. Распопова – Текст: непосредственный // Возможности и риски цифровой среды: Сборник материалов VII Всероссийской научно-практической конференции по психологии развития (чтения памяти Л.Ф. Обуховой), Москва, 12–13 декабря 2019 года. – Москва: Московский государственный психолого-педагогический университет, 2019. – С. 284-286.

© Берилова Е.И., 2026

ДЕСТРУКТИВНЫЙ ЦИФРОВОЙ ЭСКАПИЗМ СТУДЕНТОВ: ПРОФИЛАКТИКА В СИСТЕМЕ ВУЗОВСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

Вачаева А.М., Галина К.Э., Гиндуллина А.Н.

Научный руководитель – Ахмадеева Е.В.

Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, Россия

Аннотация: в статье рассматривается феномен деструктивного цифрового эскапизма в студенческой среде. На основе анализа современных теоретических и практических исследований выделены ключевые детерминанты ухода студентов в виртуальную реальность. Представлены результаты эмпирического исследования (N=50). Выявлена сильная взаимосвязь между цифровым эскапизмом и общим одиночеством ($r=0,68$) и зависимостью от общения ($r=0,63$). Предложена модель профилактической работы в системе вузовского сопровождения, включающая диагностический, развивающий и средовой компоненты.

Ключевые слова: цифровой эскапизм, деструктивное поведение, студенты, одиночество, профилактика, вузовское сопровождение.

DESTRUCTIVE DIGITAL ESCAPISM OF STUDENTS: PREVENTION IN THE UNIVERSITY SUPPORT SYSTEM

Vachaeva A.M., Galina K.E., Gindullina A.N.

Scientific supervisor – E.V. Akhmadeeva

Ufa University of Science and Technology, Ufa, Russia

Abstract: the article examines the phenomenon of destructive digital escapism in the student environment. Based on the analysis of modern theoretical and practical research, the key determinants of students' withdrawal into virtual reality have been identified. The results of an empirical study (N=50) have been presented. A strong correlation has been found between digital escapism and general loneliness ($r=0,68$) and dependence on communication ($r=0,63$). A model of preventive work in the university support system has been proposed, which includes diagnostic development, and environmental components.

Keywords: digital escapism, destructive behavior, students, loneliness, prevention, university, support.

Цифровые технологии все глубже проникают во все сферы нашей жизни. Они дают возможности для быстрой коммуникации, обширного познания мира и лучшего обучения, однако образуют социально-психологические риски. За последние годы в данную группу риска попал цифровой эскапизм. Он проявляется в мотивированном уходе от реальности с помощью цифровых

технологий. Он сопровождается добровольным отказом от взаимодействия с социумом, избеганием и принятием одиночества [6]. В свою очередь, его формы могут варьироваться от продуктивного отвлечения до тяжелых форм аддикции или социальной изоляции.

Студенчество представляет собой наиболее уязвимую к эскапизму категорию. Они претерпевают этапы профессионального и личностного самоопределения, сталкиваются с учебной нагрузкой, социальными рамками и ожиданиями. Поэтому деструктивные формы эскапизма, могут перейти в стойкие аддиктивные паттерны. Снижая тем самым мотивацию к обучению и социальному взаимодействию. Поэтому исследование взаимосвязи цифрового эскапизма и образующегося на фоне одиночества, приобретает особую актуальность в вузовской среде. Охватывая самих студентов, так и преподавателей, с целью быстрого выявления и профилактики.

Феномен эскапизма в современных исследованиях рассматривается А. А. Кардапольцевой, Т. Н. Савченко, О. И. Теславской и Е. В. Беловол. Они понимают под ним форму активности личности, которая возникает вследствие рассогласования реальных и желаемых ценностных структур и реализуется через погружение в субъективно-альтернативную реальность [7].

Согласно работам А. А. Лисенковой и Е. О. Труфановой, диапазон цифрового эскапизма охватывает как сбалансированные практики осознанного цифрового аскетизма, так и крайние, граничащие с аддикциями формы избегания действительности [2].

В одном из исследований наглядно показано, что одним из ключевых факторов деструктивного эскапизма выступают внутриличностные конфликты, в особенности адаптационный и полоролевой, переживание одиночества [5]. Так, в эмпирической работе И. Р. Муртазиной и Ю. А. Блок, была представлена выборка из 117 человек, относящихся к молодежи. В процессе было обнаружено, что показатель эскапизма положительно связан с общим переживанием одиночества, отрешенности и социальным дистанцированием. Наиболее склонными к эскапизму оказались участники, страдающие от одиночества и переживающие экзистенциальный кризис [1]. Схожие данные были предоставлены в ходе исследования на медиаэскапизма. Одиночество выступает предиктором частого использования интернета и компульсивного потребления контента [2].

Таким образом, эскапизм чаще всего выступает регулятором, выполняя функцию компенсации. Временно снижая дискомфорт от реального социального взаимодействия, но усугубляя изоляцию. Проанализированные теоретические и эмпирические данные позволяют перейти к исследованию данных феноменов в студенческой среде.

Методы и организация исследования

Для измерения уровня цифрового эскапизма использовался «Краткий опросник цифрового эскапизма», разработанный в 2025 году А. А. Свищевой и О. В. Кружкова. Данный опросник включает 12 утверждений. Он применяется в диагностике молодых пользователей интернета, а в нашем случае студентов

университета [6]. Также для выявления взаимосвязи с одиночеством, был задействован «Дифференциальный опросник переживания одиночества» (ДОПО-3к), созданный Д. А. Леонтьевым, Е. Н. Осиним. Это краткое тестирование, созданное на основе авторской модели отношения к одиночеству. Результат оценивается по трём показателям (общее одиночество, зависимость от общения и позитивное одиночество). [4]

В опросе принимали участие 50 студентов 1-4 курса Уфимского университета науки и технологий (32 девушки, 18 юношей; возраст 18-24 года, $M = 20,8$; $SD = 1,7$). Статистическая обработка была выполнена при помощи коэффициента корреляции Пирсона.

Описательная статистика, полученная на данной выборке фиксирует следующие показатели. По шкале цифрового эскапизма средний балл составил 32,86 ($SD = 5,92$). Показатели по ДОПО-3к распределились следующим образом: общее одиночество – $M = 15,98$ при $SD = 4,81$. А позитивное одиночество в свою очередь показало, что $M = 17,42$ ($SD = 5,15$), а зависимость от общения – $M = 28,16$ ($SD = 7,34$).

Корреляционный анализ выявил сильную положительную связь цифрового эскапизма с общим одиночеством ($r = 0,68$; $p < 0,001$) и зависимостью от общения ($r = 0,63$; $p < 0,001$), а также среднюю отрицательную связь с позитивным одиночеством ($r = -0,41$; $p = 0,003$). Следовательно, чем сильнее у студента тяга к уходу в цифровую среду, тем острее ощущается чувство одиночества и изоляции; заметнее эмоциональная зависимость от внешних социальных контактов и тем слабее умение извлекать внутренний ресурс в уединении.

Данные паттерны согласуются с результатами, рассмотренными выше, в ходе теоретического и практического обзора в аналогичных выборках [1]. И подтверждают гипотезу о том, что деструктивный цифровой эскапизм и тягостное переживание одиночества тесно коррелируют и взаимно усиливают друг друга.

Профилактическая модель в системе вузовского сопровождения

Основываясь на результатах, полученных в ходе исследования и существующих представления о многоуровневой специфике цифровой зависимости [3]. Можно предложить модель профилактики деструктивного цифрового эскапизма, которая должна реализовываться совместными усилиями психологической службы, преподавательского состава, а также кураторов имеющих связь с группой.

Первый этап диагностический. Его можно осуществлять с помощью методик использованных ранее: Краткий опросник цифрового эскапизма» и «Дифференциальный опросник переживания одиночества» (ДОПО-3к). Они позволят провести скрининг в рамках мониторинга, а также станут основой для выстраивания корректных профилактических работ.

Второй этап предполагает просветительскую деятельность. С помощью семинаров, тренингов, буклетов или постов в социальных сетях, происходит информирование и повышение медиаграмотности. У студентов постепенно

формируется представление о цифровой гигиене, а также выстраивается конструктивное поведение, без манипуляций и замещения.

Третий этап развивающий, тут большую активность принимают кураторы. Они обучают студентов продуктивным копинг-стратегиям, образуя навык реагирования и регуляции действий, асертивного поведения. Происходит вовлечение в студенческие спортивные секции, кружки или создание клубов по интересам, главное перенаправить деятельность в реальный мир, уводя от виртуального. В процесс формируются социальные связи, а самое главное способствует развитию конструктивного уединения, для личного ресурса [4].

Четвертый этап, отдельное направление коррекции. Относится к группе риска и направлен на ее восстановление. Данный вид деятельности проводят психологические службы университета, включает в себя как индивидуальные, так и групповые консультации. Происходит тщательная проработка установок, связанных с обесцениванием реального мира и бегством в виртуальный [2].

Данная модель сочетает в себе требования комплексного подхода, охватывая все структуры и подразделения. Она воздействует на различные уровни проявления проблем, начиная с поведенческих паттернов, заканчивая утратой мотивации, ценностей и личностной идентичности. И может быть интегрирована в учебный процесс [3].

Заключение

Проанализированный выше материал, показывает нам цифровой эскапизм с нескольких сторон, одна из которых имеет деструктивную форму. Как раз она представляется как сложный психолого-педагогический феномен и влияет на состояние студентов. Проведенное исследование, обозначает связь между цифровым эскапизмом и одиночеством. Данная связь прослеживается между шкалой зависимого одиночества. Она показывает, что люди вынуждены уходить в цифровой мир, не справляясь с нагрузкой в реальном мире. В практике из-за нехватки информации и осведомленности, молодежь чаще используют эскапизм как копинг-стратегии. Поэтому внедрение и использование комплексной программы, помогает осведомить и научить правильно использовать техники, для преодоления трудностей, без цифрового вмешательства.

Использование данной модели позволит своевременно диагностировать и оказывать помощь студентам, а также использовать в качестве профилактических мер в отношении только зарождающегося цифрового эскапизма и одиночества в рамках просветительской деятельности.

Список используемых источников:

1. Блок Ю. А., Муртазина И. Р. Особенности проявления эскапизма у молодых людей с разным типом отношения к одиночеству // Петербургский психологический журнал. – 2025. – № 51. – С. 125-162. URL: <https://ppj.spbpo.ru/psy/article/view/439>. (дата обращения: 05.05.2026 г.).
2. Лисенкова А. А., Труфанова Е. О. Цифровой эскапизм – от аддикции до аскетизма //Galactica Media: Journal of Media Studies. – 2023. – Т. 5.

– № 3. – С. 17-34. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/digital-escapism-from-addiction-to-asceticism>. (дата обращения: 05.05.2026 г.).

3. Мантуленко В. В. Аспекты педагогической работы в вузе по предотвращению и снижению риска формирования цифровой зависимости молодежи //Концепт. – 2024. – №. 7. – С. 309-331. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aspekty-pedagogicheskoy-raboty-v-vuze-po-predotvrascheniyu-i-snizheniyu-riska-formirovaniya-tsifrovoy-zavisimosti-molodezhi>. (дата обращения: 05.05.2026 г.).

4. Осин Е. Н., Леонтьев Д. А. Краткие русскоязычные шкалы диагностики субъективного благополучия: психометрические характеристики и сравнительный анализ // Мониторинг. 2020. №1 (155). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kratkie-russkoyazychnye-shkaly-dagnostiki-subektivnogo-blagopoluchiya-psihometricheskie-harakteristiki-i-sravnitelnyy-analiz>. (дата обращения: 06.05.2026).

5. Савченко Т. Н., Теславская О. И. Типы внутриличностных конфликтов как детерминанты эскапизма //Прикладная юридическая психология. – 2023. – №. 4 (65). – С. 144-154. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tipy-vnutrilichnostnyh-konfliktov-kak-determinanty-eskapizma>. (дата обращения: 06.05.2026).

6. Свищёва А. А., Кружкова О. В. Психометрическое проектирование методики диагностики цифрового эскапизма // ОмГУ. 2025. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihometricheskoe-proektirovanie-metodiki-dagnostiki-tsifrovogo-eskapizma>. (дата обращения: 06.05.2026).

7. Теславская О. И. и др. Эскапизм как предмет исследования в современной научной психологии //Психологический журнал. – 2017. – Т. 38. – №. 6. – С. 52-64. URL: <https://lib.ipran.ru/public/upload/papers/30455112.pdf>. дата обращения: 06.05.2026).

© Вачаева А.М., Галина К.Э., Гиндуллина А.Н., Ахмадеева Е.В., 2026

УДК 159.9

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ПОВЫШЕННОЙ ТРЕВОЖНОСТЬЮ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Загидуллина З.М.

Научный руководитель – Ахмадеева Е.В.

Уфимский университет науки и технологий, Уфа, Россия

Аннотация: в статье рассматриваются особенности психолого-педагогического сопровождения обучающихся с повышенным уровнем тревожности в условиях цифровизации образовательной среды. Анализируются факторы, способствующие росту тревожных состояний в процессе цифрового

обучения, включая информационную перегрузку, снижение живого социального взаимодействия и повышение требований к самостоятельной организации учебной деятельности. Обосновывается необходимость комплексного сопровождения, сочетающего педагогические и психологические методы поддержки. Представлены основные направления работы педагога и психолога, направленные на снижение тревожности и повышение адаптационного потенциала обучающихся в цифровой образовательной среде.

Ключевые слова. тревожность, цифровизация образования, психолого-педагогическое сопровождение, обучающиеся, образовательная среда, стресс, адаптация

PSYCHO-PEDAGOGICAL SUPPORT OF STUDENTS WITH INCREASED ANXIETY IN THE CONDITIONS OF DIGITALIZATION OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Zagidullina Z.M.

Scientific Advisor – E.V. Akhmadeeva

University of Science and Technology, Ufa, Russia

Abstract: the article examines the features of psycho-pedagogical support for students with increased anxiety levels in the context of digitalization of the educational environment. Analysis shows that anxiety in digital learning environments arises from several factors. These include information overload, a lack of direct interpersonal communication, and increased demands on students' self-regulation skills.

The author argues for an integrated approach that combines pedagogical and psychological support. The paper outlines key areas for teachers and psychologists to focus on – specifically, reducing anxiety and helping students better adapt to digital educational settings.

Keywords: anxiety, digital education, psycho-pedagogical support, students, educational environment, stress, adaptation.

В современном образовании происходят заметные сдвиги, вызванные активным использованием цифровых инструментов. Внедрение электронных сред открывает более широкий доступ к учебным материалам, но при этом порождает и определённые психологические трудности у учащихся.

Среди наиболее острых вопросов – рост тревожности, связанный с изменившимися формами учебной работы, увеличением доли самостоятельных занятий и непрерывным информационным давлением. В подобных условиях всё более востребованным становится психолого-педагогическое сопровождение, направленное на сохранение эмоционального равновесия обучающихся.

В отечественной и зарубежной психологии категория «тревожность» интерпретируется как предрасположенность к восприятию широкого спектра ситуаций как угрожающих. Фундаментальный вклад в понимание данной

проблемы внес Ч. Д. Спилбергер, разделив тревожность на ситуативную и личностную [4, с. 34], что позволяет дифференцированно подходить к оценке состояния обучающихся. Для педагогической практики это разграничение принципиально, так как личностная тревожность определяет глубинные механизмы адаптации индивида к новым вызовам.

В рамках культурно-исторической теории Л. С. Выготского можно предположить, что цифровая среда становится своего рода «психологическим орудием», которое при отсутствии должной медиации может приводить к интериоризации внешнего стресса во внутренний план личности [2, с. 245]. Психолого-педагогическое сопровождение, согласно подходу М. Р. Битяновой, заключается в «сопровождении человека в процессе его развития», что применительно к цифровизации означает обучение учащихся навыкам критического восприятия информации и тайм-менеджмента [1, с. 88].

Анализ современных исследований позволяет выделить ряд факторов, способствующих росту тревожности в цифровой образовательной среде.

1. Информационная перегрузка. Избыточность цифрового контента и высокая скорость обработки данных создают «эффект мультизадачности», который ведет к когнитивному истощению [5, с. 140]. Это закономерно вызывает чувство неуверенности в собственных силах.

2. Дефицит живого социального взаимодействия. В условиях онлайн-обучения снижается качество обратной связи, что провоцирует чувство социальной изоляции [3, с. 47]. Отсутствие физического присутствия педагога ослабляет социальную поддержку, которая является ключевым буфером стресса.

3. Амбивалентность требований к самостоятельности. Отсутствие сформированных навыков саморегуляции в сочетании с жесткими дедлайнами онлайн-платформ создает «ловушку ответственности», где каждое отклонение от графика воспринимается как личная неудача [6, с. 192].

Для минимизации негативных эффектов необходимо переходить от стратегии контроля к стратегии фасилитации, ориентированной на развитие рефлексивных навыков учащихся [3, с. 51].

Цифровая трансформация образования, активно внедряемая в школах и вузах, создает не только новые дидактические возможности, но и дополнительные психологические риски для обучающихся. Повышенная тревожность, традиционно занимающая одно из ведущих мест в структуре школьных дезадаптаций, в условиях цифровой среды приобретает новые формы проявления: страх «онлайн-ошибки», тревога от публичности цифрового следа, информационная перегрузка и размытие границ между учебным и личным временем. При этом существующие модели психолого-педагогического сопровождения в основном разработаны для офлайн-формата и не учитывают специфику цифровых коммуникаций, дистанционного контроля и особенностей самопредъявления в виртуальной среде. Возникает противоречие между высокой распространённостью тревожных состояний у современных обучающихся и недостаточной разработанностью технологий

сопровождения, релевантных для гибридной и полностью цифровой образовательной реальности.

С целью оказания эффективной поддержки учащимся, испытывающим повышенный уровень тревожности в связи с учебным процессом, необходимо пересмотреть традиционные подходы к педагогике и психологии, интегрируя их с современными методиками, основанными на использовании цифровых технологий. Комплексный подход к решению данной проблемы требует активного участия как педагогов, так и психологов, которые должны учитывать не только психологические особенности учащихся, но и их цифровую компетентность.

Педагогические стратегии должны включать: дифференциацию учебного материала на логически структурированные блоки для облегчения восприятия информации; оптимизацию учебной нагрузки с целью предотвращения перегрузки учащихся; прозрачность критериев оценки учебных достижений для минимизации неопределенности и тревоги, связанных с академическими результатами. Кроме того, важно, чтобы педагоги способствовали развитию у учащихся навыков самостоятельной навигации в цифровом пространстве, обучая их критическому анализу информации и эффективному использованию интернет-ресурсов для образовательных целей.

Список используемых источников:

1. Битянова, М. Р. Организация психологической работы в школе / М. Р. Битянова. – Москва: Совершенство, 2021. – 298 с.
2. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – Москва: АСТ, 2005. – 672 с.
3. Иванов, А. В. Цифровая образовательная среда: психолого-педагогические аспекты адаптации учащихся / А. В. Иванов, Е. С. Петрова. – Москва: Вестник практической психологии образования, 2022. – № 2. – С. 45–53.
4. Спилбергер, Ч. Д. Концептуальные подходы к изучению тревожности / Ч. Д. Спилбергер; под ред. Ю. Л. Ханина. – Санкт-Петербург: Питер, 2020. – 256 с.
5. Уваров, А. Ю. Образование в мире цифровых технологий: на пути к цифровой трансформации / А. Ю. Уваров. – Москва: ГУ-ВШЭ, 2021. – 248 с.
6. Шадриков, В. Д. Психология деятельности и способности человека / В. Д. Шадриков. – Москва: Логос, 2019. – 320 с.
7. Бек, А. Когнитивная терапия и эмоциональные расстройства / А. Бек. – Санкт-Петербург: Питер, 2010. – 224 с.
8. Андреев, В. И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. — Москва: Центр инновационных технологий, 2018. – 608 с.
9. Роберт, И. В. Цифровая трансформация образования / И. В. Роберт. – Москва: Академия, 2020. — 204 с.

10. Солдатова, Г. У. Психология цифровой среды / Г. У. Солдатова. – Москва: Смысл, 2019. – 384 с.

11. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – Москва: Смысл, 2004. – 352 с.

© Загидуллина З. М., Ахмадеева Е.В., 2026

УДК 159.9.072.

НЕАДАПТИВНЫЙ ПЕРФЕКЦИОНИЗМ КАК ПРЕДИКТОР СНИЖЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Исаева Е.В.

Научный руководитель – Забродина Т.И.

*Волгоградский институт управления – филиал Российской Академии
Народного Хозяйства и Государственной Службы при президенте Российской
Федерации, г. Волгоград, Россия*

Аннотация: в статье представлено теоретическое и эмпирическое исследование влияния неадаптивного перфекционизма на эффективность учебной деятельности студентов. В теоретической части рассмотрены структура перфекционизма, его адаптивные и неадаптивные формы, а также роль иррациональных установок в деструкции учебного процесса. Проведено эмпирическое исследование взаимосвязи неадаптивного перфекционизма, тревожности и прокрастинации у студентов. Выявлено его отрицательное влияние на успеваемость и опосредующая роль тревожности в механизмах снижения эффективности учебной деятельности, сделаны выводы о необходимости дифференцированной оценки перфекционизма и коррекции страха ошибки в образовательной среде.

Ключевые слова: неадаптивный перфекционизм, учебная деятельность, студенты, эффективность обучения, успеваемость, академическая тревожность, академическая прокрастинация, страх ошибки.

MALADAPTIVE PERFECTIONISM AS A PREDICTOR OF REDUCING THE EFFECTIVENESS OF STUDENTS' LEARNING ACTIVITIES

Isaeva E.V.

Scientific supervisor – T.I. Zabrodina

*Volgograd Institute of Management branch of the Russian Presidential
Academy of National Economy and Public Administration,
Volgograd, Russia*

Abstract: the article presents a theoretical and empirical study of the influence of maladaptive perfectionism on the effectiveness of students' learning activities. The theoretical part examines the structure of perfectionism, its adaptive and maladaptive forms, as well as the role of irrational attitudes in the destruction of the educational

process. An empirical study of the relationship between maladaptive perfectionism, anxiety and procrastination among students has been conducted. Its negative impact on academic performance and the mediating role of anxiety in the mechanisms of reducing the effectiveness of educational activities are revealed, conclusions are drawn about the need for a differentiated assessment of perfectionism and correction of fear of error in the educational environment.

Keywords: maladaptive perfectionism, learning activities, students, learning effectiveness, academic performance, academic anxiety, academic procrastination, fear of mistakes.

В современной образовательной среде наблюдается рост требований к академическим достижениям студентов, что способствует усилению перфекционистских установок. Особую значимость приобретает неадаптивный перфекционизм, проявляющийся в страхе ошибки и катастрофизации несовершенного результата. Сложившееся в науке представление о перфекционизме как о многомерном конструкте, в котором сосуществуют адаптивные и неадаптивные компоненты, опирается на ряд теоретических моделей. Первое разделение на «нормальный» и «невротический» типы было предложено Д. Хамачеком [5]. Позднее П. Хьюитт и Г. Флетт разработали трёхвекторную структуру [6], а Р. Фрост с соавторами создали шестикомпонентную модель, которая охватывает как продуктивные характеристики, так и дисфункциональные [4]. Н. Г. Гаранян рассматривал перфекционизм как фактор риска психических расстройств, выделяя завышенные стандарты и поляризованное мышление [1]. В исследовании Т.И. Забродиной показано, что стрессовые состояния студентов могут проявляться в дезадаптивных, неэффективных копинг-стратегиях, препятствующих достижению поставленных целей [3].

В зарубежной традиции выделяют перфекционистские стремления (адаптивный компонент) и перфекционистские опасения (неадаптивный компонент), связанные с озабоченностью оценками и страхом неудачи.

Неадаптивный перфекционизм может выступать деструктивным фактором учебной деятельности, однако механизмы его влияния на эффективность обучения остаются недостаточно изученными. В то же время малоизученным остается и влияние различных форм перфекционизма на успешность познавательной деятельности, что определяет тему нашего исследования.

Целью нашего исследования являлось выявление особенностей влияния неадаптивного перфекционизма на эффективность учебной деятельности студентов.

Объект исследования: учебная деятельность студентов.

Предмет исследования: неадаптивный перфекционизм как предиктор снижения эффективности учебной деятельности студентов.

Гипотеза исследования заключалась в предположении о том, что неадаптивный перфекционизм отрицательно влияет на эффективность учебной деятельности студентов.

Для подтверждения гипотезы нами были определены следующие методики: многомерная шкала перфекционизма П. Хьюитта и Г. Флетта (в адаптации И. И. Грачевой); шкала академической прокрастинации К. Лэя (в адаптации Н. Г. Гаранян); шкала тестовой тревожности (ТАИ) Ч. Спилбергера (в адаптации А. Б. Холмогоровой), а также средний балл успеваемости (GPA).

Выборку составили 60 студентов (35 девушек, 25 юношей) Волгоградского института управления – филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы в возрасте 18 – 24 лет.

Критерий Колмогорова – Смирнова показал отличие распределения тревожности ($p = 0,04$) и прокрастинации ($p = 0,03$) от нормального, поэтому использовались непараметрические критерии.

Корреляционный анализ (r – Спирмена) выявил отрицательную связь неадаптивного перфекционизма с GPA ($r = -0,52$; $p < 0,001$), положительные связи с тревожностью ($r = 0,61$; $p < 0,001$) и прокрастинацией ($r = 0,49$; $p < 0,001$), а также положительную связь адаптивного перфекционизма с успеваемостью ($r = 0,29$; $p < 0,05$).

Проведенный регрессионный анализ демонстрирует статистическую значимость модели ($F = 14,26$; $p < 0,001$; $R^2 = 0,41$). Предикторами низкой успеваемости выступили неадаптивный перфекционизм ($\beta = -0,44$; $p < 0,001$) и тревожность ($\beta = -0,31$; $p < 0,01$).

При сопоставлении крайних групп (U – критерий Манна – Уитни) было установлено, что студенты с повышенным уровнем неадаптивного перфекционизма ($n = 15$) значительно уступают по успеваемости респондентам с более низкой выраженностью данного свойства ($n = 15$), ($U = 42,5$; $p < 0,001$), к тому же они демонстрируют высокие показатели тревожности ($U = 38,0$; $p < 0,001$) и высокий уровень прокрастинации ($U = 56,5$; $p < 0,01$).

Выдвинутая нами гипотеза подтвердилась. Неадаптивная форма перфекционизма оказывает негативное влияние на академическую успеваемость, при этом тревожность и прокрастинация выступают опосредующими механизмами. Полученные результаты указывают на необходимость дифференцировочного подхода к оценке перфекционизма в образовательной среде.

Понимание неадаптивного перфекционизма как деструктивного фактора, связанного со страхом ошибки и склонностью воспринимать любой небезупречный результат как катастрофу, позволяет пересмотреть подходы к оцениванию учебных достижений студентов: вместо акцента на безупречности результатов необходимо внедрять поддерживающие методы оценивания и обучение тайм – менеджменту. Полученные данные могут быть использованы психологическими службами вузов для скрининговой диагностики студентов группы риска и разработки программ коррекции страха ошибки и управления тревожностью. Кроме того, результаты открывают перспективу дальнейшего изучения дифференцированного влияния адаптивного и неадаптивного перфекционизма на академическую успеваемость.

Список используемых источников:

1. Гаранян, Н. Г. Перфекционизм и психические расстройства: монография / Н. Г. Гаранян. – Москва: Литтерра, 2021. – 240 с.
2. Грачева И. И. Адаптация методики «Многомерная шкала перфекционизма» П. Хьюитта и Г. Флетта / И. И. Грачева // Психологический журнал. – 2006. – Т. 27, № 6. – С. 73-81.
3. Забродина, Т. И. Стрессоустойчивость и особенности копинг-стратегий студентов / Т. И. Забродина // Современные научные взгляды в эпоху глобальных трансформаций: проблемы, новые векторы развития: Материалы XLII Всероссийской научно-практической конференции, Ростов-на-Дону, 16 декабря 2021 года. – Ростов-на-Дону: ООО "Издательство ВВМ", 2021. – С. 345-347.
4. Frost R. O. The dimensions of perfectionism / R. O. Frost, P. Marten, C. Lahart, R. Rosenblate // Cognitive Therapy and Research. – 1990. – Vol. 14, № 5. – P. 449-468.
5. Hamachek D. E. Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism / D. E. Hamachek // Psychology: A Journal of Human Behavior. – 1978. – Vol. 15, № 1. – P. 27-33.
6. Hewitt P. L. Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology / P. L. Hewitt, G. L. Flett // Journal of Personality and Social Psychology. – 1991. – Vol. 60, № 3. – P. 456-470.

© Исаева Е.В., Забродина Т.И., 2026

УДК 007

ШКОЛЬНАЯ ТРЕВОЖНОСТЬ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ НАРУШЕНИЯ АДАПТАЦИИ ПОДРОСТКА К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Ишмаева Л.Ф.,

Научный руководитель – Сайфуллина Г.Ф.

Стерлитамакский филиал ФГБОУ ВО «Уфимский университет науки и технологий» г. Стерлитамак, Россия

Аннотация: в статье проанализирована школьная тревожность подростков как индикатор нарушения у него механизмов адаптации к условиям обучения. В центре внимания находятся содержание данного состояния, круг факторов, которые его порождают, а также его связь с тем, как школьник включается в систему отношений и требований образовательной организации. Статья обосновывает тот факт, что при значительной выраженности тревожных переживаний затрудняется освоение учебных задач, осложняются контакты с окружающими и ухудшается психологическое самочувствие подростка.

Ключевые слова: тревожность, школьная адаптация, подростковый возраст, образовательная среда, социализация, психическое развитие.

SCHOOL ANXIETY AS AN INDICATOR OF A TEENAGER'S ADAPTATION TO THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Ishmaeva L.F.,

Scientific supervisor – G.F. Saifullina

Sterlitamak Branch of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Ufa University of Science and Technology", Sterlitamak, Russia

Abstract: the article examines the phenomenon of school anxiety as an indicator of the disruption of adolescents' adaptation mechanisms in the educational environment. The nature of school anxiety is analyzed, the main factors of its formation are identified, and its role in the process of socialization of a schoolchild's personality is determined. It is shown that a high level of anxiety has a negative impact on academic activities, interpersonal relationships, and the psychological well-being of a teenager.

Keywords: school anxiety, adaptation, adolescents, educational environment, socialization, mental development.

Проблема приспособления подростка к школьной организации обучения приобретает особую исследовательскую значимость, поскольку от ее характера зависит устойчивость учебного и социального функционирования. Одним из наиболее информативных признаков этого процесса, выступает школьная тревожность. Под ней понимается сравнительно стойкое эмоциональное напряжение, возникающее не только в связи с уроками, но и в ситуациях контроля, соблюдения правил, а также взаимодействия внутри школьного пространства.

Для подросткового периода характерны заметные изменения в эмоциональной сфере, способах мышления и системе социальных связей. В этот период повышается восприимчивость к оценкам со стороны других, возрастает значимость межличностного признания, складываются основания самоотношения. По этой причине, нарушения в освоении школьной среды нередко обнаруживаются через усиленные переживания тревожного характера, связанные именно со школой.

Подростковый возраст всегда сопряжен с зависимостью от внешнего окружения, а личностное становление часто протекает на фоне эмоциональной неустойчивости. По этой причине, даже ограниченные по масштабу трудности в учебе или общении, могут переживаться ребенком как очень значимые и закрепляться в виде продолжительной тревоги. В таком понимании, школьная тревожность описывает не частный симптом, а особенности протекания адаптации к условиям школьной жизни. [5, с. 144].

Возникновение школьной тревожности часто протекает на фоне двух групп факторов: индивидуально-психологических особенностей подростка и характеристик образовательной среды. Она проявляется как устойчивое ожидание неблагоприятной ситуации в учебно-значимых обстоятельствах.

Вместе с тем, ее содержание не ограничивается ситуациями урока или проверки знаний, поскольку в нее включаются отношения со сверстниками и восприятие собственных возможностей.

В психологическом плане, тревожность связывается с тем, как подростком воспринимается требования среды и собственные возможности. Если внутренне допускается недостаточность личных ресурсов, для ответа на эти требования, нарастает напряжение, сопровождаемое неуверенностью. В школьной практике, это обнаруживается в боязни низкой оценки, в переживаниях по поводу возможного несоответствия ожиданиям взрослых и в неуверенности при общении со сверстниками. [4, с. 71].

Тревожность в школьной сфере не во всех случаях имеет исключительно отрицательное значение. Во многих случаях, она способна мобилизовать силы, побуждать к большей собранности и поддерживать ответственное отношение к обязанностям. Но прямо противоположный эффект возникает, наблюдается при закреплении таких переживаний: у подростка снижается организованность деятельности, ослабевает концентрация внимания, выполнение учебных заданий становится для него более затрудненным. Тем самым, определяющим оказывается не само наличие тревоги, а степень ее выраженности и продолжительность.

Формирование школьной тревожности тесно связано с особенностями самооценки подростка. Под влиянием внешних отзывов и учебных результатов, складывается образ собственной успешности либо неуспешности, в роли ученика. Когда в этом образе закрепляется отрицательное содержание, тревожность приобретает устойчивый характер. Тогда она начинает определять восприятие подростком школьной жизни и учебной деятельности, в целом [1, с. 128].

Адаптация к школьной среде охватывает познавательную, эмоциональную и социальную стороны. Ее благополучное течение предполагает не только усвоение учебного материала, но и принятие школьных норм, построение отношений с окружающими, а также становление положительного отношения к себе.

Изменения в эмоциональной сфере и поведении подростка очень часто указывают на нарушение адаптации к школьной жизни. На этом фоне, ребенок может отказываться от участия в учебных заданиях, где возможна оценка, он может затягивать выполнение учебных поручений, у него наблюдается снижение включенности в занятия. Подобные реакции говорит о том, что так психика кратковременно снижает внутреннее напряжение. Однако, в более длинной перспективе, такой способ самосохранения закрепляет трудности, поскольку подросток не осваивает опыт эффективного преодоления сложных обстоятельств. [4, с. 56].

Когда школьная среда строится вокруг достижений, сравнения и внешней оценки, внутренние потребности подростка могут вступать с ним в противоречие. Особенно остро, это проявляется у учащихся, болезненно реагирующих на неуспех. В этих условиях, тревожные переживания перестают

быть ситуативными и сопровождают сам процесс обучения, как устойчивый эмоциональный фон. Из-за этого, ослабевает вера в собственные возможности, а побуждение к учебной деятельности снижается.

Тем самым школьную тревожность целесообразно рассматривать как обобщенный индикатор, по которому можно судить не только о переживаниях подростка, но и о том, как складывается его связь со школьной организацией.

В подростковом возрасте, школа выступает одной из основных площадок, где осваиваются социальные роли, нормы взаимодействия и принятые формы общения. То, насколько успешно идет этот процесс, тесно связано с эмоциональным состоянием подростка. Если тревожность у ребенка повышена, участие в общей жизни класса и школы сокращается, и даже обычные контакты и типичные ситуации начинают переживаться как потенциально опасные. На этом фоне, падает инициативность, усиливается стремление дистанцироваться от общения со сверстниками. Далее формируется замкнутый круг: нехватка социальных контактов усиливает неуверенность, а накопившаяся неуверенность, в свою очередь, поддерживает тревожное состояние.

Список используемых источников:

1. Авдулова Т.П. Психология подросткового возраста. – М.: Юрайт, 2020. – 393 с.
2. Астапов В.М. Эмоциональные нарушения в детском и подростковом возрасте. Тревожные расстройства. – М.: Юрайт, 2024. – 273 с.
3. Загашева М.В. Психологические детерминанты структуры школьной тревожности у младших подростков // Психология человека в образовании. – 2025. № 3. С. 294-314 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-determinanty-struktury-shkolnoy-trevozhnosti-u-mladshih-podrostkov/viewer>
4. Тарасова С.Ю. Школьная тревожность: причины, следствия и профилактика. – М.: Генезис, 2025. – 143 с.
5. Толстых Н.Н. Психология подросткового возраста. – М.: Юрайт, 2024. – 406 с.

© Ишмаева Л.Ф., Сайфуллина Г.Ф., 2026

УДК 355.23

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПРАВСТВЕННОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ

Карабанова О.Р.

филиал ВУНЦ ВВС «ВВА» в г. Челябинске, г. Челябинск, Россия

Аннотация: в статье рассматриваются теоретические вопросы изучения социально-нравственной направленности личности, которая выражает

доминирующие отношения личности в социуме. Автор проводит понятийный анализ данного феномена, дает собственное определение, особое внимание останавливает на проблеме формирования социально-нравственной направленности курсантов военного вуза при профессиональной подготовке будущих военных специалистов, делится опытом проведения мероприятий.

Ключевые слова: направленность личности, социально-нравственная направленность, патриотическое, гражданское воспитание, военный вуз.

FORMATION OF THE SOCIO-MORAL ORIENTATION OF PERSONALITY OF CADETS OF A MILITARY UNIVERSITY: FROM THEORY TO PRACTICE

Karabanova O.R.

branch of the VUNTS VVS "VVA" in Chelyabinsk, Chelyabinsk, Russia

Abstract: the article discusses the theoretical issues of studying the socio-moral orientation of personality, which expresses the dominant relations of the individual in society. The author conducts a conceptual analysis of this phenomenon, gives his own definition, pays special attention to the problem of forming the social and moral orientation of military university cadets in the professional training of future military specialists, and shares his experience in conducting events.

Keywords: personality orientation, social and moral orientation, patriotic and civic education, military university.

В современных условиях развития нашего общества, реформирования российской армии нам как никогда необходимы проявления лучших гражданско-нравственных, патриотических традиций молодого поколения, поэтому приоритетным направлением воспитательной работы в военном вузе является формирование социально-нравственной направленности будущих офицерских кадров страны. Для научного осмысления теории формирования социально-нравственной направленности личности курсантов военного вуза необходимо раскрыть основные базовые понятия и термины: «направленность личности», «социально-нравственная направленность». Дадим краткую характеристику каждому понятию.

Теоретический анализ психолого-педагогических источников показал, что в научной литературе имеется много различных подходов к определению понятия «направленность личности»:

- система побуждений или мотивов, определяющих ее деятельность (Л. И. Божович, М. С. Неймарк, С. Л. Рубинштейн [1]);
- доминирующие отношения личности к предметам внешнего мира, людям, деятельности и к себе (В. Н. Мясищев);
- ценностные ориентации и социальные ориентиры (Б. Г. Ананьев) [2].
- устойчивость социально-значимых установок, норм, ценностей и стереотипов поведения (Д. Парсон) и др. [3].

Несложно заметить, что ученые связывают направленность с мотивационной обусловленностью деятельности, системой потребностей, так как люди, имеющие высокие идеалы, развитые мировоззренческие позиции, устоявшиеся убеждения мотивированы на достижение поставленных целей, так как именно мотивы деятельности составляют основу направленности [4],

Согласимся с Л. И. Божович, что наиболее глубокой и фундаментальной является характеристика направленности с точки зрения отношений человека к себе и обществу [4], в зависимости от этого формируются и все другие особенности личности: интересы, черты характера, стремления, переживания.

Направленность личности имеет различные типы, одним из которых является социально-нравственная направленность.

В Толковом словаре Д. Н. Ушакова «социальный» трактуется как (лат. *socialis* общественный), определяет связь с жизнью людей в обществе. Социализация рассматривается как процесс усвоения индивидом образцов поведения, психологических установок, социальных норм и ценностей, знаний, навыков, позволяющих успешно функционировать в обществе.

Словарная статья «нравственность» происходит от корня «нрав», употребляется наряду со словами «этика и мораль». В научной литературе частотно встречается утверждение, что процесс становления нравственности есть подчинение индивидуальности государственным интересам, т.к. «вся ценность человека, вся его духовная действительность существует благодаря государству» [5].

Согласимся с исследователями, что социально-нравственная направленность личности характеризует социальное поведение, связана с удовлетворением физических и социальных потребностей [6], включает комплекс личностно-социальных свойств: интересы, склонности, статус, деятельность, отношение к социальному обществу [7]. Опираясь на данные определения, под социально-нравственной направленностью мы представляем обобщающую характеристику личности человека, обусловленную совокупностью устойчивых мотивов, целей, убеждений; ориентирующую активную полезную деятельность и поведение человека, направленную на подчинение личных интересов интересам общества.

Особое внимание хочется уделить проблеме формирования социально-нравственной направленности будущих офицеров, так как она является важной составляющей профессиональной деятельности, коррелируется с выполнением гражданского и профессионального долга. Военная деятельность требует более высокого развития социально-нравственной направленности личности, реализует способность принимать верные решения, проявлять стойкость, личное мужество, вплоть до самопожертвования, об этом свидетельствуют подвиги наших ребят в зоне боевого соприкосновения.

Отметим, что в каждом военном учебном заведении проблеме формирования социально-нравственной направленности личности курсантов уделяется первостепенное значение, так как образовательная среда военного вуза является фундаментом социально-нравственных, этических норм и

ценностей. Например, в филиале ВУНЦ ВВС «ВВА» в г. Челябинске на всех этапах профессионального обучения, воспитательной работы, спортивных, культурно-досуговых мероприятиях идея патриотизма, мужества и отваги, социальных ценностей находит свое яркое отражение. Ориентиром формирования социально-нравственной направленности является проведение информационно-пропагандистской работы с использованием активных и интерактивных методов (дискуссия, экскурсия, интервью, мозговой штурм и др.). Организуются встречи с ветеранами и участниками военных и миротворческих операций, проводятся совместные мероприятия с региональным Центром патриотического воспитания детей и молодежи «Авангард, «Юнармия», волонтерскими объединениями области.

Курсантами активно ведется поисковая, музейная работа, проводятся тематические выставки, турниры, вахты памяти, дебрифинги, торжественно открываются Доски памяти, парты героев и др.

В рамках психологического сопровождения летного обучения с курсантами проводятся различные тренинги с использованием полосы препятствий, отрабатываются навыки управления волевой саморегуляции, упражнения на стремление к самосовершенствованию, личностному развитию, повышения самооценки, рефлексивных способностей.

В воспитательной работе максимально используется боевой опыт ребят, поступивших в вуз из числа военнослужащих, непосредственно принимавших участие в специальной военной операции, отличившихся в бою, награжденных орденами и медалями. Для вчерашних школьников это лучший опыт становления в профессии, воспитания в себе лучших социально-нравственных качеств, создании атмосферы высокой ответственности и опоры на коллектив.

Формирование социально-нравственной направленности личности курсантов военного вуза проявляется в различных видах учебного и служебного взаимодействия, включает различные формы практики проведения. Но только комплексная совместная работа профессорско-преподавательского состава, офицеров курсового звена, психологов будет способствовать формированию гражданско-патриотических ценностных ориентаций с целью выработки у будущих защитников отечества стремления к постоянному совершенствованию социально-нравственных качеств, постоянному личностному развитию, которые будут реализовываться в защите своего государства и народа.

Список используемых источников:

1. Кубарев В.С. Выраженность социальных черт личности // Психолог. 2022. – № 14. – С. 132 –136.
2. Лабаева Т.А. Социальная направленность личности в учебном учреждении // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. – 2021. – № 4. – С. 15 –19.

3. Сыманюк В.В. Личностные детерминанты формирования социальных стереотипов // Высшее образование сегодня. – 2023. – № 4. – С. 136-138.

4. Божович Л.И. Избранные психологические труды: Проблемы формирования личности / под ред. Д.И. Фельдштейна. – М., Воронеж «МОДЭК», 2001. – 352 с.

5. Коробова М.В. Направленность личности как условие формирования позитивных социальных отношений // Мир педагогики. – 2024. – № 4. – С. 1-11.

6. Побокин П.А. Социально-психологические особенности личности // Гуманитарные науки. – 2025. – № 1. – С. 34-39.

7. Лебедева Е.А. Социальное и личностное направление человека // Психология и педагогика. – 2024. – № 6. – С. 73-78.

© Карабанова О.Р., 2026 г.

УДК 159.9.07

СТРАХ НЕГАТИВНОЙ ОЦЕНКИ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ МЕХАНИЗМ СОЦИАЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ

Каримова А.Ф., Газизова Р.Р.

Уфимский университет науки и технологий, г. Стерлитамак, Россия

Аннотация: исследование посвящено анализу страха негативной оценки как механизма социальной тревожности в условиях цифровой среды. Рассматривается взаимосвязь когнитивных искажений и перфекционистской самопрезентации у молодежи. Обосновывается необходимость перехода от купирования симптомов к реструктуризации глубинных дисфункциональных убеждений личности.

Ключевые слова: социальная тревожность, страх оценки, перфекционизм, когнитивные искажения, бивалентная модель, защитное поведение, самопрезентация

FEAR OF NEGATIVE EVALUATION AS A PSYCHOLOGICAL MECHANISM OF SOCIAL ANXIETY.

Karimova A.F., Gazizova R.R.

Ufa University of Science and Technology, Sterlitamak, Russia

Abstract: the study analyses the fear of negative evaluation as a mechanism of social anxiety in the digital environment. The relationship between cognitive distortions and perfectionistic self-presentation in youth is considered. The necessity of restructuring deep dysfunctional beliefs instead of simple symptom relief is substantiated.

Keywords: social anxiety, fear of evaluation, perfectionism, cognitive distortions, bivalent model, safety behavior, self-presentation.

Современные условия социальной адаптации, в которых коммуникативная успешность и безупречный публичный имидж возведены в абсолют. Подобная высококонкурентная среда неизбежно провоцирует колоссальный рост психологического напряжения у индивидов с хрупкой или нестабильной самооценкой. Повсеместное внедрение цифровых технологий общения кардинально и безвозвратно трансформировало весь ландшафт межличностных взаимодействий. Если в доцифровую эпоху коммуникативные неудачи чаще всего оставались локальным, быстро забываемым эпизодом в узком кругу, то сегодня виртуальное пространство способно зафиксировать любой социальный промах, делая его доступным для обозрения неограниченному числу лиц. В таких изменившихся реалиях понимание природы коммуникативных расстройств и их профилактика требуют обязательного учета специфики информационного общества, где непрерывная, круглосуточная трансляция личного образа создает у человека изматывающий эффект постоянного нахождения под прицелом критического чужого внимания [2, с. 94]. Социальная тревожность в этом новом культурном контексте давно перестала трактоваться клиницистами исключительно как характерологическая робость или простая застенчивость.

Теоретический анализ показывает данный феномен как самый сложный многоуровневый конструкт, затрагивающий аффективную, когнитивную и поведенческую сферы развивающейся личности. Фундаментальные научные изыскания в этой области убедительно доказывают, что патологическая боязнь осуждения является не просто одним из множества сопутствующих симптомов, а выступает тем самым центральным, стержневым ядром, вокруг которого поэтапно выстраивается вся дезадаптивная архитектура избегающего поведения [1, с. 18]. Этот патологический механизм функционирует по принципу деструктивной замкнутой петли обратной связи. Индивид, непрерывно предвосхищая угрозу своему социальному статусу, бессознательно переводит фокус внимания с объективного содержания коммуникации на микроскопическое внутреннее сканирование собственных соматических реакций. Малейшее учащение пульса, легкий тремор рук или минимальное изменение тембра голоса интерпретируется им как неопровержимое доказательство надвигающегося позора.

Когнитивная уязвимость таких субъектов базируется на крайне ригидных и дисфункциональных убеждениях. Эмпирические замеры, проведенные в студенческой среде, подтверждают, что высокий уровень социальной тревоги жестко коррелирует с такими феноменами, как персонализация, катастрофизация и дихотомическое мышление. Студенты склонны субъективно трактовать амбивалентные или совершенно нейтральные реакции аудитории, например, задумчивое молчание группы во время их выступления на семинаре, как однозначное отвержение и прямое свидетельство собственной интеллектуальной несостоятельности [4, с. 368]. Подобные искажения восприятия запускают массивный каскад вегетативных реакций, которые парадоксальным образом действительно снижают качество когнитивных

функций, ухудшают память и связность речи, тем самым объективно подтверждая исходную катастрофическую гипотезу тревожного индивида.

Психика не остается пассивной и отчаянно пытается адаптироваться к этому перманентному стрессу через формирование сложных, но в конечном итоге разрушительных паттернов защитного поведения. Одним из наиболее энергозатратных механизмов психологической компенсации выступает искусственная перфекционистская самопрезентация. Пытаясь на 100% застраховаться от гипотетического осуждения, тревожная личность выстраивает недостижимо идеальный внешний фасад. Данный феномен особенно ярко и трагично манифестирует в академической среде, где будущие специалисты помогающих профессий испытывают колоссальный прессинг собственных завышенных ожиданий. Исследователи фиксируют парадоксальную прямую зависимость: чем интенсивнее студент-психолог пытается транслировать окружающим образ безупречно эмпатичного, проникательного и абсолютно психологически устойчивого профессионала, тем выше скрытые показатели его внутренней генерализованной тревоги [3, с. 160]. Этот внутренний конфликт объясняется спецификой контроля: поддержание безупречного имиджа требует непрерывного, ежесекундного мониторинга своего поведения, а любая, даже самая микроскопическая оплошность субъективно приравнивается к глобальной профессиональной непригодности.

Однако мировая психологическая наука продолжает развиваться, и современные концептуализации тревожных спектральных расстройств предлагают сегодня кардинально новый, более глубокий взгляд на истинную природу страха социального оценивания. На протяжении многих десятилетий практически аксиоматичным считалось утверждение, что социальное избегание продиктовано исключительно боязнью жесткого отвержения, унижения и критики. В противовес этому линейному пониманию, инновационная интегративная модель, получившая в научном сообществе название бивалентной, неопровержимо доказывает наличие второго, не менее разрушительного и значимого вектора тревоги. Согласно этой передовой парадигме, тяжелая социальная тревожность базируется на амбивалентном глубинном ужасе перед любой социальной оценкой в принципе, что делает перспективы получения заслуженной похвалы столь же фрустрирующими и пугающими для субъекта.

На первый взгляд, страх позитивной оценки кажется лишенным какого-либо биологического или эволюционного смысла. Тем не менее для истощенного тревожного мозга ситуация публичного триумфа таит в себе колоссальную скрытую угрозу. В качестве конкретного примера можно привести ситуацию, когда рядовой сотрудник корпорации блестяще реализует сложный аналитический проект и получает публичное признание от высшего руководства на общем собрании. Вместо закономерного удовлетворения его искаженные когнитивные схемы мгновенно интерпретируют этот объективный

успех как установление новой, совершенно недостижимо высокой планки будущих корпоративных ожиданий.

Дифференциация страхов перед позитивными и негативными социальными стимулами выявляет глубокий внутренний конфликт личности. Если ожидание критики вызывает парализующий стыд, то ожидание похвалы провоцирует тревогу перед ростом ответственности и изменением иерархического статуса в группе. Игнорирование фактора страха позитивной оценки в клинической практике снижает эффективность психотерапевтического вмешательства и повышает вероятность рецидивов социальной тревожности. Эффективная работа требует не только десенсибилизации к внешней критике, но и формирования готовности пациента принимать жизненный успех.

Таким образом, социальная тревожность представляет собой сложный феномен, основанный на дисфункциональном отношении личности к любому социальному оцениванию. В условиях цифровой среды страх оценки выступает мощным когнитивным фильтром, заставляющим человека тратить внутренние ресурсы на поддержание истощающих перфекционистских стратегий защиты. Бивалентная природа этого состояния требует пересмотра протоколов психологической помощи: терапия должна быть сфокусирована не только на развитии толерантности к критике, но и на формировании способности личности конструктивно выдерживать позитивное внимание социума.

Список используемых источников:

1. Артамонова Я.В., Ульянова Е.Н. Теоретико-методологические основы исследования социальной тревожности //Caucasian Science Bridge. – 2023. – Т. 6. – №. 3 (21). – С. 10-22.
2. Архипова И.Г. Понимание актуальности социальной тревожности и ее профилактики в современном мире //Общество: социология, психология, педагогика. – 2023. – № 11. – С. 90-97.
3. Ким Л.Ю., Кариев А.Д. Исследование взаимосвязи перфекционистской самопрезентации и тревожности студентов-психологов //Psychology and Cognitive Sciences. – 2025. – Т. 152. – № 3. – С. 149-168.
4. Юсупов П.Р. Страхи и тревоги студентов разного профиля обучения в контексте базисных убеждений и когнитивных искажений //СибСкрипт. – 2025. – Т. 27. – № 2 (38). – С. 362-374.

© Каримова А.Ф., Газизова Р.Р., 2026

**КОПИНГ-СТРАТЕГИИ И ЗАЩИТНЫЕ МЕХАНИЗМЫ
У СТУДЕНТОВ С ГЕНЕРАЛИЗОВАННЫМ ТРЕВОЖНЫМ
РАССТРОЙСТВОМ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ.**

Климина А.А.

Научный руководитель – Сальникова Е.П.

Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, Россия

Аннотация: статья посвящена исследованию копинг-стратегий и защитных механизмов у студентов с генерализованным тревожным расстройством в условиях образовательной неопределенности. Рассматриваются типы копинга, их влияние на психоэмоциональное состояние, адаптивные и дезадаптивные защитные механизмы, а также методологические и практические рекомендации. Особое внимание уделено анализу статистических данных, зарубежных исследований и психологических практик, что позволяет сформировать комплексные подходы к поддержке студентов и повышению их академической успешности.

Ключевые слова: копинг-стратегии, защитные механизмы, генерализованное тревожное расстройство, студенты, образовательная неопределенность, психологическая поддержка, академическая успешность

**THE COPING STRATEGIES AND DEFENSE MECHANISMS
IN STUDENTS WITH GENERALIZED ANXIETY DISORDER
UNDER EDUCATIONAL UNCERTAINTY**

Klimina A.A.

Scientific supervisor – Salnikova E.P.

Ufa University of Science and Technology, Ufa, Russia

Abstract: the article explores coping strategies and defense mechanisms in students with generalized anxiety disorder under educational uncertainty. It examines types of coping, adaptive and maladaptive defense mechanisms, methodological and practical recommendations, and analyzes statistical data and international research to provide comprehensive approaches to student support and improving academic performance.

Keywords: coping strategies, defense mechanisms, generalized anxiety disorder, students, educational uncertainty, psychological support, academic performance

Генерализованное тревожное расстройство (ГТР) является одной из наиболее распространенных форм тревожных расстройств среди студентов высших учебных заведений. Данное расстройство характеризуется стойкой, чрезмерной и неконтролируемой тревожностью по поводу различных жизненных ситуаций, включая академические нагрузки, межличностные

отношения и будущее профессиональное развитие. Исследования показывают, что уровень ГТР среди студентов колеблется от 10 до 25%, что делает его одной из ключевых проблем современного студенчества. Высокий уровень тревожности напрямую связан с ухудшением учебной успеваемости, снижением мотивации, нарушением концентрации внимания и способности к критическому мышлению. Кроме того, хроническая тревожность может приводить к нарушению сна, повышенной утомляемости, эмоциональной лабильности и снижению общего психоэмоционального благополучия.

Особое значение приобретает изучение ГТР в условиях образовательной неопределенности. Современный университетский процесс претерпел значительные изменения: внедрение дистанционного и гибридного обучения, использование онлайн-платформ для контроля знаний, непредсказуемость экзаменационных процедур и постоянное изменение требований к успеваемости. Все это создает у студентов дополнительный стресс и усиливает тревожность, что подтверждается данными недавних исследований, показывающих рост числа студентов, испытывающих значительный эмоциональный дискомфорт в условиях перемен и нестабильности образовательного процесса.

Кроме того, ГТР часто сопровождается формированием различных психосоматических проявлений, таких как учащенное сердцебиение, мышечное напряжение, головные боли и повышенная утомляемость, что дополнительно снижает качество жизни и учебную продуктивность студентов. Эмоциональное напряжение может также ухудшать межличностные отношения, провоцируя замкнутость, раздражительность и снижение социальной активности. В совокупности эти факторы подчеркивают необходимость своевременной диагностики тревожных состояний и разработки систем психологической поддержки.

Понимание механизмов копинга и защитных стратегий, применяемых студентами для снижения тревожности и адаптации к условиям неопределенности, является ключевым для разработки эффективных программ психопрофилактики и коррекции. Изучение особенностей копинга позволяет выявить как адаптивные стратегии, которые способствуют успешной учебной деятельности и сохранению психоэмоционального равновесия, так и дезадаптивные, усиливающие тревожность и препятствующие академической и социальной адаптации. Таким образом, комплексное исследование ГТР среди студентов, учитывающее влияние образовательной неопределенности и психические механизмы совладания со стрессом, представляет собой актуальную и практическую задачу современной психологии.

Копинг-стратегии представляют собой совокупность психологических и поведенческих методов, которые человек использует для управления стрессовыми ситуациями и снижения тревожности. В академической среде их классификация традиционно делится на три группы: проблемно-ориентированные, эмоционально-ориентированные и избегательные стратегии. Проблемно-ориентированные стратегии направлены на активное решение

возникших проблем и включают планирование действий, поиск информации, структурирование учебного процесса и постановку конкретных целей. Такие стратегии позволяют студенту непосредственно влиять на стрессовую ситуацию, снижать ее негативное воздействие и повышать чувство контроля над событиями. Например, студент может составить подробный план подготовки к экзамену, разделив материал на этапы, либо обратиться за консультацией к преподавателю для уточнения сложных тем. Применение проблемно-ориентированных стратегий способствует развитию самостоятельности, уверенности в своих силах и повышению академической успеваемости.

Эмоционально-ориентированные стратегии ориентированы на регулирование эмоционального состояния студента, а не на непосредственное решение проблемы. Они включают методы релаксации, медитацию, физическую активность, самоподдержку, а также поиск эмоциональной поддержки у сверстников, друзей или преподавателей. Такие стратегии помогают снизить уровень стресса, предотвращают эмоциональное выгорание и повышают психоэмоциональную устойчивость. Например, студент, испытывающий тревогу перед сдачей контрольной работы, может использовать дыхательные упражнения, проговаривать свои переживания с другом или вести дневник эмоций, чтобы снизить внутреннее напряжение.

Избегательные стратегии включают поведенческое или когнитивное избегание стрессора: прокрастинацию, уход от выполнения задачи, чрезмерное отвлечение на посторонние действия (социальные сети, игры, бытовые дела). Эти стратегии дают кратковременное облегчение тревожности, но не решают проблемную ситуацию и могут усиливать чувство беспомощности, снижать академическую продуктивность и повышать риск формирования хронического стресса. Например, студент, откладывающий подготовку к экзамену из-за страха провала, может временно снизить тревогу, но это создаст накопление задач и увеличит стресс позже.

Параллельно с копинг-стратегиями функционируют защитные механизмы, которые работают на бессознательном уровне и помогают регулировать тревогу, сохраняя психоэмоциональное равновесие. К ним относятся сублимация, юмор, рационализация, отрицание, проекция и регрессия. Сублимация позволяет направить тревожную энергию в социально одобряемую деятельность, например в учебу или творчество. Юмор снижает эмоциональное напряжение и облегчает восприятие стрессовой ситуации.

Рационализация помогает объяснить негативные события с точки зрения логики, уменьшая субъективное ощущение угрозы. Отрицание и регрессия могут временно защитить психику, но при постоянном использовании приводят к дезадаптации. Проекция проявляется в приписывании собственных тревожных переживаний другим людям, что может осложнять межличностные отношения. Таким образом, правильное применение адаптивных защитных механизмов способствует психологической устойчивости, повышает эффективность копинга и помогает успешно справляться с учебными и

социальными трудностями. Дезадаптивное использование усиливает тревожность, снижает мотивацию и продуктивность, негативно сказываясь на академической деятельности студентов.

Студенты с генерализованным тревожным расстройством (ГТР) демонстрируют особые закономерности в выборе копинг-стратегий, преимущественно используя эмоционально-ориентированные и избегательные подходы. Такие стратегии позволяют временно снизить уровень тревожности, однако часто не решают напрямую проблемную ситуацию и могут создавать дополнительные трудности в учебной и социальной сферах. Эмоционально-ориентированный копинг проявляется в постоянном переживании по поводу учебных заданий, самоконтроле и попытках регулировать свои чувства через самоподдержку, общение с друзьями или выполнение ритуалов, которые помогают успокоиться. Избегательные стратегии включают прокрастинацию, откладывание подготовки к экзаменам, избегание сложных заданий или чрезмерное увлечение отвлекающими действиями, такими как социальные сети, игры или бытовые дела.

Примеры таких стратегий у студентов включают откладывание подготовки на последний момент, что снижает текущую тревожность, но увеличивает стресс перед экзаменом; чрезмерная фиксация на мелких ошибках и постоянное обращение к преподавателю за подтверждением правильности действий, что потребляет дополнительные эмоциональные и когнитивные ресурсы. Постоянная активация этих стратегий может привести к хронической усталости, снижению концентрации, нарушению сна и эмоциональному истощению.

Проблемно-ориентированные стратегии копинга оказываются наиболее адаптивными, так как позволяют структурировать учебный процесс, устанавливать приоритеты, планировать подготовку к экзаменам и управлять временем. Примеры включают использование планировщика задач, распределение учебного материала по дням, подготовку заранее и обращения за консультациями к преподавателям. Это снижает уровень тревожности и повышает чувство контроля. Современные исследования подтверждают, что развитие навыков активного копинга укрепляет психологическую устойчивость, повышает уверенность в себе и способствует положительным академическим результатам.

Студенты с ГТР часто комбинируют различные стратегии в зависимости от ситуации: в стрессовых и непредсказуемых обстоятельствах доминируют эмоционально-ориентированные и избегательные подходы, в то время как проблемно-ориентированные стратегии активируются при наличии ясных целей и ресурсов. Развитие навыков саморегуляции, стратегического планирования и эмоциональной адаптации позволяет повысить эффективность совладания со стрессом, снизить тревожность и улучшить общее психоэмоциональное состояние студентов, создавая условия для успешной социальной и академической адаптации.

Защитные механизмы – это бессознательные психические процессы, которые помогают человеку справляться с тревогой, стрессом и внутренними конфликтами, сохраняя психоэмоциональное равновесие. В психологии различают адаптивные и дезадаптивные механизмы, которые по-разному влияют на поведение и эффективность личности в учебной и социальной среде.

Адаптивные защитные механизмы способствуют психологической устойчивости и успешной учебной деятельности. К ним относятся:

- Сублимация – это процесс перенаправления тревожной или эмоциональной энергии на социально одобряемую деятельность, например учебу, творчество или спорт. Студенты, использующие сублимацию, способны преобразовывать стресс в продуктивные действия, что повышает академическую успеваемость и способствует самореализации.

- Юмор помогает снизить эмоциональное напряжение и облегчить восприятие стрессовых ситуаций. Умение видеть комические аспекты в проблемах снижает эмоциональную нагрузку и делает студента более устойчивым к стрессу.

- Компенсация позволяет смягчить негативные последствия одного недостатка через развитие других способностей. Например, студент с низкой успеваемостью по одному предмету может усиленно работать над другими дисциплинами, повышая уверенность в себе.

- Проактивное решение проблем – активное планирование действий для предотвращения стрессовой ситуации или минимизации ее влияния. Такие стратегии включают подготовку к экзаменам заранее, поиск учебных материалов и консультации с преподавателями, что снижает тревожность и повышает чувство контроля.

Применение этих механизмов способствует формированию адаптивного стиля совладания со стрессом, поддерживает мотивацию и помогает студенту сохранять эмоциональное равновесие, даже в условиях высокой образовательной неопределенности.

Дезадаптивные защитные механизмы создают кратковременное облегчение тревожности, но не решают проблему и могут усиливать стресс и снижать академическую продуктивность. Среди них:

- Отрицание — отказ признавать наличие проблемы или стресса. Студент может игнорировать тревожащие его задания или экзаменационные требования, что приводит к накоплению задолженностей и усилению тревожности.

- Регрессия – возврат к более ранним, менее зрелым способам поведения, которые использовались в детстве для снижения тревожности. Например, студент может избегать самостоятельной подготовки, надеясь на помощь других, что снижает развитие личной ответственности.

- Проекция – приписывание собственных негативных чувств и переживаний другим людям. Это может приводить к конфликтам с преподавателями или сверстниками, ухудшать межличностные отношения и создавать дополнительный стресс.

- Чрезмерное избегание – уход от стрессора через прокрастинацию, отвлечение

на посторонние дела, что лишь временно снижает тревожность, но увеличивает нагрузку и страх перед неисполнением обязательств.

Выявление дезадаптивных стратегий особенно важно в образовательной среде, так как позволяет психологам и педагогам разработать целевые интервенции, направленные на коррекцию поведения студента, повышение его устойчивости к стрессу и улучшение учебной продуктивности. Регулярное наблюдение за использованием защитных механизмов и формирование навыков адаптивного копинга способствуют снижению тревожности, повышению эмоциональной регуляции и созданию условий для успешной академической и социальной адаптации студентов.

Для исследования копинга и защитных механизмов студентов рекомендуется использовать сочетание количественных и качественных методов: опросники по оценке тревожности и стилей совладания (например, COPE Inventory, Spielberger State-Trait Anxiety Inventory), интервью и наблюдение. Это позволяет выявить индивидуальные особенности копинга, определить уровень адаптивности и разработать индивидуальные рекомендации.

Развитие проблемно-ориентированного копинга и коррекция дезадаптивных защитных механизмов достигаются через:

- Психологические тренинги и мастер-классы по эмоциональной регуляции;
- Индивидуальные консультации с психологом;
- Групповые занятия по стресс-менеджменту и mindfulness;
- Программы по тайм-менеджменту и планированию учебного процесса;
- Создание поддерживающей образовательной среды с обратной связью и доступом к ресурсам для психологической поддержки.

Расширенное понимание копинг-стратегий и защитных механизмов у студентов с ГТР позволяет повысить эффективность психопрофилактических и образовательных программ. Адаптивное использование копинга и защитных механизмов способствует снижению тревожности, улучшению эмоционального состояния и повышению академической успеваемости. Будущие исследования могут сосредоточиться на разработке комплексных программ поддержки и оценке их эффективности в условиях образовательной неопределенности.

Список используемых источников:

1. Лазарус Р.С., Фолкман С. Стресс, оценка и копинг. М., 1989.
2. Анисимов А. В. Психология тревожности у студентов. СПб., 2015.
3. Freud S. The Ego and the Mechanisms of Defence. London, 1936.
4. Folkman S. Stress, coping, and hope. Psychological Inquiry, 2010.
5. Zeidner M., Endler N.S. Handbook of Coping. New York, 1996.
6. Aldao A., Nolen-Hoeksema S., Schweizer S. Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. Clinical Psychology Review, 2010.
7. Compas B.E. Coping with stress during childhood and adolescence. Psychological Bulletin, 2001

© Климина А.А., Сальникова Е.П., 2026

ОЦЕНКА ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ 5–6 ЛЕТ С ПОМОЩЬЮ КОРРЕКТУРНОЙ ПРОБЫ

Конторович А.Ю.

Череповецкий государственный университет, г. Череповец, Россия

Аннотация: в статье освещается проблема диагностики произвольного внимания у детей старшего дошкольного возраста. Представлены результаты эмпирического исследования, выполненного с применением корректурной пробы. Предложены направления психолого-педагогической коррекции и обоснована необходимость раннего выявления слабых звеньев регуляторных функций.

Ключевые слова: произвольное внимание, устойчивость внимания, концентрация внимания, корректурная проба, дошкольники, когнитивное развитие, готовность к школе.

ASSESSMENT OF VOLUNTARY ATTENTION IN CHILDREN AGED 5-6 YEARS USING A CORRECTION TEST

Kontorovich A.Y.

Cherepovets State University, Cherepovets, Russia

Abstract: the article highlights the problem of diagnosing arbitrary attention in older preschool children. The results of an empirical study performed using a proof-reading test are presented. The directions of psychological and pedagogical correction are proposed and the need for early detection of weak links in regulatory functions is substantiated.

Keywords: voluntary attention, attention stability, attention concentration, correction test, preschoolers, cognitive development, readiness for school.

Актуальной проблемой на сегодняшний день в области педагогики и психологии являются вопросы затрагивающие когнитивные расстройства детей разных возрастов. Так, по оценке Всемирной организации здравоохранения, грубые нарушения умственного развития имеют 15 % детей. Нарушения когнитивных функций встречается не менее чем у 20 % детей и подростков. Поэтому вопросы, связанные с диагностикой уровня развития когнитивных функций, различных умственных нарушений у детей и подростков, а также построение коррекционных мероприятий, направленных на устранение каких-либо отклонений в развитии приобретают большое значение в рамках работы с детьми всех возрастов [1 с. 106]. Раннее выявление проблем в области когнитивных функций позволяет как можно быстрее и эффективнее ввести корректирующие мероприятия [2].

Важность произвольного внимания для успешного обучения в школе рассматривается как актуальный вопрос. Для старших дошкольников характерны значительные изменения в процессе формирования произвольного внимания. В конце дошкольного возраста наблюдается устойчивость внимания в учебной деятельности [3 с. 117].

С позиции нейропсихологического подхода произвольное внимание рассматривается как одна из ключевых регуляторных функций, обеспечивающих избирательность и устойчивость психической деятельности. У детей 5–6 лет завершается наиболее чувствительный период развития механизмов, ответственных за процессы торможения определенных стимулов и удержания программы действия. Недостаточность этих механизмов на пороге систематического обучения закономерно проявляется в виде импульсивности, отвлекаемости и трудностей поэтапного выполнения инструкций, что делает диагностику параметров внимания неотъемлемой частью оценки готовности к школе.

Несмотря на активное созревание нейрофизиологических предпосылок, к пяти-шести годам произвольное внимание остаётся неустойчивым и в значительной степени зависит от внешней мотивации, новизны стимула и эмоциональной вовлеченности ребёнка. Поэтому стандартизированные диагностические пробы, моделирующие учебную ситуацию, позволяют не только констатировать актуальный уровень развития, но и прогнозировать возможные трудности адаптации к систематическому обучению. В этом контексте корректурная проба выступает как компактный скрининговый инструмент, чувствительный одновременно к темповым характеристикам деятельности и к качеству самоконтроля.

В связи с этим целью нашей работы является оценка уровня сформированности произвольного внимания у детей старшего дошкольного возраста с помощью методики «Корректурная проба для дошкольников», а также выявление типичных трудностей выполнения диагностического задания для последующего планирования коррекционно-развивающих мероприятий.

В ходе исследования, проведённого на базе МАДОУ «Детский сад №127 «Звончок» г. Череповца, была обследована группа детей старшего дошкольного возраста (5–6 лет) в количестве 10 человек. Для диагностики устойчивости и концентрации внимания использовалась методика «Корректурная проба для дошкольников» (адаптация Е.В. Доценко) [4].

Основные показатели (количество обработанных интервалов, количество ошибок, интегральный показатель S и уровень успешности) представлены в табл. 1.

Таблица 1

Индивидуальные показатели устойчивости и концентрации внимания
дошкольников (n=10)

Ребенок	Кол-во интервалов	Кол-во ошибок	Показатель S	Уровень
Артём	2	0	1,0	Высокий
Георгий	3	0	0,85	Средний
Кирилл	4	3	0,41	Низкий
Вера	2	0	0,47	Низкий
Ярослав	5	3	0,41	Низкий
Леша Сем.	3	0	0,47	Низкий
Степан	4	2	0,9	Высокий
Вика	3	1	0,45	Низкий
Лев	4	2	0,35	Низкий
Леша Сер.	1	0	1, 15	Высокий

Высокий уровень устойчивости и концентрации внимания показали 3 ребёнка: Артём ($S=1,00$), Степан ($S=0,90$) и Лёша Семёнов ($S=1,15$). Эти дошкольники выполнили задание с максимальной или близкой к максимальной продуктивности, не допустили ни одной ошибки и быстро переключались между интервалами. Особенно высокий результат продемонстрировал Лёша Семёнов ($S=1,15$), выполнив задание всего за один интервал безошибочно.

Средний уровень отмечен только у Георгия ($S=0,85$). При отсутствии ошибок его продуктивность оказалась немного ниже, чем у детей высокого уровня, что может говорить о несколько более низком темпе психической деятельности при сохранной точности.

Низкий уровень выявлен у 6 детей: Кирилл, Вера, Ярослав, Лёша Серовенко, Вика и Лев. Значения показателя S в этой группе варьируются от 0,35 до 0,47. У всех детей с низким уровнем наблюдались ошибки, а также выраженные колебания продуктивности по интервалам. Наиболее низкий показатель зафиксирован у Льва ($S=0,35$) – он допустил 2 ошибки при 4 интервалах, что указывает на значительные трудности поддержания устойчивого сосредоточения даже в условиях игровой/тестовой мотивации.

Распределение уровней (30% – высокий, 10% – средний, 60% – низкий) свидетельствует о значительной вариативности индивидуальных траекторий развития регуляторных функций у детей одного возраста. Согласно возрастной психологии к 5–6 годам произвольное внимание только начинает активно формироваться, однако столь высокая доля детей с низкими результатами превышает среднестатистические нормативы, указываемые в методике Е.В. Доценко. Это может быть связано с особенностями контингента конкретного

ДОУ, например, ослабленная группа здоровья, недостаток предыдущих развивающих занятий, либо это связано с сезонными и ситуативными факторами.

У детей с высоким уровнем внимания наблюдается феномен «скорость – точность»: они сумели выполнить задание без единой ошибки, несмотря на разное количество обработанных интервалов. Интересно, что Лёша Семёнов, справившийся всего за 1 интервал, показал наилучший результат ($S=1,15$), превышающий даже «эталонную» единицу – это указывает на исключительно высокий темп переработки информации без потери качества.

Напротив, у детей с низким уровнем прослеживается такая тенденция: чем больше интервалов, тем больше ошибок он допускал, например, Ярослав – 5 интервалов и 3 ошибки. Это классический признак быстрой истощаемости внимания: дети не способны удерживать сосредоточение на протяжении всего времени диагностики, что ведет к нарастанию ошибок к концу работы.

Особого внимания заслуживают дети с показателем S ниже 0,40. Такой результат может свидетельствовать не только о недостаточной сформированности произвольного внимания, но и о возможных минимальных мозговых дисфункциях (ММД) или синдроме дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ) лёгкой степени. Для уточнения причины требуется дополнительная нейропсихологическая диагностика, например, тест Тулуз-Пьерона для дошкольников, методика «Проставь значки». В то же время у детей, не допустивших ошибок, но имеющих средний и низкий, проблема лежит скорее в замедленном темпе деятельности, а не в дефекте удержания задачи.

На основании полученных данных для группы детей с низким уровнем внимания был составлен ряд рекомендаций для коррекции уровня концентрации.

Общей рекомендацией для группы является необходимость внедрения в режим дня коротких игр на развитие концентрации: «Найди отличия», «Лабиринты», «Графический диктант» и т.п. Необходимо также использование дыхательных упражнений и релаксационных пауз перед заданиями, требующими сосредоточения – для снижения импульсивности и гиперактивности. Необходимы индивидуальные коррекционные занятия 2–3 раза в неделю с заданиями на переключение внимания, например, таблицы Шульте в адаптированном формате. Для Льва – обязательная консультация педагога-психолога и, при необходимости, рекомендация родителям посетить невролога для исключения органических причин низкой концентрации.

Таким образом, выявленные недостатки устойчивости и концентрации внимания по результатам применения методики «Корректирующая проба для дошкольников» составили 60% для старших дошкольников, что является показателем для плановой психолого-педагогической коррекции. Наиболее уязвимыми являются дети, допускающие множественные ошибки при работе в течение 2 и более интервалов – у них риск школьной дезадаптации в первом классе наиболее высок.

Проведённое исследование подтверждает, что своевременная диагностика произвольного внимания с помощью доступных скрининговых методик позволяет не просто зафиксировать актуальный уровень развития, но и наметить адресные меры помощи каждому ребёнку. Полученные данные могут быть использованы воспитателями и педагогами-психологами дошкольных учреждений при планировании групповой и индивидуальной работы по подготовке детей к школе. Особую практическую ценность представляет сочетание количественных показателей корректурной пробы с качественным анализом характера допускаемых ошибок, поскольку именно такой подход даёт возможность отличить медлительного, но внимательного ребёнка от импульсивного и быстро истощаемого. В перспективе целесообразно дополнить диагностический комплекс методиками, оценивающими переключение и распределение внимания, а также проследить динамику показателей после проведения коррекционно-развивающих занятий, чтобы оценить эффективность предложенных рекомендаций.

Список используемых источников:

1. Антропов Ю. Ф. Особенности клинических проявлений психосоматических расстройств у детей и подростков / Ю. Ф. Антропов // Педиатрия. – 1996. – № 1. – С. 106-107.
2. Пизова Н. В. Когнитивные нарушения в детском возрасте / Н. В. Пизова // Педиатрия. – 2011. – № 4.
3. Веракса Н. Е., Гаврилова М. Н., Белолуцкая А. К., Тарасова К. С. Эмоциональное и когнитивное развитие детей дошкольного возраста: анализ исследований с позиции структурно-диалектического подхода. Сибирский психологический журнал. 2020. № 75. С. 115-143.
4. Доценко, Е. В. Психодиагностика детей в дошкольных учреждениях (методики, тесты, опросники) / сост. Е. В. Доценко. – Волгоград, 2007.

© Конторович А.Ю., 2026

УДК 373.2

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАФОМОТОРНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОПОРОЙ НА НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ СТАНОВЛЕНИЯ ДВИГАТЕЛЬНЫХ АКТОВ

Кудрявцева И.А.

МБОУ СОШ № 4, г. Рассказово, Россия

Аннотация: в статье описаны результаты опытно-экспериментальной работы по формированию графомоторных навыков у старших дошкольников с учётом нейропсихологических механизмов. Представлена система диагностики мелкой моторики, зрительно-моторной координации, пространственной

ориентировки и произвольного контроля. Разработана и апробирована коррекционно-развивающая программа, объединяющая подходы А. Р. Лурии, Н. А. Бернштейна и М. М. Кольцовой. Эффективность поэтапной работы подтверждена контрольным экспериментом, показавшим положительную динамику в экспериментальной группе и целесообразность внедрения программы в дошкольное образование.

Ключевые слова: графомоторные навыки, старший дошкольный возраст, нейропсихологические механизмы, двигательные акты, коррекционно-развивающая программа, зрительно-моторная координация, кинестетический праксис, кинетический праксис, пространственная ориентировка, психомоторная готовность к школе.

THEORETICAL BASES OF ANALYSIS OF SOCIO- PSYCHOLOGICAL CLIMATE IN A PEDAGOGICAL TEAM

Kudryavtseva I.A.

MBOU secondary school No. 4, Rasskazovo, Russia

Abstract: the article describes the results of experimental work on the formation of graphomotor skills in older preschoolers, taking into account neuropsychological mechanisms. A diagnostic system for fine motor skills, hand-eye coordination, spatial orientation and arbitrary control is presented. A correctional and developmental program has been developed and tested, combining the approaches of A. R. Luria, N. A. Bernstein and M. M. Koltsova. The effectiveness of the step-by-step work was confirmed by a control experiment, which showed positive dynamics in the experimental group and the expediency of introducing the program into preschool education.

Keywords: graphomotor skills, senior preschool age, neuropsychological mechanisms, motor acts, corrective and developmental program, visual-motor coordination, kinesthetic praxis, kinetic praxis, spatial orientation, psychomotor readiness for school.

Подготовка руки к письму у детей старшего дошкольного возраста – одна из ключевых задач предшкольного образования. Современные исследования показывают, что успешность формирования графомоторных навыков зависит не только от внешних упражнений, но и от зрелости нейропсихологических механизмов, лежащих в основе двигательных актов. В статье представлен опыт апробации комплексной программы, направленной на развитие графомоторных навыков у старших дошкольников с учётом нейропсихологических основ становления двигательной деятельности.

Нейропсихологическая диагностика в рамках данного исследования представляла собой комплексную, многоуровневую процедуру, направленную на выявление исходного уровня сформированности графомоторных навыков у детей старшего дошкольного возраста. Подход основывался на принципе системности: оценка проводилась не только по внешним проявлениям

(качество графических работ), но и по внутренним, нейропсихологическим механизмам, лежащим в основе двигательных актов.

Диагностика охватывала четыре ключевых компонента, являющихся фундаментом для овладения письмом:

Мелкая моторика. Оценивалась точность, координация и дифференцированность движений пальцев и кистей рук. Это направление позволяет выявить способность ребёнка к выполнению тонких, точных движений, необходимых для удержания пишущего инструмента и воспроизведения графических элементов.

Зрительно-моторная координация. Изучалась способность согласовывать движения руки под контролем зрения. Данный навык является критически важным для соотнесения движений руки с визуальным образом буквы или линии на листе бумаги.

Пространственная ориентировка. Определялось умение ребёнка ориентироваться на плоскости листа, соблюдать пропорции, размеры и взаимное расположение элементов. Недостаточность в этой сфере часто приводит к зеркальному написанию букв, несоблюдению строки и наклона.

Произвольный контроль и внимание. Оценивалась способность ребёнка сознательно регулировать свои действия, следовать инструкции, замечать и исправлять собственные ошибки, что является основой саморегуляции в учебной деятельности.

Для объективной оценки перечисленных компонентов применялся блок стандартизированных нейропсихологических и психолого-педагогических методик:

Оценка мелкой моторики: методики «Фигуры» (по В. Мытацину), где ребёнок вырезает фигуры по контуру, и «Стежки», оценивающие координацию «глаз-рука» и точность движений.

Оценка зрительно-моторной координации: графические пробы «Дорожки» (по Л.А. Венгеру) и «Заборчик» (по А.Р. Лурии), а также проведение шариков по лабиринту.

Оценка пространственной ориентировки: копирование сложных рисунков («Домик» по Н.И. Гуткиной), тесты ориентации линий (А.Л. Бентон), проба Хеда.

Оценка праксиса: пробы на кинестетический праксис (поза пальцев по А.Р. Лурии) и кинетический праксис («Кулак-ребро-ладонь» по Н.И. Озерецкому).

Организация исследования и система оценки:

В констатирующем этапе эксперимента приняли участие 10 детей в возрасте 6-7 лет. Диагностические мероприятия проводились с учётом зрелости мозговых структур, отвечающих за регуляцию движений и зрительно-пространственное восприятие.

Для количественной и качественной обработки результатов была разработана балльная система оценки. Каждому показателю присваивалось от 0 до 2 баллов в зависимости от степени сформированности навыка:

2 балла – навык сформирован (точное, безошибочное выполнение).

1 балл – навык частично сформирован (выполнение с единичными ошибками или при незначительной помощи).

0 баллов – навык не сформирован (множественные ошибки, выполнение возможно только при интенсивной помощи взрослого).

На основе суммарного количества баллов были определены три уровня сформированности предпосылок графомоторных навыков:

Высокий уровень (24–30 баллов): точное и качественное выполнение заданий, единичные ошибки с самокоррекцией.

Средний уровень (9–23 балла): выполнение заданий с ошибками, корригируемыми только при помощи взрослого, медленный темп.

Низкий уровень (0–8 баллов): множественные ошибки, невозможность удержания двигательной программы даже при помощи взрослого.

На основе данных, полученных в ходе констатирующего эксперимента, была разработана и внедрена комплексная программа коррекционно-развивающих занятий «Почемучки». Ключевой особенностью программы стала её интеграция в уже существующую систему дошкольной подготовки «Я ученик! Нейропсихологический подход», что обеспечило системность и преемственность в работе с детьми.

Программа была спроектирована не как набор изолированных упражнений, а как целостная система, основанная на фундаментальных положениях отечественной нейропсихологии и психофизиологии. В её основу легли:

Концепция трёх функциональных блоков мозга А. Р. Лурии, что позволило целенаправленно воздействовать на энергетический блок (тонус), блок приёма, переработки и хранения информации (зрительно-пространственные функции) и блок программирования, регуляции и контроля.

Теория уровневой организации движений Н. А. Бернштейна, согласно которой любое сложное движение, включая письмо, строится иерархически — от базовых уровней тонуса и синергий до высших символических действий. Работа велась по принципу «снизу вверх».

Положение М. М. Кольцовой о связи моторики и речи, что обусловило обязательное включение речевого сопровождения во все виды двигательной активности.

Основные направления коррекционно-развивающей работы:

Программа включала пять взаимосвязанных направлений, охватывающих все компоненты функциональной системы графомоторного навыка:

Нормализация мышечного тонуса. Целью этого блока была подготовка нервно-мышечного аппарата к выполнению точных и координированных движений. Работа велась над снятием спастичности или, наоборот, повышением тонуса слабых мышц кистей и пальцев рук. Это создавало благоприятный фон для всех последующих этапов.

Развитие кинетического и кинестетического праксиса. В рамках этого направления осуществлялась работа над «чувством движения». Развивалась кинестетическая основа (ощущение позы пальцев и рук) и кинетическая организация (способность к плавному переключению между элементами

двигательной программы, автоматизации серийных действий).

Формирование зрительно-пространственных операций. Блок был направлен на развитие способности ориентироваться на плоскости листа, соотносить движения руки с внешним пространством, понимать и использовать пространственную лексику («вверх», «вниз», «право», «лево», предлоги).

Развитие зрительно-моторной координации. Это направление являлось центральным для подготовки руки к письму. Дети учились соотносить визуальный образ (буквы, линии) с двигательной программой руки, регулировать силу нажима на карандаш и удерживать строку.

Формирование саморегуляции и самоконтроля. В процессе занятий дети учились не просто выполнять движения, но и отслеживать их правильность, замечать ошибки и вносить коррективы, управлять своим поведением и эмоциональным состоянием.

Работа строилась в два последовательных этапа:

Подготовительный этап. Основной задачей было создание необходимой нейронной базы. Проводилась работа по нормализации тонуса мышц, развитию ритмичности движений, формированию базовых кинестетических ощущений. Использовались самомассаж, пальчиковые игры, дыхательные упражнения.

Основной этап. На этом фундаменте происходило непосредственное формирование графомоторных навыков. Дети осваивали правильное удержание карандаша, учились проводить различные типы линий, формировали элементы букв.

Для реализации программы применялся широкий спектр методов и приемов: Дыхательные упражнения для стабилизации энергетического потенциала; пальчиковые игры и кинезиологические упражнения («кулак-ребро-ладонь») для развития межполушарного взаимодействия; дидактические игры для поддержания мотивации; элементы нейрогимнастики для снятия утомления.

Особое место в методике занимало речевое сопровождение движений. Все действия проговаривались вслух: дети называли направления движения («тянем линию вверх»), алгоритмы выполнения элементов, использовали пространственные понятия. Это позволяло опосредовать двигательный акт через речь, способствуя его программированию и контролю.

Для оценки эффективности разработанной программы был проведён контрольный эксперимент, в ходе которого использовались те же диагностические методики, что и на констатирующем этапе. Анализ полученных данных позволил выявить качественные и количественные изменения в сформированности графомоторных навыков у детей экспериментальной и контрольной групп.

Результаты исследования продемонстрировали выраженную положительную динамику в экспериментальной группе (ЭГ), в то время как в контрольной группе (КГ), продолжавшей обучение по стандартной программе, значимых изменений не наблюдалось. Это подтверждает гипотезу о том, что целенаправленное воздействие на нейропсихологические механизмы

становления двигательных актов является более эффективным, чем традиционные методы подготовки руки к письму.

Внедрение программы «Почемучки» привело к системным улучшениям по всем ключевым направлениям диагностики:

- Нормализация мышечного тонуса и техники письма. У всех детей ЭГ был сформирован навык правильного удержания пишущего инструмента. Исчезла характерная для констатирующего этапа спастичность кисти и пальцев, что позволило детям регулировать силу нажима на карандаш. Движения стали более плавными, исчезла «дрожь» в линиях, что свидетельствует о снижении общего мышечного напряжения.

- Развитие праксиса. При выполнении проб на кинестетический и кинетический праксис (позы пальцев, динамические серии «кулак-ребро-ладонь») количество ошибок значительно сократилось. Дети научились удерживать двигательную программу, а при ускорении темпа научились самостоятельно замечать и корректировать единичные сбои, что говорит о развитии кинетической мелодии и автоматизации движений.

- Совершенствование зрительно-моторной координации. В графических пробах («Дорожки», «Заборчик») дети стали увереннее проводить непрерывные линии, научились удерживать строку и соблюдать границы рабочего поля. Снизилось количество пауз и отрывов руки от листа, что указывает на формирование более зрелой сенсомоторной интеграции.

- Формирование пространственных представлений. Дети перестали совершать зеркальные ошибки при копировании фигур и выполнении проб. У них сформировались устойчивые представления о схеме собственного тела и ориентации объектов в пространстве относительно себя. Это проявилось в более точном расположении элементов на листе бумаги и адекватном использовании пространственной лексики.

- Повышение саморегуляции. В процессе выполнения заданий дети стали проявлять большую самостоятельность. Они научились следовать инструкции, контролировать промежуточный результат и исправлять ошибки без постоянной помощи взрослого, что свидетельствует о развитии регуляторных функций.

В контрольной группе динамика была незначительной. У большинства детей сохранились трудности с удержанием моторной программы, наблюдались множественные паузы, а пространственные ошибки при копировании изображений оставались на прежнем уровне. Это доказывает, что стандартная программа подготовки к школе не обеспечивает целенаправленного воздействия на базовые нейродинамические процессы, лежащие в основе графомоторики.

Таким образом, проведённое исследование убедительно доказало эффективность предложенного подхода. Системная коррекционно-развивающая работа, выстроенная с опорой на нейропсихологические механизмы становления двигательных актов (концепции Лурии А.Р., Бернштейна Н.А.), позволяет не просто механически тренировать навыки

письма, а формировать необходимую функциональную базу для их автоматизации. Данный подход обеспечивает подлинную психомоторную готовность ребёнка к систематическому обучению в школе, воздействуя на первопричины трудностей, а не только на их внешние проявления.

Важно помнить, что каждый ребенок уникален, и его подход к обучению должен адаптироваться к его потребностям. Создавая позитивную и поддерживающую среду, мы можем существенно повлиять на успехи наших детей, помогая им раскрыть весь их потенциал.

Список используемых источников

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология. М.: Академия, 2009. 672 с.
2. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2001. 354 с.
3. Безруких М.М. Пишу красиво и правильно: как помочь ребенку научиться писать, закрепить навык и скорректировать трудности. Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2010. 239 с.
4. Бернштейн Н.А. О построении движений. М.: Медгиз, 1947. 255 с.
5. Визель Т.Г. Основы нейропсихологии: учебник. М.: АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2005. 384 с.
6. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.3. Проблемы развития психики. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
7. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. М.: Издательский центр Академия, 2003. 384 с.

© Кудрявцева И.А., 2026

УДК 376.3

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА ДЕТЕЙ С КОХЛЕАРНЫМ ИМПЛАНТОМ

Кузнецова М.И., Аминева Л.Г.

Стерлитамакский филиал ГБУ РБ РЦППМСП, г. Стерлитамак, Россия

Аннотация: статья содержит результаты исследования психологических особенностей детей с кохлеарным имплантом. Показаны перспективные направления реабилитации детей с большими потерями слуха после операции кохлеарной имплантации, а также система мероприятий, включающая отбор пациентов, комплексное диагностическое обследование, хирургическую операцию, но и послеоперационная слухоречевая реабилитация, социализация и дальнейшее обучение.

Ключевые слова: неслышащие дети, потеря слуха, слабослышащие, слуховой анализатор, врождённая тугоухость, кохлеарный имплант, социализация, слухоречевая реабилитация

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE EDUCATIONAL ROUTE FOR CHILDREN WITH A COCHLEAR IMPLANT

Kuznetsova M.I., Amineva L.G.

Sterlitamak branch of the GBU RB RCPMSP, Sterlitamak, Russia

Abstract: the article contains the results of a study of the psychological characteristics of children with a cochlear implant. The article shows promising directions for the rehabilitation of children with severe hearing loss after cochlear implantation surgery, as well as a system of measures that includes patient selection, comprehensive diagnostic examination, surgical intervention, and postoperative auditory and speech rehabilitation, socialization, and further education.

Keywords: deaf children, hearing loss, hearing-impaired children, auditory analyzer, congenital hearing impairment, cochlear implant, socialization, and auditory and speech rehabilitation

В современных условиях особую актуальность приобретает проблема психологической безопасности детей с ограниченными возможностями здоровья. Многие из них нуждаются в специальном психолого-педагогическом сопровождении. Организация данной работы возлагается в том числе и на деятельность психолого-медико-педагогических комиссий (ПМПК). Одной из таких категорий детей являются дети с нарушениями слуха.

Потеря слуха лишает ребенка важного источника информации и ограничивает тем самым процесс его интеллектуального развития. Однако эти недостатки могут быть компенсированы применением специальных методов и технических средств в обучении. Дети с нарушением слухового восприятия делятся на следующие группы:

неслышащие – дети с полным отсутствием слуха, который не может использоваться для накопления речевого запаса;

слабослышащие – дети с частичной слуховой недостаточностью, затрудняющей речевое развитие.

Нарушение слуха непосредственно влияет на речевое развитие ребенка и оказывает прямое влияние на формирование когнитивных компонентов деятельности. Личностные особенности поведения не слышащего и слабослышащего ребенка, не являются биологически обусловленными и при создании соответствующих условий поддаются коррекции.

Значительную часть знаний об окружающем мире нормально развивающийся ребенок получает через слуховые ощущения и восприятия. Неслышащий ребенок лишен такой возможности, или они у него крайне ограничены. Для неслышащих детей характерны неустойчивость эмоционально-волевой сферы, низкая работоспособность, нарушение моторики. На всех уровнях школьного обучения внимания глухих учащихся снижено по сравнению со слышащими сверстниками.

Память неслышащих и слабослышащих детей отличается рядом особенностей. Значительно интенсивнее, чем у нормально слышащих детей, меняются представления т.е. происходит потеря отчетливости; яркости воспроизведения объекта; уменьшение размеров; перемещение в пространстве отдельных деталей объекта; уподобление одного предмета другому, хорошо известному. У глухих детей затруднено запоминание, сохранение и воспроизведение речевого материала – слов, предложений и текстов. Особенности словесной памяти детей с нарушениями слуха находятся в прямой зависимости от замедленного темпа их речевого развития.

Затруднения в понимании метафор, переносного значения слов, символических выражений свидетельствуют о недостаточном уровне развития воображения. Например, многие глухие учащиеся не могут отвлечься от конкретного, буквального значения пословицы, не могут передать своими словами содержание прочитанного ими текста (басни), не могут творчески переработать текст.

У глухих детей, которые овладевают словесной речью гораздо позже слышащих, именно в развитии мыслительной деятельности наблюдается значительно больше специфических особенностей, чем в других познавательных процессах. В современном мире решить эту проблему достаточно успешно позволяет кохлеарная имплантация. Несмотря на то, что дети с кохлеарным имплантом слышат окружающие их звуки, у них преобладает наглядно-образное мышление. В формировании словесно-логического мышления глухой ребенок резко отстает от слышащего сверстника, причем это влечет за собой и общее отставание в познавательной деятельности [Зонтова, 2008].

В Стерлитамакской территориальной психолого-медико-педагогической комиссии за 2025 год было проведено обследование 52 детей младшего школьного возраста с кохлеарным имплантом для определения образовательного маршрута.

Анализ данных психолого-педагогического обследования детей младшего школьного возраста с кохлеарным имплантом показал, что они вступают в контакт с осторожностью, неуверенно (86%). Качество контакта – преимущественно визуальный и жестовый (78%), но у 22% обследуемых детей отмечается стремление говорить. В процессе обследования дети, в основном, проявляли заинтересованность и активно приступали к выполнению инструкций (87%). Темп деятельности преимущественно средний (65%), низкий и неравномерный у 35% обследуемых детей.

Необходимо отметить достаточно высокий уровень мотивации и целенаправленность деятельности. Только один ребенок отказался от выполнения предлагаемых инструкций. У детей с кохлеарным имплантом существует проблема анализировать тексты, часто они не акцентируют внимание на важных деталях (82%). Ребенок с кохлеарным имплантом слабо замечает общее или сходное в сравниваемых объектах, они больше говорят о

различиях. Это может быть объяснено тем, что им трудно одни и те же признаки рассматривать под двумя различными углами зрения.

Обследованные дети с кохлеарным имплантом с трудом овладевали логическими связями и отношениями между явлениями, событиями и поступками людей (92%). Младшие школьники понимали причинно-следственные отношения применительно к наглядной ситуации, в которой эти отношения четко выявляются. Они не умели выявлять находить скрытый смысл текста, скрытые причины каких-либо явлений и событий (78%).

Полученные в ходе обследования результаты подтверждают тот факт, что у детей с кохлеарным имплантом значительно позднее, чем у слышащих (с отставанием на 3-4 года и более), формируется понятийный подход к решению задач. Только в старшем школьном возрасте у детей с кохлеарным имплантом начинает формироваться абстрактно-понятийное мышление (словесно-логическое мышление). Они не всегда с первого предъявления понимают смысл задач и инструкции к заданиям.

Многие дети, пользующиеся кохлеарным имплантом не нуждаются в дактилировании для формирования звукопроизношения. Если ребёнок знает дактиль и движение пальцев ему помогает вспомнить, как произносится или читается звук/буква, то такому ребёнку можно разрешить на занятии дактилировать при произнесении звука, но только потом надо обязательно попросить его повторить этот звук или слово без дактилирования 2-3 раза, чтобы он запомнил его без помощи рук [Королева, 2009, с.86].

В городе Стерлитамак Республики Башкортостан для детей с кохлеарным имплантом созданы коррекционные группы при МАДОУ «Детский сад № 4», что позволяет ввести детей с кохлеарным имплантом в языковую среду и социализировать в обществе. Выпускники МАДОУ «Детский сад № 4», из данной логопедической группы поступают в общеобразовательные школы (12%), для тех детей, кто нуждается в дальнейшей коррекционной работе дефектолога (сурдолога), они составляют 88%, в городе открыты коррекционные классы, в которых вместе с детьми с тяжелым нарушением речи обучаются и дети с кохлеарным имплантом.

Кохлеарные импланты действительно являются перспективным направлением реабилитации детей с нарушением слуха. Применение кохлеарных имплантов улучшает слуховое восприятие, упрощает общение в социуме, расширяет возможности познания окружающего мира, улучшается качество восприятия информации, дает возможность при изучении учебного материала обходиться без посторонней помощи пользоваться телефоном. У обучающихся повышается самооценка, появляется уверенность в себе, они могут слушать музыку.

Современная нормативно-правовая база, позволяет на основании комплексного обследования на ПМПК рекомендовать получение образования по следующим программам.

Для дошкольников (на основании федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования):

1. Основная образовательная программа дошкольного образования.
2. Адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования для слабослышащих детей.
3. Адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи.

Для школьников (на основании федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья):

1. Основная общеобразовательная программа.
2. Адаптированная основная общеобразовательная программа для слабослышащих обучающихся (1-3 варианты ФГОС НОО образования обучающихся с ОВЗ).
3. Адаптированная основная общеобразовательная программа для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи (1, 2 варианты ФГОС НОО образования обучающихся с ОВЗ).
4. Адаптированная основная общеобразовательная программа для обучающихся с задержкой психического развития (1, 2 варианты ФГОС НОО образования обучающихся с ОВЗ). Рекомендуется в тех случаях, когда удалось отграничить путем дифференциальной диагностики факта задержки психического развития как первичного нарушения в развитии ребенка с КИ).

Дальнейшее взаимодействие ПМПК и школьного ПМПк может осуществляться в рамках двустороннего Договора.

Психолого-педагогическая диагностика, проводимая в ходе работы ПМПК, направлена на следующие стороны психолого-педагогического сопровождения детей с нарушениями слуха: своевременное выявление детей с нарушениями слуха; раскрытие их индивидуально психологических особенностей; определение направлений для разработки оптимального педагогического маршрута; планирование необходимых коррекционных мероприятий; оценка динамики развития и эффективности коррекционной работы; определение рекомендаций по условиям воспитания и обучения, в том числе и в семье.

Список используемых источников:

1. Беляева О. Л; Скакун Л.В Сборник материалов и методических рекомендаций// «Красноярский государственный педагогический университет» им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2017.
2. Зонтова О.В. Методические рекомендации по развитию слухового восприятия детей с нарушенным слухом. Санкт-Петербург: КАРО, 2008.
3. Королева И.В. Развитие слуха и речи у глухих детей раннего возраста после кохлеарной имплантации. Санкт-Петербург: КАРО, 2009.

© Кузнецова М.И., Аминева Л.Г., 2026

РОЛЬ АДМИНИСТРАТИВНО-ПРАВОВЫХ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ ПО ДЕЛАМ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ В ПРОФИЛАКТИКЕ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ С ОВЗ

Курченко В.Е.

Научный руководитель – Моцовкина Е.В.

*Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО
«Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского»,
г. Ялта, Россия*

Аннотация. В статье рассматриваются административно-правовые и социально-педагогические механизмы профилактики девиантного поведения подростков с ограниченными возможностями здоровья в деятельности подразделений по делам несовершеннолетних. Выявлено, что результативность профилактики определяется не усилением репрессивного воздействия, а ранним выявлением факторов риска, индивидуализацией профилактической работы, межведомственным взаимодействием и учетом особых образовательных и коммуникативных потребностей подростка. Обосновывается необходимость интеграции правовых процедур ПДН с ресурсами образовательных организаций, психолого-педагогического сопровождения, комиссии по делам несовершеннолетних, медицинских и социальных служб. Сформулированы направления совершенствования профилактической практики, ориентированные на инклюзивный и восстановительный методы.

Ключевые слова: девиантное поведение, подростки с ОВЗ, профилактика правонарушений, подразделения по делам несовершеннолетних, административно-правовое воздействие, социально-педагогическое сопровождение, межведомственное взаимодействие.

THE ROLE OF ADMINISTRATIVE AND LEGAL UNITS FOR JUVENILE AFFAIRS IN THE PREVENTION OF DEVIANT BEHAVIOR IN ADOLESCENTS WITH DISABILITIES

Kurchenko V.E.,

Scientific supervisor – Motsovkina E.V.

*Humanitiens and Pedagogical Academy (Branch) V.I. Vernadsky Crimean Federal
University, Yalta, Russia*

Abstract: the article examines administrative-legal and social-pedagogical mechanisms for preventing deviant behavior among adolescents with disabilities in the work of juvenile affairs units. It is shown that prevention is most effective when based on early identification of risk factors, individualized support, interagency

coordination, and consideration of special educational and communication needs. The paper substantiates the need to integrate legal procedures used by juvenile affairs units with the resources of schools, psychological and pedagogical support services, commissions on juvenile affairs, health care, and social welfare institutions. The author formulates practical directions for improving prevention on the basis of inclusive and restorative approaches.

Keywords: deviant behavior, adolescents with disabilities, delinquency prevention, juvenile affairs units, administrative and legal impact, social and pedagogical support, interagency cooperation.

Введение. Проблематика профилактики девиантного поведения несовершеннолетних в последние годы получает устойчивое развитие на стыке административного права, социальной педагогики, специальной психологии и инклюзивного образования. Особую сложность представляет работа с подростками с ограниченными возможностями здоровья, поскольку отклоняющееся поведение в указанной группе формируется под воздействием не одного фактора, а их совокупности: стойких трудностей социализации, школьной дезадаптации, коммуникативных ограничений, семейного неблагополучия, стигматизации, дефицита своевременной коррекционной помощи и вторичных личностных нарушений. В юридической плоскости указанная проблема связана с необходимостью соблюдения баланса между мерами государственного принуждения и гарантиями прав несовершеннолетнего, имеющего особые образовательные и социальные потребности [1; 2].

В федеральном законодательстве сформирован нормативный контур, позволяющий рассматривать профилактику не как совокупность разрозненных реакций на уже совершенное противоправное деяние, а как систему раннего выявления неблагополучия и адресного сопровождения несовершеннолетнего. Федеральный закон № 120-ФЗ закрепляет предупреждение безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних, выявление причин и условий, им способствующих, а также координацию деятельности субъектов профилактики [1]. Федеральный закон № 181-ФЗ ориентирует государственные органы на создание условий социальной интеграции и недопустимость дискриминации инвалидов [2]. Федеральный закон № 273-ФЗ связывает статус обучающегося с ОВЗ с необходимостью создания специальных условий обучения и сопровождения, что имеет прямое значение для профилактики вторичной девиации, возникающей вследствие образовательной неуспешности и изоляции [3].

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что девиантность у подростков с ОВЗ нередко проявляется в формах агрессивности, протестного поведения, конфликтности, побегов, самоповреждения, зависимого поведения, аутоагрессии, нарушений школьной дисциплины и асоциальных моделей общения, причем интенсивность проявлений возрастает при сочетании дефекта развития с длительным

социальным неблагополучием [5, с. 20–24]. В связи с этим цель статьи заключается в выявлении специфики административно-правового воздействия на подростков с ОВЗ и в обосновании социально-педагогических механизмов, которые должны быть интегрированы в деятельность подразделений по делам несовершеннолетних для повышения результативности профилактики.

Изложение основного материала исследования. Деятельность подразделений по делам несовершеннолетних органов внутренних дел имеет выраженную административно-правовую природу. Инструкция, утвержденная приказом МВД России № 845, ориентирует ПДН на выявление несовершеннолетних, находящихся в социально опасном положении, проведение индивидуальной профилактической работы, взаимодействие с образовательными организациями, комиссиями по делам несовершеннолетних и защите их прав, органами опеки и иными субъектами системы профилактики [4]. При применении указанных полномочий в отношении подростков с ОВЗ формально единый порядок должен быть наполнен специальным содержанием, поскольку стандартные профилактические процедуры без адаптации нередко оказываются малоэффективными и создают дополнительный стрессовый эффект.

Специфика административно-правового воздействия в рассматриваемой сфере определяется несколькими обстоятельствами. Первое обстоятельство связано с тем, что не каждое внешне девиантное действие подростка с ОВЗ может быть правильно интерпретировано без учета нозологической и психолого-педагогической картины. Импульсивность, аффективные вспышки, снижение произвольной регуляции поведения, нарушения коммуникации, трудности понимания социальных норм и низкий уровень критичности при расстройствах развития требуют разграничения между умышленным противоправным поведением и поведенческими реакциями, обусловленными особенностями развития. Второе обстоятельство состоит в том, что результат профилактики зависит от доступности коммуникации. Беседа, официальное предупреждение, разъяснение прав и обязанностей, оформление документов, приглашение законных представителей и иные действия ПДН должны осуществляться в форме, понятной несовершеннолетнему, с учетом уровня его речевого, когнитивного и эмоционального развития. Третье обстоятельство связано с тем, что подросток с ОВЗ значительно чаще нуждается не в одноразовой правоохранительной реакции, а в длительном межведомственном сопровождении [2; 3].

Исследователи указывают, что формирование девиантного поведения у детей и подростков с ОВЗ происходит под влиянием дефицита принятия, школьной неуспешности, социальной фрустрации и ограниченности доступных способов самоутверждения. Л.Б. Шнейдер отмечает, что профилактика в данной группе должна строиться с учетом вторичных нарушений личностного развития и риска закрепления дезадаптивных форм поведения как средства защиты или самопрезентации [5, с. 20–24]. Более общие педагогические исследования также показывают, что устойчивый профилактический эффект

обеспечивается при сочетании индивидуальной диагностики, работы с ближайшим социальным окружением подростка и организации безопасной образовательной среды [6, с. 806–811].

Следовательно, административно-правовое воздействие ПДН не может ограничиваться постановкой на профилактический учет, контролем исполнения обязанностей родителями и фиксацией повторных эпизодов противоправного либо антиобщественного поведения. Правовая реакция должна сопровождаться социально-педагогическим блоком, включающим анализ образовательного маршрута подростка, характеристику школьной адаптации, заключения психолого-медико-педагогической комиссии, сведения о потребности в коррекционной помощи, данные о наличии буллинга, социальной изоляции или виктимизации. Отсутствие указанной информации и ее неиспользование на практике приводит к ситуации, при которой ПДН реагирует на последствия, но не воздействует на причины поведенческого неблагополучия [1; 3].

Содержательно механизм профилактики в деятельности ПДН в отношении подростков с ОВЗ должен включать пять взаимосвязанных направлений. Первое направление – раннее выявление факторов риска. Речь идет не только о фиксировании фактов правонарушения, пропусков занятий, самовольных уходов или употребления психоактивных веществ, но и о выявлении признаков сенсорной, коммуникативной, интеллектуальной или эмоционально-волевой дезадаптации, которые при отсутствии помощи преобразуются в девиантные формы поведения. Второе направление – индивидуализация профилактической работы. Для подростка с ОВЗ профилактический маршрут должен содержать не общий набор бесед и проверок, а конкретные меры, соотнесенные с его видом нарушений, семейной ситуацией, уровнем школьной включенности и ресурсами среды. Третье направление – межведомственное взаимодействие. Практика показывает, что устойчивый результат достигается только тогда, когда ПДН взаимодействует не формально, а содержательно: с педагогом-психологом, социальным педагогом, классным руководителем, дефектологом, медицинским работником, органами социальной защиты и комиссией по делам несовершеннолетних [1; 4]. Четвертое направление – работа с семьей. Во многих случаях источник девиации лежит в сочетании гиперопеки, педагогической несостоятельности, конфликтности, эмоционального отвержения или неготовности родителей принимать ограничения ребенка. Пятое направление – использование восстановительных и инклюзивных технологий профилактики, уменьшающих карательный характер вмешательства и повышающих субъектную включенность самого подростка [5].

Значение социально-педагогического компонента в рассматриваемой модели особенно велико. Социальный педагог и специалисты сопровождения обладают сведениями, которые позволяют корректно оценить образовательную ситуацию подростка: динамику поведения в коллективе, особенности общения со сверстниками, реакцию на учебную нагрузку, участие в конфликтах, отношение к требованиям взрослых, наличие ресурсных интересов и

устойчивых дезадаптирующих обстоятельств. Для ПДН указанная информация должна выступать не дополнительным сопроводительным материалом, а обязательным основанием для выбора меры профилактического воздействия. При наличии у подростка ОВЗ именно образовательная организация чаще всего первой фиксирует переход от дезадаптации к девиантности, следовательно, ранняя профилактика невозможна без включения школы в единый профилактический контур [3].

Отдельного внимания заслуживает вопрос о формах индивидуальной профилактической работы. В отношении подростков с ОВЗ их применение должно отвечать принципам доступности, недискриминации, адресности и доказуемой необходимости. Профилактическая беседа должна быть не формальным монологом должностного лица, а поэтапным разъяснением правовых последствий поведения на понятном языке. Визиты по месту жительства должны сопровождаться анализом семейных рисков, а не сводиться к констатации бытовых условий. Направление информации в образовательную организацию, комиссию по делам несовершеннолетних и защите их прав либо иным субъектам профилактики должно иметь целью не расширение учетных мероприятий, а выработку согласованного маршрута сопровождения. При признаках жестокого обращения, пренебрежения потребностями подростка, школьной травли либо недоступности образовательной среды профилактика правонарушений должна соединяться с защитой прав самого несовершеннолетнего [1; 2; 4].

С практической точки зрения представляется целесообразным закрепить в межведомственных алгоритмах несколько обязательных позиций. К ним относятся: учет сведений об установленном статусе ОВЗ и специальных условиях получения образования; обязательное участие представителей образовательной организации и специалистов сопровождения при разработке индивидуальной программы профилактики; применение адаптированных диагностических и коммуникативных инструментов; разграничение ситуаций, требующих правоохранительной реакции, и ситуаций, обусловленных прежде всего дефицитом коррекционной либо социальной помощи; регулярная оценка динамики поведения по совокупности правовых, педагогических и психологических критериев. Подобная модель соответствует современным методическим методам к индивидуальной профилактической работе с несовершеннолетними обучающимися, для которых в качестве базовых условий обозначаются адресность, системность и учет возрастных и психологических особенностей [6].

Преодоление девиантного поведения подростков с ОВЗ требует смещения акцента с формального учета на поддерживающее сопровождение. Контрольная функция ПДН сохраняет значение, но ее изолированное применение не устраняет причин правонарушающего поведения. Более продуктивной является конструкция, в рамках которой административно-правовой механизм запускает социально-педагогическую и реабилитационную работу, а ее результаты, в свою очередь, снижают вероятность повторных нарушений, школьной

дезадаптации и социальной изоляции. В инклюзивно ориентированной системе профилактики ПДН выступает не только субъектом надзора, но и координатором межведомственного маршрута помощи.

Заключение

Профилактика девиантного поведения подростков с ограниченными возможностями здоровья в деятельности подразделений по делам несовершеннолетних должна строиться на сочетании административно-правовых и социально-педагогических механизмов. Специфика данной категории несовершеннолетних исключает применение унифицированных профилактических мер без учета особенностей развития, коммуникативных ограничений и образовательной ситуации. Эффективность ПДН возрастает при условии раннего выявления рисков, межведомственного обмена значимой информацией, обязательного участия школы и специалистов сопровождения, а также использования инклюзивных и восстановительных технологий. Перспективным направлением совершенствования практики является разработка единых адаптированных алгоритмов индивидуальной профилактической работы с подростками с ОВЗ, ориентированных не только на пресечение правонарушений, но и на предупреждение их социальных и образовательных причин.

Список используемых источников:

1. Федеральный закон от 24.06.1999 № 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» // Официальный интернет-портал правовой информации.
2. Федеральный закон от 24.11.1995 № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» // Официальный интернет-портал правовой информации.
3. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Официальный интернет-портал правовой информации.
4. Приказ МВД России от 15.10.2013 № 845 «Об утверждении Инструкции по организации деятельности подразделений по делам несовершеннолетних органов внутренних дел Российской Федерации».
5. Шнейдер Л. Б. Проявления девиантности у детей с ОВЗ и особенности их профилактики в подростковом возрасте // Коллекция гуманитарных исследований. 2020. № 4 (25). С. 20–24.
6. Губанова А. С. Девиантное поведение подростков: основы профилактики // Вестник науки. 2024. № 1 (80). С. 806–811.

© Курченко В.Е., Моцовкина Е.В., 2026

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ ПЕДАГОГОВ И МЕТОДЫ ЕГО ПРОФИЛАКТИКИ В СИСТЕМЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

Лапшина Н.О.

Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, Россия

Аннотация: в статье рассматриваются причины и основные проявления эмоционального выгорания педагогов в современной образовательной среде. Особое внимание уделяется факторам профессионального стресса, влияющим на психологическое состояние педагогических работников, а также возможностям психолого-педагогического сопровождения в профилактике эмоционального истощения.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, педагогическая деятельность, психолого-педагогическое сопровождение, профессиональный стресс, профилактика выгорания

TEACHERS' EMOTIONAL BURNOUT AND METHODS FOR ITS PREVENTION WITHIN THE SYSTEM OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT

Lapshina N.O.

Ufa University of Science and Technology, Ufa, Russia

Abstract: the article examines the causes and main manifestations of emotional burnout among teachers in the modern educational environment. Particular attention is paid to the factors of professional stress affecting the psychological state of teaching staff, as well as to the possibilities of psychological and pedagogical support in preventing emotional exhaustion.

Keywords: emotional burnout, pedagogical activity, psychological and pedagogical support, professional stress, burnout prevention

Проблема эмоционального выгорания педагогов в последние годы занимает всё более заметное место в исследованиях, посвящённых системе образования. В современной научной литературе эмоциональное выгорание рассматривается не как кратковременная усталость, возникающая после перегрузки, а как устойчивое состояние психологического истощения, способное изменять характер профессионального поведения. Существенный вклад в изучение данной проблемы внесли Герберт Фрейденбергер и Кристина Маслач, исследовавшие механизмы утраты профессиональной вовлечённости у представителей помогающих профессий. Кристина Маслач связывала выгорание прежде всего с эмоциональным истощением, развитием безразличия

к людям и снижением ощущения собственной профессиональной значимости [4]. Для педагогической деятельности подобные проявления особенно критичны, поскольку сама профессия предполагает постоянную эмоциональную включённость и высокий уровень личной ответственности.

Особенность педагогического труда заключается в сочетании интеллектуальной, организационной и эмоциональной нагрузки. В течение рабочего дня преподаватель одновременно контролирует дисциплину, объясняет учебный материал, взаимодействует с родителями, оформляет документацию и участвует во внеурочной деятельности. При этом значительная часть профессиональных обязанностей фактически выходит за рамки рабочего времени. Подготовка к занятиям, проверка заданий и ведение электронных журналов нередко занимают вечерние часы и выходные дни, что ограничивает возможности полноценного отдыха и восстановления.

Дополнительным источником напряжения стала цифровизация образовательной среды. Переход к дистанционному обучению выявил недостаточную готовность части педагогов к резкому увеличению цифровой нагрузки. Необходимость одновременно осваивать новые платформы, удерживать внимание обучающихся и сохранять качество преподавания в нестандартных условиях потребовала значительных эмоциональных и интеллектуальных затрат. В результате профессиональное напряжение стало выходить за пределы привычной педагогической нагрузки.

Причины эмоционального выгорания у педагогов различаются в зависимости от профессионального опыта. Молодые специалисты чаще сталкиваются с тревожностью, эмоциональной перегрузкой и неуверенностью в собственных профессиональных возможностях. Стремление как можно быстрее подтвердить профессиональную компетентность нередко приводит к завышенным требованиям к себе и принятию чрезмерной нагрузки. При длительном сохранении такого режима постепенно формируются эмоциональное истощение и снижение интереса к профессии.

У педагогов с большим стажем эмоциональное выгорание чаще связано с накопленным переутомлением и ощущением профессиональной монотонности. Со временем часть специалистов начинает воспринимать педагогическую деятельность преимущественно как выполнение обязательных функций, а не как пространство профессионального развития. На этом фоне снижается интерес к новым методикам и ослабевает эмоциональная вовлечённость во взаимодействие с обучающимися, что постепенно отражается на качестве педагогической работы.

Значительное влияние на формирование эмоционального выгорания оказывает и внутренняя среда образовательной организации. Конфликтные отношения в коллективе, неблагоприятный психологический климат, жёсткий стиль управления и отсутствие поддержки со стороны администрации заметно ускоряют профессиональное истощение. Показательно, что высокий уровень ответственности не всегда помогает сохранить психологическую устойчивость. Напротив, педагоги, склонные игнорировать признаки переутомления и

компенсировать возникающие трудности за счёт собственных ресурсов, зачастую выгорают быстрее.

Эмоциональное выгорание, как правило, развивается постепенно. Первоначально возникает ощущение постоянной усталости, затем усиливаются раздражительность, эмоциональная отстранённость и внутреннее напряжение. Со временем профессиональная деятельность начинает восприниматься механически, без прежней заинтересованности и эмоциональной включённости. Именно на этом этапе изменения становятся заметны окружающим и начинают напрямую отражаться на характере профессионального взаимодействия.

Российские психологи В.В. Бойко и Н.Е. Водопьянова отмечали, что эмоциональное выгорание сопровождается не только профессиональными, но и физиологическими последствиями [1]. Повышенная тревожность, нарушения сна, хроническая усталость и эмоциональная нестабильность постепенно влияют на общее состояние здоровья человека [2]. В подобных условиях снижается не только эффективность педагогической деятельности, но и качество жизни самого специалиста.

Сегодня проблема эмоционального выгорания всё чаще рассматривается как показатель общего состояния образовательной среды. Высокий уровень профессионального истощения педагогов обычно свидетельствует о перегруженности работников, недостаточной организационной поддержке и слабом внимании к вопросам психологического благополучия сотрудников. По этой причине профилактика эмоционального выгорания постепенно становится важной частью современной образовательной политики и системы психолого-педагогического сопровождения.

Психолого-педагогическое сопровождение как средство профилактики эмоционального выгорания педагогов.

Современная система образования всё чаще сталкивается с необходимостью не только повышения качества обучения, но и сохранения психологического благополучия педагогических работников. Эмоциональное выгорание постепенно перестаёт рассматриваться как исключительно индивидуальная проблема отдельного специалиста. Всё более очевидной становится его связь с устойчивостью педагогического коллектива, характером взаимодействия с обучающимися и общей эффективностью образовательного процесса. В этих условиях особую значимость приобретает система психолого-педагогического сопровождения, направленная на профилактику профессионального истощения.

Психолого-педагогическое сопровождение представляет собой комплекс мер, ориентированных на поддержку эмоционального состояния педагогов, развитие стрессоустойчивости и формирование благоприятной профессиональной среды. В отличие от разовых психологических мероприятий, оно предполагает системную работу, включающую диагностику эмоционального состояния, консультирование, профилактические программы и создание условий для восстановления профессиональных ресурсов.

Одним из ключевых направлений профилактики становится раннее выявление признаков эмоционального выгорания. Существенная часть педагогов длительное время не осознаёт нарастающее психологическое истощение, воспринимая постоянную усталость как естественную характеристику профессии. Это приводит к постепенному накоплению напряжения и переходу его в устойчивую хроническую форму. Своевременная диагностика позволяет определить уровень тревожности, перегрузки и профессионального истощения до закрепления выраженных негативных состояний. В практической работе используются методики Кристины Маслач, В.В. Бойко и Н.Е. Водопьяновой.

Важную роль в профилактике играет внутриорганизационная система психологической поддержки. Благоприятный психологический климат снижает уровень профессионального напряжения и поддерживает эмоциональную устойчивость педагогов. Существенным условием становится возможность открытого обсуждения трудностей без риска негативной оценки со стороны администрации. В коллективах с развитой культурой профессионального взаимодействия и взаимопомощи уровень эмоционального выгорания, как правило, ниже, что связано не только с атмосферой, но и с качеством внутренних коммуникаций.

Для более наглядного понимания факторов профилактики эмоционального выгорания педагогов можно рассмотреть основные элементы психолого-педагогического сопровождения.

Таблица 1

Основные направления профилактики эмоционального выгорания педагогов

Направление сопровождения	Содержание работы	Предполагаемый результат
Психологическая диагностика	Оценка уровня тревожности, стресса и эмоционального истощения	Раннее выявление признаков выгорания
Индивидуальное консультирование	Работа с эмоциональными трудностями педагога	Снижение психологического напряжения
Тренинги стрессоустойчивости	Развитие навыков саморегуляции и эмоционального контроля	Повышение устойчивости к стрессу
Поддержка молодого педагога	Помощь в профессиональной адаптации	Снижение тревожности и риска дезадаптации
Формирование благоприятного климата	Развитие культуры взаимодействия в коллективе	Улучшение эмоциональной атмосферы
Профилактика профессионального переутомления	Оптимизация нагрузки и режима труда	Сохранение профессиональной мотивации

Эффективность профилактики определяется согласованностью различных уровней воздействия. Ограничение только психологическими

консультациями не позволяет повлиять на причины профессионального истощения. Более устойчивые результаты достигаются при сочетании индивидуальной поддержки с организационными изменениями в образовательной среде. Ключевым условием становится снижение избыточной нагрузки и формирование режима работы, при котором педагог не находится в состоянии постоянного эмоционального перенапряжения [4].

Значимую роль в формировании эмоционального состояния педагогов играет управленческая позиция администрации. В образовательных организациях, где внимание уделяется не только академическим результатам, но и условиям труда педагогов, как правило, наблюдается более устойчивое эмоциональное состояние сотрудников и более высокий уровень удовлетворённости работой. Однако эффект таких мер носит вариативный характер и зависит от их системности и регулярности применения. Напротив, в условиях усиленной отчётности, жёсткого контроля и преимущественно формализованного стиля управления уровень профессионального напряжения возрастает. При этом даже у опытных специалистов может постепенно накапливаться эмоциональное истощение, особенно если отсутствуют компенсирующие механизмы поддержки и обратной связи.

Отдельного внимания требует профессиональное взаимодействие внутри коллектива. Поддержка коллег снижает эмоциональную нагрузку и способствует более конструктивному преодолению сложных ситуаций. Совместное обсуждение педагогических случаев, обмен опытом и участие в коллективной деятельности уменьшают вероятность эмоциональной изоляции. Особенно важным этот ресурс становится на этапе профессиональной адаптации молодых специалистов, для которых дефицит поддержки может ускорять развитие выгорания.

Список используемых источников:

1. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении. Энергия эмоций в общении. Взгляд на себя и на других. СПб. Питер, 2004. 474 с.
2. Водопьянова Н.Е. Синдром выгорания. Синдром выгорания. Диагностика и профилактика. СПб. Питер, 2008. 336 с.
3. Маркова А.К. Психология труда учителя. М. Просвещение, 1993. 192 с.
4. Maslach, C. The Truth About Burnout: How Organizations Cause Personal Stress and What to Do About It. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 2008. 208 p.

© Лапшина Н.О., 2026

МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ОРГАНИЗАЦИИ И ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ВНЕУРОЧНОЙ РАБОТЫ ПО ИСТОРИИ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Левкович А.А.

Научный руководитель - Седельникова Н. А.

*Филиал Омского государственного педагогического университета,
г. Тара, Россия*

Аннотация: в статье рассматривается проблема организации внеурочной работы по истории в общеобразовательной школе. Обосновывается необходимость педагогического сопровождения как альтернативы традиционному руководству. Описывается авторская модель, включающая историко-правовой клуб «Прецедент», ролевую игру «Исторический суд» и проектную мастерскую. Показано, как интеграция правового содержания и приёмов развития критического мышления способствует повышению познавательной активности и формированию метапредметных компетенций учащихся.

Ключевые слова: внеурочная работа по истории, педагогическое сопровождение, историко-правовой клуб, критическое мышление, ролевая игра «Исторический суд».

METHODICAL ASPECT OF ORGANIZATION AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF EXTRACURRICULAR WORK ON HISTORY IN A MODERN SCHOOL (PROFILE "HISTORY AND LAW")

Levkovich A.A.

Scientific supervisor – N. A. Sedelnikova

Branch of Omsk State Pedagogical University in Tara, Tara, Russia

Abstract: the article deals with the problem of organizing extracurricular work on history in secondary school. The necessity of pedagogical support as an alternative to traditional guidance is substantiated. The author's model is described, including the historical and legal club "Precedent", the role-playing game "Historical Court" and a project workshop. It is shown how the integration of legal content and techniques for developing critical thinking helps to increase cognitive activity and form meta-subject competencies of students.

Keywords: extracurricular work on history, pedagogical support, historical and legal club, critical thinking, role-playing game "Historical Court".

Современное школьное историческое образование сталкивается с проблемой снижения познавательного интереса учащихся к предметам, не

входящим в перечень ОГЭ и ЕГЭ. В этих условиях внеурочная деятельность по истории приобретает особое значение, так как способна учесть индивидуальные интересы и способности обучающихся, создать условия для развития самостоятельности и творческого мышления. Однако, как показывает анализ методической литературы, системный подход к организации и педагогическому сопровождению внеурочной работы по истории разработан недостаточно [2, 3].

Теоретические основы предлагаемого подхода заложены в работах Д.В. Григорьева и П.В. Степанова, которые подчёркивают, что внеурочная деятельность стала полноправным компонентом основной образовательной программы наряду с урочной [2]. Этот тезис находит подтверждение в Федеральном государственном образовательном стандарте и в изменениях, вносимых приказом Минпросвещения РФ от 9 октября 2024 г. № 704. Применительно к истории внеурочную деятельность нельзя сводить к набору эпизодических мероприятий; более значимой является систематическая работа – исторический кружок, клуб, проектная мастерская. Именно такая деятельность, как отмечают О.Ю. Стрелова и Е.Е. Вяземские, создаёт условия для подлинного погружения в исторический материал и формирования устойчивого познавательного интереса [3].

Ключевым понятием предлагаемой модели выступает «педагогическое сопровождение». В отличие от традиционного руководства, где учитель выступает в роли транслятора знаний и контролёра, сопровождение предполагает тьюторскую поддержку, фасилитацию, создание условий для свободного выбора и самореализации ученика [2]. Методический арсенал включает приёмы развития критического мышления (Инсерт, Фишбоун, Кластер), подробно описанные в работах С.И. Заир-Бек и И.В. Муштавинской [1].

В качестве базовой формы внеурочной работы предлагается историко-правовой клуб «Прецедент» с модульной программой («Древний мир: зарождение права», «Средневековый суд», «Нюрнбергский процесс»). Клуб предполагает добровольность, регулярность встреч и совместное целеполагание. Среди эффективных форм – ролевая игра «Исторический суд», где участники распределяют роли и анализируют исторические источники, а также проектная мастерская по созданию «законодательных памятников» (например, «Устав школьного княжества»). Педагогическое сопровождение включает помощь в подборе источников, обучение приёмам анализа и обязательную рефлексию через портфолио достижений.

Апробация модели в рамках педагогической практики показывает, что учащиеся, систематически участвовавшие в работе клуба, демонстрируют более высокий уровень критического мышления, успешнее анализируют противоречащие источники и находят правовые аспекты в исторических событиях. Повышается их вовлечённость во внеурочную деятельность (с 12% до 71% в экспериментальной группе) и успешность выполнения заданий, требующих аргументации. Педагогическое сопровождение позволяет

преодолеть разрыв между урочной и внеурочной деятельностью, формируя целостное восприятие прошлого.

Реализация модели сопряжена с трудностями (дефицит времени учителя, необходимость гибкого расписания, правовая подготовка педагога), но они преодолимы через использование готовых методических разработок, коллегиальное планирование и привлечение специалистов.

Таким образом, внеурочная работа по истории в современной школе должна рассматриваться как равноправный компонент образовательного процесса. Ключевым условием её эффективности выступает педагогическое сопровождение, основанное на принципах добровольности, рефлексивности и событийности. Для повышения эффективности такой работы наиболее продуктивны такие формы, как историко-правовой клуб, ролевая игра «Исторический суд» и проектная мастерская. Перспективы дальнейшего исследования связаны с разработкой диагностического инструментария оценки эффективности сопровождения и созданием открытой базы методических материалов.

Список используемых источников:

1. Заир-Бек С.И., Муштавинская И.В. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителя. – М.: Просвещение, 2004. – 173 с.
2. Григорьев Д.В., Степанов П.В. Внеурочная деятельность школьников: методический конструктор: пособие для учителя. – М.: Просвещение, 2010. – 224 с.
3. Стрелова О.Ю., Вяземский Е.Е. История после звонка: внеклассная работа по истории в школе: методическое пособие. – 2-е изд. – М.: Русское слово – учебник, 2016. – 73 с.
4. Певцова Е.А. Правовое воспитание и формирование правосознания в России // Журнал российского права. – 2003. – № 10. – С. 122–133.
5. Дербенев Е.В. Организация игровой деятельности учащихся по истории во внеурочной работе // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2020. – № 5. – С. 58–65.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования: утв. приказом Минобрнауки РФ от 17.05.2012 № 413 (ред. от 12.08.2022). – М., 2012.
7. О внесении изменений в некоторые приказы Министерства просвещения Российской Федерации, касающиеся федеральных образовательных программ начального общего образования, основного общего образования и среднего общего образования: приказ Минпросвещения России от 09.10.2024 № 704. – М., 2024.

© Левкович А.А., Седельникова Н. А., 2026

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ С СОЦИАЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТЬЮ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Макарова А.Ю.

Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, Россия

Аннотация: в статье рассматривается социальная тревожность обучающихся как фактор, влияющий на их учебную активность и межличностное взаимодействие. Раскрываются когнитивные, эмоциональные и поведенческие механизмы тревожности, а также анализируются подходы к её пониманию. Обосновывается влияние образовательной среды на формирование тревожности. Показывается, что психолого-педагогическое сопровождение способствует снижению избегания, повышению учебной вовлечённости и формированию устойчивой самооценки.

Ключевые слова: социальная тревожность, обучающиеся, образовательная среда, психолого-педагогическое сопровождение, эмоциональная регуляция, коммуникативные навыки.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR STUDENTS WITH SOCIAL ANXIETY IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Makarova A.Y.

Ufa University of Science and Technology, Ufa, Russia

Abstract: the article examines social anxiety of students as a factor influencing their academic activity and interpersonal interaction. Cognitive, emotional and behavioral mechanisms of anxiety are revealed, and approaches to its understanding are analyzed. The role of the educational environment in the formation of anxiety is substantiated. It is shown that psychological and pedagogical support reduces avoidance behavior, increases engagement and contributes to the development of stable self-esteem.

Keywords: social anxiety, students, educational environment, psychological and pedagogical support, emotional regulation, communication skills

Социальная тревожность в образовательной среде становится значимым фактором, влияющим на поведение и учебную активность обучающихся. Учебный процесс регулярно включает ситуации оценки, публичного ответа и взаимодействия, где учащийся оказывается в позиции наблюдаемого и

сопоставляемого с другими. Для части обучающихся это не ограничивается кратковременной реакцией, а формирует устойчивое внутреннее напряжение. В результате тревожность отражается не только на эмоциональном состоянии, но и на успеваемости, уровне включённости в учебную деятельность и характере социальных контактов.

Обращение к теоретическим подходам позволяет уточнить механизмы формирования данного состояния. В когнитивной концепции А. Бека социальная тревожность связывается с устойчивыми негативными установками и автоматическими мыслями, задающими ожидание неудачи [2]. Ещё до начала взаимодействия учащийся интерпретирует ситуацию как потенциально угрожающую, что усиливает внутреннее напряжение и снижает готовность к активности. Повторяющийся опыт избегания постепенно закрепляет данные когнитивные схемы.

В модели Ч. Спилбергера тревожность рассматривается как состояние, возникающее в ответ на значимые стимулы [4]. В образовательной практике такими стимулами выступают контрольные ситуации, публичные ответы и сопоставление результатов. При этом ключевую роль играет не только само событие, но и его ожидание: регулярное предвосхищение оценки поддерживает устойчивый тревожный фон, который со временем начинает воспроизводиться автоматически.

С позиции транзакционной модели стресса Р. Лазаруса ключевым механизмом социальной тревожности выступает не сама ситуация, а её двухэтапная когнитивная обработка [5]. На этапе первичной оценки обучающийся интерпретирует социальное взаимодействие как потенциально значимое и рискованное для самооценки, статуса или принятия. Далее включается вторичная оценка, в рамках которой анализируется доступность внутренних и внешних способов совладания с этой ситуацией. При восприятии собственных возможностей как недостаточных усиливается субъективное напряжение и формируется стратегия защитного ухода.

В этом контексте избегание функционирует как краткосрочный способ регуляции состояния: оно снижает интенсивность переживаемого напряжения за счёт исключения триггерной ситуации из актуального опыта. Однако такой способ совладания закрепляется по механизму отрицательного подкрепления и постепенно ограничивает формирование более вариативных поведенческих стратегий в социальных ситуациях.

Возрастной фактор усиливает указанные процессы. Подростковый период связан с формированием самооценки и социальной идентичности, поэтому внешняя оценка приобретает особую значимость. Э. Эриксон описывал этот этап как кризис идентичности, в рамках которого реакция окружающих становится опорой для самоопределения [6]. В таких условиях даже единичные негативные оценки могут восприниматься как подтверждение собственной несостоятельности. По Л.И. Божович, именно в школьном возрасте социальная оценка становится центральным фактором развития мотивационной сферы [3], что дополнительно усиливает чувствительность к ситуациям оценивания. Для

систематизации проявлений социальной тревожности в образовательной среде представляется целесообразным рассмотреть их в структурированном виде (представлены в табл.1).

Таблица 1

Проявления социальной тревожности у обучающихся и их влияние на образовательную деятельность

Проявление	Характеристика	Влияние на обучение
Избегание ответов у доски	Отказ от публичных выступлений, стремление остаться незаметным	Снижение академической активности, отсутствие практики самопрезентации
Трудности в групповом взаимодействии	Скованность в общении, пассивность в обсуждениях	Ограниченное участие в коллективной работе
Чувствительность к оценке	Острое восприятие замечаний и критики	Формирование неустойчивой самооценки
Физиологические реакции	Напряжение, учащённое сердцебиение, дрожь	Снижение концентрации внимания
Социальное избегание	Снижение контактов, пропуски занятий	Риск изоляции и выпадения из учебного процесса

Рассмотрим **формы и методы психолого-педагогического сопровождения обучающихся с социальной тревожностью.**

Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с социальной тревожностью представляет собой системную деятельность, направленную на снижение внутреннего напряжения и поэтапное включение учащегося в образовательный процесс. В отличие от разовых вмешательств, оно реализуется как последовательная работа, учитывающая индивидуальные особенности обучающегося и специфику образовательной среды [1].

Содержательно сопровождение включает несколько взаимосвязанных направлений. *Диагностический компонент* позволяет определить уровень тревожности и особенности её проявления. В практике используются наблюдение, опросники и беседы с обучающимися и педагогами. Важно не только зафиксировать наличие тревожности, но и понять ситуации, в которых она усиливается. Такой подход позволяет перейти от формальной оценки к более точному пониманию индивидуального профиля учащегося.

Коррекционно-развивающее направление связано с формированием навыков эмоциональной регуляции и ассертивного поведения. Применяются методы когнитивно-поведенческого подхода, направленные на изменение неадаптивных установок и постепенное расширение поведенческого репертуара [2]. Реализация осуществляется через поэтапное усложнение социальных задач: от работы в малых группах до публичных выступлений, что обеспечивает постепенное снижение тревожности за счёт накопления успешного опыта взаимодействия.

Развитие коммуникативных навыков реализуется через тренинговые формы, позволяющие моделировать ситуации общения в условиях сниженной

оценочной нагрузки. Это создаёт пространство для безопасного освоения новых моделей поведения и постепенного снижения социальной скованности, особенно значимой в подростковом возрасте, связанном с формированием самооценки и идентичности [3].

Работа с педагогами направлена на изменение характеристик образовательной среды. Поддерживающая обратная связь, отказ от публичного сравнения и гибкость форм контроля снижают уровень тревожности и уменьшают стрессогенность учебных ситуаций [5]. Дополнительным ресурсом выступает вариативность форм учебной активности, включая возможность выбора способа выполнения заданий.

Включение родителей в процесс сопровождения обеспечивает согласованность внешних требований и поддержки. Снижение критичности и формирование более поддерживающего стиля общения способствует стабилизации эмоционального состояния обучающегося [1], создавая единое поддерживающее пространство вне школы.

Цифровая среда рассматривается как дополнительный фактор формирования тревожности, связанный с усилением социальной сравнимости и ориентации на внешнюю оценку. Работа в рамках психологического сопровождения в этом направлении включает формирование критического отношения к медиаконтенту и снижение зависимости от онлайн-одобрения, что уменьшает дополнительное психологическое давление.

Психолого-педагогическое сопровождение при этом представляет собой многоуровневую систему, в которой диагностический, коррекционно-развивающий и средовой компоненты функционируют как единый взаимосвязанный процесс. Его смысл заключается не в наборе отдельных воздействий, а в организации условий постепенной перестройки способов социального взаимодействия обучающегося.

Так, социальная тревожность в образовательной среде понимается как результат устойчивого взаимодействия когнитивных оценок, эмоциональных реакций и поведенческих стратегий, закреплённых через избегание как ведущий способ саморегуляции. Данный механизм ограничивает включённость обучающегося в учебные и коммуникативные ситуации и снижает его образовательную динамику. Эффективность сопровождения определяется способностью не только снижать выраженность тревожных реакций, но и последовательно расширять опыт участия обучающегося в значимых социальных и учебных ситуациях. Ключевым механизмом изменений выступает управляемое уменьшение избегания при одновременном увеличении количества безопасных ситуаций взаимодействия.

В целом психолого-педагогическое сопровождение выступает как целостный механизм образовательной поддержки, обеспечивающий переход от тревожно-избегающих стратегий поведения к более устойчивым и функциональным формам социального взаимодействия и включённости в образовательный процесс. Его реализация способствует не только преодолению

трудностей, но и созданию условий для полноценного включения обучающихся в образовательный процесс и их дальнейшего личностного развития.

Список используемых источников:

1. Астапов В.М., Малкова Е.Е. Тревожные расстройства в детском и подростковом возрасте: теория и практика: монография. – М.; Воронеж: МПСИ; МОДЭК, 2011. – 367 с.
2. Бек А., Раш А., Шо Б., Эмери Г. Когнитивная терапия депрессии. – СПб.: Питер, 2003. – 298 с.
3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – СПб.: Питер, 2008. – 398 с.
4. Карандашев В.Н., Лебедева М.С., Спилбергер Ч. Изучение оценочной тревожности: руководство по использованию. – СПб.: Речь, 2004. – 79 с.
5. Lazarus R.S., Folkman S. Stress, Appraisal, and Coping. – New York: Springer Publishing Company, 1984. – 456 p.
6. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. – М.: Прогресс, 1996. – 344 с.

© Макарова А.Ю., 2026

УДК 159.9.072

ТАНЦЕВАЛЬНО - ДВИГАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНИКИ В СИСТЕМЕ КОРРЕКЦИИ НИЗКОЙ САМООЦЕНКИ У ПОДРОСТКОВ

Маюра А.А.

Научный руководитель – Луценко О.А.

*Благовещенский государственный педагогический университет
г. Благовещенск, Россия*

Аннотация: статья посвящена исследованию потенциала танцевально-двигательных техник в работе с фундаментальной проблемой пубертатного периода – низкой самооценкой. Автор анализирует феномен «отчужденного тела» в условиях цифровой среды и предлагает методологию восстановления самооценности через расширение кинестетического репертуара. Рассматриваются нейропсихологические аспекты (роль зеркальных нейронов) и психотерапевтические механизмы (преодоление мышечного панциря). В работе представлены этапы коррекционной программы и обоснована эффективность интегративного подхода, сочетающего телесную экспрессию и когнитивную рефлексию.

Ключевые слова: подростковый кризис, самооценка, танцевально-двигательная терапия, образ тела, нейропластичность, мышечный панцирь, кинестетическая эмпатия.

DANCE-MOVEMENT TECHNIQUES IN THE SYSTEM OF CORRECTION OF LOW SELF-ESTEEM IN ADOLESCENTS

Mayura A.A.

Scientific supervisor – O.A. Lutsenko

Blagoveshchensk State Pedagogical University

Blagoveshchensk, Russia

Abstract: the article is devoted to the study of the potential of dance-movement techniques in working with the fundamental problem of the puberty period — low self-esteem. The author analyzes the phenomenon of the "alienated body" in the digital environment and proposes a methodology for restoring self-worth through expanding the kinesthetic repertoire. Neuropsychological aspects (the role of mirror neurons) and psychotherapeutic mechanisms (overcoming the muscular armor) are considered. The paper presents the stages of the correction program and substantiates the effectiveness of the integrative approach combining bodily expression and cognitive reflection.

Keywords: adolescent crisis, self-esteem, dance-movement therapy, body image, neuroplasticity, muscular armor, kinesthetic empathy.

Проблема самооценки в подростковом возрасте в последние десятилетия приобрела новый вектор развития. Современный подросток существует в пространстве «экранного бытия», где восприятие собственного тела опосредовано фильтрами социальных сетей и идеализированными образами. Это приводит к феномену цифровой диссоциации - разрыву между реальным физическим ощущением себя и транслируемым визуальным образом. Низкая самооценка в данном контексте перестает быть только психологическим конструктом, становясь телесным симптомом: сутулость, зажатость дыхания, избегание прямого взгляда и скованность движений становятся физическим воплощением неуверенности.

Традиционные подходы часто игнорируют телесный компонент самооценки. Однако, как указывал Л.С. Выготский, личность развивается через социальное взаимодействие, которое изначально глубоко телесно [2, с. 156]. Без проработки физического ощущения «Я-действующего» вербальные убеждения в собственной ценности остаются для подростка лишь интеллектуальными конструктами, не влияющими на глубинное самоощущение.

Нейропсихологические и психофизиологические основы движения

Эффективность танцевально-двигательных техник (ТДТ) объясняется прямой связью между моторной активностью и эмоциональной регуляцией. При выполнении танцевальных упражнений активируется система зеркальных нейронов, которая отвечает за кинестетическую эмпатию - способность понимать себя и другого через движение. Это критически важно для подростков, испытывающих трудности в идентификации собственных чувств.

С точки зрения биодинамики, низкая самооценка всегда сопровождается наличием «мышечного панциря». Согласно теории В. Райха, это совокупность хронических мышечных зажимов, которые удерживают подавленные эмоции страха, гнева и стыда [6, с. 312]. Танцевальная импровизация позволяет мягко «разморозить» эти зоны, высвобождая энергию, необходимую для формирования активной жизненной позиции. Кроме того, физическая активность стимулирует выработку эндорфинов и дофамина, что создает позитивный эмоциональный фон для коррекционной работы, нивелируя подростковую депрессивность [5, с. 110].

Специфика «Образ тела» и его коррекция

Центральным звеном самооценки подростка является «образ тела». По мнению И.С. Кона, физическое «Я» - это первый аспект самосознания, который подвергается оценке со стороны сверстников [4, с. 88]. Несоответствие субъективного образа тела надуманным эталонам ведет к социальной тревожности.

Танцевально-двигательные техники позволяют сместить фокус с того, как тело *выглядит*, на то, что оно *может*. В процессе использования техник Лабан-анализа подросток учится управлять категориями веса, пространства и времени. Например, упражнения на развитие «сильного веса» (приземленность, мощные шаги) помогают подростку физически почувствовать свою опору и право «занимать место в жизни». Это напрямую коррелирует с ростом уверенности в себе. Как подчеркивает С.Л. Рубинштейн, психическое не просто проявляется в действии, оно формируется в нем [6, с. 420]. Следовательно, меняя паттерн движения с «зажатого» на «экспрессивный», мы меняем внутреннюю структуру самооценки.

Программа психолого-педагогической коррекции: этапы и методы

Система коррекции с использованием ТДТ должна носить этапный характер, учитывающий динамику группового процесса и индивидуальные особенности подростков:

1. **Диагностико-подготовительный этап.** Основная цель — снижение уровня тревожности и создание безопасной атмосферы. Используются техники «ритмического сонастраивания», когда группа двигается в едином пульсе. Это удовлетворяет базовую потребность подростка в принадлежности к группе, о которой писал Д.И. Фельдштейн [7, с. 145].

2. **Этап дескриптивной экспрессии.** Подростки исследуют свои зажимы через упражнение «Марионетка» или «Скульптура тела». Здесь происходит осознание того, как страх оценки «замораживает» плечевой пояс или ограничивает дыхание.

3. **Интегративный этап.** Использование хореографической импровизации и техники «Отзеркаливания». В паре один участник становится «отражением» другого, возвращая ему его движения в облагороженном, принятом виде. Это мощный инструмент коррекции самооценки: подросток видит, что его движения (и, следовательно, его личность) интересны и достойны подражания [3, с. 182].

4. **Завершающий этап (рефлексивный).** Перевод невербального опыта в вербальный. Подростки описывают свои ощущения: «Я почувствовал силу в ногах», «Мне было страшно двигаться широко, но потом я ощутил свободу».

Гендерный аспект в танцевальной коррекции

Необходимо учитывать, что самооценка юношей и девушек в подростковом возрасте имеет разную детерминацию. Для девушек танец становится способом примирения с меняющейся женственностью и преодоления дисморфофобии. Для юношей ТДТ чаще выступают как способ легализации эмоциональной экспрессии, которая часто табуируется в мужской субкультуре. Интеграция этих аспектов в групповую работу позволяет достичь более глубокой социальной адаптации, способствуя формированию целостной идентичности, о которой писал Э. Эриксон [1, с. 290].

Методологический инструментарий и механизмы трансформации

В основе коррекционного воздействия ТДТ лежит принцип перехода от «тела-объекта» (как внешнего образа, оцениваемого окружающими) к «телу-субъекту» (как источнику живого опыта и интенций) [6, с. 638].

Одним из ключевых инструментов здесь выступает система анализа движения Р. Лабана (Laban Movement Analysis). Для подростков с низкой самооценкой характерно сужение динамических факторов движения: использование только «прямого» пространства и «легкого» веса, что в психологическом эквиваленте означает робость и нежелание занимать место в социуме [3, с. 52].

Техника «зеркаливания» часто применяемая в групповой ТДТ, позволяет решать задачи межличностного принятия. Когда группа в точности повторяет движение подростка, он получает опыт безусловного принятия своей телесной экспрессии. Это нивелирует страх оценки, доминирующий в цифровой среде, и создает безопасное пространство для экспериментов с новыми ролями [3, с. 114; 5, с. 94].

Этапы реализации коррекционной программы

Процесс коррекции самооценки средствами ТДТ целесообразно выстраивать в три последовательных этапа:

Диагностико-подготовительный этап (Кинестетическое осознание). Цель — установление контакта с собственным телом. Используются техники прогрессивной релаксации и направленной визуализации. Подростки обучаются слышать сигналы своего тела (ритм дыхания, мышечные зажимы), что является первым шагом к преодолению цифровой диссоциации [3, с. 157; 7, с. 45].

Экспрессивно-коррекционный этап (Расширение репертуара). На данном этапе применяются техники аутентичного движения и импровизации. Задача - выйти за пределы привычного «двигательного стереотипа неуверенности». Подросток пробует использовать широкий жест, твердую опору, варьировать темп и силу движений. Трансформация физической

амплитуды влечет за собой расширение поведенческой гибкости [1, с. 412; 3, с. 172].

Интегративно-рефлексивный этап. Важнейшая фаза, на которой происходит вербализация пережитого опыта. Сочетание танца с арт-терапевтическими методиками (рисование мандалы движения, написание эссе) позволяет перевести глубинные телесные инсайты на уровень осознанных убеждений. Здесь происходит присвоение нового образа «Я - могущего», «Я - чувствующего» [2, с. 248; 6, с. 562].

Заключение

Танцевально-двигательные техники в работе с подростками позволяют обойти когнитивные защиты и сопротивление, типичные для «разговорной» психотерапии. Интеграция телесного опыта в структуру личности способствует формированию адекватной самооценки, основанной не на внешних фильтрах и лайках, а на внутреннем чувстве компетентности и целостности. Развитие кинестетического интеллекта становится для подростка эффективным инструментом саморегуляции, позволяя сохранять устойчивость в условиях перманентного оценивания со стороны социума.

Список используемых источников:

1. Асмолов А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. М.: Смысл, 2007. 528 с.
2. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. М.: Педагогика-Пресс, 1996. 536 с.
3. Козлов В. В., Гиршон А. Е., Веремеенко Н. И. Интегративная танцевально-двигательная терапия. М.: Психотерапия, 2010. 282 с.
4. Кон И. С. Психология юношеского возраста. М.: Просвещение, 1979. 175 с.
5. Прихожан А. М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. СПб.: Питер, 2009. 192 с.
6. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002. 720 с.
7. Фельдштейн Д. И. Психология развития личности в онтогенезе. М.: Педагогика, 1989. 208 с.

© Маюра А.А., Луценко О.А., 2026

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ

Муллагалина З.Р.

Научный руководитель – Кобызева У.В.

Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, Россия

Аннотация: в статье рассматривается проблема эмоционального выгорания медицинских работников как одно из наиболее распространенных негативных последствий профессионального стресса в системе здравоохранения. Анализируются основные причины возникновения эмоционального выгорания, его влияние на профессиональную деятельность специалистов и качество медицинской помощи. Особое внимание уделяется психолого-педагогическим аспектам профессиональной подготовки медицинских работников и методам профилактики эмоционального истощения.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, профессиональный стресс, медицинские работники, профессиональная подготовка, психолого-педагогическое сопровождение, стрессоустойчивость, медицинская деятельность.

EMOTIONAL BURNOUT OF MEDICAL WORKERS AS A PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEM OF PROFESSIONAL TRAINING OF SPECIALISTS

Mullagalina Z.R.

Scientific supervisor – Kobuzeva U.V.

Ufa University of Science and Technology, Ufa, Russia

Abstract: the article examines emotional burnout of medical workers as one of the most common negative consequences of professional stress in the healthcare system. The main causes of emotional burnout, its impact on professional activity and the quality of medical care are analyzed. Special attention is paid to psychological and pedagogical aspects of professional training of medical specialists and methods of prevention of emotional exhaustion.

Keywords: emotional burnout, professional stress, medical workers, professional training, psychological and pedagogical support, stress resistance, medical activity.

В современных условиях профессиональная деятельность медицинских работников характеризуется высоким уровнем эмоционального напряжения,

постоянной ответственностью за жизнь и здоровье пациентов, а также необходимостью быстро принимать решения в стрессовых ситуациях. Работа в сфере здравоохранения требует не только высокого уровня профессиональной подготовки, но и значительной психологической устойчивости, способности контролировать эмоциональное состояние и эффективно взаимодействовать с пациентами и коллегами.

Проблема эмоционального выгорания медицинских работников в последние годы приобретает особую актуальность. Особенно остро она проявилась в период пандемии COVID-19 и в постковидный период, когда медицинский персонал столкнулся с повышенной профессиональной нагрузкой, эмоциональным истощением и дефицитом времени для восстановления. Как отмечают О. В. Сазонова и соавторы, профессиональные факторы в период пандемии значительно усилили проявления эмоционального напряжения и повысили риск формирования профессионального выгорания среди медицинских работников [3].

Под эмоциональным выгоранием понимается состояние физического, эмоционального и психического истощения, возникающее вследствие длительного воздействия профессионального стресса. Для медицинских работников данное состояние представляет особую опасность, поскольку оно влияет не только на психологическое состояние специалиста, но и на качество оказываемой медицинской помощи, уровень профессиональной ответственности и эффективность трудовой деятельности.

Согласно исследованиям А. А. Кульчиева и О. В. Ремизова, эмоциональное выгорание медицинских работников становится одной из наиболее распространенных проблем современной системы здравоохранения [2]. Постоянное эмоциональное напряжение, высокая интенсивность труда, ответственность за состояние пациентов и необходимость взаимодействия с большим количеством людей способствуют развитию хронической усталости, эмоциональной опустошенности и снижению профессиональной мотивации.

В исследовании Т. И. Бонкало, О. Б. Поляковой и Е. А. Байдецкой подчеркивается, что проблема профессионального выгорания медицинских работников активно рассматривается в современных научных исследованиях, поскольку она оказывает влияние как на психологическое благополучие специалистов, так и на организационную эффективность системы здравоохранения [1]. Эмоциональное выгорание приводит к ухудшению коммуникативных навыков, снижению эмпатии, повышению уровня тревожности и формированию негативного отношения к профессиональной деятельности.

К основным причинам эмоционального выгорания медицинских работников можно отнести:

- высокую психоэмоциональную нагрузку;
- ненормированный график работы;
- недостаток отдыха;
- постоянную ответственность за жизнь пациентов;

- эмоционально тяжелые условия труда;
- высокий уровень тревожности;
- недостаточную психологическую поддержку.

Особое значение имеет тот факт, что эмоциональное выгорание нередко начинает формироваться еще на этапе профессионального обучения. Будущие медицинские работники сталкиваются с интенсивной учебной нагрузкой, эмоционально сложными практиками, высокой ответственностью и необходимостью быстро адаптироваться к профессиональной среде. В связи с этим проблема профилактики эмоционального выгорания должна рассматриваться не только в системе здравоохранения, но и в процессе профессиональной подготовки специалистов.

С психолого-педагогической точки зрения важной задачей образовательных организаций является формирование у обучающихся навыков стрессоустойчивости, эмоциональной саморегуляции и профессиональной адаптации. Подготовка будущих медицинских работников должна включать не только освоение профессиональных знаний и практических навыков, но и развитие личностных качеств, позволяющих эффективно справляться с эмоциональными нагрузками профессиональной деятельности.

Профессиональная подготовка медицинских специалистов должна быть направлена на формирование устойчивой психологической готовности к работе в условиях постоянного стресса. Важную роль в этом процессе играет психолого-педагогическое сопровождение обучающихся, включающее психологическую поддержку, развитие навыков саморегуляции, профилактику тревожных состояний и формирование конструктивных способов преодоления стрессовых ситуаций.

Одним из важных направлений профилактики эмоционального выгорания является развитие эмоциональной устойчивости и навыков саморегуляции у будущих медицинских работников. В образовательном процессе целесообразно использовать психологические тренинги, направленные на развитие стрессоустойчивости, коммуникативной компетентности и способности контролировать собственное эмоциональное состояние. Подобные методы позволяют обучающимся лучше адаптироваться к профессиональным нагрузкам и предупреждать развитие хронического эмоционального напряжения.

Особое значение имеет формирование у медицинских работников навыков конструктивного профессионального общения. Значительная часть профессионального стресса связана именно с коммуникативной сферой: взаимодействием с пациентами, их родственниками, коллегами и руководством. Конфликтные ситуации, эмоционально тяжелые разговоры и необходимость постоянно контролировать собственные эмоции становятся дополнительными факторами риска развития эмоционального выгорания.

В связи с этим в процессе профессиональной подготовки рекомендуется использовать практико-ориентированные методы обучения: моделирование профессиональных ситуаций, разбор конфликтных случаев, тренинги

профессионального общения и методы групповой рефлексии. Подобные формы работы позволяют не только повысить уровень профессиональной подготовки, но и сформировать у обучающихся навыки психологической адаптации к условиям медицинской деятельности.

Одним из эффективных методов профилактики эмоционального выгорания являются тренинги развития осознанности. Е. А. Шепелева и соавторы рассматривают развитие осознанности как важный психолого-педагогический инструмент коррекции профессионального выгорания медицинских работников [6]. Использование подобных методов способствует снижению уровня тревожности, повышению эмоциональной устойчивости и развитию способности своевременно распознавать признаки эмоционального истощения.

Кроме того, значимую роль играет создание благоприятной психологической среды как в образовательных организациях, так и в медицинских учреждениях. Поддержка со стороны преподавателей, наставников и профессионального коллектива способствует более успешной адаптации молодых специалистов к профессиональной деятельности. Важным фактором профилактики эмоционального выгорания также является рациональное распределение нагрузки, соблюдение режима труда и отдыха, а также наличие возможностей для психологической помощи и консультирования.

По мнению А. В. Ярашевой, С. В. Макара и М. А. Кротова, проблема профессионального выгорания медицинских работников требует комплексного подхода, включающего внимание к организационным условиям труда, психологической поддержке персонала и формированию профессиональной устойчивости специалистов [5]. Это свидетельствует о необходимости системной профилактической работы, объединяющей усилия образовательных организаций, медицинских учреждений и специалистов в области психологии.

Следует отметить, что эмоциональное выгорание оказывает влияние не только на профессиональную деятельность медицинских работников, но и на их личностное состояние. Длительное эмоциональное напряжение может приводить к развитию тревожных расстройств, хронической усталости, снижению мотивации и эмоциональной отстраненности. В некоторых случаях это становится причиной профессиональной дезадаптации и ухода специалистов из медицинской сферы.

В современных условиях особую актуальность приобретает необходимость формирования у будущих медицинских работников культуры психологического здоровья. Обучающиеся должны понимать значимость эмоционального благополучия, владеть навыками профилактики стресса и уметь своевременно обращаться за психологической поддержкой. Включение элементов психолого-педагогического сопровождения в образовательный процесс позволяет повысить уровень профессиональной готовности специалистов и снизить риск формирования эмоционального выгорания в будущем.

Таким образом, эмоциональное выгорание медицинских работников представляет собой серьезную психолого-педагогическую проблему современной системы здравоохранения. Высокий уровень профессионального стресса, эмоциональная нагрузка и ответственность за жизнь пациентов оказывают значительное влияние на психологическое состояние специалистов и качество их профессиональной деятельности. В связи с этим особое значение приобретает психолого-педагогическое сопровождение профессиональной подготовки медицинских работников, направленное на развитие стрессоустойчивости, эмоциональной саморегуляции и навыков психологической адаптации.

Список используемых источников:

1. Бонкало, Т. И. Профессиональное выгорание медицинских работников: системный обзор научных публикаций Scopus 2023 / Т. И. Бонкало, О. Б. Полякова, Е. А. Байдецкая // Медицина и организация здравоохранения. – 2024. – Т. 9, № 1. – С. 98–107.
2. Кульчиев, А. А. Эмоциональное выгорание медицинских работников – нарастающая проблема современности / А. А. Кульчиев, О. В. Ремизов // Трудный пациент. – 2021. – Т. 19, № 5. – С. 54–57.
3. Сазонова, О. В. Роль профессиональных факторов в формировании эмоционального выгорания у медицинских работников в период пандемии COVID-19 / О. В. Сазонова, М. Ю. Гаврюшин, Н. Ю. Кувшинова [и др.] // Аспирантский вестник Поволжья. – 2022. – Т. 22, № 1. – С. 4–8.
4. Полякова, О. Б. Специфика профессионального стресса медицинских работников в постковидный период / О. Б. Полякова, Т. И. Бонкало // Проблемы социальной гигиены, здравоохранения и истории медицины. – 2023. – Т. 31, № S2. – С. 1197–1201.
5. Ярашева, А. В. Эксперты о проблеме профессионального выгорания медицинских работников / А. В. Ярашева, С. В. Макара, М. А. Кротов // Дискуссия. – 2024. – № 9(130). – С. 220–230.
6. Коррекция профессионального выгорания медицинских работников в процессе тренинга развития осознанности / Е. А. Шепелева, Е. И. Ариффулина, О. В. Булатова [и др.] // Медицинская психология в России. – 2024. – Т. 16, № 5. – С. 10.

© Муллагалина З.Р., Кобызева У.В., 2026

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ

Мухаметзянова А.Г.

Научный руководитель – Кобызева У.В.

Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, Россия

Аннотация: в статье эмоциональное выгорание рассматривается как состояние истощения у медицинских работников. Описываются особенности их профессиональной деятельности, относящейся к профессиям высшего типа.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, медицинские работники, стресс, эмпатия, профилактика.

CHARACTERISTICS OF EMOTIONAL BURNOUT IN MEDICAL WORKERS

Mukhametzyanova A.G.

Scientific supervisor- Kobyzeva U.V.

Ufa University of Science and Technology, Ufa, Russia

Abstract: this article, emotional burnout is considered as a state of exhaustion in healthcare professionals. The article describes the features of their professional activities, which belong to the higher-type professions.

Keywords: emotional burnout, healthcare workers, stress, empathy, prevention.

Под эмоциональным выгоранием чаще понимают состояние эмоционального, физического и психического истощения, вызванное чрезмерным и длительным стрессом, характеризующееся усталостью, бессонницей, снижением или отсутствием производительности труда и т. д. Ранее данное понятие означало истощение, сопровождающееся чувством собственной никчёмности.

Понятие «эмоциональное выгорание» было введено американским психологом Гербертом Дж. Фрейденбергером в 1974 году, в котором описывалось состояние специалистов помогающих профессий, в частности врачей и социальных работников, которые отдают слишком много сил, не успевая при этом восстанавливать ресурсы [3, с. 27].

Согласно исследованиям, эмоциональному выгоранию наиболее часто подвергаются работники сферы медицины.

Медицинские работники – это специалисты, оказывающие медицинскую помощь населению и представляющие собой особую социальную группу. С одной стороны, они подвержены тем же общественным трудностям, что и другие граждане. С другой – их профессиональная деятельность заключается в

оказании помощи другим людям. Специфика работы в сфере здравоохранения тесно связана с постоянным воздействием сильных эмоций и частым попаданием в стрессогенные ситуации.

Работа медиков сложная и ответственная, постоянно держит работников в напряжении, требует приложения сил и много энергии. В своей ежедневной практике они испытывают целый спектр эмоций. К ним относятся как позитивные переживания, такие как радость за выздоровевших пациентов и профессиональная гордость, так и негативные: грусть, чувство вины в случае профессиональных ошибок, хроническая усталость и разочарование в избранном деле. Всё это создаёт постоянное напряжение и стресс для медицинских работников.

Согласно классификации Шафрановой А.С., существуют три типа профессий [1, с. 235]:

1) Профессии высшего типа – требуют постоянного труда и саморазвития даже после окончания рабочего дня. Изначально сюда включали специальности творческих деятелей и педагогов, позже список пополнился.

2) Профессии среднего, или же ремесленного типа – предполагают деятельность, которая направлена исключительно на выполнение конкретных задач, без дополнительной работы над собственным развитием.

3) Профессии низшего типа – после обучения больше не нужно дополнительно развиваться самому или улучшать профессиональные навыки.

Профессия медицинского работника относится к высшему типу, что обусловлено необходимостью постоянной рефлексии, высокой степенью ответственности за результаты деятельности, а также регулярным воздействием стрессогенных факторов.

Врачи на постоянной основе имеют дело с потерей человеческих жизней на уровне эмоционального переживания. Она может выступать для них в 3 формах [1, с. 236]:

1) Реальная (безрезультатность усилий по спасению, то есть реанимационных мероприятий (смерть на столе хирурга, в скорой помощи));

2) Потенциальная (работа медицинских работников требует высокого профессионализма, потому что именно от их действий зависят здоровье и порой жизнь человека) постоянная опасность смерти создаёт психологическое давление на медицинский персонал;

3) Фантомная (это могут быть переживания и беспокойства людей по поводу своего здоровья, страх перед болезнями, а также чувства близких тех, кто болеет, а также отношение общества к вопросам смерти);

Для врачей и медицинских работников важно контролировать собственные эмоции и управлять ими, сталкиваясь с ситуациями, связанными с реальной, возможной или фантомной смертью пациентов. Однако им сложно сохранять дистанцию, поскольку врачам приходится тесно взаимодействовать с больными и их родственниками. Только эмоционально устойчивые специалисты способны эффективно справляться с подобными ситуациями, сохраняя свой профессионализм.

На медицинский персонал влияет ряд психологических стресс-факторов: необходимость постоянного взаимодействия с пациентами и их близкими, сопряжённая с эмпатическим восприятием их переживаний, страданий и негативных аффектов; высокие ожидания от профессионализма врачей и их способности отдавать себя работе, помогая другим; значительная моральная и юридическая ответственность за жизнь и здоровье пациентов; воздействие неблагоприятных социально-экономических факторов, включая криминализацию общества, распространение зависимостей и рост числа лиц без определённого места жительства [2, с. 88].

Работа с тяжелобольными пациентами считается одним из самых сложных и эмоционально напряжённых. Основные трудности связаны с несколькими аспектами:

1) Защитные реакции организма. Ежедневное взаимодействие с больными, с их тревогой, страданиями и отчаянием вынуждает развивать внутренние защитные механизмы, которые помогают выдерживать испытания, но одновременно приводят к уменьшению способности искренне сочувствовать, проявлять внимание к проблемам пациентов.

2) Физическое и эмоциональное истощение. Регулярное столкновение с тяжёлым состоянием пациентов сильно утомляют и физически, и эмоционально. Постоянные критические ситуации увеличивают развитие тревожности и депрессии у самих медработников.

3) Психологические барьеры пациентов. Люди с серьёзными заболеваниями часто недоверчиво относятся к врачам и медсёстрам. Госпитализация для них – испытать стресс и неприятные чувства. Это осложняет создание доверительной атмосферы и затрудняет проведение качественного лечения.

Всё это приводит к сильному утомлению. Медработники начинают чувствовать, что всё бесполезно, раздражаются на пациентов, называя их неблагодарными. Со временем медики начинают меньше волноваться о проблемах пациентов, становятся равнодушными, что заметно ухудшает качество их работы.

Длительная профессиональная деятельность медработника способствует накоплению усталости, эмоционального напряжения, а также формированию признаков выгорания. Регулярные тяжёлые клинические ситуации приводят к хронической усталости, снижению мотивации и чувству внутренней пустоты. Эта взаимосвязь обусловлена физическими усилиями, моральной нагрузкой, что постепенно ослабляет способность восстанавливаться и ухудшают качество выполняемой работы.

Выделяют три типа личности, наиболее подверженных формированию эмоционального выгорания:

1) «Педантичная» личность. Это люди, для которых характерны перфекционизм и стремление к идеальному порядку во всём. Любые отклонения от привычного уклада вызывают у них сильный дискомфорт. В силу глубокой вовлечённости в профессиональную деятельность они склонны

пренебрегать отдыхом, что становится причиной хронического напряжения и переутомления. Повышенное чувство ответственности мотивирует их работать удвоенной силой, что значительно увеличивает вероятность развития синдрома эмоционального выгорания. Часто застревают мыслями в прошлом, и начало выгорания у них проявляется сначала вялостью, постоянной сонливостью.

2) «Демонстративная» личность. Для людей данного типа важно всегда находиться в центре внимания, характерно стремление к доминированию, что обусловлено потребностью в признании их авторитета и лидерских качеств. Однако монотонная повседневная работа очень быстро утомляет их, делая раздражительными и вспыльчивыми. Иногда они используют необычные способы привлечь внимание, усиливая чувство усталости и напряжения. Синдром эмоционального выгорания начинается с раздражения, которое сопровождается повышением давления и проблемами со сном.

3) «Эмотивная» личность. Люди этого типа обладают чрезвычайной чувствительностью и ранимостью. Они остро воспринимают проблемы других людей, принимая их близко к сердцу, вплоть до внутреннего истощения. Эта сверхчувствительность и неспособность противостоять жизненным трудностям делают их крайне восприимчивыми к выгоранию [4, с. 103].

Таким образом, профессиональное выгорание среди медицинского персонала является следствием продолжительного воздействия совокупности стрессоров, обусловленных высокой степенью ответственности, перманентным эмоциональным давлением и потребностью в эмпатии к пациентам. Как было показано, медицинская деятельность относится к категории профессий высшего типа. Это подразумевает не только наличие обширных профессиональных знаний и навыков, но и постоянное стремление к самосовершенствованию и развитию. Взаимодействие с тяжёлыми клиническими случаями, критическими ситуациями и негативными эмоциями пациентов приводит к развитию защитных механизмов, снижению эмпатии, хронической усталости и профессиональной деформации. Всё это существенно снижает качество оказания медицинской помощи и ухудшает психологическое состояние самих специалистов. Сказанное позволяет заключить, что профилактика и своевременная коррекция выгорания должны быть неотъемлемой частью системы здравоохранения, направленной на поддержание психического здоровья и профессиональной эффективности медицинских работников.

Список используемых источников:

1. Абрамова Г.С., Юдчиц Ю.А. Психология в медицине: учеб. пособие. – М.: ЛПА «Кафедра-М», 1998. – 272 с.
2. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика: учеб.-метод. пособие. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2008. – 251 с.
3. Ермакова Е. В. Изучение синдрома эмоционального выгорания как нарушения ценностно-смысловой сферы личности (теоретический аспект) //

УДК 159.972

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ВЗГЛЯД НА ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ПИЩЕВЫХ УСТАНОВОК У ЛИЦ С ОБСЕССИВНО- КОМПУЛЬСИВНЫМ РАССТРОЙСТВОМ

Нуриаслямова А.Р.

Научный руководитель – Латыпова Э.Р.

Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, Россия

Аннотация: в работе анализируется связь обсессивно-компульсивного расстройства (ОКР) с пищевым поведением, характер пищевых установок при ОКР (ритуализация питания, жёсткие правила, страх «неправильной» еды), а также влияние среды на формирование установок.

Ключевые слова: обсессивно-компульсивное расстройство, пищевые установки, пищевое поведение, интолерантность к неопределённости

A PEDAGOGICAL VIEW ON THE THEORETICAL FOUNDATIONS OF THE STUDY OF FOOD ATTITUDES IN PERSONS WITH OBSESSIVE- COMPULSIVE DISORDER

Nuriaslyamova A.R.

Scientific Supervisor – Latypova E. R.

Ufa University of Science and Technology, Ufa, Russia

Abstract: the work analyzes the relationship between obsessive-compulsive disorder (OCD) and eating behavior, the nature of eating attitudes in OCD (ritualization of eating, strict rules, and fear of "wrong" food), and the influence of the environment on the formation of attitudes.

Keywords: obsessive-compulsive disorder, eating habits, eating behavior, intolerance to uncertainty

Обсессивно-компульсивное расстройство – это тяжелое психическое расстройство, особенностью которого является наличие повторяющихся навязчивых мыслей (обсессий) или вынужденных действий (компульсий).

Обсессии - повторяющиеся мысли, образы, или побуждения. Они назойливые, нежелательные, и большинство людей страдают или испытывают выраженный дискомфорт и тревогу от их появления. Больной считает эти мысли своими собственными, даже если они непроизвольны и неприятны.

Пациенты с ОКР пытаются избегать, игнорировать, подавлять или нейтрализовать obsessions другими мыслями или действиями (например, выполняя ритуалы). Однако, это только временно снижает напряжение и замыкает порочный круг расстройства.

Компульсии (ритуалы) - вынужденные, стереотипные действия или мыслительные акты, выполняемые в соответствии с правилами, которые требуют точности исполнения, или достижения чувства "завершенности" выполнения. Целью компульсий является снижение уровня дистресса, вызванного obsessions, или предотвращение нежелательных событий. Выполнение ритуалов не приносит удовольствия, хотя некоторые пациенты испытывают облегчение тревоги и дискомфорта, но только на некоторое время.[1]

Ключевой характеристикой является то, что пациент, имеющий ОКР, в отличие от психотического больного, как правило, сохраняет критику к своим состояниям, понимает их иррациональность, но чувствует себя бессильным и не способным им противостоять.

На фоне ОКР возможно развитие расстройств пищевого поведения, когда пациент смещает фокус внимания на сферу питания, при этом придерживаясь строгих правил и ритуалов, он получает временное облегчение.

Пищевые установки при obsessive-compulsive disorder можно рассмотреть, как случай, когда еда является не просто способом удовлетворить биологическую потребность, а становится способом контроля, снижения тревоги и стресса.

В норме пищевые установки являются гибкими и способствуют удовлетворению физиологических потребностей. Человек свободно меняет рацион в зависимости от ситуации, получает удовольствие от еды, а в случае переедания не испытывает чрезмерного чувства вины. Пищевые установки в норме не доминируют над другими сферами жизни человека.

Ригидные пищевые установки – уже является признаком возможных нарушений. Такие установки характеризуются жесткими правилами, нарушение или не выполнение которых вызывает сильную тревогу или чувство вины. Например, это может проявляться в отказе от конкретных продуктов, в чрезмерном подсчете калорий и т.п.

В статье А.П. Михайловой и А.В. Штраховой пищевое поведение описывается как система установок, привычек, эмоций и форм поведения, связанных с едой, а также как способ регуляции напряжения. [2]

Статья показывает, что стресс усиливает неадаптивные типы пищевого поведения, прежде всего это эмоциогенный и ограничительный, а пищевое поведение может выступать механизмом компенсации эмоционального дискомфорта.

Эмоциогенный тип характеризуется гиперфагической реакцией на стресс. Стимулом к приему пищи при этом типе является не чувство голода, а наличие эмоционального дискомфорта. Дискомфорт приводит к появлению следующих

эмоциональных состояний, приводящих к перееданию: страх, тревога, печаль, скука, одиночество.

Ограничительное пищевое поведение характеризуется избыточными пищевыми самоограничениями и диетами, которые сменяются периодами переедания.

Таким образом, можно наблюдать связь между пищевым поведением и ОКР: навязчивые мысли вызывают тревогу, а пищевые правила, ограничения и повторяющиеся действия вокруг еды могут становиться способом временного облегчения.

Рассмотрение пищевого поведения в ОКР особенно важно, потому что при данном расстройстве устойчивые установки и повторяющиеся способы действия часто приобретают патологический характер в отношении еды.

Можно предположить, что пищевые установки у лиц с ОКР часто включают в себя чрезмерную потребность в определённости, симметрии, правильности и предсказуемости. В следствии чего, еда может восприниматься не как способ удовлетворения биологической потребности в питательных веществах, а как область контроля, где нужно строго соблюдать определенные правила. В результате формируется не просто привычка, а система ригидных пищевых правил и установок, способная снизить субъективную тревогу и стресс лишь на некоторое время.

В статье Fugen Neziroglu, Jonathan Sandler рассматривается связь между ОКР и РПП и мотивы, которых придерживаются пациенты, при наличии того или иного расстройства. [4]

Примеры привычек и установок относительно еды, которые были упомянуты:

1. Подсчет количества глотков или кусков пищи во время еды в соответствии с каким-то определенным или магическим числом.

2. Постоянное мытье рук из-за боязни микробов или других источников заражения.

3. Человек в ресторане постоянно спрашивает официанта о разных блюдах в меню, сомневаясь, что у него достаточно знаний, чтобы сделать правильный выбор.

4. Человек выбрасывает слегка помятую консервную банку, боясь получить пищевое отравление, которое впоследствии может привести к серьезному заболеванию.

5. Человек отказывается заходить на кухню, чтобы поесть, из-за страха случайно перепутать чистящие средства с едой.

6. Человек постоянно проверяет полки холодильника или другие места в доме, чтобы убедиться, что все купленные продукты лежат на своих местах.

Таким образом можно сделать вывод о том, что пациенты с расстройствами пищевого поведения больше озабочены своей внешностью и меняют своё питание для того, чтобы снизить вес. Пациенты с обсессивно-

компульсивным расстройством могут ограничивать себя в еде по причинам, совершенно не связанным с восприятием своего тела.

Далее рассмотрим коморбидность между ОКР и расстройствами пищевого поведения.

В статье Sarah E. Altman и Stewart A. Shankman (2009) «Какая связь существует между обсессивно-компульсивным расстройством и расстройствами пищевого поведения?» были рассмотрены следующие схожие характеристики расстройств. [5]

Расстройства пищевого поведения (РПП) различаются по симптомам, но объединены дисфункциональными мыслями и поведением, которые касаются еды и восприятия своего тела.

Для обсессивно-компульсивного расстройства (ОКР) характерны обсессии - повторяющиеся, навязчивые и нежелательные мысли или образы, и компульсии, которые люди совершают для снижения тревоги и дискомфорта, связанных с обсессиями.

На первый взгляд ОКР и РПП кажутся не связанными, но при более детальном рассмотрении выявляются общие когнитивные, поведенческие и личностные черты. В обоих случаях присутствуют повторяющиеся мысли и фиксация на пугающем стимуле (в ОКР - на симметрии, загрязнении; в РПП - на еде, фигуре и весе и т. п.), что способствует возникновению негативных эмоций, таких как тревога или страх.

После следует компенсаторное поведение для снижения уровня дискомфорта и тревоги, например, в РПП это ограничение еды, рвота, употребление слабительных или чрезмерные тренировки, а в ОКР - мытьё рук, проверки или другие ритуалы.

В статье Fugen Neziroglu и Jonathan Sandler (2009) в экспертном заключении для Международного фонда ОКР предложили, что расстройства пищевого поведения можно рассматривать как часть спектра обсессивно-компульсивных расстройств, но с тех пор границы между анорексией, нервной анорексией, нервной булимией и обсессивно-компульсивным расстройством остаются размытыми. Также авторы отмечают, что во многих случаях по поведению пациентов, страдающих ОКР и РПП, сложно определить, какое именно расстройство они имеют. [4]

«Например, человек с обсессивно-компульсивным расстройством, сильно похудев, на вид может казаться страдающим анорексией, но на самом деле это происходит из-за боязни заразиться или из-за ритуалов, которые отнимают много времени и мешают ему регулярно принимать пищу».

Данный случай демонстрирует не нервную анорексию (F50.0), а соматическую анорексию, возникшую на фоне ОКР, т.к. снижение веса здесь является вторичным симптомом.

«С другой стороны, пациент с анорексией, который, казалось бы, совершает навязчивые ритуалы, разрезая или взвешивая продукты, но делает это только для того, чтобы ограничить потребление пищи и похудеть. Одно расстройство может маскироваться под другое практически бесконечно».

В отечественной науке проблему взаимосвязи ОКР и РПП можно наблюдать в статье О.А. Сагалаковой, Е.А. Подолкиной и Д.В. Труевцева (2020), в которой рассматривается роль интолерантности к неопределённости в структуре взаимоотношений между расстройствами пищевого поведения и обсессивно-компульсивным расстройством. [3]

Интолерантность к неопределенности (ИТН) — это убеждения и реакции на ситуации с неизвестным исходом. Она проявляется как предрасположенность к неадаптивным эмоциональным и поведенческим откликам.

В статье было упомянуто то, что ритуалы и правила питания помогают пациентам, страдающим от РПП справляться с негативным настроением и тревогой, связанной с набором веса и едой. Они выполняют роль, аналогичную компульсиям в обсессивно-компульсивном расстройстве.

Роль интолерантности к неопределенности (ИТН) в формировании ритуального или компульсивного поведения получила подтверждение в исследованиях ОКР, которое часто сочетается с РПП. Оба расстройства имеют общие черты, в частности навязчивые мысли: при РПП они касаются еды, веса, формы тела. Хотя пациенты не всегда воспринимают их как навязчивые, аналогия с ОКР уместна - люди с РПП пытаются подавить или нейтрализовать эти мысли через строгие правила и ритуалы.

Чрезмерные тренировки, подсчет калорий и частое взвешивание - типичные компульсивные проявления при РПП, подобные ОКР. Сначала ритуалы пищевого поведения снижают тревогу, но спустя время превращаются в жесткие правила и привычки, усиливающие «порочный круг» симптомов и закрепляющие расстройство. Исследования связи РПП и ОКР показывают, что симптомы тревоги и ОКР обычно возникают раньше РПП, что делает их потенциальным фактором риска.

В работе Olatunji et al. (2010) у выборки из 508 женщин, лечившихся в стационаре от РПП, уменьшение симптомов ОКР привело к снижению проявлений РПП. Davies et al. (2009), Naylor, Mountford & Brown (2011) отметили повышенные уровни ОКР-симптомов у женщин с анорексией и булимией по сравнению с нормой; они выражались в изнуряющих нагрузках и навязчивых мыслях о еде и весе. Обнаружена значимая связь симптомов РПП с нейтрализацией, обсессивностью и упорядоченностью (мыслей и поведения) в ОКР.

Эта статья подводит нас к выводу о тесной коморбидности ОКР и РПП. Оба расстройства имеют общие симптомы: навязчивые мысли, компульсии, что может привести к ошибкам в диагностике. Ключевой фактор дифференциации – мотивы и цели поведения пациента: при ОКР ритуалы нейтрализуют страх (например, загрязнения), при РПП – тревогу о весе, еде и стремление к идеальному телу. Симптомы ОКР часто предшествуют РПП, выступая фактором риска.

Проведенный выше теоретический анализ позволяет заключить, что изучение пищевых установок при обсессивно-компульсивном расстройстве

представляет собой сложную междисциплинарную проблему, находящуюся на стыке клинической психологии, психиатрии и педагогики.

Педагогический аспект делает акцент на влиянии семейных и образовательных установок (требования «доесть до конца», морализация продуктов, наказание за отказ или привилегии за «правильное» питание).

Позже это может проявляться как идеализация здорового питания, культура «чистого» питания и высокие ожидания самоконтроля, что при наличии склонности к ОКР способствует развитию ригидности пищевых норм и усиливает чувство вины при их нарушении.

С педагогической точки зрения ключевым выводом является признание того, что пищевые установки у лиц с ОКР выходят за рамки сугубо клинического симптома. Они неразрывно связаны с когнитивными и поведенческими паттернами, характерными для данного расстройства: перфекционизмом, ригидностью мышления, гиперконтролем и навязчивыми сомнениями. Эти особенности напрямую влияют на формирование дезадаптивных моделей пищевого поведения.

Эффективное сопровождение лиц с подобной симптоматикой требует от педагога и психолога:

1. Понимания того, что за ритуальным пищевым поведением часто скрываются попытки снизить стресс или тревогу.

2. Умения дифференцировать внешне сходные проявления РПП и ОКР (например, избегание продуктов как часть навязчивостей или ограничения как часть анорексии).

3. Включения в психолого-педагогическую работу специальных стратегий, направленных на снижение ригидности когнитивных установок и формирование гибкого, осознанного отношения к еде.

Таким образом, теоретические основы, рассмотренные в статье, подводят к важному заключению о том, что без учета обсессивно-компульсивного компонента коррекция нарушений пищевого поведения будет неполной и малоэффективной.

Список используемых источников:

1. Клинические рекомендации «Обсессивно - компульсивное расстройство» / утв. Министерством здравоохранения Российской Федерации. – 2021. – С. 3.

2. Михайлова А.П., Штрахова А.В. Пищевое поведение в норме, в условиях стресса и при патологии: библиографический обзор // Вестник ЮУрГУ. Серия «Психология». – 2018. – С. 80–95

3. Сагалакова О.А., Подолкина Е.А., Труевцев Д.В. Роль интолерантности к неопределенности в структуре взаимосвязи расстройств пищевого поведения и обсессивно-компульсивного расстройства // Медицинская психология в России. – 2020. – С. 1-10.

4. Fugen Neziroglu, Jonathan Sandler. The Relationship Between Eating Disorders and OCD Part of the Spectrum. // International OCD Foundation – 2009.

5. Sarah E. Altman, Stewart A. Shankman. What is the association between obsessive–compulsive disorder and eating disorders // Clinical Psychology Review. – 2009 – P. 638-646.

© Нуриаслямова А.Р., Латыпова Э.Р., 2026

УДК 159.972

КОПИНГ-СТРАТЕГИИ И ЗАЩИТНЫЕ МЕХАНИЗМЫ У ЛИЦ С НАРЦИССИЧЕСКИМ РАССТРОЙСТВОМ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

Нурмухаметова А.Н.

Научный руководитель – Латыпова Э.Р.

Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, Россия

Аннотация: в статье рассматриваются копинг-стратегии и защитные механизмы лиц с нарциссическим расстройством личности (НРЛ). Обосновывается необходимость учёта нарциссической организации личности при разработке стратегий психолого-педагогического сопровождения

Ключевые слова: нарциссическое расстройство личности, защитные механизмы, копинг-стратегии, идеализация и обесценивание, перфекционизм, избегание, психолого-педагогическое сопровождение.

COPING STRATEGIES AND DEFENSE MECHANISMS IN INDIVIDUALS WITH NARCISSISTIC PERSONALITY DISORDER IN THE CONTEXT OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT

Nurmukhametova A.N.

Scientific supervisor – Latypova E.R.

Ufa University of Science and Technology, Ufa, Russia

Abstract: the article discusses coping strategies and defense mechanisms of individuals with narcissistic personality disorder (NPD). It substantiates the need to take into account the narcissistic organization of personality when developing strategies for psychological and pedagogical support

Keywords: narcissistic personality disorder, defense mechanisms, coping strategies, idealization and devaluation, perfectionism, avoidance, psychological and pedagogical support

В современном обществе, характеризующемся высоким уровнем стресса, ускоренным темпом жизни, цифровизацией и культом успеха, вопросы психического здоровья и адаптации личности выходят на первый план. Особую

значимость приобретает изучение специфических механизмов совладания со стрессом (копинга) у лиц с расстройствами личности, чьи внутренние ресурсы истощены, а стратегии часто оказываются дезадаптивными. Нарциссическое расстройство личности (НРЛ) – это не просто «самовлюбленность» или завышенная самооценка, а сложный клинический феномен, связанный с глубокими страданиями и серьезной социальной дезадаптацией: люди с нарциссическим расстройством не просто "самовлюбленные", они испытывают глубокие страдания и серьезно нарушают социальное функционирование – в профессиональной сфере, дружбе, семье.

Согласно диагностическим критериям МКБ-10, ядро НРЛ составляют грандиозность, потребность в восхищении и отсутствие эмпатии. Однако за этим часто скрывается хрупкая, уязвимая самооценка, зависящая от постоянного подтверждения со стороны. За этим внешним фасадом, как подчеркивает Нэнси Мак-Вильямс, скрывается личность, «организованная вокруг поддержания самоуважения путем получения подтверждения со стороны» [1, с. 117]. Именно эта зависимость от оценки при внешней демонстрации уверенности создает делает человека уязвимым.

Нарциссическое расстройство подразумевает устойчивый паттерн грандиозности (в фантазиях или поведении), потребность в восхищении и отсутствие эмпатии, начинающийся к раннему взрослому возрасту и проявляющийся в различных контекстах, что подтверждается пятью (или более) из следующих признаков из DSM-5 [3, с. 760-764].

1. Имеет грандиозное чувство собственной важности.
2. Поглощен фантазиями о безграничном успехе, могуществе.
3. Считает, что он «особенный» и уникальный, и может быть понят только другими особенными людьми высокого статуса, или должен ассоциироваться с ними.
4. Требуется чрезмерного восхищения.
5. Проявляет чувство привилегированности (т.е. необоснованные ожидания особенно благоприятного отношения или автоматического выполнения его ожиданий).
6. Использует других для достижения своих целей.
7. Неразвита эмпатия.
8. Зависть.
9. Проявляет высокомерное, присутствует тенденция к осуждению других.

В контексте психолого-педагогического сопровождения (в образовательной среде, при профессиональной адаптации, в системе психотерапевтической помощи) ключевым становится глубокое понимание того, какими защитными механизмами и копинг-стратегиями пользуется человек с НРЛ. Это позволяет не только объяснить его деструктивное поведение, но и выстроить эффективную помощь, направленную на развитие адаптивных навыков совладания. Без такого анализа психотерапевтическая работа будет поверхностной.

Нарциссическое расстройство личности формируется вследствие ранних нарушений в детско-родительских отношениях. Как указывает Д. Дж. Фокс, к расстройству может привести как «восхваление ребёнка, когда родители ставят ребёнка в центр семьи, считают его гениальным, немедленно и беспрекословно выполняют его требования», так и «холодность по отношению к нему: эмоциональная депривация, холод» [2, с. 103-109]. В зависимости от модели воспитания у человека во взрослом возрасте формируется либо личность, ожидающая постоянного восхищения, либо «ложное Я» как защитный механизм, позволяющий справиться с глубинным чувством никчемности.

К. Хорни определяла НРЛ как «самообожествление и уверенность человека в собственной исключительности», связывая его возникновение с отсутствием любви к истинной сущности ребенка. О. Кернберг выделил ключевой механизм: формирование «ложного Я», что в дальнейшем приведёт к чувству пустоты, стыда и постоянному желанию восхищения. Х. Кохут также подчеркивал уязвимость самости нарциссической личности, рассматривая ее как результат нарушенного развития в раннем детстве.

Принято выделять два типа патологического нарциссизма: грандиозный и уязвимый. Люди с грандиозным нарциссизмом кажутся смелыми, обаятельными, хотя они более конфликтны, склонны к социальному сравнению, испытывают больше зависти, более экстравертны, стремятся к высокому статусу и имеют более высокую самооценку. Люди с уязвимым нарциссизмом более замкнуты, тревожны и склонны избегать общения. Они чаще испытывают гнев, стыд и депрессию, а также враждебность и агрессию, у них ниже самооценка, уровень доверия. Для обоих проявлений характерна убежденность в том, что человек заслуживает особых привилегий и внимания. Для НРЛ свойственна коморбидность, в частности, с депрессивным, тревожным, пограничным и анти-социальным расстройствами, что значительно усложняет диагностику и выбор стратегии сопровождения.

В отличие от механизмов психологической защиты, являющиеся бессознательными, копинг стратегии предполагают осознанный выбор способа реагирования. Лица с НРЛ редко используют адаптивные механизмы психологической защиты и проблемно-ориентированные копинг-стратегии. Особенности обусловлены хрупкой самооценкой, потребностью в восхищении, отсутствием эмпатии и зависимостью от мнения окружающих. Вместо адаптивного совладания со стрессом они используют механизмы, направленные на сохранение иллюзии превосходства и избегание переживания стыда.

Базовый защитный механизм при НРЛ - расщепление с последующей идеализацией и обесцениванием. Идеализация возникает, когда объект удовлетворяет потребность лица с НРЛ в восхищении, подтверждает его грандиозность. Причем эта оценка не основана на реальности, а является проекцией собственной потребности в совершенном объекте.

Такая идеализация крайне уязвима: она держится только до первого разочарования, когда другой человек допускает ошибку или проявляет обычную человеческую слабость. В этот момент происходит стремительный переход к обе-

сцениванию. О. Кернберг описывал это как фундаментальную черту нарциссической патологии [5, с. 227-234]. Обесценивание выполняет несколько важных функций: защищает от переживания стыда и превращает фрустрирующий объект в источник зла; восстанавливает грандиозное «Я» через унижение другого; позволяет избежать признания собственной зависимости и ограниченности.

В ситуациях фрустрации (критика, отказ в восхищении, угроза снижения статуса) лицо с НРЛ не способно к реалистичной оценке. Вместо этого включается обесценивание источника фрустрации. «В терапевтическом контексте идеализация терапевта неизбежно сменяется обесцениванием, когда тот не оправдывает фантазий пациента, например, не дает немедленного решения проблем, и это часто приводит к преждевременному прекращению терапии».

Ещё один распространённый защитный механизм, который используют личности с НРЛ - перфекционизм. Они ставят сами перед собой нереалистичные идеалы, и либо уважают себя за то, что достигают их, либо в случае провала чувствуют себя ничтожными. Перфекционизм представляет собой не просто стремление к высоким стандартам, а жесткую, ригидную защитную структуру, направленную на поддержание грандиозного образа «Я» и избегание переживания стыда, унижения и ощущения собственной неполноценности. Нарциссический перфекционизм ориентирован исключительно на публичное признание, не приносит удовлетворения даже при достижении цели и сопровождается хроническим чувством, что результат «недостаточно хорош». Перфекционизм является стратегией контроля над оценкой окружающих – если сделать всё безупречно то никто не сможет критиковать, а значит, удастся избежать позора.

Хорват С. и Морф К. К. показывают, что «избегание у лиц с нарциссическим расстройством личности представляет собой одну из центральных копинг-стратегий, направленную на защиту хрупкого грандиозного „Я“ от переживаний стыда, унижения и чувства собственной неполноценности» [4]. На поведенческом уровне избегание реализуется как систематическое уклонение от тех видов деятельности, где возможна публичная критика. Эмоциональный – уход от чувства стыда и зависти через гнев или обесценивание другого. На социальном уровне – избегание искренних отношений, где нужно «снять маски» и показать себя настоящим без страха быть уязвимым.

Нарцисс может прибегать к избеганию через уход в фантазии, употребление психоактивных веществ, компульсивные покупки, азартные игры. В долгосрочной перспективе такое избегание приводит к серьезной дезадаптации и усугублению общего состояния.

Зависть, которая по DSM-5 является одним из диагностических критериев НРЛ, появляется из-за низкой самооценки и неуверенности в себе. Человек с нарциссическим расстройством проецирует собственные недостатки на других, что позволяет ему сохранить иллюзию превосходства.

Локус контроля у нарцисса является внешним, что заставляет его постоянно пытаться контролировать мнение окружающих о себе. При этом успех приписывается себе, а неудачи – внешним обстоятельствам. Эти особенности пре-

пятствуют личностному росту, так как человек не способен учиться на собственных ошибках.

Понимание защитных механизмов при нарциссическом расстройстве личности определяет стратегию психолого-педагогической помощи. Например, работа с переживанием стыда без немедленной защиты через гнев или обесценивание; обучение реалистичной оценке ситуации, принятию ответственности за свои действия, осознание, что каждый человек может ошибаться и быть «неидеальным» через постепенное снижение требований к себе и другим и развитие эмпатии.

В образовательной и профессиональной среде для лиц с выраженными нарциссическими чертами необходима особая организация сопровождения: четкие, предсказуемые критерии оценки; конструктивная, не унижающая достоинства обратная связь (с акцентом на действия, а не на личность); поддержка реальных достижений без избыточной идеализации; постепенное обучение адаптивному поведению в ситуациях фрустрации через дозированные «разочарования» в безопасной среде. Образовательная среда выступает одновременно и как пространство проявления нарциссических черт, и как потенциальный ресурс для их коррекции. С одной стороны, учебное заведение с его системой оценок и акцентом на достижения может усиливать дезадаптивные паттерны, с другой стороны, правильно организованная психолого-педагогическая поддержка способствует развитию более гибких копинг-стратегий, толерантности к фрустрации и способности к эмпатии. Исследование копинг-стратегий при нарциссическом расстройстве личности углубляет понимание самого феномена, раскрывая его не как набор черт, а как ригидный способ регуляции поведения. В образовательном контексте это означает, что работа с учащимися, имеющими нарциссические черты, должна быть направлена на постепенное обучение адаптивным копинг-стратегиям и развитие способности выдерживать неизбежные фрустрации без обращения к деструктивным защитами.

В контексте психолого-педагогического сопровождения понимание описанных механизмов позволяет специалисту выстраивать правильную стратегию работы и помогать пациенту в приобретении базовых навыков борьбы с фрустрирующими событиями и постепенном освоении более зрелых, проблемно-ориентированных копинг-стратегий. Без учета нарциссической организации личности любая психологическая или педагогическая интервенция с высокой вероятностью приведет к обесцениванию специалиста, усилению защит и преждевременному прекращению контакта.

Список используемых источников:

1. Мак-Вильямс Н. Психоаналитическая диагностика: понимание структуры личности в клиническом процессе / Н. Мак-Вильямс; пер. с англ. Под ред. М. В. Ромашкевича. – 2-е изд. – Москва: Класс, 2001. – С. 117.
2. Фокс Д. Дж. Антисоциальное, нарциссическое и пограничное расстройства личности. Современная концептуализация развития, подкрепления, вы

ражения и лечения / Дэниел Дж. Фокс. – Москва: Диалектика: Вильямс, 2023. – С. 103-109.

3. American Psychiatric Association: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th ed, Text Revision (DSM-5-TR). – Washington, DC: American Psychiatric Association, 2022. – P. 760-764.

4. Horvath S., Morf C. C. Narcissistic defensiveness: Hypervigilance and a voidance of worthlessness / S. Horvath, C. C. Morf // Journal of Experimental Social Psychology. – 2009. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.sakkyndig.com/psychology/artvit/horvath2009.pdf> (дата обращения: 28.04.2026).

5. Kernberg O. F. Borderline Conditions and Pathological Narcissism / O. F. Kernberg. – New York: Jason Aronson, 1975. – P. 227-234.

© Нурмухаметова А.Н., Латыпова Э.Р., 2026

УДК 37.013.43

ТЮТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ТРАЕКТОРИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СЕТЕВЫХ КЛАССАХ ПО МАТЕМАТИКЕ

Онуфриенко О.Г., Курова Т.Г.

*Азовский государственный педагогический университет им. П.Д. Осипенко,
г. Бердянск, Россия*

Работа выполнена при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации в рамках выполнения государственного задания в сфере науки (номер темы OTGE-2026-0004)

Аннотация: в статье рассматривается тьюторское сопровождение индивидуальных образовательных траекторий в сетевых математических классах, с акцентом на нормативные основы и современные практики профильного обучения.

Ключевые слова: тьюторское сопровождение, индивидуальная образовательная траектория, сетевые классы, математическое образование, ранняя профессионализация, цифровая трансформация, межрегиональное взаимодействие.

TUTORING SUPPORT FOR INDIVIDUAL LEARNING PATHS IN ONLINE MATH CLASSES

Onufriienko O.G., Kurova T.G.

Azov State Pedagogical University P.D. Osipenko, Berdyansk, Russia

The work was carried out with the financial support of the Ministry of Education of the Russian Federation as part of the implementation of the state task in the field of science (theme number OTGE-2026-0004)

Abstract: the article discusses the tutoring support of individual educational trajectories in network mathematics classes, with an emphasis on the regulatory framework and modern practices of specialized education.

Keywords: tutoring support, individual educational trajectory, network classes, mathematical education, early professionalization, digital transformation, and interregional cooperation.

Современный этап развития системы образования Российской Федерации характеризуется реализацией национальных целей развития на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года, закреплённых в нормативно-правовых актах федерального уровня [1; 2]. Особое внимание уделяется совершенствованию системы профессионального роста педагогических работников и устранению дефицита кадров в различных регионах страны, включая новые субъекты Российской Федерации. Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года определяет необходимость внедрения инновационных форм организации учебного процесса, ориентированных на индивидуализацию обучения и раннюю профессионализацию обучающихся [3]. В условиях цифровой трансформации образовательной среды актуализируется вопрос разработки эффективных моделей тьюторского сопровождения индивидуальных образовательных траекторий обучающихся, особенно в рамках предметов естественно-научного цикла, к которым относится «Математика».

Сетевое взаимодействие образовательных организаций в Российской Федерации регулируется рядом нормативных документов. В частности, Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (№ 273-ФЗ) закрепляет право образовательных учреждений на совместную реализацию образовательных программ, включая использование дистанционных технологий [5]. Приказ Министерства просвещения РФ № 314 от 9 июня 2020 года «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам» устанавливает требования к сетевой форме обучения, подчеркивая необходимость индивидуализации образовательных маршрутов [6].

В научной литературе проблема тьюторского сопровождения в сетевых классах рассматривается с позиций личностно-ориентированного подхода. Л. П. Джитава и М. К. Чамсудинова отмечают, что тьютор в математическом образовании выполняет функции навигатора, помогая учащимся осознанно выбирать образовательные ресурсы и формировать навыки саморегуляции [2]. Л. В. Ежкова подчеркивает важность диагностики стартовых возможностей обучающихся для проектирования индивидуальных траекторий, соответствующих требованиям ФГОС [3]. Автор предлагает использовать

разноуровневые задания и модульные программы для дифференциации обучения.

Вопросы сетевого взаимодействия образовательных организаций при организации профильных классов раскрываются в работе О. Г. Онуфриенко, Т. Г. Куровой и Ю. А. Ефименко, где представлена межрегиональная многоуровневая сетевая модель психолого-педагогических классов [4]. Авторы обосновывают необходимость охвата широкого возрастного диапазона обучающихся (6–11 классы) и интеграции межрегиональных ресурсов для решения проблемы кадрового дефицита. Особое значение придаётся цифровым инструментам поддержки взаимодействия: онлайн-курсам, вебинарам, платформам мониторинга и социальным сетям профессиональной направленности. Л. С. Кайдова и Л. Л. Тухолко исследуют возможности подборки видеоуроков по математике как средства проектирования индивидуальной траектории обучения, что открывает перспективы для гибкого планирования учебного процесса в сетевых форматах [3].

Тьюторское сопровождение индивидуальных траекторий обучающихся в сетевых классах по математике может быть эффективно усилено за счёт интеграции волонтерских и проектных практик, аналогично модели Онуфриенко О. Г. и Куровой Т. Г., где рефлексия и практическая деятельность формируют не только знания, но и личностную мотивацию. Применяя персональные портфолио и рефлексивные дневники, тьюторы помогают учащимся осмысливать свой прогресс в математике как вклад в личное и социальное развитие, превращая абстрактные знания в значимый опыт [5].

Целью настоящего исследования является теоретическое обоснование и разработка модели тьюторского сопровождения индивидуальных образовательных траекторий обучающихся в сетевых классах математического профиля с учётом возрастных особенностей и цифровой трансформации образовательной среды.

Тьюторское сопровождение в сетевых классах по математике предполагает комплекс мероприятий, направленных на поддержку обучающихся в процессе освоения образовательной программы с учетом их индивидуальных особенностей. Тьютор выполняет функции навигатора, консультанта и координатора, обеспечивая персонализированный подход к обучению.

Одним из ключевых аспектов тьюторского сопровождения является диагностика образовательных потребностей обучающихся. На начальном этапе тьютор проводит анализ стартового уровня подготовки, выявляет познавательные интересы и мотивацию обучающихся. Для этого используются как традиционные методы (тестирование, анкетирование), так и современные цифровые инструменты (онлайн-опросы, аналитика учебной деятельности в электронной образовательной среде).

Проектирование индивидуального образовательного маршрута осуществляется тьютором на основе комплексной диагностики, при непосредственном участии обучающегося и его законных представителей. В

соответствии с положениями ФГОС, при формировании траектории учитываются не только предметные результаты, но и метапредметные и личностные компетенции, что согласуется с позицией А. В. Хуторского относительно персонализации образовательного процесса [2]. Принципиально важным является понимание индивидуальной траектории как динамической системы: тьютор реализует непрерывный мониторинг образовательных достижений, что обеспечивает возможность оперативной коррекции содержания, форм и темпов обучения в зависимости от актуальной динамики развития учащегося.

Эмпирический анализ практики тьюторского сопровождения в сетевых математических классах ФГБОУ ВО «АГПУ им. П. Д. Осипенко» позволяет дифференцировать профессиональную деятельность специалиста по четырём взаимосвязанным направлениям. Консультационно-методическое сопровождение предполагает оказание адресной помощи при освоении сложного математического аппарата, разбор алгоритмических процедур решения задач и создание условий для преодоления учебных затруднений. При этом, как отмечают Л. П. Джитава и М. К. Чамсудинова, приоритетной задачей тьютора выступает не трансляция готовых знаний, а активизация познавательной самостоятельности школьника [1]. Организационно-управленческое направление включает помощь обучающемуся в рациональном планировании учебного времени, дозировании когнитивной нагрузки и выборе оптимальных форматов взаимодействия с образовательным контентом.

Аналитико-диагностический компонент деятельности тьютора предполагает системную фиксацию динамики учебных достижений, интерпретацию результатов текущего и промежуточного контроля, а также предоставление адресной обратной связи обучающемуся и его родителям. Четвёртое направление реализуется через фасилитацию проектно-исследовательской деятельности, где тьютор сопровождает учащихся в выборе тем исследований, методологическом оформлении и презентации полученных результатов, что соответствует задачам ранней профессионализации, обозначенным в межрегиональной сетевой модели психолого-педагогических классов [4].

Установлено, что результативность тьюторской практики детерминирована не только профессиональной компетентностью специалиста, но и его личностно-коммуникативными характеристиками (эмпатийностью, педагогическим терпением, рефлексивностью). Архитектура учебного взаимодействия в сетевых математических классах (рис. 1) демонстрирует структуру нелинейной коммуникации, где центральным элементом выступает тьютор, обеспечивающий непрерывный диалог с учащимся и согласование образовательных задач с предметным преподавателем.

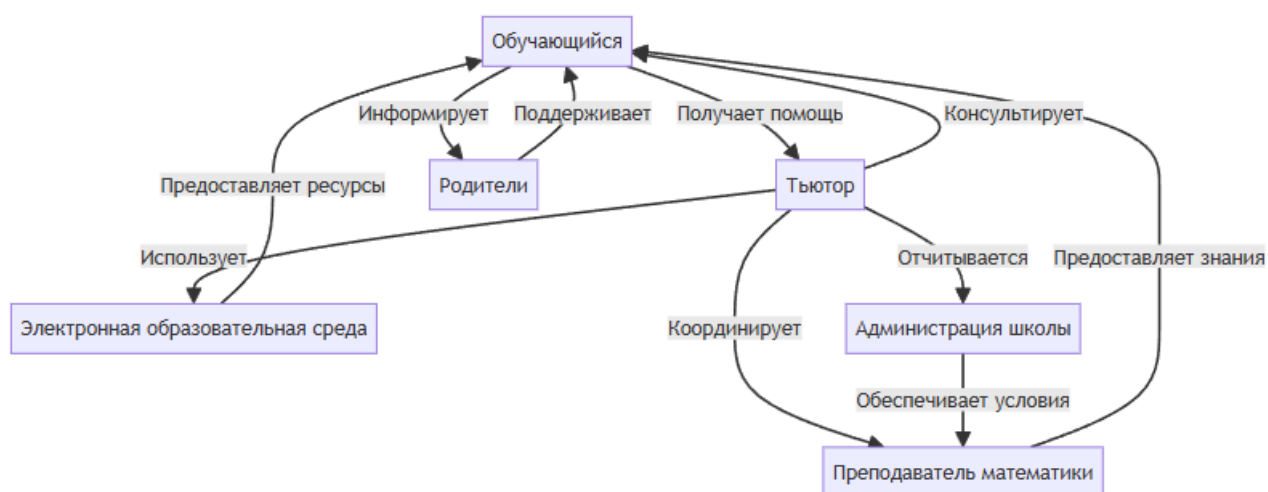


Рис. 1. Схема взаимодействия участников образовательного процесса в сетевых классах по математике

Цифровая образовательная платформа выполняет функцию информационного хаба, аккумулирующего учебные ресурсы, диагностические материалы и аналитические отчёты, что обеспечивает оперативную адаптацию траектории. Семья включается в образовательный процесс в партнёрской позиции: тьютор систематически информирует родителей об академической динамике, формируя единую среду поддержки. Административный ресурс школы обеспечивает инфраструктурное и методическое сопровождение сетевого формата, позволяя школьнику двигаться в оптимальном темпе с опорой на его индивидуальные особенности и когнитивный профиль.

Выводы. Таким образом, тьюторское сопровождение индивидуальных образовательных траекторий в сетевых классах по математике представляет собой комплексную педагогическую технологию, интегрирующую организационные, содержательные и методологические компоненты. Реализация данной модели способствует повышению качества математического образования, ранней профессионализации обучающихся и формированию кадрового потенциала системы образования Российской Федерации.

Список используемых источников:

1. Джитава, Л. П. Тьюторство в школьном математическом образовании / Л. П. Джитава, М. К. Чамсудинова // Современные образовательные технологии: новые вызовы и перспективы: материалы VI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Астрахань, 24 ноября 2023 года. – Астрахань: Астраханский университет имени В. Н. Татищева, 2024. – С. 281–284. – EDN SGOBZY.
2. Ежкова, Л. В. Реализация индивидуальной образовательной траектории на уроках математики с учетом ФГОС / Л. В. Ежкова // Современные проблемы математики, физики и физико-математического образования: Материалы XI Международной научно-практической конференции, Орехово-Зуево, 26 ноября 2021 года. – Орехово-Зуево:

Государственный гуманитарно-технологический университет, 2021. – С. 58–63. – EDN MWSBNA.

3. Кайдова, Л. С. Наборные видеоуроки по математике как средство проектирования индивидуальной траектории обучения учащихся / Л. С. Кайдова, Л. Л. Тухолко // Физико-математическое образование: традиции, инновации, перспективы: материалы II Международной научно-практической конференции, Минск, 24–25 октября 2024 года. – Минск: Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка, 2024. – С. 83–87. – EDN ORTGPZ.

4. Онуфриенко, О. Г. Комплексная форма взаимодействия в рамках внедрения межрегиональной многоуровневой сетевой модели психолого-педагогических классов / О. Г. Онуфриенко, Т. Г. Курова, Ю. А. Ефименко // Вестник педагогических инноваций. – 2025. – № 4(80). – С. 48–60. – DOI 10.15293/1812-9463.2504.04. – EDN UPXUWN.

5. Онуфриенко, О. Г. Проблема патриотического воспитания школьников путём приобщения их к волонтерской деятельности в психолого-педагогических классах / О. Г. Онуфриенко, Т. Г. Курова // Тьюторство в открытом образовательном пространстве: индивидуализация и тьюторство в социальных и профессиональных проектах: материалы XVIII Международной научно-практической конференции (XXX Всероссийской научно-практической конференции), Москва, 29–31 октября 2025 года. – Москва: Московский городской педагогический университет, ООО "А-Приор", 2026. – С. 232–238. – EDN TFTNWE.

6. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ.

© Онуфриенко О.Г., Курова Т.Г., 2026

УДК 159.972

МЕЖЛИЧНОСТНАЯ ЧУВСТВИТЕЛЬНОСТЬ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН И ОСОБЕННОСТИ ЕЕ ПРОЯВЛЕНИЯ ПРИ ПОГРАНИЧНОМ РАССТРОЙСТВЕ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

Плеханова А.Е.

Научный руководитель – Латыпова Э.Р.

Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, Россия

Аннотация: в статье рассматривается межличностная чувствительность как многокомпонентный психологический феномен, включающий когнитивные, эмоциональные и поведенческие аспекты. Раскрываются особенности ее структуры и функционирования в норме и при пограничном расстройстве личности. Показано, что при пограничном расстройстве личности высокая чувствительность к социальным сигналам сочетается с их искаженной

интерпретацией и нарушениями ментализации. Отдельное внимание уделяется возможностям психолого-педагогического сопровождения в образовательной среде.

Ключевые слова: межличностная чувствительность, пограничное расстройство личности, ментализация, социальная перцепция, эмоциональная регуляция, психолого-педагогическое сопровождение

INTERPERSONAL SENSITIVITY AS A PSYCHOLOGICAL PHENOMENON AND ITS PECULIARITIES IN THE CONTEXT OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT

Plekhanova A.E.

Scientific supervisor – Latypova E.R.

Ufa University of Science and Technology, Ufa, Russia

Abstract: the article examines interpersonal sensitivity as a multi-component psychological phenomenon that includes cognitive, emotional, and behavioral aspects. It reveals the features of its structure and functioning in normal conditions and in the case of borderline personality disorder. It is shown that in borderline personality disorder, high sensitivity to social signals is combined with distorted interpretation and impaired mentalization. Special attention is given to the possibilities of psychological and pedagogical support in the educational environment.

Keywords: interpersonal sensitivity, borderline personality disorder, mentalization, social perception, emotional regulation, psychological and pedagogical support

Межличностная чувствительность в современной психологии рассматривается как одно из базовых качеств, определяющих включенность человека в систему социальных связей и характер его взаимодействия с окружающими. Данный феномен не сводится к отдельной способности, а представляет собой сложное интегративное образование, включающее когнитивные, эмоциональные и поведенческие компоненты, находящиеся в постоянном взаимодействии. Под межличностной чувствительностью понимается способность воспринимать и интерпретировать поведение других людей, распознавать их эмоциональные состояния, прогнозировать реакции и выстраивать собственное поведение с учетом полученной информации. При этом восприятие межличностной реальности неизбежно носит субъективный характер, поскольку опосредуется прошлым опытом, установками и текущим эмоциональным состоянием субъекта [1, с. 90-93]. Вследствие этого даже объективно нейтральные ситуации могут интерпретироваться по-разному, в зависимости от индивидуальных особенностей личности. Формирование представлений о межличностной чувствительности происходило в рамках различных научных подходов: когнитивное направление акцентирует внимание

на роли базисных убеждений и автоматических мыслей [2, с. 112], а отечественная психология рассматривает межличностные отношения как системообразующий фактор личности, определяющий характер поведения и взаимодействия [5, с. 158]. Это позволяет рассматривать межличностную чувствительность как механизм, обеспечивающий как адаптацию, так и дезадаптацию в социальной среде, в зависимости от особенностей его функционирования.

Структурно межличностная чувствительность включает когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты, которые в реальном взаимодействии не существуют изолированно, а образуют единую динамическую систему. Когнитивный компонент связан с процессами социальной перцепции и включает распознавание мимики, жестов, интонаций, интерпретацию поведения партнера и формирование представлений о его намерениях [2, с. 21]. Существенную роль играют когнитивные схемы — устойчивые представления о себе и других людях, которые формируются в раннем детстве и определяют избирательность восприятия [2, с. 112]. Вследствие этого информация, соответствующая данным схемам, легче воспринимается и оценивается как значимая, тогда как противоречащая может игнорироваться или искажаться. Эмоциональный компонент отражает интенсивность и направленность переживаний, возникающих в межличностных ситуациях, и в норме характеризуется адекватностью, дифференцированностью и управляемостью. Однако при определенных условиях эмоциональная чувствительность может приобретать избыточный характер, что приводит к усилению переживаний и снижению способности к их контролю. Поведенческий компонент проявляется в конкретных формах взаимодействия — вербальных и невербальных реакциях, стиле общения, способах выражения эмоций и построения отношений. Было показано, что поведение не является прямым следствием когнитивных и эмоциональных процессов, а опосредуется социальными нормами и индивидуальными стратегиями, вследствие чего может закрепляться в виде устойчивых паттернов [3, с. 16-26]. Это позволяет говорить о том, что межличностная чувствительность представляет собой не просто реакцию на внешние стимулы, а сложный процесс, включающий интерпретацию, переживание и действие, формирующий устойчивые модели взаимодействия.

Выраженные искажения межличностной чувствительности наблюдаются при пограничном расстройстве личности, которое характеризуется нестабильностью эмоциональной, когнитивной и межличностной сфер. При данном расстройстве формируется парадоксальное сочетание высокой восприимчивости к социальным сигналам и их систематического искажения. Человек способен улавливать минимальные изменения в поведении других людей, включая особенности интонации, паузы в речи, мимику и микровыражения, однако интерпретация этих сигналов часто приобретает устойчиво негативный характер. Даже нейтральные реакции могут восприниматься как признаки отвержения, критики или скрытой враждебности,

что формирует постоянное ожидание угрозы в межличностных отношениях [3, с. 20]. Вследствие этого социальное взаимодействие начинает переживаться как нестабильное и потенциально опасное пространство, в котором требуется постоянная проверка отношения со стороны других людей.

Когнитивный компонент в данном случае характеризуется наличием жестких и устойчивых схем, связанных с темами покинутости, недоверия, эмоциональной депривации и собственной дефектности. Эти схемы формируются на основе раннего опыта и активируются даже при минимальной неопределенности в поведении других людей. В результате интерпретация межличностных ситуаций становится автоматической и часто катастрофической. Любая задержка в ответе, изменение тона или отсутствие привычного подтверждения внимания может трактоваться как признак утраты значимых отношений. При этом альтернативные объяснения ситуации практически не рассматриваются, так как когнитивная система оказывается под влиянием заранее сформированных ожиданий. Это приводит к устойчивому сужению интерпретационного диапазона и снижению гибкости мышления в межличностных ситуациях.

Эмоциональный компонент при пограничном расстройстве личности отличается высокой интенсивностью, лабильностью и трудностью регуляции. Эмоциональные реакции возникают быстро и могут достигать такой силы, при которой нарушается способность к адекватной оценке происходящего. Было показано, что в подобных состояниях формируется особый тип эмоционального реагирования, при котором аффект начинает определять направление мыслительных процессов и усиливает их негативную окраску [4, с. 17-20]. Даже незначительные межличностные события могут вызывать сильные переживания, включающие тревогу, гнев, стыд или чувство внутренней пустоты. Эмоциональные состояния быстро меняются и могут переходить из одной крайности в другую, что создает впечатление внутренней нестабильности и усиливает напряжение в отношениях с окружающими.

Поведенческий компонент также приобретает выраженные особенности. Он характеризуется импульсивностью, противоречивостью и дезадаптивностью реакций. В межличностных ситуациях могут наблюдаться резкие разрывы отношений, которые сменяются попытками их восстановления, а также интенсивные эмоциональные реакции на незначительные события. В ряде случаев проявляются манипулятивные стратегии поведения, направленные на предотвращение реального или предполагаемого отвержения. Дополнительно может фиксироваться самоповреждающее поведение, которое выполняет функцию снижения внутреннего напряжения и эмоциональной перегрузки [4, с. 7]. Подобные формы поведения не являются осознанно направленными на разрушение отношений, однако в долгосрочной перспективе они усиливают нестабильность межличностного взаимодействия и закрепляют негативные сценарии общения.

Дополнительное объяснение данных особенностей связано с нарушениями процессов ментализации, которые играют ключевую роль в

регуляции межличностного восприятия и интерпретации поведения других людей. Ментализация рассматривается как способность осознавать и понимать психические состояния, как собственные, так и чужие, а также связывать их с поведением в конкретной ситуации. При достаточном уровне развития данной функции человек способен учитывать намерения, эмоциональные состояния и контекст действий другого человека, что обеспечивает более гибкую и точную интерпретацию социальных сигналов. При ее снижении наблюдается тенденция к упрощенному и фрагментарному восприятию поведения окружающих, при котором отдельные действия вырываются из контекста и приобретают субъективно искаженное значение [6, с. 595-613]. При недостаточной ментализации возрастает вероятность автоматических и эмоционально окрашенных интерпретаций, в которых поведение других людей объясняется не через анализ ситуации, а через устойчивые внутренние ожидания и аффективные реакции. В результате межличностная реальность становится менее предсказуемой и более субъективно напряженной, поскольку отсутствует возможность гибкого пересмотра первоначальной интерпретации. Даже незначительные изменения в поведении собеседника могут восприниматься как значимые и однозначные, что усиливает эмоциональную реактивность и закрепляет устойчивые когнитивные искажения. Существенное значение имеет и то, что дефицит ментализации ограничивает способность к рефлексии в момент межличностного взаимодействия, вследствие чего затрудняется осознание альтернативных объяснений происходящего и снижается возможность коррекции ошибочных выводов. Дополнительным фактором выступает современная цифровая среда коммуникации, в которой значительная часть невербальных сигналов отсутствует или существенно ограничена. Это приводит к снижению количества доступной информации о состоянии собеседника и увеличивает неопределенность интерпретации сообщений. В подобных условиях возрастает зависимость от внутренних когнитивных схем и ранее сформированных ожиданий, что усиливает вероятность искаженного понимания нейтральных высказываний. Даже формально нейтральные сообщения могут восприниматься как негативные или отвергающие, что поддерживает повышенную межличностную чувствительность и способствует закреплению дезадаптивных способов реагирования в социальном взаимодействии.

Рассмотрение межличностной чувствительности в педагогическом контексте позволяет расширить понимание ее роли не только как клинико-психологического феномена, но и как фактора, непосредственно влияющего на образовательную включенность. В условиях современной образовательной среды, где взаимодействие с преподавателями и сверстниками занимает значительное место, особенности восприятия межличностных сигналов оказываются тесно связаны с учебной мотивацией и устойчивостью к стрессовым ситуациям. При выраженной межличностной чувствительности и нарушениях ментализации возрастает зависимость учебной активности от характера обратной связи, вследствие чего даже нейтральные педагогические

замечания могут восприниматься как критика или отвержение [1, с. 102]. Это приводит к снижению уверенности в собственных учебных возможностях, формированию избегающего поведения и затруднениям в участии в групповой работе. В ряде случаев наблюдается тенденция к снижению активности на занятиях, что связано не с недостатком знаний, а с эмоциональной перегрузкой в ситуациях оценки.

Важным фактором в понимании межличностной чувствительности в образовательной среде становится стиль педагогического взаимодействия, поскольку именно он задает общий уровень предсказуемости учебной ситуации. Недостаточная ясность требований, эмоциональная дистанцированность или непоследовательность обратной связи усиливают неопределенность интерпретации и активируют негативные когнитивные схемы. Вследствие этого образовательная ситуация может восприниматься как потенциально угрожающая, что повышает внутреннее напряжение и снижает способность к концентрации внимания. Напротив, структурированная и эмоционально поддерживающая среда способствует снижению тревожности и постепенному формированию более устойчивых способов интерпретации социальных сигналов, что позволяет рассматривать педагогический контекст как фактор как усиления, так и ослабления межличностной чувствительности в зависимости от условий взаимодействия. Существенное значение в этом процессе приобретает развитие навыков ментализации, под которой понимается способность осознавать и интерпретировать собственные и чужие психические состояния с учетом контекста взаимодействия. При недостаточном уровне развития данной способности поведение других людей воспринимается упрощенно, что повышает вероятность ошибочных интерпретаций и усиливает эмоциональную реактивность. Постепенное развитие ментализации позволяет расширять диапазон возможных объяснений поведения окружающих, снижать автоматизм негативных оценок и формировать более гибкое восприятие межличностных ситуаций, что в образовательной среде выражается в повышении устойчивости к оценочным ситуациям и снижении интенсивности эмоциональных реакций на нейтральные стимулы.

Отдельное значение в системе психолого-педагогического сопровождения занимает эмоциональная регуляция, поскольку именно она определяет способность справляться с возникающим напряжением в процессе взаимодействия. Эмоциональная регуляция включает распознавание, понимание и управление собственными эмоциональными состояниями, однако при выраженной межличностной чувствительности этот процесс часто нарушается. Даже незначительные учебные ситуации могут вызывать сильные эмоциональные реакции, что затрудняет восприятие обратной связи и снижает устойчивость к замечаниям. Формирование навыков эмоциональной регуляции позволяет постепенно уменьшать интенсивность реакций и повышать способность к восстановлению равновесия после стрессовых межличностных эпизодов. В тесной связи с этим находится развитие коммуникативной компетентности, которая обеспечивает более точное и осознанное

взаимодействие с окружающими и включает умение уточнять смысл высказываний, задавать вопросы, прояснять намерения собеседника и выражать собственные переживания в социально приемлемой форме. При выраженной межличностной чувствительности данные навыки снижают количество ошибочных интерпретаций и уменьшают уровень конфликтности в учебных ситуациях, а также способствуют формированию более устойчивых и предсказуемых моделей взаимодействия, особенно в групповой работе.

Значимым условием эффективности сопровождения выступает создание безопасной и структурированной образовательной среды, которая характеризуется четкой организацией учебного процесса, понятными критериями оценки, стабильностью требований и последовательностью педагогических действий. В таких условиях снижается уровень неопределенности, являющийся одним из ключевых факторов активации негативных интерпретационных схем. Постепенное формирование предсказуемого образовательного контекста способствует снижению тревожности и развитию более адаптивных способов реагирования в межличностных ситуациях. Наряду с этим важно учитывать особенности социальной адаптации в учебной группе, поскольку межличностная чувствительность напрямую влияет на характер включенности в коллектив. При ее выраженности могут возникать трудности в установлении устойчивых контактов со сверстниками, что связано с повышенной настороженностью и ожиданием негативного отношения. Это может приводить либо к социальной изоляции, либо к чрезмерной зависимости от значимых участников группы, нарушая баланс межличностных связей и снижая общий уровень психологического благополучия и учебной вовлеченности.

В результате проведенного анализа становится очевидным, что межличностная чувствительность представляет собой значимый фактор, влияющий как на клиническое функционирование личности, так и на ее образовательную адаптацию. При пограничном расстройстве личности данный феномен приобретает дезадаптивный характер, что выражается в искажении восприятия социальных сигналов, нарушении эмоциональной регуляции и снижении устойчивости межличностных отношений. В образовательной среде это проявляется в повышенной уязвимости к оценке, трудностях взаимодействия и снижении учебной активности. В итоге учет данных особенностей в системе психолого-педагогического сопровождения позволяет создавать более эффективные условия для обучения и социальной адаптации.

Список используемых источников:

1. Андреева, Г. М. Социальная психология: учебник для высших учебных заведений / Г. М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 290 с.
2. Бек, А. Т. Когнитивная терапия расстройств личности / А. Бек, А. Фримен. – СПб.: Питер, 2002. – 448 с.
3. Бениашвили, К. Е. Нарушения социального познания при пограничном расстройстве личности как важная мишень психотерапии / К. Е. Бениашвили,

А. Б. Холмогорова // Современная терапия психических расстройств. – 2017. – № 3. – С. 16–26.

4. Линехан, М. Когнитивно-поведенческая терапия пограничного расстройства личности / М. Линехан. – СПб.: Вильямс, 2007. – 592 с.

5. Мясищев, В. Н. Психология отношений: избранные психологические труды / В. Н. Мясищев; под ред. А. А. Бодалева. – М.: МОДЭК; МПСИ, 2004. – 398 с.

6. Bateman, A. Mentalization-based treatment / A. Bateman, P. Fonagy // Psychoanalytic Inquiry. – 2013. – Vol. 33, № 6. – P. 595-613.

© Плеханова А.Е., Латыпова Э.Р., 2026

УДК 159.923.2

РАЗЛИЧИЯ СТИЛЕЙ ЖИЗНИ У ЛИЦ РАННЕЙ И СРЕДНЕЙ ВЗРОСЛОСТИ (НА ПРИМЕРЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВУЗА ВОССОЕДИНЕННЫХ РЕГИОНОВ РФ)

*Попельчук Г.А., Шебанова В.И., Лукьянова Е.Ю.
ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет»,
г. Херсон, Россия*

Аннотация: в статье представлен теоретический обзор отдельных научных исследований, посвященных вопросам стиля жизни личности. Описаны результаты эмпирического исследования различий стилей жизни у лиц ранней и средней взрослости, сформулированы выводы.

Ключевые слова: стиль жизни, обучающиеся, ранняя взрослость, средняя взрослость, различия.

DIFFERENCES IN LIFE STYLES AMONG PEOPLE OF EARLY AND MIDDLE ADULTHOOD (USING THE EXAMPLE OF UNIVERSITY STUDENTS FROM THE REUNIFIED REGIONS OF THE RUSSIAN FEDERATION)

*Popelchuk G.A., Shebanova V.I., Lukyanova E.Y.
Kherson State Pedagogical University, Kherson, Russia*

Abstract: the article presents a theoretical review of selected scientific studies on the issues of personal lifestyle. The results of an empirical study of lifestyle differences in people of early and middle adulthood are described, and conclusions are formulated.

Keywords: lifestyle, students, early adulthood, middle adulthood, differences.

Стиль жизни современного студента формируется и преобразуется под влиянием множества факторов. Социальные контексты, общественные нормы и культурные особенности, образование, личностные черты и особенности, возраст, система установок и ценностные ориентации и пр. – всё это не полный перечень тех внешних и внутренних предикторов, значимо определяющих то, как личность будет конструировать свою жизнь, как она будет её осуществлять. В психологии понятие «стиль жизни» традиционно связывают с теорией А. Адлера, который понимал под ним уникальный способ достижения жизненных целей, формирующийся в раннем детстве. Операционализация этого понятия для целей эмпирической диагностики представлена в методике В.А. Руженкова и В.В. Руженковой, в которой стиль жизни рассматривается как совокупность устойчиво воспроизводимых образцов поведения, социальных и культурных практик, детерминированных ценностно-смысловой сферой личности [4].

В научных исследованиях последних лет анализируются различные показатели жизненного стиля личности. Так, в научной работе О.С. Кокоткиной и К.В. Стецюк анализируется внутренний фактор, значимо влияющий на сложение жизненного стиля личности – нравственность. Авторы приходят к выводу, что нравственность следует рассматривать как «систему правил и принципов поведения человека, основанную на его убеждениях и приобретённую в процессе социального развития» [2, с. 353], которая значимо обуславливается сохранением стилей жизни.

В работе Е.В. Тараторина [6] рассматривается роль внешнего фактора на формирование жизненного стиля личности. Автор анализирует роль дистанционного образования в преобразовании стиля жизни студентов первого и последнего курсов обучения и приходит к выводу, что ситуация вынужденной изоляции не оказывает значимого воздействия, в частности, на показатели морально-этической ответственности и смысловых ориентаций личности.

Другое исследование, реализованное М.В. Кернерман и Е.В. Тараториным [1], позволяет рассмотреть другой аспект влияния образовательной среды на личность. Так, авторы приходят к выводу, что сложению устойчивого конструктивного стиля жизни студента способствует интеграция неформального и формального образования, посредством применения цифровых технологий, приобщения обучающихся к реализации проектной деятельности, а также вовлечения их в различные культурно-досуговые инициативы.

Отдельного внимания заслуживает изучение особенностей жизненного стиля лиц из числа обучающихся в воссоединённых регионах РФ. Сложности в адаптации [3], влияние различных социокультурных и психологических факторов на конструирование студентами воссоединённых регионов РФ своего жизненного пути [5] подтверждается отдельными научными исследованиями. Вместе с этим, отсутствуют эмпирические исследования, позволяющие оценить

различия стилей жизни у студентов разных возрастных групп на территории воссоединённых регионов РФ.

Таким образом, подтвержденная отдельными научными исследованиями многоконтекстуальность феномена жизненного стиля личности, позволяет нам подойти к проблематике наших научных поисков и сформулировать цель исследования: выявить и описать различия стилей жизни у лиц ранней и средней взрослости (на примере обучающихся вуза воссоединённых регионов РФ).

Эмпирическое исследование было реализовано на базе ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет». Выборку испытуемых составил 51 обучающийся очной и очно-заочной форм обучения в возрасте ранней ($N = 18$) и средней взрослости ($N = 33$). Под ранней взрослостью в данном исследовании понимается возраст от 18 до 25 лет. Под средней взрослостью – возраст от 26 до 45 лет. Такое деление соответствует периодизациям, принятым в психологии развития (Э. Эриксон, Д.Б. Бромлей и др.). Следует отметить ограничения выборки: её небольшой объём ($N=51$) и преобладание лиц средней взрослости (33 против 18). Данные не могут быть генерализованы на всю популяцию студентов воссоединённых регионов без дополнительных исследований.

Для реализации психодиагностического обследования была применена Методика диагностики стиля жизни (В.А. Руженков, В. В. Руженкова, 2017) [4] с целью выявления и оценки доминирующих стилей жизни в выборке испытуемых. Исследование было реализовано посредством использования Яндекса-Формы.

Математико-статистическая обработка результатов эмпирического исследования была выполнена в программах Microsoft Excel и IBM SPSS Statistics 26. С помощью критерия Колмогорова-Смирнова была проведена проверка нормальности распределения. Было выявлено, что распределение не противоречит нормальному ($p > 0,05$) для всех исследуемых переменных, что позволило использовать параметрические методы статистического анализа. С целью выявления различий в показателях стилей жизни испытуемых ранней ($N = 18$) и средней взрослости ($N = 33$) нами был использован t-критерий Стьюдента.

В таблице представлены результаты сравнительного анализа лиц ранней и средней взрослости из числа обучающихся вуза воссоединённых регионов РФ.

Таблица 1

Различия стилей жизни обучающихся ранней и средней взрослости

№	Показатель	Средние баллы		Стандартное отклонение		Значение критерия Стьюдента
		*Группа 1 (N=18)	*Группа 2 (N=33)	*Группа 1 (N=18)	*Группа 2 (N=33)	
1.	Конформисты	5,1	4,8	1,4	1,5	0,6
2.	Альтруисты	5,8	6,6	1,7	1,4	1,9**
3.	Экстремалы	3,6	3,2	2,4	2,0	0,7
4.	Гедонисты	5,2	4,8	1,3	1,5	0,7

5.	Прагматики	6,9	7,5	1,3	1,7	1,3
6.	Карьеристы	6,3	5,9	1,4	2,2	0,7
7.	Вещизм	4,7	4,0	1,6	1,8	1,3
8.	Гламур	2,7	4,2	1,8	2,4	2,2***
9.	Интеллектуалы	6,6	7,3	2,0	1,4	1,4
10.	Богема	5,4	4,8	1,4	1,6	1,5
11.	Выученная беспомощность	2,8	3,4	1,8	2,1	1,1
12.	Психическая несостоятельность	2,6	4,1	1,9	2,7	2,1***
13.	Маргинальный	2,1	3,5	2,0	2,6	2,1***
14.	Невротический	4,4	4,5	1,8	1,9	0,3

Прим.: *Группа 1 – обучающиеся ранней взрослости; Группа 2 – обучающиеся средней взрослости; ** – $p \leq 0,1$ ($t_{кр} = 1,7$); *** – $p \leq 0,05$ ($t_{кр} = 2,0$).

Выявлены статистически значимые различия по шкале «Альтруисты» ($t_{эмп} = 1,9$, $p \leq 0,1$). Средний балл в группе ранней взрослости составил 5,8 (что ниже порога «некоторой приверженности» – 6 баллов), а в группе средней взрослости – 6,6 (что соответствует «некоторой приверженности» стилю). Таким образом, обучающиеся средней взрослости демонстрируют большую склонность к альтруистическому стилю жизни (бескорыстная забота о других) по сравнению с лицами ранней взрослости. Различия находятся на уровне статистической тенденции ($p \leq 0,1$). Полученный результат может быть связан с накопленным жизненным опытом, изменением ценностных ориентаций и социальных ролей лиц средней взрослости.

Значимые различия выявлены по показателю «Гламур» ($t_{эмп} = 2,2$, $p \leq 0,05$). Согласно методике диагностики стиля жизни (Руженков, Руженкова, 2017), «гламур» определяется как стремление к роскошному стилю жизни, дорогим вещам, внешнему блеску и социальному статусу. Обучающиеся средней взрослости (средний балл 4,2) значимо более склонны к гламурному стилю жизни, чем респонденты ранней взрослости (средний балл 2,7). При этом абсолютные значения в обеих группах не достигают порога «некоторой приверженности» (6 баллов). Отметим, что гламур не тождествен гедонизму (шкала №4), хотя между ними существует положительная корреляция ($r = 0,38$ по данным разработчиков методики). Склонность к гламуру у лиц средней взрослости может быть связана с повышением материального благосостояния и стремлением к демонстрации социального успеха в данном возрасте.

Выявлены статистически значимые различия на уровне тенденции по шкалам «Психическая несостоятельность» и «Маргинальность» ($p \leq 0,05$): - «Психическая несостоятельность»: средний балл в группе ранней взрослости – 2,6, в группе средней взрослости – 4,1; - «Маргинальность»: 2,1 против 3,5 соответственно. Важно подчеркнуть, что обе шкалы (по терминологии авторов методики) не являются клиническими диагнозами: «Психическая несостоятельность» отражает субъективное ощущение недостаточности когнитивных или адаптивных ресурсов, а «Маргинальность» – переживание пограничного социального состояния, трудности адаптации к новой среде.

Однако абсолютные значения в обеих группах ниже порога «приверженности стилю» (6 баллов), то есть данные стили не являются характерными или доминирующими ни для одной из возрастных категорий. Можно говорить лишь о том, что у лиц средней зрелости эти показатели относительно выше. Такая динамика может отражать большую адаптационную нагрузку на лиц средней зрелости в условиях смены социокультурной среды (переезд, смена профессионального статуса и др.). Впрочем, данное объяснение является предположительным и требует проверки в лонгитюдных или сравнительных исследованиях с контрольными группами.

Таким образом, результаты исследования выявили статистически значимые различия по ряду шкал (альтруизм, гламур, психическая несостоятельность, маргинальность) между группами ранней и средней зрелости. При этом: - по шкале «Альтруисты» более высокие показатели (в диапазоне «некоторой приверженности») зафиксированы у лиц средней зрелости; - по шкале «Гламур» различия также в пользу средней зрелости, однако абсолютные значения остаются низкими; - по шкалам, отражающим дезадаптивные тенденции, у лиц средней зрелости наблюдаются относительно более высокие, но всё же субклинические значения (ниже порога 6 баллов). Следовательно, говорить о «превалировании деструктивных стилей жизни» в группе средней зрелости некорректно. Выявленные различия могут указывать на повышенные адаптационные трудности у данной категории, что требует дальнейшего изучения с привлечением дополнительных диагностических методов. Полученные данные позволяют выделить группу риска обучающихся с отдельными дезадаптивными чертами для последующей разработки и апробации программы психолого-педагогического сопровождения обучающихся воссоединённых регионов РФ.

Исследование выполнено по заказу Министерства просвещения РФ на тему: «Разработка модели построения жизненной перспективы студентами педагогических университетов воссоединённых регионов Российской Федерации» (№ 073-00108-26-01) на 2026 г.

Список используемых источников:

1. Кернерман, М. В. Стиль жизни студентов вуза культуры в условиях неформального образования / М. В. Кернерман, Е. В. Тараторин // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2025. – № 5(127). – С. 152-165. – DOI 10.24412/1997-0803-2025-5127-152-165. – EDN WGRTEA.
2. Кокоткина, О. С. Стиль жизни как комплексный феномен: нравственный аспект / О. С. Кокоткина, К. В. Стецюк // Научный вестник Луганского государственного аграрного университета. – 2022. – № 4(17). – С. 349-354. – EDN WURPJA.
3. Олейник, Н. О. Психологические особенности адаптации личности в сложной жизненной ситуации (на примере студентов из зоны СВО) / Н. О. Олейник, Г. А. Попельчук // Социальная психология в социальных

практиках: проблемы и перспективы исследования психологической помощи семьям участников (ветеранов) специальной военной операции: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции, Москва, 31 октября – 01 2024 года. – Киров: Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2025. – С. 114-122. – EDN YUNICE.

4. Руженков В.А., Руженкова В.В. Методика диагностики стиля жизни: методические рекомендации. – Белгород: ООО «Эпицентр», 2017. – 24 с.

5. Социально-психологические факторы интеграции студентов университетов новых субъектов в социокультурное пространство Российской Федерации / Т.В. Шушара, К. В. Адушкина, Е. Е. Блинова [и др.]. – Симферополь: ООО Издательство Типография «Ариал», 2025. – 363 с. –EDN CUKSRZ.

6. Тараторин, Е. В. Изменение стиля жизни студентов в условиях дистанционного образования / Е. В. Тараторин // Педагогический журнал. – 2023. – Т. 13, № 1-1. – С. 545-553. – DOI 10.34670/AR.2023.38.87.063. – EDN DQBCEQ.

© Попельчук Г.А., Шебанова В.И., Лукьянова Е.Ю., 2026

УДК 378.14

НАСТАВНИЧЕСТВО И РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Полякова Е.В.

Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, Россия

Аннотация: в статье анализируется роль наставничества в формировании профессиональных и гибких навыков студентов, а также проблема их низкой коммуникативной компетентности. Для защиты от манипуляций в условиях информационной перегрузки предлагается внедрять прагмалингвистический анализ медиатекстов. Доказывается, что сочетание личного сопровождения ментора и обучения критическому чтению новостной информации формирует у выпускника профессиональную идентичность и устойчивость к цифровому информационному шуму.

Ключевые слова: наставничество, высшее образование, профессиональные компетенции, коммуникативная компетентность, информационная перегрузка, прагмалингвистика, цифровая грамотность.

MENTORSHIP AND THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' COMMUNICATIVE COMPETENCE IN HIGHER EDUCATION

Polyakova E.V.

Ufa University of Science and Technology, Ufa, Russia

Abstract: the article analyzes the role of mentorship in shaping students' professional and soft skills, as well as the problem of their low communicative competence. To protect against manipulation in the context of information overload, it is proposed to introduce a pragma-linguistic analysis of media texts into the educational process. It is proved that a combination of personal guidance from a mentor and training in critical reading of news forms a graduate's professional identity and resilience to digital information noise.

Keywords: mentorship, higher education, professional competencies, communicative competence, information overload, pragmalinguistics, digital literacy.

В современной системе высшего образования институт наставничества переживает этап качественной трансформации, переходя от эпизодической помощи к системному компоненту подготовки кадров. В отличие от классического лекционного формата, предполагающего вертикальную передачу знаний, или коучинга, нацеленного на решение узких прикладных задач, наставничество представляет собой долгосрочное субъект-субъектное партнерство. Оно базируется на доверии и эмпатии, когда опытный специалист (наставник) не просто транслирует теоретическую информацию, но передает своему протеже скрытые профессиональные компетенции, этические нормы и ценности. Это не просто обучение профессии, но и социализация в профессиональной среде, усвоение неявного знания, которое невозможно получить из учебников.

На практике реализация эффективной модели наставничества требует создания в вузе поддерживающей экосистемы. Это включает как формальные программы (например, «студент–старшекурсник–первокурсник» или «выпускник–студент»), так и неформальные практики, когда преподаватели или сотрудники профильных компаний выступают в роли менторов. Ключевым фактором успеха является не прямое управление, а создание условий, в которых студент может самостоятельно ставить цели, анализировать свои успехи/неудачи и принимать ответственные решения. Перспективы развития этого института неразрывно связаны с его интеграцией в основную образовательную траекторию. Будущее наставничества видится в переходе от эпизодических встреч к непрерывному сопровождению студента на протяжении всего периода обучения. Это позволит не только передать профессиональные навыки, но и сформировать у него устойчивую профессиональную идентичность [5].

Наставничество выступает не просто как вспомогательный инструмент, а как один из ключевых факторов формирования профессиональных компетенций. В рамках этой модели студент получает уникальную возможность наблюдать за работой профессионала в реальных условиях, участвовать в решении практических задач и получать немедленную, конструктивную обратную связь. Такой подход позволяет преодолеть разрыв между академической теорией и требованиями современного рынка труда. Наставник помогает студенту освоить «гибкие навыки» (*soft skills*), такие как управление временем, решение проблем, работа в команде и, что особенно важно, эффективная коммуникация [1]. Более того, наставничество способствует развитию у студента так называемых мета-компетенций: способности к самообучению, рефлексии и адаптации. Регулярное взаимодействие с наставником заставляет обучающегося анализировать собственный профессиональный рост, выявлять «слепые зоны» в своих знаниях и навыках и самостоятельно искать пути их устранения. Этот процесс формирует проактивную позицию и внутреннюю мотивацию к развитию, что является залогом непрерывного образования на протяжении всей карьеры. Таким образом, наставничество закладывает фундамент не просто для владения набором инструментов, а для способности специалиста самостоятельно развиваться и оставаться востребованным в условиях постоянно меняющегося технологического и экономического ландшафта [4].

В условиях современной экономики, где успех любого проекта зависит от эффективности взаимодействия между людьми, способность ясно излагать мысли, аргументировать свою позицию, вести переговоры и разрешать конфликты становится определяющим фактором карьерного роста. Коммуникативная компетентность – это не врожденный талант, а сложный, многокомпонентный навык, который включает в себя владение как вербальными, так и невербальными средствами общения, а также способность адекватно интерпретировать коммуникативное поведение своего визави. Для студента это означает переход от бытового общения к умению вести диалог в рамках профессионального дискурса.

Системное развитие этого навыка требует от высшей школы внедрения специализированных дисциплин и тренингов, выходящих за рамки стандартного курса «Русский язык и культура речи», «Культура речи и деловые коммуникации» и подобное. Необходимо обучать студентов техникам публичных выступлений, деловой переписке, ведению переговоров и разрешению конфликтов. Важнейшую роль здесь играет практика: участие в дебатах, защита проектов перед экспертами из индустрии, моделирование рабочих ситуаций. Именно в этих условиях студент учится адаптировать свой стиль коммуникации под конкретную аудиторию и задачу, будь то доклад для научной конференции или презентация для потенциального инвестора. Успешное овладение этими навыками напрямую влияет на то, насколько эффективно выпускник сможет интегрироваться в профессиональную среду [6].

В эпоху цифровизации, характеризующуюся переходом от дефицита информации к ее избытку, ключевым феноменом становится перенасыщение информацией. Этот процесс обусловлен взрывным ростом числа источников новостей, блогов и социальных медиа, которые конкурируют за внимание пользователя. В отличие от традиционной модели вещания, где количество каналов было ограничено, современная медиасреда предлагает бесконечный поток контента. Новостной медиатекст в этом контексте перестает быть просто источником фактов и трансформируется в товар, который должен быть «продан» потребителю. Это приводит к доминированию так называемой *«журналистики сенсаций»*, где на первый план выходят кричащие заголовки, эмоционально заряженная лексика, поскольку именно такой контент лучше всего удерживает внимание в условиях информационной перегрузки [2].

Последствия этого перенасыщения для когнитивных способностей человека и общества в целом носят системный характер. Во-первых, возникает «клиповое мышление», при котором человек способен воспринимать лишь короткие, яркие фрагменты информации, теряя навык глубокой концентрации и анализа длинных, сложных текстов. Во-вторых, из-за обилия противоречивых данных развивается «когнитивная перегрузка», которая приводит к апатии и нежеланию вообще во что-либо вникать. Человек начинает инстинктивно избегать сложной информации, выбирая те источники, которые подтверждают его уже существующие взгляды. В-третьих, сам объем информации обесценивает ее: важные новости смешиваются с малозначительными событиями и информационным шумом, что затрудняет формирование адекватной картины мира и делает человека более уязвимым для манипуляций и дезинформации. Таким образом, проблема заключается не столько в нехватке данных, сколько в неспособности их критически осмыслить и отфильтровать.

Одним из наиболее эффективных инструментов для развития профессиональной коммуникативной компетентности является обучение студентов анализу дискурса средств массовой информации с позиций прагмалингвистики. Данный подход смещает фокус с изучения языка как системы правил на исследование языка в действии, то есть того, как с помощью слов и конструкций автор текста достигает своих целей и воздействует на аудиторию. Прагмалингвистика учит анализировать не только *что* сказано (семантика), но и *как, зачем и с каким эффектом* это сказано (прагматика). Студенты таким образом учатся деконструировать медиатексты, выявляя скрытые интенции автора, используемые им стратегии убеждения (например, апелляция к авторитету, создание образа врага и прочее), манипулятивные приемы и оценочную лексику [3].

Таким образом, эффективная подготовка современных специалистов в вузе требует сочетания двух процессов: наставничества и развития критического мышления. Наставничество обеспечивает передачу практических знаний, этических норм и помогает студенту сформировать профессиональные компетенции, а развитие навыков анализа медиатекстов позволит выпускнику противостоять информационной перегрузке, научит ориентироваться в

цифровом пространстве, распознавать манипуляции в СМИ, сохраняя способность к непрерывному саморазвитию.

Список используемых источников:

1. Полякова Е. В. Наставничество как фактор эффективного развития профессиональных компетенций студентов // Наставничество как инструмент решения приоритетных задач в области образования: мат-лы II Всерос. научно-практ. конф. – Уфа: БГАУ, 2025. – С. 128-131.
2. Полякова Е. В. Перенасыщение информацией в современной медиакультуре // Русский лингвистический бюллетень. – 2021. – № 4(28). – С. 67-69.
3. Полякова Е. В. Прагмалингвистический подход в обучении студентов анализу дискурса средств массовой информации для повышения их коммуникативной компетенции // Наука. Образование. Практика: мат-лы IV Всерос. научно-практ. конф. – Уфа: БГАУ, 2025. – С. 189-192.
4. Садыкова Н. А. К вопросу о развитии профессиональной коммуникативной компетентности студентов // Наука. Образование. Практика: мат-лы IV Всерос. научно-практ. конф. – Уфа: БГАУ, 2025. – С. 205-207.
5. Садыкова Н. А. Институт наставничества в высшем учебном заведении: теория, практика и перспективы развития // Наставничество как инструмент решения приоритетных задач в области образования: мат-лы II Всерос. научно-практ. конф. – Уфа: БГАУ, 2025. – С. 142-145.
6. Современные образовательные технологии: психология и педагогика / А. Ю. Пронин, Д. А. Коноплянский, Г. В. Егорова [и др.]. – Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2025. – 384 с.

© Полякова Е.В., 2026

УДК 378.046.4

НАСТАВНИЧЕСТВО ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ КАК ИНСТРУМЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА

Ремзина Ж.Б.

Научный руководитель – Лыгина М.А.

Пензенский государственный университет, г. Пенза

Аннотация: в статье рассматривается проблема совершенствования профессиональных компетенций педагогов средствами наставничества. Описываются характерные черты наставничества специалистов в комплексе. Определяются взаимосвязи между профессиональным развитием и структурной системой наставничества педагогов. Выделяются альтернативные способы решения данного вопроса в условиях современного образования.

Ключевые слова: наставничество, педагогические работники, сопровождение, начинающие специалисты, современное образование.

MENTORING OF TEACHING STAFF AS A TOOL FOR PROFESSIONAL GROWTH

Remzina Zh.B.

Scientific supervisor- M.A. Lygina

*Doctor of Philosophical Sciences, Associate Professor
Penza State University, Penza*

Abstract: the article deals with the problem of improving the professional teachers' competencies through mentoring. The characteristic features of mentoring of specialists in the complex are described. The interrelations between professional development and the structural system of teacher mentoring are determined. Alternative ways of solving the issue are highlighted.

Keywords: mentoring, teaching staff, modern education.

На сегодня наличие диплома является далеко не гарантией успешной профессиональной деятельности. Согласно статистическим данным, целенаправленное профессиональное обучение на рабочем месте не только точно способствует повышению эффективности выполнения трудовых действий, но и конкретизирует обязанности, развивая профессиональные навыки специалистов.

В разные исторические периоды наставничество воспринималось с разных сторон. Так, в советское и постсоветское время наставничество зачастую определялось как сопровождение начинающих специалистов, которые в недавнем прошлом получили квалификацию и вышли из стен профессиональных учебных заведений. Однако такое явление, как наставничество, претерпело множество изменений со стороны общества и понимания того, как должен выглядеть процесс сопровождения начинающих специалистов в целом.

В современном мире рабочих взаимодействий процесс профессионального развития принято считать безграничным и постоянным, что обуславливает изменения во всем процессе передачи опыта от специалиста-профессионала своего дела к новичку или менее опытному коллеге.

Это означает, что сама цель и задачи наставничества претерпевают кардинальные изменения. На сегодняшний день наставником может быть не старший по возрасту специалист, а более профессионально развитый и гибкий [1, с. 285].

Стоит отметить, что в связи с активно растущими возможностями цифрового пространства вопрос развития специалистов нового поколения остается открытым. Использование искусственного интеллекта в процессе обучения и профессионального становления, с одной стороны, способствует ускорению решения образовательных и трудовых задач, сохраняя время и энергию [4, с. 54].

На протяжении длительного периода наставничество в образовании выполняло преимущественно адаптационно-ориентационную функцию, фокусируясь на передаче практического опыта и помощи молодым специалистам в освоении должностных обязанностей.

В контексте реализации национального проекта «Образование» потенциал наставничества переосмысливается. Из фактора адаптации наставничество трансформируется в ключевой инструмент, обеспечивающий:

- глубокое вовлечение педагогов в профессиональную деятельность;
- системное развитие кадрового потенциала;
- повышение качества образования через непрерывный профессиональный рост [2, с. 60].

Следует сделать вывод о том, что наставник является опытным практиком, закрепленным за специалистом в рамках формализованной или полужформализованной программы внутри организации. В отличие от ментора, наставник выполняет системную, целенаправленную функцию передачи конкретных практических знаний, навыков и корпоративных стандартов, необходимых для успешного выполнения трудовых обязанностей и профессиональной адаптации. Его работа включает кураторство, демонстрацию образцов деятельности, предоставление обратной связи.

В современном образовании под наставничеством педагогических работников понимается методическая деятельность, направленная на обеспечение профессионального становления, развития и адаптации педагога к квалифицированному выполнению трудовых функций. Наставничество является специализированной составной частью методической работы образовательной организации, но обладает рядом отличительных характеристик:

Критерий	Методическая работа	Наставничество
Задачи	Развитие системы, успешность образовательной организации в целом	Личностный и профессиональный рост конкретного педагога (наставляемого)
Целевая аудитория	Охватывает весь педагогический коллектив или его значительные группы	Носит точечный, индивидуализированный и персонифицированный характер или микро-группы
Функции	Решение общих научно-методических, организационных и инновационных задач	Решение индивидуальных профессиональных, личностных и адаптационных проблем педагога

Таблица 1 – функционал наставничества в системе образования

Следовательно, наставничество можно определить, как ключевой персонализированный механизм в рамках системы методического сопровождения, обеспечивающий адресную поддержку профессионального развития. Наставляемый в системе наставничества понимается как активный участник, который в процессе партнерского взаимодействия с наставником, при его поддержке и с использованием предоставленных ресурсов, приобретает новый профессиональный опыт, целенаправленно развивает и совершенствует компетенции и достигает согласованных, прогнозируемых результатов развития.

Типология наставничества педагогических работников в современных реалиях может быть представлена по следующим ключевым критериям [6, с. 18]:

1. По характеру взаимодействия:

1) прямое наставничество предполагает систематические, в том числе неформальные, контакты наставника и наставляемого, построенные на доверии и постоянной коммуникации [5, с. 10];

2) опосредованное (консультационное) наставничество осуществляется через эпизодические консультации по конкретным вопросам, часто выступая как подготовительный этап или легкая форма поддержки.

2. По степени осознанности и формализации процесса:

1) открытое (формализованное) наставничество основано на явном договоре, следовании персонализированной программе и осознанном участии обеих сторон;

2) скрытое (неформальное) наставничество: применяется для деликатной диагностики профессиональных дефицитов и мягкой корректировки деятельности, часто в отношении опытных педагогов или новичков в новой профессиональной среде.

3. По количественному составу участников:

1) индивидуальное наставничество фокусируется на развитии одного наставляемого, при этом в роли ресурса может выступать не один, а несколько наставников [4, с. 35];

2) коллективное (групповое) наставничество направлено на развитие группы педагогов.

Под формой наставничества понимается конкретный способ организации наставнической деятельности, определяемый составом участников и их ролями.

Таким образом, становление эффективного института наставничества рассматривается как действенное условие достижения ключевых целей государственной образовательной политики.

В современном образовании под наставничеством педагогических работников понимается методическая деятельность, направленная на обеспечение профессионального становления, развития и адаптации

педагога к квалифицированному выполнению трудовых функций. Наставничество является специализированной составной частью методической работы образовательной организации, но обладает рядом отличительных характеристик. На сегодня важно включать в образовательный процесс технологии, развивающие собственные мыслительные процессы. Важно формировать навыки анализа и вычленения главного, с помощью алгоритмических операций осознанного и управляемого мышления. Развитие данных навыков необходимо на всех этапах обучения, включая профильное профессиональное образование [3, с. 46].

Таким образом, в настоящем мире на первое место выходят навыки, которые необходимы для успешного профессионального и личностного развития в быстро меняющихся условиях.

Список используемых источников

1. Гайнуллина, Л. Ф. Система наставничества в образовательной организации / Л. Ф. Гайнуллина. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2020. – 163 с.
2. Гейхман, Л. К. Наставничество как социально-педагогический феномен / Л. К. Гейхман. – Пермь: Изд-во ПНИПУ, 2020. – 210 с.
3. Давыдов, С. В. Организационно-педагогические условия наставничества в учреждениях дополнительного образования / С. В. Давыдов // Дополнительное образование и воспитание. – 2021. – № 6. – С. 28–34.
4. Куц А.В., Лыгина М.А., Воробьева К.И. Социализация студентов в инокультурной среде: определение, структура и содержание // Педагогическое образование и наука. – 2020. – № 3. – С. 131-135.
5. Пинская М.А., Михайлова А.М. Компетенции «4К»: формирование и оценка на уроке// Вестник КНУ им. Ж. Баласагына. – 2023. — Т. 17, № 2. – С. 76.
6. Ремзина Ж.Б., Лыгина М.А. Цифровизация школьного образования. – Ж. Педагогическое образование и наука. – 2022, № 3. – С. 54-57.

© Ремзина Ж.Б., Лыгина М.А., 2026

РОЛЬ НАСТАВНИКА В ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИИ РКИ

Рыжикова А.Г.

студент 5 курса

г. Уфа, Россия

Полякова Е.В.

канд. филол. наук, УУНУТ,

г. Уфа, Россия

Аннотация: в статье рассматривается трансформация института наставничества в практике преподавания русского языка как иностранного в условиях перехода к дистанционным форматам обучения. Анализируются возможности и дефициты цифровой образовательной среды, а также изменения, происходящие в структуре учебного диалога при онлайн-взаимодействии. Обосновывается, что в новых условиях преподаватель должен выполнять не столько функцию транслятора знаний, сколько роль наставника, обеспечивающего модерацию диалога, психологическую поддержку и индивидуализированное сопровождение обучающихся. Особое внимание уделяется практическим приемам организации речевой деятельности студентов и развитию их профессиональных компетенций в цифровой среде. Делается вывод о необходимости разработки гибридных моделей обучения, сочетающих технологические решения с активной наставнической позицией преподавателя.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, наставничество, цифровизация образования, онлайн-обучение, учебный диалог, профессиональные компетенции, индивидуализация обучения, дистанционные технологии.

THE ROLE OF A TUTOR IN ONLINE EDUCATION OF RKI

Ryzhikova A.G.

5th year student

Ufa, Russia

Polyakova E.V.

Candidate of Philology, UUST,

Ufa, Russia

Abstract: the article examines the transformation of the mentorship institute in the practice of teaching Russian as a foreign language in the context of the transition to remote learning formats. It analyzes the opportunities and limitations of the digital educational environment, as well as the changes that occur in the structure of educational dialogue during online interaction. The article argues that in the new conditions, the teacher should not only act as a knowledge transmitter, but also as a

mentor who provides moderation of the dialogue, psychological support, and individualized guidance for students. Special attention is given to practical techniques for organizing students' speech activity and developing their professional competencies in the digital environment. The article concludes that it is necessary to develop hybrid learning models that combine technological solutions with an active teaching position.

Keywords: russian as a foreign language, mentoring, digitalization of education, online learning, educational dialogue, professional competencies, individualized learning, and distance technologies.

Переход системы высшего образования на дистанционные форматы обучения, ускорившийся в последние годы, кардинально изменил условия преподавания русского языка как иностранного. Если раньше занятие строилось вокруг непосредственного общения преподавателя и студента, предполагающего мгновенную обратную связь, наблюдение за артикуляцией и считывание невербальных сигналов, то теперь эти процессы опосредованы экраном и микрофоном. Студенты-иностранцы, оказавшиеся в цифровой среде, сталкиваются с дополнительными барьерами: они лишаются языковой атмосферы, труднее вовлекаются в спонтанный разговор и чаще испытывают тревогу из-за невозможности уточнить непонятное привычным способом. В этих условиях традиционная роль преподавателя как источника знаний уже не является достаточной; на первый план выходит фигура наставника, способного не только передавать учебный материал, но и поддерживать живой диалог, адаптировать коммуникацию под индивидуальные потребности каждого студента и помогать ему преодолевать психологические трудности цифрового обучения. Вследствие этого осмысление новой роли наставника в онлайн-РКИ становится насущной задачей методики преподавания, поскольку именно от неё зависит сохранение качества языкового образования и успешная адаптация иностранных учащихся в новых реалиях.

Переход к преимущественно дистанционным форматам обучения актуализирует проблему пересмотра функциональных обязанностей преподавателя. Для определения вектора этих изменений представляется необходимым провести анализ цифровой образовательной среды, сложившейся в практике преподавания РКИ, с выделением как её инструментальных возможностей, так и сопутствующих дефицитов [2].

В настоящее время в учебном процессе по РКИ задействован широкий спектр цифровых инструментов: платформы видеоконференцсвязи, интерактивные доски, чат-боты для отработки лексики, а также генеративные нейросети для создания дидактических материалов. К преимуществам цифровизации относятся территориальная доступность, гибкость планирования и автоматизация рутинных операций (проверка упражнений, подбор заданий по уровню), что высвобождает ресурс преподавателя для решения более сложных задач [4].

Вместе с тем цифровая среда порождает дефициты, особенно значимые для иностранной аудитории: редукция невербальной коммуникации, рост учебной тревожности и изоляция от ситуативных контактов, необходимых для социокультурной адаптации. Указанные ограничения не могут быть компенсированы техническими средствами [1]. Сохранение преподавателем позиции транслятора знаний оказывается недостаточным, поскольку обучающийся лишается поддержки в практическом применении языка. Данные обстоятельства обуславливают необходимость трансформации профессиональной роли преподавателя, который призван выступать не столько источником информации, сколько наставником, сопровождающим студента в цифровой и иноязычной среде [5].

Итак, мы пришли к выводу, что цифровая среда создает дефициты, невосполнимые техническими средствами, и теперь следует обратиться к тому, как эти дефициты проявляются на уровне непосредственного общения. Учебный диалог в онлайн-формате утрачивает свою прежнюю целостность: он становится фрагментарным, часто прерывается техническими паузами, опирается преимущественно на текстовые сообщения в чате или видеоизображение, которое не передает всех нюансов невербального поведения собеседника. Для студентов-иностранцев это оборачивается комплексом трудностей: они хуже понимают преподавателя из-за отсутствия артикуляционных и мимических опор, испытывают страх включить микрофон и вступить в разговор, а при недостатке обратной связи склонны к пассивному наблюдению за ходом занятия, а не к активному участию в нем.

В этих условиях именно наставник берет на себя функцию модератора диалога, обеспечивающего его непрерывность и осмысленность. Его задача заключается не в трансляции новой лексики или грамматических конструкций, а в создании безопасной коммуникативной среды, в которой студент перестает бояться ошибки и начинает говорить. К числу эффективных приемов, реализуемых наставником, относятся разделение группы на малые подгруппы в отдельных виртуальных комнатах для увеличения речевой практики каждого учащегося, организация совместной работы с текстом на интерактивной доске, а также использование коротких аудиосообщений в мессенджерах для оперативной отработки произношения вне учебного расписания. Применение таких инструментов позволяет компенсировать фрагментарность дистанционного общения и превратить цифровой канал из барьера в средство поддержания живого диалога [3].

Мы установили, что в условиях онлайн-обучения наставник выполняет функцию модератора диалога, однако для понимания его места в системе высшего образования необходимо обратиться к теоретическим основаниям этого института и его современной трансформации. В классической педагогике наставничество (менторство, тьюторство) понимается как долгосрочное индивидуальное сопровождение обучающегося, предполагающее не только передачу знаний, но и помощь в профессиональном и личностном становлении. В контексте преподавания РКИ эта модель традиционно реализовывалась в

ходе непосредственного контакта, когда преподаватель выполнял функции куратора учебной группы, организатора внеаудиторной работы и проводника в инокультурную среду. Однако переход в цифровой формат существенно видоизменяет содержание наставнической деятельности: она перестает быть привязанной к расписанию и аудитории, становится более гибкой и ситуативной, требуя от преподавателя не только методической, но и психологической компетентности, а также готовности работать с цифровыми инструментами как с основным средством коммуникации [6].

В современном вузовском образовании наставничество в РКИ приобретает следующие характерные черты. Во-первых, оно выходит за пределы учебного занятия: наставник взаимодействует со студентом в мессенджерах, электронной почте, на образовательных платформах, обеспечивая постоянную, а не эпизодическую обратную связь. Во-вторых, усиливается диагностическая функция: систематический анализ результатов выполненных заданий, динамики ошибок, времени реакции и частоты обращений за помощью позволяет наставнику своевременно выявлять проблемные зоны и корректировать траекторию обучения. В-третьих, возрастает роль эмоциональной поддержки: в отсутствие физического присутствия именно наставник становится тем адресатом, к которому студент обращается с учебными страхами, сомнениями и вопросами культурного характера. Таким образом, цифровая среда не упраздняет институт наставничества, а переопределяет его функциональное наполнение, смещая акцент с контроля успеваемости на психолого-педагогическое сопровождение и индивидуализацию обучения.

Теперь следует обратиться к практической эффективности института наставничества в цифровой среде, а именно к влиянию на формирование профессиональных компетенций обучающихся. В контексте РКИ ключевыми компетенциями выступают коммуникативная (способность продуцировать и воспринимать речь в различных ситуациях общения), лингвокультурологическая (понимание языка как носителя культурных смыслов и норм) и учебно-познавательная (умение самостоятельно организовывать процесс изучения языка). Наставник участвует в развитии каждой из них не через прямую трансляцию правил, а через организацию речевой практики в условиях, максимально приближенных к реальной коммуникации. В частности, совместная проектная деятельность (создание подкастов на русском языке, подготовка видеоэкскурсий по городу, участие в онлайн-дискуссиях на профессиональные темы) позволяет студенту применять язык как инструмент решения практических задач, а не как абстрактный объект изучения. Помимо этого, наставник выстраивает индивидуальную траекторию работы над ошибками: комментирует не только грамматические неточности, но и стилистические, произносительные и прагматические недочеты, объясняя их культурную обусловленность. Такой подход способствует не просто накоплению знаний, а их осмысленному использованию в различных профессиональных и бытовых контекстах, что в конечном счете формирует у

студента устойчивую готовность к самостоятельной коммуникации в иноязычной среде – как цифровой, так и офлайн.

Таким образом, цифровая среда трансформирует обучение РКИ, создавая как новые инструментальные возможности, так и дефициты живого общения, которые не могут быть компенсированы исключительно техническими средствами. В этих условиях институт наставничества приобретает ключевое значение: наставник выступает модератором учебного диалога, диагностирует проблемные зоны обучающихся и обеспечивает индивидуализированное сопровождение, направленное на развитие профессиональных компетенций. Дальнейшее совершенствование системы онлайн-обучения РКИ видится в разработке гибридных моделей, сочетающих технологическую оснащенность с активной наставнической позицией преподавателя, что позволит сохранить качество языкового образования и успешную социокультурную адаптацию иностранных студентов.

Список используемых источников:

1. Диалог в условиях цифровизации образования // Психология диалога и мир человека: сборник научных трудов. – Уфа: УУНиТ, 2023. – С. 218-224.
2. Полякова Е. В. Особенности формирования коммуникативной компетенции у иностранных студентов в процессе обучения РКИ // Исследование проблем и перспектив распространения русского языка, русской литературы и культуры в Исламской Республике Иран: мат-лы Всерос. научно-практ. конф. с международным участием. – Владикавказ: СОГУ им. К.Л. Хетагурова, 2025. – С. 350-355.
3. Полякова Е. В. Наставничество как фактор эффективного развития профессиональных компетенций студентов // Наставничество как инструмент решения приоритетных задач в области образования: мат-лы II Всерос. научно-практ. конф. – Уфа: БГАУ, 2025. – С. 128-131.
4. Полякова Е. В. Влияние цифровых технологий на современную систему образования // Педагогическая наука и современное образование: мат-лы ежегодной Междунар. научно-практ. конф. – Уфа: УУНиТ, 2025. – С. 419-422.
5. Садыкова Н. А. Институт наставничества в высшем учебном заведении: теория, практика и перспективы развития // Наставничество как инструмент решения приоритетных задач в области образования: мат-лы II Всерос. научно-практ. конф. – Уфа: БГАУ, 2025. – С. 142-145.
6. Фахретдинова Г. Ф. Проблемы формирования профессиональных компетенций студентов в условиях образования с применением дистанционного обучения // Педагогическая наука и педагогическое образование в классическом университете: материалы ежегодной Междунар. науч.-практ. конф. – Уфа: УУНиТ, 2023. – С. 275-277.

© Рыжикова А.Г., Полякова Е.В., 2026

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ВЗГЛЯД НА ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ АЛЕКСИТИМИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРЦИССИЧЕСКИМ РАССТРОЙСТВОМ ЛИЧНОСТИ

Сафиуллина А.Н.

Научный руководитель – Латыпова Э. Р.

Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, Россия

Аннотация: в статье рассматривается алекситимия как психологический феномен, затрудняющий идентификацию, вербализацию и дифференциацию эмоциональных состояний. На основе теоретического анализа раскрываются клинические особенности нарциссического расстройства личности и обосновывается его взаимосвязь с алекситимическими проявлениями. Показано, что при нарциссическом расстройстве алекситимия выполняет защитную функцию, блокируя переживание болезненных аффектов: стыда, зависти и внутренней несостоятельности. Проанализированы ключевые теоретические модели: модель отрицания, концепция первичной и вторичной алекситимии, социально-психологический подход. Обосновывается актуальность педагогического сопровождения обучающихся с нарциссическими чертами с учётом специфики их эмоционального дефицита.

Ключевые слова: алекситимия, нарциссическое расстройство личности, эмоциональная регуляция, педагогическое сопровождение, эмпатия, копинг-стратегии, защитные механизмы

PEDAGOGICAL PERSPECTIVE ON THE THEORETICAL FOUNDATIONS OF STUDYING ALEXITHYMIA IN STUDENTS WITH NARCISSISTIC PERSONALITY DISORDER

Safiullina A.N.

Scientific supervisor – Latypova E.R.

Ufa University of Science and Technology, Ufa, Russia

Abstract: the article examines alexithymia as a psychological phenomenon that impedes the identification, verbalization, and differentiation of emotional states. Based on theoretical analysis, the clinical features of narcissistic personality disorder are described and their relationship with alexithymic manifestations is substantiated. It is demonstrated that in narcissistic personality disorder, alexithymia serves a protective function by blocking the experience of painful affects such as shame, envy, and inner inadequacy. Key theoretical models are analyzed: the denial model, the concept of primary and secondary alexithymia, and the social-psychological

approach. The relevance of pedagogical support for students with narcissistic traits, considering the specifics of their emotional deficit, is substantiated.

Keywords: alexithymia, narcissistic personality disorder, emotional regulation, pedagogical support, empathy, coping strategies, defense mechanisms

Вопрос об эмоциональном развитии личности и его нарушениях становится всё более значимым для педагогической науки. Образовательная среда неизбежно превращается в пространство, где проявляются как ресурсы, так и дефициты личностного функционирования обучающегося. Педагог сталкивается не только с учебными затруднениями, но и с особенностями эмоциональной регуляции, межличностного взаимодействия и самовосприятия, которые непосредственно определяют характер включённости человека в образовательный процесс. Среди феноменов, требующих педагогического осмысления, особое место занимает алекситимия - устойчивые трудности в идентификации, вербализации и дифференциации собственных эмоциональных состояний, сочетающиеся с преобладанием внешне-ориентированного типа мышления и сниженной способностью к интроспекции.

Данный конструкт был введён в научный оборот П. Сифнеосом в 1972 году, первоначально изучался преимущественно в контексте психосоматических расстройств. Однако впоследствии его значение было показано и применительно к расстройствам личности, в частности нарциссическому. Именно в условиях образовательной среды нарциссические черты - потребность в признании, болезненная реакция на критику, трудности в кооперативной деятельности - вступают в прямое взаимодействие с требованиями к эмоциональной гибкости, принятию обратной связи и совместному учебному действию. Педагоги нередко интерпретируют поведение таких обучающихся как проявление высокомерия или нежелания сотрудничать, не принимая во внимание лежащий в его основе структурный эмоциональный дефицит. Именно поэтому теоретическое осмысление природы алекситимии в контексте нарциссического расстройства личности является необходимым основанием для разработки педагогических подходов, способных учитывать реальные особенности данной категории обучающихся.

Нарциссическое расстройство личности (НРЛ) представляет собой устойчивую модель грандиозности, потребности в восхищении и дефицита эмпатии, формирующуюся, как правило, в юношеском возрасте и сохраняющуюся на протяжении всей жизни. [1, с. 760-764]. Диагностические критерии DSM-5 включают: завышенное чувство собственной значимости, погружённость в фантазии о неограниченных достижениях, власти или идеальной любви, убеждённость в собственной уникальности и потребность в общении исключительно с людьми высокого статуса, необходимость в безоговорочном восхищении, ощущение привилегированности и права на особое отношение, склонность к эксплуатации окружающих в собственных интересах, отсутствие эмпатии, зависть и демонстративное высокомерие. Диагноз устанавливается при наличии не менее пяти из указанных признаков

при условии их устойчивого, ригидного проявления в различных жизненных ситуациях.

В современной психопатологии НРЛ не рассматривается как монолитный конструкт. Исследования А. Пинкуса и М. Луковицкого выявили два полюса нарциссизма - грандиозный и уязвимый, обнаруживающих существенные различия в феноменологии и механизмах функционирования [2, с. 421-446]. Грандиозный нарциссизм проявляется в демонстративной самоуверенности, доминировании и открытой потребности во внимании. Уязвимый нарциссизм, напротив, характеризуется хрупкостью самооценки, повышенной чувствительностью к оценке окружающих, переживаниями внутренней пустоты и стыда. Именно нарциссизм лежит в основе потребности людей в одобрении и подтверждении, а также в мотивации открыто и скрытно искать способы самосовершенствования в социальной среде. Оба варианта могут сочетаться у одного человека, а выраженность того или иного полюса меняется в зависимости от ситуативного контекста. Для педагогической практики это принципиально важно: один и тот же обучающийся способен демонстрировать внешнюю самоуверенность в ситуациях успеха и острую эмоциональную уязвимость - в ситуациях оценки или неудачи.

Устойчивость клинических признаков НРЛ приводит к выраженной социальной дезадаптации: человек теряет способность гибко реагировать на меняющиеся условия. Нарциссическая структура отличается от ситуативных нарциссических реакций именно своей ригидностью и распространённостью на широкий спектр контекстов: учебного, профессионального, межличностного взаимодействия. При этом дифференциальная диагностика НРЛ требует отграничения от других расстройств личности кластера В: в отличие от пограничного расстройства, при НРЛ менее выражены импульсивность и саморазрушительное поведение, а в отличие от антисоциального, менее характерно открытое пренебрежение правовыми нормами. Понимание этих клинических границ необходимо специалисту для корректной интерпретации поведения обучающегося.

Связь нарциссического расстройства личности с алекситимией проявляется на нескольких уровнях. На феноменологическом уровне люди с НРЛ нередко демонстрируют либо внешнюю эмоциональную невозмутимость, либо бурные аффективные вспышки, однако в обоих случаях обнаруживается дефицит подлинного осознания собственных эмоциональных состояний. Трудности в идентификации переживаний сочетаются со сниженной способностью к их дифференциации: человек не способен чётко разграничить, что именно он испытывает - раздражение, стыд, обиду или тревогу - и тем более объяснить это другому человеку. Согласно данным эмпирических исследований, высокий уровень алекситимии закономерно связан со снижением как когнитивной, так и аффективной эмпатии [3, с. 98-112]. Это подтверждает гипотезу о том, что дефицит эмпатии при НРЛ обусловлен не только мотивационными факторами - нежеланием принимать во внимание чувства других, но и структурными: неспособностью опереться на собственный

эмоциональный опыт при построении образа внутреннего мира другого человека.

Нарциссическая структура личности также характеризуется выраженным использованием защитных механизмов, прежде всего идеализации, обесценивания и отрицания [4, с. 200]. Именно в этом контексте алекситимия приобретает особое функциональное значение: она выступает как механизм, поддерживающий нарциссическую организацию личности, позволяя блокировать доступ к болезненным аффектам - стыду, зависти, чувству внутренней несостоятельности и уязвимости. Эти переживания угрожают грандиозному образу «Я», поэтому психика лишает их символического оформления: эмоция не осознаётся, не вербализуется, не становится объектом рефлексии. В результате нарциссический человек может внешне оперировать эмоциональными ярлыками говорить об обиде, злости или разочаровании, однако не обнаруживает способности к подлинной дифференциации и смысловому осмыслению своих переживаний.

Для теоретического объяснения данной взаимосвязи принципиальное значение имеет модель отрицания Дж. Немия, согласно которой алекситимия формируется вследствие глобального торможения аффектов и представляет собой психологическую защиту. В соответствии с этой моделью эмоциональный опыт у человека присутствует, однако активно вытесняется психикой, не получая символической переработки. Применительно к НРЛ это означает, что за внешним спокойствием или грандиозностью скрыто мощное аффективное напряжение, которое не допускается к осознанию. Алекситимия в данном контексте выступает не как простое отсутствие эмоций, а как активная блокировка их переработки - защитный процесс, обеспечивающий поддержание нарциссического равновесия. Важным следствием данной модели является представление о вторичности и потенциальной обратимости алекситимии в таких случаях: при создании безопасных условий психологической или педагогической работы доступ к заблокированным аффектам может быть постепенно восстановлен.

Социально-психологическая концепция алекситимии, разработанная Н. Г. Гаранян и А. Б. Холмогоровой, акцентирует роль культурного и социального контекста в её формировании [5, с. 128-145]. Согласно данной концепции, алекситимия может складываться как адаптация к требованиям среды, акцентирующей конкретно-реалистичное мышление, функциональную эффективность и внешние достижения в ущерб эмоциональному осмыслению опыта. Это представление особенно важно для понимания НРЛ: образовательная и социальная среда, ориентированная на успех и демонстрацию достижений, может формировать и закреплять нарциссические черты, одновременно подавляя развитие эмоциональной осознанности. Обучающийся, усвоивший установку на демонстрацию компетентности и отвержение уязвимости как признака слабости, оказывается особенно подвержен алекситимическому способу функционирования.

Значимой для педагогического анализа является также концепция первичной и вторичной алекситимии Г. Фрейбергера [6, с. 337-342]. Первичная форма носит конституциональный характер и связана с дефицитом нейронных механизмов обработки эмоций; она не является прямым следствием психотравматического опыта и обнаруживает тенденцию к устойчивости. Вторичная алекситимия, напротив, формируется как приобретённая защитная реакция на хроническое эмоциональное напряжение, ранние нарушения привязанности или психотравматический опыт. Применительно к НРЛ преимущественное значение имеет именно вторичный вариант: алекситимия может развиваться как адаптация к условиям, в которых выражение уязвимых эмоций систематически не получало подтверждения или отвергалось значимыми взрослыми. В таком случае за внешне уверенным и требовательным поведением обучающегося с нарциссическими чертами нередко скрывается история эмоционального непризнания, с которой необходимо работать в рамках специально организованного психолого-педагогического сопровождения.

Рассмотрение алекситимии в педагогическом контексте позволяет выделить несколько ключевых следствий для образовательной практики. Во-первых, неспособность к распознаванию собственных эмоций влечёт за собой специфические затруднения в восприятии педагогической обратной связи. Замечание преподавателя, функционально направленное на коррекцию учебных действий, воспринимается не как нейтральная информация, а как угроза самооценке, провоцируя защитные реакции - обесценивание, избегание или агрессивный ответ. Обучающийся с НРЛ и выраженной алекситимией не в состоянии отделить содержание критики от переживания угрозы, поскольку у него отсутствует достаточный доступ к собственному аффективному состоянию для его регуляции.

Во-вторых, дефицит эмпатии, структурно обусловленный алекситимией, существенно затрудняет групповую работу и обучение. Такой обучающийся не способен адекватно воспринимать эмоциональные состояния партнёров по учебному взаимодействию, что приводит к конфликтам, непониманию и воспринимаемой окружающими как намеренное безразличие неспособности учитывать интересы группы. В-третьих, преобладание внешне-ориентированного стиля мышления одного из ключевых компонентов алекситимии смещает учебную мотивацию в сторону внешних показателей: оценок, рейтингов, публичного признания. Глубина понимания учебного материала и удовольствие от познавательного процесса при этом остаются вторичными, что негативно сказывается на устойчивости и качестве образовательных результатов.

Создание структурированной и эмоционально предсказуемой образовательной среды выступает базовым условием психолого-педагогического сопровождения данной категории обучающихся. Чёткость критериев оценки, последовательность педагогических требований и устойчивость в коммуникации снижают уровень неопределённости, являющейся одним из ведущих триггеров нарциссической уязвимости.

Структурированная среда обеспечивает предсказуемость, которая уменьшает тревожность и снижает частоту защитных реакций. Наряду с этим важнейшей задачей педагогического сопровождения становится постепенное развитие у обучающегося способности к рефлексии, к осознанию собственных эмоциональных реакций и их связи с поведением. Данная работа не может выстраиваться директивно; она требует формирования атмосферы доверия, в которой демонстрация уязвимости не влечёт за собой негативных последствий и не воспринимается как угроза.

Немаловажную роль в педагогическом сопровождении играет осознание самим педагогом механизмов, лежащих в основе поведения обучающегося с НРЛ. Понимание того, что высокомерие, требовательность или демонстративная незаинтересованность являются не личной позицией, а защитными реакциями, обусловленными структурным эмоциональным дефицитом, позволяет выстраивать профессионально грамотную, не реактивную педагогическую стратегию. Сохранение эмоционального нейтралитета, последовательность в выдвигаемых требованиях и готовность к длительной, постепенной работе - ключевые характеристики эффективного педагогического взаимодействия с данной категорией обучающихся.

Таким образом, теоретический анализ позволяет рассматривать алекситимию как значимый, хотя и не специфичный, компонент эмоционального дефицита при нарциссическом расстройстве личности. Она выполняет защитную функцию, блокируя переживание болезненных аффектов - прежде всего стыда, зависти и внутренней несостоятельности, но одновременно усугубляет межличностный дефицит, снижает эффективность обучения и затрудняет педагогическое взаимодействие. Рассмотренные теоретические модели - модель отрицания, концепция первичной и вторичной алекситимии, социально-психологический подход в совокупности формируют многоуровневое объяснение природы данного явления, необходимое для разработки обоснованных педагогических стратегий. Педагогическое сопровождение, принимающее во внимание описанные особенности, способно создавать условия, при которых постепенное развитие эмоциональной осознанности становится возможным не вопреки нарциссической структуре личности, а через терпеливую и методически последовательную работу с её защитными механизмами.

Список используемых источников:

1. American Psychiatric Association: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th ed, Text Revision (DSM-5-TR). Washington, DC, American Psychiatric Association, 2022, pp. 760-764.
2. Pincus A. L., Lukowitsky M. R. Pathological narcissism and narcissistic personality disorder // Annual Review of Clinical Psychology. 2010. Vol. 6. P. 421-446.

3. Москачёва М. А., Холмогорова А. Б., Гаранян Н. Г. Алекситимия и способность к эмпатии // Консультативная психология и психотерапия. 2014. № 4. С. 98-112.

4. Кернберг О. Ф. Тяжелые личностные расстройства: стратегии психотерапии. Москва: Класс, 2000. 464 с.

5. Garagaryan N.G., Kholmogorova A.B. The concept of alexithymia (a review of foreign studies) // Social and Clinical Psychiatry. 2003. № 1. P. 128-145.

6. Freyberger H. Supportive psychotherapeutic techniques in primary and secondary alexithymia // Psychotherapy and Psychosomatics. 1977. Vol. 28. Nos. 1–4. P. 337-342.

© Сафиуллина А. Н., Латыпова Э.Р., 2026

УДК 373.211.24

РОЛЬ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА В ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Скатова Д.С.

Научный руководитель – Фомина Н. И.

Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Арзамасский филиал ННГУ, г. Арзамас, Россия

Аннотация: статья посвящена роли личности педагога в воспитательном процессе и его влиянию на развитие ребёнка. В работе рассматриваются профессиональные и личностные качества современного воспитателя детского сада, приводятся мнения классиков педагогики (В. А. Сухомлинского, Л. Н. Толстого) о значении самосовершенствования педагога.

Ключевые слова: личность, педагог, профессиональные и личностные качества, детский сад, воспитатель, воспитание.

THE ROLE OF A TEACHER'S PERSONALITY IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF A PRESCHOOL INSTITUTION

Skatova D.S.

Scientific supervisor – Fomina N.I.

National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, Arzamas Branch of NNSU, Arzamas, Russia

Abstract: the article is devoted to the role of the teacher's personality in the educational process and its impact on the child's development. The work examines the professional and personal qualities of a modern kindergarten teacher, and

provides the opinions of classics of pedagogy (V. A. Sukhomlinsky, L. N. Tolstoy) on the importance of teacher self-improvement.

Keywords: personality, teacher, professional and personal qualities, kindergarten, educator, upbringing.

В современном мире быстро стал возрастать интерес к личности педагога, а именно к его профессионализму, мастерству, умению работать в своём направлении и индивидуальным особенностям. Эти требования связаны с тем, что воспитательный процесс напрямую контактирует с личностью педагога. Профессия педагога - это не просто профессия, а работа по созданию и развитию личности человека. Педагогом, раньше называли специального человека, который провожал ребенка в школу и обратно. Позже педагогами стали называть людей, кто обучал и воспитывал маленьких детей. На сегодняшний день педагогом является тот, человек для которого работа в области образования стала не только профессией, но и призванием, такой человек, который готов вложить всю душу и все силы, чтобы обучить наше маленькое поколение и дать необходимые знания и умения для их дальнейшего развития [1].

В.А. Сухомлинский много говорил о личности воспитателя. Он писал в своём последнем плане Павлышской школы, что нельзя забывать очень важную истину: воспитывают, обучают не программа, не учебник, не метод, а личность и только личность воспитателя. Богатство коллективного воспитания - в богатстве личностей. Без глубоко продуманной, разнообразной индивидуализации воспитательного процесса нет и не может быть подлинного коллектива, гармонического развития человека [5].

Личность воспитателя играет важнейшую роль в воспитании. А именно он создает личность ребенка и учит ему всему необходимому с самых ранних лет. Эффективность воспитания достигается тогда, когда воспитатель внимательно относится к воспитательному процессу, постоянно анализирует его и делает правильные выводы. Лишь на простых человеческих чувствах – любви и милосердии – должен строиться процесс воспитания.

Воспитание – не только наука, но и искусство, овладеть которым за короткий срок невозможно. Справедливо считается, что учителем можно назвать того, кто сам постоянно учится, совершенствуется всю жизнь. То же самое относится и к воспитателю: настоящим воспитателем является тот, кто постоянно учится искусству и науке воспитания, постоянно занимается самовоспитанием. Л.Н. Толстой даже утверждал, что воспитание детей есть только самосовершенствование воспитателей [6]. При этом нельзя забывать, что объект воспитания – ребенок – непрерывно растет, развивается, год от года меняются условия воспитания, и все это влечет за собой совершенно неизбежную эволюцию воспитания.

Итак, каким же должен быть воспитатель детского сада? Выделяются профессиональные и личностные качества. Рассмотрим их в отдельности подробнее.

К профессиональным качествам педагога относится: Знание основ педагогики и детской психологии; Умение планировать и организовывать образовательный процесс; Навыки работы с разными возрастными группами; Способность создавать благоприятный морально-психологический климат в группе; Умение работать с родителями; Навыки оказания первой помощи; Умение вести документацию; Огромный запас знаний, умений и навыков; Умение работать с инновационными технологиями; Саморазвитие педагога и детей.

К личностным качествам воспитателя относится: Любовь к детям, ответственность, коммуникативность и грамотная речь, творчество/креативность, дисциплинированность, справедливость, трудолюбие, терпеливость, эмоциональность, вежливость, честность и т.д. [3].

Подводя итог можно сказать, что педагог-воспитатель должен обладать огромным количеством разнообразных профессиональных и личностных качеств, которые безусловно будут способствовать успешному развитию и воспитанию детей, а также для дальнейшей работы воспитателя в сфере образования.

От личности педагога зависит, насколько успешно будут формироваться у детей навыки общения, самостоятельности, любознательности и другие важные качества. Его профессионализм и личностные характеристики закладывают фундамент для гармоничного развития личности ребёнка, его дальнейшей успешной социализации.

Также нами было проведено исследование с воспитателями детских садов. Педагогам дошкольного образования было предложено пройти тестирование на тему: «Самоопределение уровня готовности педагога к воспитательной работе» *Т.Т. Соколовой*, [4] направленное на выявление уровня сформированности профессиональных и личностных качеств. Данный тест включал в себя 15 вопросов.

По результатам тестирования можно сделать вывод о том, что большинство педагогов не удовлетворены своей профессией или не имеют достаточных профессиональных и личностных качеств, которыми должен обладать современный квалифицированный воспитатель детского сада. Поэтому для решения этой проблемы необходимо проводить различные педсоветы, мастер-классы, круглые столы и т.д. на темы: «Мотивация, как средство повышения качества и результативности педагогической деятельности», «Креативность — один из компонентов профессиональной компетентности современного педагога ДОУ», «Грамотная речь педагога - залог правильной речи воспитанников», «Инновационные формы-как фактор развития профессиональной компетентности педагогов ДОУ», «Самообразование — путь повышения профессионального мастерства», «Воспитатель 21 века» и другие, с целью повышения уровня сформированности профессиональных и личностных качеств педагогов.

Диагностика профессиональных и личностных качеств педагогов дошкольного учреждения - это важный элемент системы повышения качества

образования. Она не только помогает оценить текущий уровень подготовки педагогов, но и служит основой для разработки индивидуальных и групповых программ их профессионального развития. Систематический анализ результатов диагностики позволяет отслеживать эффективность образовательных программ, своевременно корректировать их и тем самым способствовать повышению компетентности педагогического состава, что, в свою очередь, положительно сказывается на качестве образовательного процесса в целом.

Таким образом в жизни ребенка педагог играет неоценимую и главную роль. Ведь педагог даёт детям не только знания по предмету, он учит их жизни, воспитывает в маленьком человечке умение радоваться и любить, надеяться и верить, быть сильным и смелым, выносливым и верным, умным и уверенным в своих силах. Он формирует личность. От профессионализма и доброты воспитателя зависит, насколько богатым и ярким будет внутренний мир каждого ребенка.

В современном детском саду востребован педагог, который выступает не в роли традиционного «учителя», а в роли старшего партнёра для детей - человеком, помогающим раскрывать и укреплять индивидуальность каждого воспитанника. Такой специалист должен: уметь системно проектировать и реализовывать воспитательно-образовательный процесс, ставя превыше всего интересы и потребности детей; проявлять гибкость - без страха корректировать намеченный план, если ситуация требует изменений; демонстрировать самостоятельность в принятии решений, заранее оценивая, к каким результатам они могут привести; выстраивать конструктивное взаимодействие с детьми и коллегами, опираясь на навыки командной работы.

Кроме того, современный педагог должен: обладать глубокими знаниями в области психологии и педагогики; уверенно пользоваться современными информационно-коммуникационными технологиями в образовательном процессе; непрерывно совершенствовать профессиональные компетенции и критически анализировать собственную деятельность, развивая навыки самообразования. [2].

Быть воспитателем – значит окутывать теплом и заботой целую группу малышей, даря им нежность и внимание, словно вторая мама. Взамен ты получаешь неиссякаемый источник радости: искренний эмоциональный отклик детей становится настоящим энергетическим зарядом. В обществе ребят время будто останавливается – возраст перестаёт иметь значение, когда видишь, как загораются глаза воспитанников, а лица их родителей светятся благодарностью. Вкладывая частицу души в каждого ребёнка, искренне хочется верить, что капля за каплей мы вместе создаём более добрый и светлый мир.

Список используемых источников:

1. Влияние личности педагога на воспитательный процесс: [электронный ресурс] – URL: <https://www.bibliofond.ru/view.aspx?id=788310> (Дата обращения: 04.10.2025 г.)
2. Дипломная работа "современный педагог дошкольного учреждения: социальная роль, профессиональные функции, личностные качества": [электронный ресурс] – URL: <https://infourok.ru/diplomnaya-rabota-sovremenniy-pedagog-doshkolnogo-uchrezhdeniya-socialnaya-rol-professionalnie-funkcii-lichnostnie-kachestva-3134861.html?ysclid=mfh8mkvw9k883812249> (Дата обращения: 24.10.2025 г.)
3. Мартынова М.В. «Роль личности педагога в воспитательном процессе»: [электронный ресурс] – URL: <https://infourok.ru/referat-na-temu-rol-lichnosti-pedagoga-v-vospitatelnom-processe-2236377.html> (Дата обращения: 11.10.2025 г.)
4. Мельникова В.Д. Брошюра с комплексом диагностик по выявлению сформированности профессиональных и личностных качеств педагога: [электронный ресурс] – URL: <https://infourok.ru/broshyura-s-kompleksom-dagnostik-po-viyavleniyu-sformirovannosti-professionalnih-i-lichnostnih-kachestv-pedagoga-3108160.html> (Дата обращения: 3.10.2025 г.)
5. Сухомлинский В. А. Сто советов учителю. – М.: Советские учебники, 2021. – 270 с.
6. Толстой Л. Н. Детство. Отрочество. Юность. – М.: Юрайт, 2025. – 277 с.

© Скатова Д.С., 2026

УДК 159.922.6

САМОСОСТРАДАНИЕ КАК ФАКТОР ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ У УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

Султанова Э.Ф.

Научный руководитель – Хабибуллина И.Р.

Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, Россия

Аннотация: в статье изучается, как самосострадание помогает учащимся с нарушениями опорно - двигательного аппарата (ОДА) эмоционально адаптироваться в процессе обучения. Разобрали ключевые составляющие самосострадания и показали, как они влияют на психологическое состояние человека, когда физические возможности ограничены. Особое внимание уделяется тому, как доброе отношение к себе снижает тревожность и напряжение, помогая обрести психологическую устойчивость. Теоретический анализ подтверждает: развитие самосострадания действительно улучшает

эмоциональную адаптацию у учащихся с ОДА и может стать важной частью психологической поддержки.

Ключевые слова: учащиеся, самосострадание, эмоциональная адаптация, психологическая устойчивость, нарушения опорно-двигательного аппарата, эмоциональное состояние.

SELF-COMPASSION AS A FACTOR OF EMOTIONAL ADAPTATION IN STUDENTS WITH MUSCULOSKELETAL DISORDERS

Sultanova E.F.

Scientific supervisor – Khabibullina I.R.

Ufa, University of Sciens and Tecchnology, Ufa, Russia

Abstract: the article examines self-compassion as an important psychological resource for the emotional adaptation of persons with musculoskeletal disorders. The main components of self-compassion and their influence on the emotional state of individuals in conditions of limited physical abilities are analyzed. Particular attention is paid to the role of a supportive attitude toward oneself in reducing anxiety, emotional stress, and increasing psychological resilience. The theoretical analysis revealed that the development of self-compassion contributes to more successful emotional adaptation of persons with musculoskeletal disorders and can be considered as an important direction of psychological support.

Keywords: studens, self-compassion, emotional adaptation, psychological resilience, musculoskeletal disorders, emotional state.

Сегодня вопрос эмоциональной адаптации людей с нарушениями опорно-двигательного аппарата выходит на первый план – особенно в контексте образования. Представьте учащегося с такими ограничениями: каждый поход в учебное заведение становится испытанием – отсутствие пандусов или оборудованного входа в здание, неудобная планировка аудиторий, нехватка специальных условий. Привычные для многих действия – подняться по лестнице, зайти в аудиторию, посетить культурные мероприятия с классом/группой – для учащегося с нарушениями могут быть недоступны или требовать огромных усилий. Эти ограничения не просто меняют распорядок дня: они создают цепочку последствий – от вынужденной изоляции до ощущения «непохожести», которое порой порождает внутренние ограничения. Неудивительно, что эмоциональное состояние оказывается под ударом. В таких условиях человеку крайне необходимы внутренние опоры, те механизмы, которые не позволят человеку сломаться под грузом неудач и жизненных обстоятельствах. И здесь особую ценность приобретает самосострадание: умение относиться к себе без жёсткой критики, признавать свои трудности и при этом не терять веры в себя.

В психологии термин самосострадание – это способность человека проявлять к себе терпимость, поддержку и понимание в кризисные моменты, в

моменты неудач, стресса и эмоционального напряжения. Такой подход предполагает бережное отношение к собственным переживаниям, в отличие от привычной, для многих, жесткой самокритики. Согласно модели К. Нефф, этот феномен состоит из трех взаимосвязанных компонентов: доброта к себе; понимание, что все иногда совершают ошибки (и это нормально); и осознанность - способность понимать свои чувства и эмоции и при этом не утопать в них [5, р. 91]. Эти три компонента помогают человеку с нарушениями легче относиться к себе и принимать себя.

Для обучающегося с нарушениями опорно-двигательного аппарата проблема эмоциональной адаптации особенно актуальна. Снижение социальной активности, иногда вытеснение из общества, изоляция, ограничения в самостоятельности и зависимость от окружающих, постоянная потребность просить о помощи - все это нередко вызывает чувство неполноценности, порождает тревожность и снижает уверенность в себе [4, с. 18]. На практике это может проявиться так: студент хочет участвовать в семинаре, но знает, что аудитория находится в здании без лифта, на четвертом этаже и он не сможет выступить очно. Или школьник планирует остаться после уроков на кружок, но понимает, что без сопровождения не сможет покинуть класс. Такие ситуации могут повторяться снова и снова и преследовать учащегося с нарушениями каждый день, формируя ощущение, будто мир устроен не для него. Постепенно это накапливается, превращаясь в хроническое эмоциональное напряжение.

В таких ситуациях на помощь приходит эмоциональная адаптация - это процесс, в ходе которого человек учится приспосабливаться к меняющимся условиям жизни, при этом оставаться психологически устойчивым и сохранять способность управлять своими эмоциями [1, с. 40]. Успешный процесс адаптации поможет ученику воспринимать трудности не как преграды, которые невозможно преодолеть, а как задачи, с которыми можно работать и разобраться. Она помогает снизить остроту негативных переживаний и выстроить конструктивный взгляд на происходящее - это особенно важно в учебной среде, где высокие требования и стресс являются частью повседневности.

Исследования показывают: ученики с развитым самосостраданием реже страдают от эмоционального истощения, тревожности, депрессивных состояний и легче адаптируются в социуме [6, р. 57]. Они меньше склонны к самообвинению и реже застревают на своих проблемах и недостатках. Бережное и поддерживающее отношение к себе работает как внутренний ресурс: оно дает силы легче переносить стрессовые ситуации и быстрее восстанавливаться. Вместо того, что бы тратить свои силы и энергию на борьбу с самим собой, студент или школьник направляет их на свое развитие, освоение материала, выстраивание отношений с педагогами и сверстниками.

Преимущества самосострадания ярко проявляются в ситуациях, когда физические способности ограничены. Способность проявлять к себе понимание

и эмоциональную поддержку помогает снизить психологический дискомфорт и справиться с внутренними переживаниями. Те обучающиеся, кто умеет быть добрее к себе, чаще демонстрируют эмоциональную устойчивость, больше удовлетворены от учебного процесса и реже погружаются в негативные мысли и состояния [3, р. 103]. Это не значит, что они не замечают своих ограничений или отрицают наличие проблем - напротив, они их осознают, но не позволяют им определить свою самооценку, академическую мотивацию и собственную ценность.

Кроме того, самосотрадание напрямую влияет на навыки эмоциональной регуляции. Когда человек осознанно принимает свои переживания, он перестает их избегать и учится конструктивно и экологично для себя переживать даже сложные эмоции. Для учащихся с нарушениями ОДА это особенно важно: длительное эмоциональное напряжение может приводить к чувству беспощности, социальной отчужденности и изоляции, а самосотрадание помогает разорвать этот замкнутый круг [2, с. 214]. Оно снижает внутренний конфликт, смягчает чувство вины или стыда за свои ограничения и “беспомощность”, формируя позитивное восприятие себя.

Самосотрадание - это не разовое действие, а процесс, который требует практики. В сфере образования он может проявляться разными способами: например, через ведение дневника достижений, в котором фиксируются не только трудности, но и успехи в учебе - это поможет сместить фокус внимания с неудач на прогресс, увидеть свои достижения и ресурсы, которые помогают на пути к результатам. Так же полезны регулярные упражнения на осознанность: они развивают способность замечать свои эмоции, и при этом не осуждать их, что в итоге снижает тревогу и позволяет спокойнее относиться к учебным задачам. Дополнительную поддержку могут дать групповые тренинги в учебных заведениях – такие занятия позволяют создавать пространство для взаимопонимания, уважения и взаимоподдержки среди обучающихся, развивают эмпатию, помогают осознать, что многие сталкиваются с трудностями в жизни, а работа над самосотраданием становится общим делом. Наконец, эффективным подходом является включение элементов самосотрадания в программы психологической поддержки студентов и школьников с особыми потребностями, что позволяет системно развивать внутренний ресурс и опору, адаптировать стратегии под конкретные жизненные обстоятельства и сделать заботу о собственном эмоциональном состоянии частью образовательного процесса.

Подводя итог, хочется сказать, что самосотрадание это не просто психологический термин, а реальный ресурс, который помогает учащимся с нарушениями опорно-двигательного аппарата адаптироваться физически и эмоционально, взаимодействовать с окружающими, успешно интегрироваться в образовательный процесс. Оно снижает напряжение, формирует гармоничное отношение к себе и к учебе. Понимание данной связи имеет практическое значение, как для психологии, так и для педагогики: на основе этих знаний можно разработать эффективные программы психологической поддержки и

сопровождения, которые помогут улучшить качество жизни учеников и увеличить академические результаты. Такие программы могли бы включать в себя: индивидуальные сессии, консультации, тренинги, групповые занятия по развитию самосострадания - все, что поможет учащемуся обрести внутреннюю опору и научиться опираться на нее в сложных учебных ситуациях.

Список используемых источников:

1. Александрова Л. А. Психологическая устойчивость личности как фактор адаптации // Психологические исследования. – 2020. – № 2. – С. 38–45.
2. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М.: Смысл, 2019. – 511 с.
3. Kristin Neff K., Christopher Germer C. The Mindful Self-Compassion Workbook. – New York: Guilford Press, 2018. – 316 p.
4. Холмогорова А. Б. Социальная поддержка и психическое здоровье личности // Вопросы психологии. – 2018. – № 5. – С. 15–26.
5. Kristin Neff K. Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself // Self and Identity. – 2003. – Vol. 2, № 2. – P. 85–101.
6. Paul Gilbert P. The Compassionate Mind. — London: Constable & Robinson, 2010. – 512 p.

© Султанова Э.Ф., Хабибуллина И.Р., 2026

УДК 37.013.77

ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО СТУДЕНТОВ С ОБРАТНЫМ ЭФФЕКТОМ ДАННИНГА-КРЮГЕРА

Суфьянова А.Ф.

Научный руководитель – Политика О.И.

Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, Россия

Аннотация: в статье исследуется личностный симптомокомплекс, предрасполагающий к обратному эффекту Даннинга-Крюгера. На выборке студентов анализируются взаимосвязи между общей самооффективностью, нормальным и патологическим перфекционизмом, а также автономным функционированием в образовательном пространстве. Полученные корреляции показывают, что дефицит веры в себя и внешний контроль усиливают недооценку собственных знаний при объективно высоких результатах. Делается вывод о необходимости проектирования образовательной среды, поддерживающей внутреннюю мотивацию и реалистичную обратную связь для ослабления проявлений обратного эффекта.

Ключевые слова: обратный эффект Даннинга-Крюгера, самооффективность, перфекционизм, автономное функционирование, образовательное пространство.

THE EDUCATIONAL SPACE OF STUDENTS WITH THE INVERSE DUNNING-KRUGER EFFECT

Sufyanova A.F.

Scientific Advisor: O.I. Politika

Ufa University of Science and Technology, Ufa, Russia

Abstract: the article discusses a personal symptom complex predisposing to the reverse Dunning-Kruger effect. The relationships between general self-efficacy, normal and pathological perfectionism, as well as autonomous functioning in the educational space are analyzed on a sample of students. The obtained correlations show that the lack of self-confidence and external control increase the underestimation of one's own knowledge with objectively high results. It is concluded that it is necessary to design an educational environment that supports intrinsic motivation and realistic feedback to reduce the manifestations of the opposite effect.

Keywords: reverse Dunning-Kruger effect, self-efficacy, perfectionism, autonomous functioning, educational space.

Когнитивные искажения, проявляющиеся в учебной деятельности, всё чаще становятся предметом психолого-педагогических исследований. Особое место среди них занимает эффект Даннинга-Крюгера, в классической трактовке описывающий склонность людей с низкой компетентностью переоценивать свои знания, тогда как высококомпетентные лица точнее оценивают собственные результаты. Вместе с тем уже в первоначальных работах Д. Даннинга и Дж. Крюгера было показано, что эксперты склонны несколько занижать оценку своих способностей, полагая, что задачи, лёгкие для них, столь же легки и для окружающих [7; 1]. Данный второй полюс явления определяется как систематическая недооценка собственных достижений при объективно высоком уровне знаний. В современной литературе подобная характеристика рассматривается как обратный эффект Даннинга-Крюгера. В студенческой среде он проявляется в феномене самозванца, неуверенности в правильности решений и избегании сложных учебных задач, что препятствует полной реализации академического потенциала. Кроме того, студенты с заниженной самооценкой знаний часто не используют в полной мере свои возможности и испытывают высокий академический стресс.

Понимание личностных факторов, создающих почву для такого искажения самовосприятия, необходимо для проектирования среды, способствующей адекватному процессу профессионального становления. Исходя из этого, целью настоящего исследования стало выявление

взаимосвязей между общей самооффективностью, перфекционизмом и автономным функционированием у студентов. Мы предположили, что существует устойчивый симптомокомплекс, включающий низкую самооффективность, высокий патологический перфекционизм и сниженную автономию, который может выступать личностной основой обратного эффекта Даннинга-Крюгера.

Общая самооффективность определяется как убежденность человека в собственной способности успешно решать жизненные задачи в широком круге ситуаций [6]. Высокий уровень этой диспозиции способствует постановке сложных целей, настойчивости при их достижении и более адекватной оценке собственных возможностей. Тогда как низкая самооффективность ведёт к избеганию трудностей и заниженным ожиданиям от своих действий. Данная непоколебимость в свои способности выступает значимым некогнитивным предиктором академической успешности [5]. Недостаток веры в собственные силы подкрепляет склонность компетентного студента сомневаться в правильности своих решений и приписывать успехи внешним обстоятельствам. Перфекционизм рассматривается как многомерный конструкт. А. А. Золотарева разграничивает нормальный и патологический перфекционизм [2, с.106-108]. Нормальный перфекционизм представляет собой здоровое стремление к высоким, но достижимым стандартам без ущерба эмоциональному состоянию личности. Патологический перфекционизм, напротив, характеризуется хронической неудовлетворённостью результатами, постоянным сравнением их с недостижимым идеалом и тяжелым переживанием ошибок. Второй вариант перфекционизма тесно связан с феноменом самозванца, когда даже очевидные достижения воспринимаются как недостаточно высокие, успехи приписываются к случайностям, а ошибки расцениваются как доказательство некомпетентности. Именно этот аспект играет ключевую роль в обратном эффекте. Автономное функционирование, в рамках теории самодетерминации, отражает способность человека действовать исходя из собственного выбора, интереса и внутренних ценностей, а не под давлением внешнего контроля. Выраженная автономия связана с внутренней учебной мотивацией и формированием внутренних критериев оценки, обеспечивая более устойчивую самооценку, не зависящую исключительно от внешних отметок. Снижение автономного функционирования проявляется в том, что студент воспринимает учебный процесс как совокупность требований, навязанных ранее [3]. При таком восприятии ведущим ориентиром для него становятся оценки преподавателей и формальные показатели успеваемости, тогда как внутренние критерии качества работы теряет свою значимость. Подобная экстернальная ориентация закономерно повышает учебную тревожность и лишает самооценку внутренней опоры, делая её чрезвычайно чувствительной к любым изменениям внешней обратной связи.

Обобщая вышесказанное, можно предполагать, что у студентов, склонных к обратному эффекту Даннинга-Крюгера, обнаружится пониженная общая самооффективность, повышенный патологический перфекционизм и сниженное

автономное функционирование. Диспозиции действуют синергично, формируя личностный профиль, предрасполагающий к стематической недооценке собственных знаний даже при объективно высоких достижениях.

Методы и организация исследования

Для измерения общей самооффективности применялась русскоязычная версия «Шкалы общей самооффективности» (GSES) в адаптации на русский язык В. Ромеком. Методика включает 10 пунктов, каждый из которых оценивается по 4-балльной шкале Ликерта от «абсолютно неверно» до «совершенно верно». Суммарный балл варьирует от 10 до 40. Перфекционизм диагностировался с помощью «Дифференциального теста перфекционизма» А. А. Золотаревой. Инструмент содержит 24 утверждения и две шкалы: нормальный перфекционизм и патологический перфекционизм. Диапазон баллов по каждой шкале составляет от 12 до 84. Выделяются низкий, средний и высокий уровни выраженности обоих видов перфекционизма. Автономное функционирование оценивалось с помощью «Индекса автономного функционирования» (IAF) в адаптации С. Н. Костроминой. Методика разработана в рамках теории самодетерминации и включает три субшкалы: авторство поведения, заинтересованность и восприимчивость к контролю. Статистическая обработка выполнена в программе ds.xuhmc.ru. Распределения патологического перфекционизма и общего индекса IAF значительно отклонялись от нормального ($p < 0,05$), поэтому взаимосвязи оценивались коэффициентом ранговой корреляции Спирмена (ρ). Статистически значимыми признавались результаты при $p \leq 0,05$. В исследовании приняли участие 35 студентов 1–4 курсов. Возраст респондентов составил от 17 до 25 лет.

Описательная статистика, полученная на всей выборке ($N = 35$), отражена в первичных данных и может быть суммирована следующим образом. Средний уровень общей самооффективности составил 25,54 балла ($SD = 7,92$). Данное значение попадает на нижнюю границу среднего интервала, что говорит о заметной доле студентов с невысокой верой в собственную эффективность. Нормальный перфекционизм в среднем равнялся 47,57 балла ($SD = 14,40$), что свидетельствует середине среднего диапазона. Патологический перфекционизм достиг среднего значения 50,14 балла ($SD = 22,18$), также располагалась в пределах среднего уровня. Однако значительный разброс свидетельствует о присутствии в выборке лиц как с очень низким, так и с очень высокими показателями. Среднее значение общего индекса автономного функционирования оказалось равным 5,04 ($SD = 2,53$) при теоретическом размахе шкалы от -3 до 9. Субшкала авторства в среднем составила 3,17 ($SD = 0,99$), заинтересованности – 3,65 ($SD = 0,95$), восприимчивости к контролю – 2,74 ($SD = 1,14$). Заметная межиндивидуальная вариация указывает на неоднородность выборки по характеристикам автономной саморегуляции.

Корреляционный анализ, проведённый по всей совокупности испытуемых, обнаружил ряд статистически значимых взаимосвязей. Общая самооэффективность отрицательно коррелировала с патологическим перфекционизмом ($\rho = -0,63$, $p < 0,001$). Чем ниже вера студента в свою

способность справиться с учебными и жизненными задачами, тем более выраженным оказывалось болезненное стремление к безупречности. Напротив, между общей самооффективностью и нормальным перфекционизмом зафиксирована положительная связь ($\rho=0,52$, $p=0,002$). Здоровое стремление к высоким стандартам сочетается с более оптимистичной оценкой собственных возможностей. Самооффективность положительно коррелировала с общим индексом автономного функционирования ($\rho=0,61$, $p<0,001$), а также с субшкалами авторства ($\rho=0,56$, $p=0,001$) и заинтересованности ($\rho=0,45$, $p=0,007$). Одновременно она отрицательно связывалась с восприимчивостью к контролю ($\rho=-0,43$, $p=0,010$). Иными словами, убеждённость в собственной эффективности сопутствует переживанию учебной деятельности как самостоятельно выбранной и внутренне мотивированной, а не подчинённой внешним требованиям. Патологический перфекционизм продемонстрировал отрицательную корреляцию с общим индексом IAF ($\rho=-0,59$, $p<0,001$) и авторством ($\rho=-0,54$, $p=0,001$). Восприимчивость к контролю, наоборот, оказалась положительно связана с патологическим перфекционизмом ($\rho=0,49$, $p=0,003$). Нормальный перфекционизм положительно коррелировал с общим индексом IAF ($\rho=0,47$, $p=0,005$), с авторством ($\rho=0,40$, $p=0,018$) и отрицательно с восприимчивостью к контролю ($\rho=-0,36$, $p=0,034$). Патологический перфекционизм тесно связан с низкой автономией и подчинённостью внешнему контролю. Нормальный перфекционизм выступает атрибутом осознанного, автономного стремления к качественной работе.

Полученные на всей выборке данные указывают на наличие устойчивого ансамбля личностных характеристик, потенциально создающего почву для обратного эффекта Даннинга-Крюгера. Центральным звеном выступает низкая общая самооффективность. Студенты, не верящие в свои силы, склонны формировать завышенные и одновременно ригидные стандарты успешности, свойственные патологическому перфекционизму. Параллельно у них снижается способность действовать исходя из внутреннего интереса и собственного выбора. Учебная деятельность начинает восприниматься как череда навязанных требований, усиливая зависимость самооценки от внешних оценок и критики.

Обнаруженные корреляционные паттерны хорошо согласуются с положениями теории самодетерминации. При снижении автономии ведущим мерилом успеха становится мнение преподавателей и однокурсников. В такой ситуации даже отсутствие похвалы может расцениваться как подтверждение некомпетентности. Патологический перфекционизм, в свою очередь, задаёт недостижимые ориентиры, и любые, даже минимальные ошибки воспринимаются как катастрофа. В результате студент хронически не удовлетворён или и объясняет успехи внешними факторами, такими как простота задания или везение.

Интересно, что нормальный перфекционизм коррелирует с самооффективностью и автономией в противоположном направлении. Стремление к высоким стандартам само по себе не является деструктивным. Патогенным оно становится только в связке с низкой автономией и

неуверенностью в собственных силах. Полученные результаты пересекаются с выводами И. Н. Леонова, который с помощью сетевого анализа показал, что патологический перфекционизм и феномен самозванца образуют центральный узел во внутриличностной структуре. Тогда как самоэффективность и нормальный перфекционизм связаны с более адаптивными профилями [4].

Образовательное пространство, выстроенное исключительно на внешнем контроле и сравнении студентов друг с другом, способно непреднамеренно усиливать описанный симптомокомплекс. Обучающиеся изначально обладающие низкой автономией и патологическим перфекционизмом в подобной среде испытывают хронический стресс, у них нарастает тревога и формируется избегающее поведение. Напротив, насыщение учебной среды элементами, развивающими самоэффективность и автономию, может смягчить проявления обратного эффекта. К таким элементам относятся возможность выбора тем и форм отчётности, формирующее оценивание с акцентом на индивидуальный прогресс, а не на сравнение с другими, рефлексивные практики, помогающие студенту отслеживать реальные достижения и интернализировать успех. Психолого-педагогическое сопровождение должно включать работу по замещению патологического перфекционизма здоровым стремлением к качественной работе через коррекцию иррациональных убеждений о недопустимости ошибок.

Заключение

Проведённое исследование подтвердило наличие устойчивого симптомокомплекса, предрасполагающего к обратному эффекту Даннинга-Крюгера. Низкая самоэффективность, патологический перфекционизм и сниженная автономия действуют согласованно. Студент с таким профилем не верит в свои силы, предъявляет нереалистично высокие требования и воспринимает учёбу как навязанную обязательность. Объективно высокие результаты не переживаются как личный успех, а приписываются случайности или лёгкости заданий, тогда как любая ошибка приобретает масштаб катастрофы. Заниженная самооценка знаний оказывается не следствием недостатка компетентности, а результатом взаимодействия перфекционистских стандартов, дефицита автономии и проработанной веры в себя. Нормальный перфекционизм, напротив, связан с автономией и более высокой самоэффективностью, что указывает на необходимость не подавления стремления к совершенству, а его переориентации в здоровое русло. Образовательное пространство, построенное исключительно на внешнем контроле и сравнении, закрепляет описанный деструктивный профиль, тогда как среда, поддерживающая выбор, внутреннюю мотивацию и реалистичную обратную связь, способна ослабить проявления обратного эффекта.

Список используемых источников:

1. Валиуллина Е. В. Эффект Даннинга – Крюгера в контексте социально обусловленных когнитивных искажений // Концепт. – 2025. – № 02.

[<https://cyberleninka.ru/article/n/effekt-danninga-kryugera-v-kontekste-sotsialno-obuslovlennyh-kognitivnyh-iskazheniy>]. (дата обращения: 1.05.2026г.).

2. Золотарева А. А. Краткий дифференциальный тест перфекционизма: проверка кросс-культурной устойчивости факторной структуры и психометрических характеристик // Культурно-историческая психология. – 2018. – Т. 14, № 1. – С. 107–115. [https://psyjournals.ru/journals/chp/archive/2018_n1/Zolotareva]. (дата обращения: 3.05.2026г.).

3. Костромина С. Н., Даринская Л. А., Москвичева Н. Л., Филатова А. Ф. Апробация и валидизация методики «Индекс автономного функционирования» (IAF) на российской выборке // Психологическая наука и образование. – 2023. – Т. 28, № 5. – С. 168–183. – DOI: 10.17759/pse.2023280513. [https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2023_n5/Kostromina_et_al]. (дата обращения: 4.05.2026г.).

4. Леонов И. Н. Анализ сетевой структуры связей феномена самозванца, перфекционизма и самооффективности у учащихся старших классов // Вестник Удмуртского университета. Сер. Философия. Психология. Педагогика. – 2023. – Т.33, №3. – С. 241–252. [<https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-setevoy-struktury-svyazey-fenomena-samozvantsa-perfektsionizma-i-samoeffektivnosti-u-uchaschihsya-starshih-klassov>]. (дата обращения: 3.05.2026г.).

5. Лункина М. В., Гордеева Т. О. Можно ли улучшить успеваемость школьников из беднейших семей, инвестируя в их некогнитивные навыки? Каузальный анализ методом сопоставления мер склонности // Вопросы образования. – 2022. – №1. – С. 40–65. (дата обращения: 6.05.2026г.).

6. Сафронова Е. А., Михеева У. Б. Особенности самооффективности студентов-психологов // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2024. – № 01 (январь). – DOI: 10.24412/2304-120X-2024–12001. [<https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-samoeffektivnosti-studentov-psihiologov>]. (дата обращения: 3.05.2026г.).

7. Acosta G., Smith E. D., Kreinovich V. Dunning-Kruger effect: a simple system-based explanation // Математические структуры и моделирование. – 2019. – №. 4 (52). – С. 27-32. [<https://cyberleninka.ru/article/n/dunning-kruger-effect-a-simple-system-based-explanation>]. (дата обращения: 1.05.2026г.).

© Суфьянова А.Ф., Политика О.И., 2026

СУЩНОСТЬ И ФАКТОРЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У УЧИТЕЛЕЙ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Телина А.С.

Научный руководитель – Хабибуллина И. Р.

Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа

Аннотация: статья посвящена теоретическому анализу понятия эмоционального выгорания. Автор рассматривает концепции зарубежных ученых Г. Фрейденберг, К. Маслач, С. Джексон, которые изучали данную тему. Рассматриваются различные факторы, оказывающие влияние на эмоциональное выгорание у учителей. Описываются основные признаки и симптомы эмоционального выгорания в деятельности педагога.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, учителя в школах, факторы эмоционального выгорания, симптомы выгорания.

THE ESSENCE AND FACTORS OF EMOTIONAL BURNING IN TEACHERS IN THE MODERN WORLD

Telina A.S.

Scientific supervisor – Khabibullina I. R.

Ufa University of Science and Technology, Ufa

Abstract: the article is devoted to the theoretical analysis of the concept of emotional burnout. The author examines the concepts of foreign scientists G. Freidenberg, K. Maslach, and S. Jackson, who have studied this topic. Various factors affecting emotional burnout in teachers are considered. The main signs and symptoms of emotional burnout in teachers' activities are described.

Keywords: emotional burnout, teachers in schools, factors of emotional burnout, symptoms of burnout.

Профессия учителя играет значимую роль в формировании не только знаний у подрастающего поколения, но и ценностных ориентаций, касающихся мировоззрения, представлений о действительности. Педагог должен являться положительным примером подражания для своих учеников. Однако на сегодняшний день большое количество учителей находятся в истощении сил и энергии. Проблема эмоционального выгорания приобретает актуальную форму у людей, а особенно у педагогов разных профилей. Выгорание может нести ряд негативных последствий как в работе, так и в жизни в целом. Отсутствие желания работать, низкая заработная плата, физическая усталость это все может способствовать к потере интереса к своей профессии.

Изучением эмоционального выгорания и ее роли в обществе занимались представители как зарубежных, так и российских ученых. Основные идеи и концепции для анализа эмоционального выгорания отражены в работах Г.

Фрейденберг, К. Маслач, С. Джексон, К. Шернис, описание классификации симптомов выгорания представлены у У. Викэнта, В. Шауфелли и Д. Энзмани.

Среди отечественных исследователей понятие «Синдром эмоционального выгорания» и его характеристики представлены в работах В.В. Бойко, Михайлова В.П., Водопьянова Н.Е.

Основные симптомы и факторы эмоционального выгорания изучили И. Ю. Курганова, М.М. Проничева [6, с. 3].

Термин «эмоциональное выгорание» (англ. burnout) ввёл американский психиатр Герберт Фрейденбергер в 1974 году. Эмоциональное выгорание - это состояние, когда человек ощущает себя истощенным морально, умственно и физически [1, с. 46].

К. Маслач приводит признаки синдрома эмоционального выгорания и выделяет три ключевых компонента выгорания: эмоциональное истощение, деперсонализация (когда теряется интерес и сочувствие к другим) и снижение личных достижений. Синдром эмоционального выгорания – это защитная реакция на стресс в виде ответа профессионального изменения в поведении (Cherniss С.) [7, с. 7]. Также обозначает факторы, от которых зависит развитие синдрома «выгорания»:

- 1) индивидуальный предел, потолок возможностей нашего «эмоционального Я» противостоять истощению, противодействовать «выгоранию», самосохраняться;

- 2) внутренний психологический опыт, включающий чувства, установки, мотивы, ожидания;

- 3) негативный индивидуальный опыт, в котором сконцентрированы проблемы, дистресс, дискомфорт, дисфункции и/или их негативные последствия [2, с. 3].

В общем понимании эмоциональное выгорание - это комплекс симптомов, включающих как психологические, так и физиологические составляющие, или как реакция на психотравмирующую, чаще профессиональную ситуацию[4].

Профессиональная деятельность педагогов изобилует факторами, провоцирующими эмоциональное выгорание, напряжённые ситуации на работе (трудности взаимодействия с учениками на уроке, нарушения учащимися дисциплины, конфликтные ситуации с родителями, администрацией, сотрудниками) потенциально содержат в себе увеличение нервно-психического напряжения личности, что приводит к возникновению невротических расстройств, психосоматических заболеваний [5, с. 4].

Следует отметить тот факт, что учителя могут быть полностью эмоционально опустошены от своей профессии и, несмотря на это, продолжать работать в таком состоянии. Однако это приведет к ряду проблем со здоровьем и с пониманием окружающей среды.

И. Ю. Курганова выделяет основные симптомы эмоционального выгорания в деятельности педагога:

- усталость и утомление, неспособность восстановиться за ночь или выходные дни;
- напряжение, постоянная тревожность, перевозбужденность, невозможность переключиться с мысли о работе, трудности в засыпании, неглубокий сон;
- частое раздражение и трудно скрываемое негативное отношение к обучающимся, коллегам, урокам, переменам, шуму;
- стремление даже творческую работу делать однообразно, стереотипно;
- сопротивление любым переменам и нововведениям;
- апатия, пессимизм, цинизм, пассивность, ощущение собственной некомпетентности, бессмысленности и бесперспективности работы;
- стремление к компенсации после рабочего дня через переизбыток, употребление алкоголя, частое курение, бездумный просмотр всех подряд телепередач [3, с. 24].

Колузаева Т.В. выделяет факторы, влияющие на эмоциональное выгорание у учителей: социально-демографические, личностные, организационные, социально-психологические.

Социально-демографические факторы включают в себя пункты: возраст, пол, стаж работы, семейное положение, уровень образования.

Личностные факторы: выносливость, индивидуальные стратегии сопротивления, самооценка, профессиональная мотивация.

К организационным факторам причисляют такие, как условия работы, содержание труда.

При соблюдении факторов, положительно влияющих на здоровье, на эмоциональный настрой, только тогда учитель сможет полностью отдаваться своему делу на 100%.

И как важно, чтобы все учителя были не только высокочлассными профессионалами в своем деле, но и эмоционально здоровы.

Высшему руководству нужно обратить внимание на таких педагогов, которые столкнулись с данной ситуацией - эмоциональным выгоранием, и вовремя поддержать их и помочь разрешить проблему с помощью специально обученных людей - психологов.

Список используемых источников:

1. Баксанский О. Е., Сафоницева О. Г. Синдром эмоционального выгорания. Взгляд психолога и невролога (обзор литературы) // ВНМТ. 2021. № 2.
2. Кецко, Т.В. Модели синдрома эмоционального выгорания / Т.В. Кецко // Возрастная и педагогическая психология: сб. науч. тр. Вып. 7 / Бел. гос. пед. Ун-т им. М.Танка; редкол. Н.Т.Ерчак [и др.]; отв. ред. О.В.Белановская. – Мн.: БГПУ, 2007. – С. 294-303
3. Курганова И. Ю. Эмоциональное выгорание в деятельности педагога // Образование. Карьера. Общество. 2013. № 3 (39).

4.Муфтахова Ф. С. Изучение проблемы синдрома эмоционального выгорания и поведение преодоления в стрессовых ситуациях // Вестник Башкирск. ун-та. 2009. № 1.

5. Новикова Т. О., Саутина М. А. Методические рекомендации по профилактике эмоционального выгорания у педагогов: методические рекомендации / Т. О. Новикова, М. А. Саутина; под общ. ред. И. А. Патроновой. – Орёл: Бюджетное учреждение Орловской области дополнительного профессионального образования «Институт развития образования», 2021. – 38 с.

6. Проничева М. М. Особенности проявления синдрома эмоционального выгорания у педагогов (возрастной аспект) // Мир науки. Педагогика и психология. 2018. №6.

7. Профилактика эмоционального выгорания педагогов: Методическое пособие /Составитель: Л.М. Левина. – Иркутск: Издательство ГАУ ЦППМиСП, 2017. – 49 с.

© Телина А.С., Хабибуллина И.Р., 2026

УДК 159.972

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ВЗГЛЯД НА ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЭТИОЛОГИИ, ПАТОГЕНЕЗА И ФАКТОРОВ РИСКА РАССТРОЙСТВ ПИЩЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ

Тербалиян А.А.

Научный руководитель – Латыпова Э.Р.

Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, Россия

Аннотация: в работе представлен педагогический взгляд на анализ этиологии, патогенеза и факторов риска расстройств пищевого поведения. Рассматриваются биологические, социокультурные и психологические детерминанты формирования расстройств пищевого поведения.

Ключевые слова: расстройство пищевого поведения, нервная анорексия, нервная булимия, пищевые установки, этиология, патогенез, факторы риска

A PEDAGOGICAL VIEW ON THE THEORETICAL ANALYSIS OF THE ETIOLOGY, PATHOGENESIS AND RISK FACTORS OF EATING DISORDERS

Terbaliyan A.A.

Scientific Supervisor – Latypova E.R.

Ufa University of Science and Technology, Ufa, Russia

Abstract: this paper presents a pedagogical approach to analyzing the etiology, pathogenesis, and risk factors of eating disorders. It examines the biological, sociocultural, and psychological determinants of the development of eating disorders.

Keywords: eating disorder, anorexia nervosa, bulimia nervosa, eating habits, etiology, pathogenesis, risk factors

В международной классификации болезней 10-го пересмотра (МКБ-10) расстройства приема пищи (РПП) относятся к категории F50.

Расстройства пищевого поведения (РПП) – класс психогенно обусловленных поведенческих синдромов, связанных с нарушениями в приёме пищи. [6]

Нарушения пищевого поведения, как и многие другие психические заболевания, относятся к классу болезней наследственного предрасположения, мультифакториального генеза и полигенной природы.

Так, например, в обзоре А.О. Кибитова и Г.Э. Мазо по генетическим исследованиям нарушений пищевого поведения отмечаются гены, которые вовлечены в регуляцию серотонинергической, дофаминергической, нейротрофической и меланокортиновой систем. Большинство генетических исследований нейромедиаторных систем сосредоточено на генах серотониновой (5-НТ) системы в связи с ее ролью как в механизмах регуляции процессов питания и голодания, в японской популяции показано, что одна версия гена (аллель G в участке -1438A/G гена рецептора серотонина 5-НТ2A) повышает риск приступов переедания при булимии. Это также связано с сопутствующими психическими расстройствами, похожими на пограничное расстройство личности. Кроме того, другие варианты в генах 5-НТ2A и BDNF связаны с анорексией (нервной анорексией, когда человек сильно ограничивает еду), SLC6A4 / 5-НТTLPR - ген серотонинового транспортера, связан с регуляцией серотонинергической передачи, тревожностью и особенностями пищевого поведения, MAOA - ген моноаминоксидазы A, его варианты рассматриваются как факторы, влияющие на моноаминергическую регуляцию поведения, BDNF - нейротрофический фактор мозга, связанный с регуляцией насыщения, эмоций и нейропластичности, MC4R - меланокортиновый рецептор 4 типа, важный для контроля аппетита и энергетического баланса, POMC - предшественник меланокортиновых пептидов, участвующий в сигналах насыщения, AGRP - агути-подобный пептид, усиливающий пищевую мотивацию и орексигенные процессы. [2]

Генетические исследования показали, что расстройства пищевого поведения связаны не с одним «ведущим» геном, а с совокупностью вариантов генов, вовлеченных в регуляцию аппетита, энергетического обмена, системы вознаграждения, тревожности и импульсивности. Такой подход позволяет рассматривать расстройства пищевого поведения как полигенно обусловленные расстройства с частично пересекающимися биологическими механизмами.

Было опубликовано исследование в Nature Communications в 2025 году, в котором учёные пытались оценить наследуемость расстройств пищевого поведения (РПП) путём сравнения частоты расстройств пищевого поведения у монозиготных и дизиготных близнецов, а также у родственников первой степени родства по сравнению с общей популяцией. Анализ основывался на

национальных регистрах Дании и Швеции, охватывающих данные о более чем 67 000 пациентах с расстройством пищевого поведения и 17 миллионах человек из общей популяции за период с 1972 по 2016 год. Были вычислены показатели наследуемости: для нервной анорексии - 36%, для нервной булимии - 39%, для других расстройств пищевого поведения - 30%. [3]

Исследование в Скандинавии подчеркивает, что РПП - это комплексные заболевания, в развитии которых играют роль как гены, так и окружающая среда, причем гены отвечают за готовность организма к развитию таких патологий.

Генетика определяет предрасположенность, но среда (стресс, социальное давление, диеты) играет роль в реализации этой предрасположенности. Поэтому мы рассмотрим факторы риска расстройств пищевого поведения, то, что и запускает механизм развития болезни.

Довольно часто, критика детей со стороны родителей по поводу их веса и стиля питания является одним из главных факторов риска развития рпп. Было проведено исследование, которое показало, что комментарии родителей о весе ребенка являются одним из самых сильных предикторов развития РПП в будущем. Ученые наблюдали за подростками и их родителями в течение продолжительного времени, оценивая, как часто заходят разговоры о весе. У детей, чьи родители часто комментировали их внешность или собственный вес (даже в шутку), риск развития нервной анорексии, булимии или компульсивного переедания был в 2-3 раза выше, чем в семьях, где тема веса не была центральной. [1]

Также, большое внимание уделяется влиянию социальных сетей на развитие расстройств пищевого поведения. Лента с «идеальными» телами и фото с использованием фильтров закрепляет мысль, что нормальная внешность недостаточно хороша. Фильтры и ретушь искажают восприятие собственного тела снижают самооценку и усиливают стремление «исправить» тело, что в дальнейшем приводит к развитию расстройств пищевого поведения.

Изучим эту тему подробнее и обратимся к исследованию, проведенному для изучения взаимосвязи между использованием социальных сетей и риском возникновения расстройств пищевого поведения, было выявлено, что оценка собственного тела пользователями часто формируется на основе сравнения себя с профилями людей, чьи тела считаются «идеальными». Такие сравнения часто приводят к негативной самооценке и фрустрации, так как изображения в социальных сетях нередко далеки от реальности. Более половины опрошенных в качестве основного способа изменить свою фигуру и достичь удовлетворенности выбирают снижение массы тела. Выявлено, что почти треть респондентов имеет средний показатель расположенности к расстройствам пищевого поведения. [4]

Исследование подтверждает наличие значимого влияния социальных сетей на восприятие собственного тела и риск развития расстройств пищевого поведения.

Расстройства пищевого поведения представляют собой сложную психологическую проблему, которая затрагивает не только сферу питания, но и эмоциональное состояние, самооценку и образ тела.

Чтобы оценить риски развития расстройств пищевого поведения у подростков, обратимся к исследованию пищевого поведения у школьников, применялся стандартизированный опросник «Шкала оценки пищевого поведения» (D.M Garner, M.P Olmstead, J.P Polivy), который позволяет выявить ключевые аспекты расстройств пищевого поведения. Анализ данных показал, что у 53% опрошенных наблюдаются высокие показатели по всем шкалам. Это свидетельствует о потенциальных отклонениях в пищевом поведении и требует педагогического вмешательства на ранних этапах. [5]

Подробный разбор шкал выявил следующие паттерны: склонность к булимии (эпизоды переедания с последующим очищением) отмечена у 26,6% школьников, стремление к худобе - у 36,6% подростков, мотивирующее использование любых методов снижения веса, включая нездоровые, неудовлетворенность телом - у 20% респондентов, провоцирующая дисморфофобические реакции, неэффективность (связанная с тревожностью, неуверенностью в контроле над жизнью и страхом уязвимости) - у 23,3%.

Данные подтверждают умеренную выраженность нездорового отношения к еде среди школьников. С педагогической позиции это обосновывает, как все-таки важно разрабатывать профилактические программы, ориентированные на формирование здорового образа тела и эмоциональной устойчивости.

С педагогической точки зрения особенно важно, что первые признаки нарушения пищевого поведения нередко формируются в детском и подростковом возрасте, когда личность особенно чувствительна к оценке внешности, мнению сверстников и нормам, транслируемым семьёй и обществом. В этот период повышенный риск создают критика тела, завышенные ожидания, неблагополучный эмоциональный климат, а также неправильные пищевые установки, закрепляющиеся в повседневном семейном общении. Следовательно, образовательная среда может играть не только выявляющую, но и профилактическую роль.

Проведённый анализ показывает, что расстройства пищевого поведения представляют собой сложную медико-психолого-педагогическую проблему, в основе которой лежит взаимодействие биологических, психологических, семейных и социокультурных факторов.

Анализ факторов риска позволяет сделать вывод, что педагог не должен ограничиваться наблюдением за поведением ребёнка только в учебной сфере. Важно обращать внимание на взаимоотношения с семьёй, избегание совместных приёмов пищи, тревожность, чрезмерную заикленность на внешности, снижение самооценки, чрезмерную зависимость от социальных сетей. Ранняя настороженность со стороны учителя, классного руководителя, школьного психолога или социального педагога может стать важным звеном в своевременном направлении ребёнка к специалистам.

Особое значение имеет профилактическая работа, основанная на принципах психообразования, формирования позитивного образа тела, развития навыков самопринятия и критического отношения к навязываемым стандартам внешности. Исследования в области профилактики расстройств пищевого поведения у подростков подчёркивают эффективность школьных программ, направленных на укрепление психологического благополучия, развитие культуры здорового питания и снижение влияния деструктивных социальных установок. Такая работа должна быть комплексной и включать взаимодействие школы, семьи и специалистов помогающих профессий.

Важным направлением педагогической деятельности является также работа с родителями. Именно в семье ребёнок усваивает базовые модели отношения к еде, телу и собственным потребностям, поэтому родителям необходимо разъяснять недопустимость давления, сравнения с другими детьми, использования еды как наказания или поощрения, а также чрезмерной фиксации на теме похудения. Формирование у ребёнка устойчивого, спокойного и уважительного отношения к еде и своему телу является одним из ключевых условий профилактики расстройств пищевого поведения.

Таким образом, педагогический взгляд на анализ этиологии, патогенеза и факторов риска расстройств пищевого поведения позволяет рассматривать данную проблему не только как медицинскую, но и как воспитательную и профилактическую. Школа, педагог и семья способны существенно снизить вероятность развития расстройств пищевого поведения, если своевременно создают безопасную эмоциональную среду, поддерживают психологическое благополучие ребёнка и формируют здоровые пищевые установки.

Следовательно, важно, чтобы профилактика расстройств пищевого поведения строилась на междисциплинарном подходе, где педагогическая поддержка занимает одно из главных мест.

Список используемых источников:

1. De León-Vázquez C., Villalobos-Hernández A., Rivera-Márquez J. A., Unikel-Santoncini C. Effect of parental criticism on disordered eating behaviors in male and female university students in Mexico City // *Eating and Weight Disorders - Studies on Anorexia, Bulimia and Obesity*. 2018. Vol. 24, № 6. P. 1101–1109.
2. Кибитов А.О., Г.Э. Мазо. Генетические исследования нарушений пищевого поведения: выход из замкнутого круга нозологической систематики. – 2016 – С. 63-68.
3. Meijsen, J., Hu, K., Wei, D. et al. Shared genetic architecture between eating disorders, mental health conditions, and cardiometabolic diseases: a comprehensive population-wide study across two countries. *Nat Commun* 16, 6193 (2025).
4. Мовсисян К. Р. (2022). Влияние социальных сетей на формирование и развитие расстройств пищевого поведения, 20(1), С. 15-28.

5.Петрова Л.А; Харарбахова М.А; Тимофеева М.Г; ВЫЯВЛЕНИЕ РАССТРОЙСТВА ПИЩЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ // Russian Journal of Education and Psychology. 2023. №1. С. 119-120.

6. Расстройства пищевого поведения. Что это? // ФБУЗ «Центр гигиенического образования населения» Роспотребнадзора. [Электронный ресурс]. URL:<https://cgon.rospotrebnadzor.ru/naseleniyu/zdorovyy-obraz-zhizni/rasstroistva-pishheвого-povedeniya-cto-eto/>

© Тербалиян А.А., Латыпова Э.Р., 2026

УДК 159.9

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОСТТРАВМАТИЧЕСКОГО СТРЕССОВОГО РАССТРОЙСТВА У УЧАСТНИКОВ БОЕВЫХ ДЕЙСТВИЙ

Тухватишина А.Р.

Научный руководитель – Кобызева У.В.

Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, Россия

Аннотация: в статье анализируются психологические особенности посттравматического стрессового расстройства у участников боевых действий. Выдвигается гипотеза о специфичности боевого ПТСР, включающего феномен «боевой идентичности» и диссоциативную амнезию. На основе обследования 48 ветеранов выделены три психологических профиля: гипербдительный, диссоциативно-амнестический и соматоформно-тревожный. Результаты показывают высокую коморбидность с алкогольной зависимостью (67%) и необходимость интеграции аддиктологического подхода в терапию.

Ключевые слова: посттравматическое стрессовое расстройство, боевые действия, ветераны, психологическая травма, гипербдительность, коморбидность

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF POST-TRAUMATIC STRESS DISORDER IN COMBATANTS

Tukhvatshina A.R.

Scientific supervisor – U.V. Kobyzeva

Ufa University of Science and Technology, Ufa, Russia

Abstract: this article analyzes the psychological characteristics of post-traumatic stress disorder in combat veterans. The author hypothesizes the specificity of combat-related PTSD, including the phenomenon of "combat identity" and dissociative amnesia. Based on a survey of 48 veterans, three psychological profiles were identified: hypervigilant, dissociative-amnestic, and somatoform-anxious. The results demonstrate a high comorbidity with alcohol dependence (67%) and the need to integrate an addiction-specific approach into therapy.

Keywords: post-traumatic stress disorder, combat operations, veterans, psychological trauma, hypervigilance, comorbidity

Введение

Участие в боевых действиях является одним из наиболее интенсивных травматических событий, которое способно приводить к стойким изменениям в психической деятельности человека. По данным Всемирной организации здравоохранения, распространённость посттравматического стрессового расстройства (ПТСР) среди ветеранов боевых действий в разных странах варьируется от 10% до 30%, что значительно превышает популяционные показатели. При этом психологические особенности ПТСР у комбатантов (участников боевых действий) имеют качественные отличия от ПТСР, возникающего после природных катастроф или бытового насилия. Эти отличия связаны с факторами: добровольности/принудительности участия, моральной оценки собственных действий, длительности воздействия угрозы и специфической армейской социализации.

Настоящая статья направлена на выявление и описание ключевых психологических особенностей ПТСР у участников боевых действий, что необходимо для разработки эффективных программ диагностики и психотерапии.

Теоретическая база исследования

Современные представления о ПТСР базируются на критериях DSM-5 и МКБ-10, которые выделяют четыре основные группы симптомов: вторжение (флешбэки, кошмары), избегание, негативные изменения в когнициях и настроении, а также изменения в возбудимости и реактивности. Однако для боевого ПТСР характерны дополнительные феномены. В работах Е.О. Лазебной и А.А. Шейна [6] подчёркивается, что травма, нанесённая человеком, имеет более тяжёлые последствия, чем стихийное бедствие. В случае боевых действий травматизация часто сочетается с совершением действий, противоречащих моральным установкам личности (феномен «моральной травмы»).

В отечественной психологии [1; 2] утверждается, что боевая психическая травма носит комплексный характер, затрагивая базовые конструкты личности: картину мира, представления о справедливости, ценности жизни и смерти. Особое значение имеет феномен «боевой идентичности» - принятие себя как субъекта боевых действий, что в мирной жизни становится источником внутреннего конфликта. В.А. Дробик и Н.А. Хрусталёва [4] дополнили это понятие механизмами диссоциативной амнезии, возникающей в ответ на морально невыносимые эпизоды.

Организация и методы исследования

Исследование проводилось в период 2023-2025 гг. на базе Госпиталя ветеранов войн №3, г. Москва. Выборку составили 48 мужчин-участников локальных вооружённых конфликтов (возраст от 25 до 53 лет, средний возраст 37,2 года), у которых был диагностирован ПТСР (по шкале CAPS-5,

адаптированной Н.В. Тарабриной [1]). Критерии исключения: черепно-мозговые травмы в анамнезе, психотические расстройства.

Использовались следующие методики:

1. Клиническое структурированное интервью по диагностике ПТСР (русскоязычная версия CAPS-5) [1].
2. Шкала оценки боевого опыта (шкала ОБЭ).
3. Миссисипская шкала для оценки посттравматических реакций (военный вариант, валидизация М.М. Решетникова [2]).
4. Многофакторный опросник диссоциативного опыта (DES) [4].
5. Проективная методика «Человек под дождём» (для оценки ресурсности).

Статистическая обработка включала описательную статистику, корреляционный анализ (по Спирмену) и кластерный анализ (метод k-средних).

Результаты исследования

В результате обследования были получены следующие данные.

1. Выраженность основных симптомов. По Миссисипской шкале средний балл составил 112,3 (при пороге 90+), что соответствует тяжёлому ПТСР. Наиболее высокие оценки получены по субшкалам «интрузии» (24,1 из 30) и «гипервозбуждение» (25,6 из 30). Субшкала «избегание» показала парадоксально низкие значения (12,4 из 30)- ветераны не избегали напоминаний о боевых действиях, но проявляли патологическое избирательное избегание мирных тем (например, разговоров о карьере, семье).

2. Кластерный анализ позволил выделить три психологических профиля:

1) Гипербдительный тип (39%): постоянное сканирование среды, нарушения сна, взрывная реакция на внезапные раздражители (хлопки, крики).

2) Диссоциативно-амнестический тип (33%): частичная потеря воспоминаний о конкретных боевых эпизодах при сохранности общей последовательности событий. Уровень диссоциации по DES превышал 22 балла [4].

3) Соматоформно-тревожный тип (28%): доминирование телесных флешбэков (болевые ощущения, фантомные ранения), психогенные боли в области спины и грудной клетки.

3. Корреляционный анализ выявил значимую связь между длительностью боевых действий (более 12 месяцев) и степенью эмоционального оскуднения ($r=0,61$, $p<0,01$). Кроме того, обнаружена отрицательная корреляция между выраженностью феномена «боевой идентичности» и способностью к построению жизненных планов в мирной жизни ($r=-0,54$, $p<0,05$).

4. Коморбидные расстройства. У 67% обследованных диагностирована алкогольная зависимость (в умеренной или выраженной степени), у 41% - большое депрессивное расстройство, у 23% - паническое расстройство. Только 12% не имели сопутствующих психических нарушений.

Обсуждение

Полученные результаты подтверждают гипотезу о специфичности боевого ПТСР. Наиболее важным отличием от литературных данных по

гражданскому ПТСР [1] является низкая выраженность симптомов избегания при высоких показателях гипервозбуждения. Ветераны не стремятся забыть травму, но перманентно находятся в состоянии «готовности к угрозе», которая в мирной жизни становится дезадаптивной. Феномен «избирательной диссоциативной амнезии» (второй профиль) противоречит классическому представлению о ПТСР как о расстройстве с гипермнезией. Согласно работам В.А. Дробика [4], это можно интерпретировать как защитный механизм от невыносимого чувства вины или стыда, связанного с конкретными действиями в бою.

Высокая коморбидность с алкогольной зависимостью (согласуется с данными Ю.В. Быкова [5]) указывает на то, что само-лечение (self-medication) гипервозбуждения с помощью психоактивных веществ является ведущей стратегией совладания. Это требует включения в терапию аддиктологических интервенций до начала работы непосредственно с травмой.

Ограничением исследования является отсутствие группы сравнения (ветераны без ПТСР) и ретроспективный характер анализа боевого опыта.

Заключение

Проведённое исследование позволило сделать следующие выводы. Во-первых, психологические особенности ПТСР у участников боевых действий включают три специфических феномена: гипербдительность с избирательным избеганием мирных тем, феномен «боевой идентичности» и диссоциативную амнезию морально значимых эпизодов [1; 4]. Во-вторых, выделено три психологических профиля боевого ПТСР (гипербдительный, диссоциативно-амнестический, соматоформно-тревожный), требующих дифференцированной терапевтической тактики [2; 3; 7]. В-третьих, высокая частота коморбидной алкогольной зависимости (67%) обосновывает необходимость двухэтапной программы помощи: сначала аддиктологическая терапия, затем травма-ориентированная психотерапия [5].

Практическая значимость работы заключается в создании основы для диагностического алгоритма, позволяющего различать подтипы боевого ПТСР [7]. Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой и апробацией краткосрочных протоколов психотерапии для каждого из выделенных типов.

Список используемых источников:

1. Тарабрина, Н. В. Психология посттравматического стресса: теория и практика / Н. В. Тарабрина. - М.: Институт психологии РАН, 2019. - 378 с.
2. Решетников, М. М. Психическая травма и посттравматическое стрессовое расстройство в условиях боевых действий / М. М. Решетников // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. - 2021. - Т. 11, № 2. - С. 112-128.
3. Шейн, А. А. Клинико-психологические особенности ПТСР у ветеранов локальных конфликтов / А. А. Шейн, Е. О. Лазебная // Психологический журнал. -2023. -Т. 44, № 1. - С. 45–57.

4. Дробик, В. А. Диссоциативные феномены в структуре посттравматического стрессового расстройства у комбатантов / В. А. Дробик, Н. А. Хрусталёва // Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. - 2022. - Т. 122, № 5. - С. 67-73.

5. Быков, Ю. В. Коморбидность ПТСР и аддиктивных расстройств у участников боевых действий / Ю. В. Быков // Вопросы наркологии. -2023. - № 3. - С. 24-32.

6. Лазебная, Е. О. Моральная травма и посттравматический стресс у ветеранов боевых действий / Е. О. Лазебная, А. А. Шейн // Психологические исследования. - 2024. - Т. 17, № 2. - С. 88-97.

7. Хрусталёва, Н. А. Психологическая диагностика и коррекция посттравматического стрессового расстройства у участников локальных войн / Н. А. Хрусталёва. - СПб.: Издательство СПбГУ, 2022. - 192 с.

© Тухватшина А.Р., Кобызева У.В., 2026

УДК 373.5

МОЖНО ЛИ СДЕЛАТЬ ПОДГОТОВКУ К ЕГЭ БЕЗ НЕВРОЗОВ? СИСТЕМНОЕ РЕШЕНИЕ ДЛЯ РУКОВОДИТЕЛЯ, КОТОРОЕ НЕ ТРЕБУЕТ ДЕНЕГ

Уметбаева М.И.

Научный руководитель – Кузнецова И.В.

Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, Россия

Аннотация: в статье анализируется проблема роста тревожных состояний у обучающихся в период подготовки к единому государственному экзамену. Авторы предлагают системное решение, доступное руководителю образовательной организации без привлечения дополнительных финансовых ресурсов. Решение базируется на изменении управленческих приоритетов, внедрении профилактических психологических мер и пересмотре внутренних коммуникаций. Цель работы – показать, что снижение экзаменационного стресса достигается не за счёт платных программ, а за счёт грамотной организации образовательной среды.

Ключевые слова: единый государственный экзамен, экзаменационный невроз, управление образовательной организацией, психолого-педагогическое сопровождение, профилактика стресса, системные решения.

CAN EXAM PREPARATION FOR THE UNIFIED STATE EXAM BE CONDUCTED WITHOUT NEUROSES? A SYSTEMIC SOLUTION FOR EDUCATIONAL ADMINISTRATORS THAT REQUIRES NO ADDITIONAL FUNDING

Umetbaeva M.I.

The scientific supervisor – Kuznetsova I.V.

Ufa University of Science and Technology, Ufa, Russia

Abstract: this article analyzes the issue of rising anxiety levels among students during their preparation for the Unified State Exam (USE). The authors propose a systemic solution that is accessible to the head of an educational organization without the need for additional financial resources. The solution is based on shifting managerial priorities, implementing preventive psychological measures, and revising internal communications. The aim of this work is to demonstrate that reducing exam-related stress is achieved not through paid programs, but through the competent organization of the educational environment.

Keywords: Unified State Exam, exam neurosis, management of an educational organization, psychological and pedagogical support, stress prevention, systemic solutions.

Проблема роста тревожности у старшеклассников в период подготовки к единому государственному экзамену (далее - ЕГЭ) приобрела в последние годы системный характер. Многочисленные исследования фиксируют увеличение числа обращений к школьным психологам именно в 10–11 классах, причём наиболее критическим периодом становится весна выпускного года. Парадоксально, но усилия большинства образовательных организаций направлены преимущественно на предметную подготовку, тогда как психологический компонент остаётся на периферии внимания. Цель данной статьи - предложить руководителю образовательной организации системное решение, позволяющее снизить уровень экзаменационного невроза без привлечения дополнительного финансирования.

Экзаменационный невроз, как показывают наблюдения, имеет не только психологические, но и чёткие организационные причины. К ним относятся: высокая цена ошибки, субъективно воспринимаемая обучающимся; хроническая усталость из-за нескоординированной нагрузки; социальное давление со стороны значимых взрослых; недостаток информации о процедуре экзамена и возможных сценариях при низком результате [1, с. 67]. Руководитель образовательной организации способен влиять на каждый из этих факторов, поскольку они являются прямым следствием принятых управленческих решений. Например, публичное объявление результатов пробных экзаменов, нагнетание атмосферы «последнего боя» и отсутствие регламентации объёма домашних заданий - это не объективная необходимость, а выбор, который можно изменить.

Предлагаемое системное решение разворачивается на трёх уровнях. Первый уровень - организационный. Руководитель инициирует аудит текущей системы подготовки: проверяется координация домашних заданий между разными предметами, частота проведения пробных экзаменов, режим консультаций. Без каких-либо финансовых затрат можно ввести простую координационную таблицу (например, в Google-таблице) и установить норматив объёма домашнего задания по каждому предмету в день. Пробные экзамены рекомендуется проводить не чаще одного раза в месяц с обязательным последующим разбором в щадящем режиме, без публичного ранжирования результатов [2, с. 51].

Второй уровень - методический. В расписание занятий вводятся короткие (5–7 минут) «вставки» на формирование навыков саморегуляции. Это могут быть дыхательные техники, простые телесные практики, алгоритмы переключения внимания. Один короткий инструктаж от психолога позволяет любому педагогу тиражировать эти практики. Важно подчеркнуть, что данный подход не требует ни закупок, ни дополнительных ставок, а лишь изменения формата проведения занятий. Как показано в работах Е.В. Сидоренко, регулярное применение техник саморегуляции снижает уровень тревоги в среднем на 30% уже через две недели [3, с. 89].

Третий уровень - психологический. Ключевая ошибка, которую допускают образовательные организации, - табуирование темы страха перед ЕГЭ. Создание безопасных каналов для выражения тревоги (анонимный почтовый ящик, короткие «кружки страхов» в классе, включение вопроса «Что ты чувствуешь?» в репертуар педагога) не требует финансовых вложений, но предполагает управленческое решение разрешить говорить о чувствах. Как отмечает С.Е. Борисова, именно психологическая безопасность среды выступает главным предиктором успешного прохождения стрессовых ситуаций в образовании [4, с. 47].

Роль руководителя в этом процессе заключается в смене позиции с контролёра на дизайнера образовательной среды. Вторая позиция включает отказ от публичного сравнения учащихся, введение системы «светофор» для обратной связи (зелёный - всё в порядке, жёлтый - нужна помощь, красный - срочное вмешательство) вместо балльной шкалы на промежуточных этапах, а также делегирование ответственности за психологический климат каждому сотруднику, а не только штатному психологу [5, с. 112]. Важно понимать, что высокий балл, полученный ценой невроза, не формирует позитивного отношения ни к образованию, ни к стране, что особенно значимо в контексте воспитательных задач современной школы.

Проведённый анализ позволяет сделать следующие выводы. Во-первых, экзаменационный невроз при подготовке к ЕГЭ имеет не только психологические, но и организационные причины, которые могут быть устранены силами образовательной организации. Во-вторых, предложенная трёхуровневая модель - организационная координация, методическая поддержка саморегуляции и психологическая нормализация тревоги - не

требует дополнительного финансирования, но предполагает изменение управленческих приоритетов. В-третьих, руководитель, переходящий от позиции контролёра к позиции дизайнера среды, способен снизить уровень экзаменационного стресса без привлечения внешних ресурсов. Таким образом, подготовка к ЕГЭ без неврозов возможна, и ключ к этому находится в руках руководителя, готового пересмотреть внутренние процессы своей организации.

Список используемых источников:

1. Абакумова И.В. Психология стресса и экзаменационной тревожности у старшеклассников / И.В. Абакумова, П.Н. Ермаков. – М.: Изд-во РУДН, 2021. – 184 с.
2. Иванов Д.А. ЕГЭ как фактор формирования выученной беспомощности: социологический анализ / Д.А. Иванов // Образовательная политика. – 2022. – № 4. – С. 78–91.
3. Сидоренко Е.В. Технологии саморегуляции в образовательном процессе / Е.В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2022. – 112 с.
4. Борисова С.Е. Управление образовательной организацией в условиях цифровой трансформации / С.Е. Борисова // Вопросы образования. – 2023. – № 2. – С. 45–62.
5. Управление стрессом в образовательной организации: практические рекомендации для руководителей / под ред. Т.Н. Тихомировой. – М.: Просвещение, 2023. – 96 с.

© Уметбаева М.И., Кузнецова И.В., 2026

УДК 37.015.3

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ КАК КОМПОНЕНТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Фирсова З.Б.

Научный руководитель – Бембеева Н.А.

*ФГБОУ ВО «Калмыцкий Государственный Университет
им. Б.Б. Городовикова», г. Элиста, Россия*

Аннотация: в статье раскрывается сущность психолого-педагогического сопровождения, освещается история становления данного понятия от момента его возникновения до современного этапа. На материале реализации проекта специализированных классов в Республике Калмыкия анализируются цели и задачи сопровождения. Детализируются его функции (диагностическая, профилактическая, поддерживающая, просветительская, коррекционная), обосновывается их значимость. Приводятся конкретные формы и методы деятельности педагога-психолога, ориентированные на субъектов образовательного процесса.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, образовательный процесс, развитие, обучение, специализированные классы.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT AS A COMPONENT OF THE EDUCATIONAL PROCESS

Firsova Z.B.

Scientific supervisor – N.A. Bembeeva

Kalmyk State University named after B.B. Gorodovikov, Elista, Russia

Abstract: the article reveals the essence of psychological and pedagogical support, and highlights the history of the development of this concept from its inception to the current stage. Based on the implementation of the specialized classes project in the Republic of Kalmykia, the article analyzes the goals and objectives of support. It details the functions of support (diagnostic, preventive, supportive, educational, and correctional), and justifies their significance. The article also provides specific forms and methods of the psychologist's activities, which are focused on the subjects of the educational process.

Keywords: psychological and pedagogical support, educational process, development, training, specialized classes.

Активные общественные преобразования, характерные для последних десятилетий, диктуют необходимость адаптации социальных институтов, в том числе образования. Образовательная система, чтобы соответствовать запросам социума и собственным внутренним закономерностям, вынуждена балансировать между устойчивостью и изменениями. Одним из ключевых векторов развития современной общеобразовательной школы выступает формирование целостной службы психолого-педагогического сопровождения, обеспечивающей непрерывную поддержку ребёнка на всех этапах образовательного процесса.

Термин «сопровождение» применительно к развитию личности впервые был употреблен Г. Бардиер, Н. Ромазан и Т. Чередниковой в 1993 г. [1]. Теоретическое осмысление психолого-педагогического сопровождения сформировалось сравнительно недавно (около двух десятилетий назад), однако практика психологической поддержки учащихся сопровождала образовательному процессу на протяжении всей его истории. Значительный вклад в изучение организации, содержания и методологии сопровождения внесли М. Р. Битянова, И. В. Дубровина, Е. И. Казакова, В. И. Слободчиков, А. М. Ядрихинский и др. [2; 3; 7]. Благодаря их работам сопровождение из

стихийно складывавшейся практики постепенно превращается в планомерно выстроенную систему.

Показательным примером институционализации психолого-педагогического сопровождения выступает реализация проекта специализированных классов в Республике Камы-кия, осуществляемая с 2010 года в рамках Президентской инициативы «Наша новая школа». Данный проект демонстрирует практическое воплощение концептуальных подходов к организации системной поддержки обучающихся на региональном уровне. Первоначально создавались классы математической и естественно-научной направленности, сегодня к ним добавляются классы инженерного профиля. Нормативно правовая база, регламентирующая деятельность образовательных организаций в работе с одарёнными детьми, предусматривает обязательное участие психолога в сопровождении учащихся, прошедших конкурсный отбор. Данный подход направлен на обеспечение не только высокого уровня предметной подготовки, но и создание благоприятных психолого-педагогических условий, способствующих всестороннему личностному развитию обучающихся [6]. Следовательно, глобальная цель психолого-педагогического сопровождения заключается в создании внутри объективно существующей образовательной среды условий, максимально способствующих разностороннему личностному росту ребенка.

Достижение поставленной цели предполагает решение ряда конкретных задач, среди которых первостепенное значение имеет проведение психологической экспертизы всех компонентов учебно-воспитательного процесса, включая образовательные программы, проекты, учебно-методические пособия, а также профессиональную деятельность педагогических работников.

Как отмечает В. В. Рубцов [5], подобная экспертиза выступает необходимым условием обеспечения психологической безопасности и эффективности образовательной среды., такая экспертиза выступает социокультурным ресурсом модернизации образования;

1. содействие повышению психологической компетентности всех субъектов образования;
2. предупреждение психологических трудностей, связанных с возрастными особенностями обучающихся;
3. оказание помощи ребенку в преодолении учебных затруднений, проблем в отношениях со сверстниками и взрослыми, в овладении эффективными способами познания и общения.

Реализация перечисленных задач осуществляется посредством нескольких взаимодополняющих направлений работы.

1. Профилактическое и просветительское направление. Включает лекции и семинары для педагогов, администрации и родителей, деятельность родительских клубов, проведение конференций, оформление информационных

стендов, публикации в различных изданиях, подготовку методических сборников для обучающихся, педагогов и родителей.

2. Диагностическая работа (индивидуальная и групповая). На базе Регионального центра работы с одаренными детьми г. Элисты сформирован пакет методик, позволяющий оценивать наиболее значимые для учащихся профильных классов параметры: коммуникативные свойства, эмоционально-волевую сферу, учебную мотивацию, межличностные отношения в классе, а также проводить профориентационные обследования [4].

3. Консультирование и развивающая деятельность. Для каждого класса определяется приоритетное направление психолого-педагогического сопровождения на основе проведенной диагностики. В рамках выбранного направления в течение учебного года осуществляется целенаправленная работа со всеми участниками образовательных отношений. Коррекционная работа проводится при выявлении соответствующих потребностей и, как правило, предполагает привлечение профильных специалистов из внешних организаций — психологических центров, диспансеров, клиник и иных профильных учреждений.

4. Коррекционная работа. Осуществляется при возникновении необходимости, обычно с привлечением профильных специалистов (из психологических центров, диспансеров и т.п.).

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение выступает инструментом, обеспечивающим решение образовательных задач регионального проекта специализированного обучения: повышение уровня математического, естественнонаучного и инженерного образования при максимальном учете интересов и индивидуальных особенностей ребенка, создание комфортной среды для его познавательного, социального и коммуникативного развития.

Сопровождение задумано как гибкая, открытая ресурсная система для всех участников образовательного процесса. В его логике происходит обучение навыкам самоорганизации, взаимоподдержки. Реализация индивидуального подхода и предоставление обучающемуся возможности участвовать в выборе конкретного маршрута психолого-педагогического сопровождения (определении приоритетных направлений распределения образовательных ресурсов) способствуют формированию у школьника навыков выявления причинно-следственных связей и развития способности к принятию ответственных решений, в т.ч. в сфере собственного образования и личностного развития. Главным критерием успешности сопровождения становится высокая степень психологического комфорта ребенка в образовательной среде в сочетании с выраженной увлеченностью учебной деятельностью [7].

Психолого-педагогическое сопровождение, интегрированное в образовательную практику, выступает фактором, обеспечивающим личностную

устойчивость и психологическую безопасность всех участников учебно-воспитательных отношений. Его системная реализация позволяет не только решать текущие задачи обучения, воспитания и развития, но и формировать у учащихся готовность к осознанному и ответственному проектированию собственного жизненного пути. Опыт специализированных классов Республики Калмыкия подтверждает, что грамотно выстроенное сопровождение становится катализатором роста образовательной мотивации и гармоничного личностного развития ребенка.

Список используемых источников

1. Бардиер Г., Ромазан И., Чередникова Т. Я хочу! Психологическое сопровождение естественного развития маленьких детей. – СПб.: Питер, 1996. – 96 с.
2. Казакова Е.И. Диалог на лестнице успеха: Школа на пороге нового века. – СПб.: Питер, 1997. – 126 с.
3. Дубровина И.В. Практическая психология образования: учебное пособие. – СПб.: Питер, 2004. – 592 с.
4. Овчарова Р.В. Справочная книга школьного психолога. – М.: Просвещение, 1996. – 352 с.
5. Рубцов В.В. Федеральные государственные образовательные стандарты как социокультурный ресурс модернизации современного образования: доклад // Всероссийское совещание «Проектирование основных образовательных программ высшего профессионального образования по направлению подготовки “Психолого-педагогическое образование” на основе ФГОС нового поколения» 23–24 ноября 2009 г. [Электронный ресурс]. – URL: http://www.raop.ru/content/Sobitie_2009.12.08.Rubtsov.doc (дата обращения: 17.07.2013).
6. Юркевич В.С. Основные направления работы с одаренными детьми // Одаренные дети – достояние Москвы: сборник материалов научно-практической конференции Университетского образовательного округа МГППУ (21 февраля 2007 г.). – М.: ООО «АЛВИАН», 2007. – С. 6–8.
7. Ядрихинский А.М. Психологическое сопровождение личностного развития учащихся в образовательном процессе // Сибирский педагогический журнал. – 2006. – № 6. – С. 224–229.

© Фирсова З.Б., Бембеева Н.А., 2026

ВЗАИМОСВЯЗЬ ТРЕВОЖНОСТИ И ПЕРЕЖИВАНИЯ ОДИНОЧЕСТВА И ПРОКРАСТИНАЦИИ У СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Хафизова Э.Ф.

Научный руководитель – Асафьева Н.В.

Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, Россия

Аннотация: в статье рассматривается взаимосвязи тревожности, одиночества и прокрастинации у студентов в образовательной среде. Показано, как тревожность, одиночество и прокрастинация отражаются на дезадаптации студентов. Сделан вывод о значимости комплексного изучения указанных явлений для повышения эффективности образовательного процесса.

Ключевые слова: тревожность, одиночество, прокрастинация, студенты, образовательная среда, саморегуляция, психологические факторы.

THE RELATIONSHIP BETWEEN ANXIETY, THE EXPERIENCE OF LONELINESS AND PROCRASTINATION AMONG STUDENTS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Khafizova E.F.

Academic supervisor – Asafieva N.V.

Ufa University of Science and Technology, Ufa, Russia

Abstract: the article examines the relationship between anxiety, loneliness and procrastination among students in the educational environment. It is shown how anxiety, loneliness and procrastination affect students' maladaptation. The conclusion is made about the importance of comprehensive study of these phenomena to improve the effectiveness of the educational process.

Keywords: anxiety, loneliness, procrastination, students, educational environment, self-regulation, psychological factors

Современная образовательная среда высшей школы предъявляет повышенные требования к когнитивным, эмоциональным и способностям студентов управлять собственным состоянием и поведением студентов. В условиях увеличивающегося объёма учебных задач, высокой академической нагрузки и неопределённости, усиливающейся в цифровой среде, у многих студентов возникают неблагоприятные психологические состояния. К числу наиболее распространённых и значимых феноменов относятся тревожность, переживание одиночества и прокрастинация. Несмотря на то, что эти темы подробно изучены по отдельности, их системная взаимосвязь в контексте студенческого возраста остаётся недостаточно изученной. В связи с этим цель данной работы – выявить характер взаимосвязи между уровнем тревожности,

переживанием одиночества и склонностью к прокрастинации у студентов в образовательной среде.

Тревожность понимается как индивидуальная психологическая особенность, проявляющаяся в склонности индивида к переживанию интенсивной тревоги без объективных на то причин [1, с. 5–6]. В научной литературе подчёркивается, что тревожность включает как эмоциональный компонент (переживание напряжения, беспокойства, ожидания угрозы), так и когнитивный – склонность к негативным прогнозам, сомнениям в собственных возможностях и повышенной чувствительности к потенциальным неудачам. В учебной деятельности тревожность может выполнять как мобилизующую, так и дезорганизующую функцию (так называемая «полезная» и «вредная» тревога) [4, с. 179]. Умеренный уровень тревоги способствует концентрации внимания, повышению ответственности и активизации усилий, тогда как чрезмерная тревожность приводит к нарушению саморегуляции, снижению продуктивности и ухудшению качества выполнения учебных задач.

Однако при высоком уровне личностной тревожности студент постоянно ожидает неудач, опасности, негативной оценки со стороны окружающих, что снижает его устойчивость к стрессу и способность регулировать своё состояние. Подобная тревожность становится устойчивым фоном, влияющим на мотивацию, самооценку и способность к планированию. В результате учащийся может сталкиваться с трудностями концентрации, избегать сложных или ответственных заданий, испытывать эмоциональное истощение и повышенную утомляемость. Всё это делает тревожность значимым фактором, определяющим особенности учебной деятельности и общее психологическое благополучие студентов.

Переживание одиночества у студентов – это сложное аффективно-когнитивное состояние, обусловленное не столько объективной изоляцией, сколько несоответствием желаемых и достигнутых отношений с окружающими [2, с. 156–158]. В образовательной среде одиночество может быть связано с переходом на новый этап социализации, отрывом от семьи, трудностями установления контактов в новой студенческой группе, а также с преобладанием дистанционных форм взаимодействия. Часто одиночество усиливается на фоне неуспеха в учёбе: студент начинает думать, что он «хуже других», стесняется просить помощи, избегает совместных проектов – и тем самым замыкает круг. Согласно данным Киселевой и Фроловой, переживание одиночества выступает значимым предиктором склонности к прокрастинации в студенческом возрасте [5, с. 60]. Причём это работает в обе стороны: чем сильнее студент откладывает дела, тем больше он ощущает себя изолированным от учебного процесса и однокурсников, а одиночество, в свою очередь, подталкивает к новым отсрочкам.

Прокрастинация в академическом контексте рассматривается как сознательное и добровольное откладывание выполнения значимых учебных задач при наличии понимания их важности и вероятных негативных последствий. Подобное поведение трактуется как форма саморегуляторного

сбоя, при котором студент не способен мобилизовать волевые и мотивационные ресурсы для своевременного начала или завершения деятельности. Согласно метааналитическому обзору П. Стилла, прокрастинация систематически связана с дефицитами самоконтроля, трудностями планирования и выраженной склонностью к краткосрочному избеганию дискомфорта, что делает её устойчивым паттерном поведения, а не случайным эпизодом [6, с. 66].

Эмпирические исследования подтверждают, что академическая прокрастинация отрицательно коррелирует с учебной успеваемостью, уровнем самооффективности и субъективным психологическим благополучием. Студенты, склонные к откладыванию, чаще испытывают стресс, чувство вины, эмоциональное напряжение и снижение удовлетворённости жизнью. Кроме того, прокрастинация способствует формированию замкнутого круга: избегание задач временно снижает тревогу, но в долгосрочной перспективе усиливает её, одновременно ухудшая академические результаты и подрывая уверенность в собственных возможностях. Таким образом, прокрастинация выступает не только поведенческой стратегией, но и фактором, влияющим на эмоциональное состояние и качество жизни обучающихся [6, с. 67].

Теоретический анализ позволяет предположить, что тревожность, одиночество и прокрастинация образуют взаимосвязанные проявления, которые усиливают друг друга и формируют устойчивую динамическую систему. Повышенная тревожность сопровождается постоянным ожиданием угрозы, негативной оценки или возможной неудачи, что провоцирует избегающее поведение и стремление минимизировать эмоциональный дискомфорт. Одним из наиболее распространённых способов такого избегания становится прокрастинация – откладывание выполнения задач, вызывающих напряжение или страх оценки. Подобная стратегия временно снижает тревогу, но в долгосрочной перспективе усиливает её, поскольку невыполненные обязательства накапливаются и становятся дополнительным источником стресса. Например, можно представить студента первого курса, который переехал в другой город. Ему страшно отвечать на семинарах (тревожность), он думает, что другие сочтут его ответ глупым. Чтобы избежать стыда, он перестаёт поднимать руку, садится на последнюю парту, не вступает в групповые обсуждения. Со временем одноклассники перестают с ним заговаривать – у него нет ни учебных контактов, ни дружеских. Возникает одиночество. Дома он открывает ноутбук и видит задание – написать эссе. Тревога снова накрывает: «Всё равно получится плохо». Вместо работы он включает сериал или листает TikTok. Это прокрастинация. На следующий день он чувствует вину, но сделать задание уже некогда – он сдаёт его в последнюю ночь кое-как. Преподаватель ставит тройку. Студент думает: «Я неспособный». Тревога и одиночество усиливаются. Так за несколько месяцев запускается тот самый «порочный круг».

Избегающее поведение, в свою очередь, нередко приводит к сокращению социальных контактов: студент может избегать взаимодействия с

однотипными, преподавателями или ситуаций, связанных с совместной деятельностью. Это способствует усилению субъективного ощущения изоляции и одиночества. Согласно Д. Перлману и Л. Пепло, переживание одиночества связано не только с фактическим отсутствием социальных связей, но и с субъективной оценкой их недостаточности, несоответствия ожиданиям или эмоциональной неудовлетворённости [2, с. 162]. В условиях хронического избегания такие переживания становятся более выраженными.

Особенно остро эти проблемы проявляются при дистанционном и смешанном обучении. Студент сидит дома один перед экраном, у него нет живого контакта с преподавателем и группой. Лекции можно смотреть в записи «потом», задания сдавать «завтра». Тревожный студент в такой среде теряет внешние опоры: расписание, личную ответственность перед живым человеком, привычный ритм. При этом нет «контроля» для выполнения задания. Одиночество усугубляется физической изоляцией. А прокрастинация расцветает, потому что отсрочить выполнение задачи становится ещё проще – никто не видит, что ты не работаешь. Несколько исследований последних лет подтверждают: цифровая образовательная среда при неподготовленности студента может усиливать все три феномена [5, с. 63].

Ощущение одиночества снижает внутреннюю мотивацию к включённости в совместную деятельность, уменьшает готовность обращаться за поддержкой и усиливает сомнения в собственной компетентности. Это, в свою очередь, закрепляет прокрастинацию как способ ухода от потенциально стрессовых ситуаций, связанных с взаимодействием, ответственностью или необходимостью демонстрировать результаты. Исследования показывают, что у студентов, испытывающих выраженное чувство одиночества, чаще наблюдаются трудности с организацией учебной деятельности, сниженная саморегуляция и повышенная склонность к откладыванию значимых задач [3, с. 97].

Для преодоления описанного «порочного круга» необходимы активные методы психолого-педагогического воздействия. Как отмечает И.В. Вачков, эффективным инструментом выступает групповая работа, в частности социально-психологический тренинг, который позволяет участникам осваивать новые способы саморегуляции, получать обратную связь, снижать тревожность за счёт атмосферы доверия, а также преодолевать ощущение изоляции через совместную деятельность [7, с. 112–115]. Такие тренинги могут быть направлены на развитие навыков тайм-менеджмента, повышение стрессоустойчивости и формирование коммуникативных компетенций. Данное понимание указывает на необходимость целостного подхода в психолого-педагогическом сопровождении студентов, направленного не на изолированную коррекцию одного симптома, а на разрыв всей системы дезадаптивных связей.

Список используемых источников:

1. Ханин Ю.Л. Краткое руководство к применению шкалы ситуативной и личностной тревожности Ч.Д. Спилбергера. – Л.: ЛНИИТЕК, 1976. – 18 с.

2. Перлман Д., Пепло Л.Э. Теоретические подходы к одиночеству // Лабиринты одиночества: пер. с англ. / сост., общ. ред. и предисл. Н.Е. Покровского. – М.: Прогресс, 1989. – С. 152–168.

3. Юдеева Т.Ю. Прокрастинация в студенческой среде: диагностика и коррекция // Психологическая наука и образование. – 2021. – Т. 26. – № 2. – С. 92–101.

4. Зверева Н.А., Березина Т.Н. Взаимосвязь тревожности и академической успеваемости студентов // Вестник университета. – 2020. – № 6. – С. 178–183.

5. Киселева Т.С., Фролова Е.В. Переживание одиночества как предиктор прокрастинации у студентов в условиях цифровизации образования // Современные исследования социальных проблем. – 2022. – Т. 14. – № 1. – С. 55–69.

6. Steel P. The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure // Psychological Bulletin. – 2007. – Vol. 133. – No. 1. – P. 65–94.

7. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. – М.: Ось-89, 2018. – 256 с.

© Хафизова Э.Ф., Асафьева Н.В., 2026

УДК 159.9

НАДЕЖНАЯ И НЕНАДЕЖНАЯ ПРИВЯЗАННОСТЬ: СОДЕРЖАНИЕ И ПРОЯВЛЕНИЕ В ДЕТСКОМ И ВЗРОСЛОМ ВОЗРАСТЕ

Шаймухаметова А.И.

Научный руководитель – Сафарова О.Д.

Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, Россия

Аннотация: в статье рассматривается содержание понятия «привязанность», ее типы и проявление в детском и взрослом возрасте. На основе теории Дж. Боулби, эксперимента М. Эйнсворт, исследований М. Мэйн анализируются четыре типа привязанности. Показано как привязанность проявляется во взрослом возрасте. Уделяется внимание стабильности и изменчивости типа привязанности на основе 20-летнего лонгитюдного исследования Э. Уотерса.

Ключевые слова: привязанность, надежная привязанность, ненадежная привязанность, типы привязанности, внутренняя рабочая модель.

RELIABLE AND UNSTABLE ATTITUDE: CONTENT AND MANIFESTATIONS IN CHILDHOOD AND ADULTHOOD

Shaimukhametova A.I.

Scientific supervisor – Safarova O.D.

Ufa University of Science and Technology, Ufa, Russia

Abstract: the article examines the content of the concept of "attachment", its types and manifestations in childhood and adulthood. Based on the theory of J. Bowlby, M. Ainsworth's experiment, and M. Main's research analyze four types of attachment. It shows how attachment manifests itself in adulthood. Attention is paid to the stability and variability of attachment type based on a 20-year longitudinal study by E. Waters.

Keywords: attachment, secure attachment, insecure attachment, types of attachment, internal working model.

Актуальность данной темы заключается в том, что привязанность оказывает огромное влияние на жизнь человека. Долгое время считалось, что для благополучного развития ребенка достаточно физического удовлетворения его потребностей, однако развитие теории привязанности показало, что качественная эмоциональная связь со значимым взрослым служит основой для формирования стрессоустойчивости, доверия к миру и взаимоотношений с другими людьми.

Мета-анализ ван Эйзендорна показал, что тип привязанности может передаваться из поколения в поколение, однако основные пути этой передачи до конца не изучены, что создает поле для дальнейших исследований. Тема привязанности перестала восприниматься только в рамках детско-родительских отношений: исследования показывают, что те же типы привязанности воспроизводятся и во взрослых романтических взаимоотношениях и могут предсказывать уровень доверия и близости с партнером. Это показывает, что тема привязанности актуальна не только для родителей и детей. Понимание своего типа привязанности поможет строить более качественные взаимоотношения с людьми, лучше понимать себя и свои реакции.

Впервые о «теории привязанности» упомянул Джон Боулби в своей работе «Привязанность и утрата». Согласно его определению, привязанность – это врожденная форма поведения, функцией которой является установление близкого контакта с матерью или заменяющей ее фигурой. Далее изучением этой темы занималась его коллега Мэри Эйнсворт. Она провела лабораторный эксперимент «Незнакомая ситуация», который позволил классифицировать типы привязанности. Целью эксперимента являлась оценка привязанности ребенка к значимому взрослому через наблюдение за его поведением в условиях разлуки и воссоединения с матерью. На основании эксперимента были выделены 3 типа привязанности: надежная, тревожно-

избегающая и тревожно-амбивалентная. Позже ее ученица Мэри Мэйн выделила 4 тип – ненадежно-дезорганизованный [2].

1. Надежный тип. У ребенка с таким типом привязанности сформировано базовое доверие к миру. Такой ребенок активно познает мир, быстро адаптируется к новым ситуациям, ярко выражает свои эмоции. В эксперименте М. Эйнсворт такой ребенок спокойно исследует окружающий мир, общается с другими людьми. Проявляет беспокойство, когда мать уходит, но быстро успокаивается, когда она возвращается. Данный тип формируется, когда взрослый чувствителен и адекватно реагирует на потребности ребенка.

2. Тревножно-амбивалентный тип формируется, когда эмоциональная поддержка от матери была непостоянной и непоследовательной. В «Незнакомой ситуации» ребенок расстраивается, когда мать уходит, но при возвращении ведет себя противоречиво: может искать контакта и в то же время отталкивать.

3. Тревножно-избегающий тип формируется, когда мать нечувствительна и безэмоциональна. При разлуке с матерью такой ребенок внешне не проявляет волнения, а при возвращении игнорирует и отталкивает мать.

4. Деорганизованный тип часто формируется, когда поведение взрослого непредсказуемо. В один момент он может быть теплым и заботливым, а в другой – холодным и отвергающим [3].

В 1985 году вышла работа М. Мэйн, Н. Каплан и Д. Кэссиди в которой они говорят о том, что привязанность это не просто поведение ребенка, а внутренняя рабочая модель и ее можно измерить не только в младенчестве, но и во взрослом возрасте. Они взяли за основу эксперимент М. Эйнсворт «Незнакомая ситуация» и наблюдали за этими же детьми в возрасте 6 лет. Помимо наблюдения за поведением ребенка при воссоединении с родителем были собраны и другие данные, такие как речь родителей во время воссоединения, ответы детей на вопрос «Что чувствует и что будет делать ребенок на картинке при разлуке с родителем?», реакции на семейную фотографию и провели интервью с родителями об их собственном детстве.

Результаты исследования показали, что дети в 6 лет проявляли ту же модель поведения, что и в 1 год. Реакция на семейную фотографию у детей с надежной привязанностью была положительной (брали фотографии, улыбались), избегающие – отворачивались, дезорганизованные – проявляли безразличие. Одним из главных открытий было то, что была обнаружена корреляция между типом привязанности родителя и ребенка. Родитель, у которого выявлялся надежный тип, с высокой долей вероятности имел надежного ребенка. Определить тип привязанности родителя позволило полуструктурированное «Интервью о привязанностях для взрослых» (Adult Attachment Interview, AAI). На основе AAI респондентов разделили на 4 группы, которые коррелируют с 4 типами привязанности у детей [4].

1. Первый тип – автономные. Имеют сбалансированное представление о совсем детстве, открыто и без проблем обсуждают любые темы, признают значение ранних отношений в формировании личности.

2. Второй тип – дистанцированные. Часто идеализируют свой детский опыт, возникают трудности в припоминании некоторых ситуаций, отрицают влияние ранних отношений на развитие.

3. Третий тип – тревожные. Проявляют спутанность и непоследовательность в описании своего детства. Отношения с родителями описывают как агрессивные либо пассивные. Часто воспринимают их как не любящих, но вовлеченных.

4. Четвертый тип – дезорганизованный. Связан с тем, что респонденты не способны обсуждать темы смерти и утраты близких. При обсуждении других тем демонстрируют второй или третий тип.

Хазан С. и П.Р. Шавер также утверждали, что взрослые обладают такими же типами привязанности, как и дети. Отличие одного типа привязанности от другого заключалось в восприятии себя, другого и отношений. Так, было выявлено, что надежный тип имеет позитивное восприятие себя и других. Тревожно-амбивалентные имели негативное восприятие себя, в то время как избегающие – негативные модели других. Более подробно изучил эту концепцию К. Бартоломью. Он предложил два измерения взрослой привязанности: модель «Я» и модель «Других». Модель «Я» отражает мысли и чувства индивида относительно самого себя. Модель «Других» включает мысли и чувства относительно окружающих людей, степень доверия к ним. На основе комбинации этих моделей К. Бартоломью и Л. Хоровиц выделили 4 типа привязанности [6, 7].

1. Надежный характеризуется позитивным восприятием себя и окружающих.

2. Озабоченный – негативная модель «Я» и положительная модель «Других». Для индивида с таким типом привязанности характерна неуверенность в себе и идеализация окружающих. Требуется постоянное подтверждение собственной значимости.

3. Отвергающий – позитивная модель «Я» и негативная модель «Других». Человек ценит свою независимость, не нуждается в одобрении извне. К окружающим относится с недоверием, не интересуется развитием отношений. Сосредоточен на себе.

4. Опасливый характеризуется негативными моделями «Я» и «Других». С одной стороны индивид стремится к близости в отношениях, а с другой избегает ее из-за страха быть отвергнутым.

Уотерс Э. с коллегами провел 20-летнее лонгитюдное исследование, которое было направлено на изучение стабильности и изменений типа привязанности на протяжении длительного периода времени. 60 младенцев в возрасте 12 месяцев участвовали в эксперименте «Незнакомая ситуация». На основании этого полученные типы привязанности были разделены на 3 группы: надежные (58%), избегающие (24%) и резистентные (18%).

Повторное исследование было проведено 20 лет спустя. 50 человек из 60 согласились участвовать и прошли Adult Attachment Interview. Помимо интервью собирались данные о негативных жизненных событиях, таких как потеря родителя, развод родителей, угрожающая жизни болезнь родителя или ребенка, психическое расстройство родителя, физическое и сексуальное насилие в семье.

На основании всех данных авторы пришли к выводу, что у 72% людей тип привязанности оставался стабильным. Однако негативные жизненные события способствовали изменению типа привязанности, 28% поменяли свой тип привязанности под воздействием этих обстоятельств. Надежные дети были более уязвимы к неблагоприятным событиям и меняли свой тип привязанности с надежного на ненадежный. Описывается и положительный случай – один участник, родители которого были крайне заботливы и внимательны к нему в начале хронического заболевания, изменил тип с ненадежного на надежный. Исследование показало, что привязанность стабильна, но способна к изменениям под воздействием обстоятельств [5].

Список используемых источников:

1. Боулби Дж. Привязанность. М.: Гардарики, 2003. 477 с.
2. Волкова Е.Е., Капустина Т.В., Черемискина И.И. Развитие модели привязанности в контексте различных теоретических подходов // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2017. Том 6. No 1А. С. 45-53.
3. Калмыкова, Е. С. Качество привязанности как фактор устойчивости к психической травме / Е. С. Калмыкова, С. А. Комиссарова, М. А. Падун, В. А. Агарков // Психологический журнал. – 2002. – № 1. – URL: <https://psyjournal.ru/articles/kachestvo-privyazannosti-kak-faktor-ustoychivosti-k-psihicheskoy-travme?ID=2910>.
4. Мэйн, М. Безопасность в младенчестве, детстве и взрослости: переход на уровень репрезентации = Security in Infancy, Childhood, and Adulthood: A Move to the Level of Representation / М. Мэйн, Н. Каплан, Д. Кэссиди // Monographs of the Society for Research in Child Development. – 1985. – Т. 50, № 1/2. – С. 66-104. – URL: <https://www.jstor.org/stable/3333827>.
5. Уотерс, Э., Меррик, С., Требо, Д., Кроуэлл, Д., & Альберсхайм, Л. (2000). Безопасность привязанности в младенчестве и ранней взрослости: 20-летнее лонгитюдное исследование. Child Development, 71(3), 684-689.
6. Фурманов И.А. Коммуникационные реакции на ревность индивидов с различными ментальными моделями Я и Других // Вестник Омского университета. Серия «Психология». 2019. № 2. С. 14-24.
7. Черничкина, Т. В. Проявление типов романтической привязанности студентов с различными архетипами / Т. В. Черничкина. – 2025. – С. 46-55.

© Шаймухаметова А.И., Сафарова О.Д., 2026

СНЯТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ ПОСРЕДСТВОМ ЭКСПРЕСС-ТЕХНИК САМОРЕГУЛЯЦИИ

Шарафутдинова Э.Э.

Научный руководитель – Кузнецова И.В

Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, Россия

Аннотация: в статье рассматривается проблема профессионального выгорания молодых педагогов и обосновывается необходимость создания доступных инструментов самопомощи. Представлен авторский сборник экспресс-техник «АНТИВЫГОРАНИЕ», разработанный в формате «карманной аптеки». Раскрыта научная база каждой техники и их практическая значимость.

Ключевые слова: профессиональное выгорание, молодые педагоги, саморегуляция, экспресс-техники, профилактика, карманная аптека.

REDUCING PROFESSIONAL BURNOUT IN YOUNG TEACHERS THROUGH EXPRESS SELF-REGULATION TECHNIQUES

Sharafutdinova E.E.

Scientific supervisor – Kuznetsova I. V.

Ufa University of Science and Technology, Ufa, Russia

Abstract: the article examines the problem of professional burnout among young teachers and substantiates the need to create accessible self-help tools. The author presents a collection of express techniques «ANTI-BURNOUT», designed in a «pocket first aid kit» format. The scientific basis of each technique and its practical significance are disclosed.

Keywords: professional burnout, young teachers, self-regulation, express techniques, prevention, pocket first aid kit.

Современная система образования функционирует в условиях нарастающих требований к личности педагога. Цифровая трансформация учебного процесса, внедрение инклюзивных подходов, расширение бюрократической отчётности и необходимость круглосуточной коммуникации с родительским сообществом формируют среду хронического стресса. В этих обстоятельствах профессиональное выгорание перестало быть частной проблемой отдельных специалистов и приобрело масштабы системного явления, угрожающего кадровой стабильности образовательных учреждений.

Особого внимания заслуживает положение начинающих учителей. Выпускник педагогического вуза, приступая к трудовой деятельности, одновременно решает комплекс сложнейших задач: адаптация к культуре

конкретной школы, завоевание авторитета в ученическом коллективе, выстраивание конструктивных отношений с родителями, освоение колоссальных объёмов документации. Этот адаптационный период, длящийся от одного года до трёх лет, сопровождается пиковыми психоэмоциональными нагрузками при отсутствии сформированных стратегий совладания со стрессом [3].

Согласно статистическим данным Министерства просвещения Российской Федерации, порядка сорока процентов молодых специалистов оставляют педагогическую деятельность в течение первых трёх лет работы. Примечательно, что в качестве доминирующей причины респонденты указывают не уровень материального вознаграждения, а эмоциональную опустошённость и потерю интереса к профессии. Приведённые цифры свидетельствуют о необходимости разработки инструментов, позволяющих педагогу сохранять психологическое благополучие на начальном, самом уязвимом этапе профессионального пути [1].

Цель настоящей работы заключалась в создании компактного сборника экспресс-техник, ориентированного на снятие симптомов профессионального выгорания у молодых педагогов и пригодного для применения в условиях острого дефицита времени - на перемене, в учительской, перед сложным разговором.

Теоретическую основу исследования составили труды, раскрывающие сущность и динамику профессионального выгорания. Сам термин был предложен американским психиатром Гербертом Фрейденбергером в 1974 году и первоначально применялся для описания состояния истощения у представителей помогающих профессий, к которым, несомненно, принадлежит и педагогическая деятельность. Дальнейшее развитие концепция получила в работах Кристины Маслач, разработавшей трёхкомпонентную модель выгорания. Согласно данной модели, синдром включает эмоциональное истощение как базовый компонент, деперсонализацию, проявляющуюся в отстранённом и формальном отношении к субъектам труда, и редукцию профессиональных достижений, выражающуюся в устойчивом переживании собственной некомпетентности[2,3].

Отечественный исследователь Виктор Васильевич Бойко обогатил понимание процесса стадийным подходом, выделив три последовательные фазы: напряжение, резистенцию и истощение. Каждой фазе соответствует специфический набор симптомов, знание которых даёт педагогу возможность своевременно распознать надвигающуюся угрозу и предпринять необходимые меры.

Применительно к молодым специалистам целесообразно говорить об уникальной комбинации факторов риска. Во-первых, это организационные обстоятельства: чрезмерная бюрократическая нагрузка, отвлекающая от непосредственной подготовки к урокам; неопределённость должностных функций, когда начинающему учителю поручают наиболее сложные классы и дополнительную работу; формальный характер наставничества, при котором

молодой специалист фактически остаётся один на один с возникающими трудностями.

Во-вторых, существенную роль играют социально-психологические факторы: ролевой конфликт, связанный с необходимостью одновременно выступать в позициях предметника, воспитателя, психолога; сложный контингент обучающихся, включающий немотивированных детей и учащихся с девиантным поведением; предубеждённое отношение со стороны родителей, подвергающих компетентность молодого учителя сомнению. В-третьих, нельзя игнорировать личностные особенности: синдром отличника, порождающий хроническое чувство вины за недостижимый в реальной школе идеал; неумение выстраивать психологические границы между работой и частной жизнью; отсутствие навыков саморегуляции, которым в педагогических вузах, к сожалению, практически не обучают [5].

Анализ существующих подходов к снятию выгорания показывает, что организационные изменения, тренинговые программы и индивидуальная психотерапия, безусловно, обладают эффективностью, однако требуют привлечения специалистов и выделенного времени - ресурсов, которых у перегруженного молодого педагога, как правило, нет. В этой связи особую ценность приобретают методы психологической саморегуляции, отличающиеся автономностью и оперативностью. Освоив конкретную технику, учитель получает инструмент, который может быть активирован в любой момент без посторонней помощи [7,8].

Научный фундамент методов саморегуляции образуют несколько признанных психологических направлений. Когнитивно-поведенческая терапия предоставляет инструментарий для выявления и коррекции автоматических мыслей, запускающих стрессовую реакцию. Практики осознанности обучают управлению вниманием, позволяя переключаться с тревожных размышлений о будущем на непосредственное переживание текущего момента. Гештальт-подход предлагает техники символического завершения незакрытых ситуаций, поглощающих психическую энергию. Ресурсный подход акцентирует важность ежедневного пополнения внутренних ресурсов путём малых, но систематических действий.

Руководствуясь изложенными теоретическими положениями, был разработан итоговый продукт - сборник «АНТИВЫГОРАНИЕ. Карманная аптека для молодого учителя». Выбор формата продиктован тремя принципиальными соображениями. Первое: доступность в момент острой необходимости - брошюра должна физически помещаться в сумке, органайзере или на рабочем столе. Второе: простота навигации - человек в состоянии стресса не способен изучать объёмные тексты, поэтому каждая техника предваряется чётким индикатором «Когда использовать». Третье: метафорическая ясность - название «карманная аптека» интуитивно отсылает к идее о том, что существуют разные средства для разных симптомов и не требуется применять всё одновременно.

В сборник включены четыре техники, каждая из которых опирается на доказательные психологические подходы.

1. Техника «Заземление» (метод 5-4-3-2-1) предназначена для купирования острых состояний тревоги, гнева и предпанических реакций. Её научная основа - когнитивно-поведенческая терапия. В момент сильного волнения активируется лимбическая система мозга, запускающая реакцию «бей или беги». Сознательное последовательное перечисление сенсорных стимулов (пяти видимых предметов, четырёх слышимых звуков, трёх тактильных ощущений, двух запахов и одного действия заботы о себе) принудительно задействует префронтальную кору, отвечающую за анализ и контроль. Происходит физиологическое переключение с эмоционального возбуждения на режим наблюдения, вследствие чего интенсивность тревоги снижается.

2. Техника «Разрешаю себе» направлена на работу с иррациональным чувством вины и синдромом отличника.

Методологической основой выступает рационально-эмоциональная поведенческая терапия Альберта Эллиса. Центральная идея данного подхода заключается в том, что эмоциональные расстройства порождаются не столько реальными событиями, сколько жёсткими установками долженствования. Формулируя письменно продолжения фразы «Как учитель, я разрешаю себе...», педагог осуществляет осознанную замену иррациональных убеждений рациональными альтернативами. Регулярная практика таких формулировок способствует формированию новых, более адаптивных когнитивных схем.

3. Техника «Тарелка ресурса» выполняет профилактическую функцию, позволяя предотвращать истощение до его наступления. Она базируется на ресурсном подходе и биопсихосоциальной модели здоровья, согласно которым внутренний ресурс представляет собой не статичную величину, а динамическую характеристику, поддающуюся осознанному пополнению. Выделение трёх категорий «ложек» - физических, эмоциональных и смысловых - обеспечивает воздействие на всех уровнях функционирования личности. Принцип «одной ложки в день» корреспондирует с поведенческой концепцией малых шагов: регулярные минимальные действия демонстрируют большую эффективность, нежели редкие, но масштабные усилия.

4. Ритуал «Конверт тревоги» предназначен для экологичного завершения трудового дня и сепарации профессионального пространства от личного. Теоретическим основанием служат техника контейнирования, разработанная в гештальт-терапии, и метод экспозиции из арсенала когнитивно-поведенческой терапии. Записывание тревожащих мыслей и физическое помещение листка в конверт представляет собой символический акт завершения рабочего гештальта. Отсрочка взаимодействия с проблемой до следующего утра задействует естественный механизм угасания эмоционального заряда: как показывают исследования процессов консолидации памяти, спустя сутки большинство проблем воспринимаются значительно менее угрожающими. Кроме того, сам процесс письма инициирует когнитивную переработку эмоционального опыта, снижая его интенсивность [6].

Структурно сборник организован как нелинейный инструмент. На первой странице размещены вечерний ритуал «Конверт тревоги» и блок «Твои личные ресурсы» - краткая рефлексивная анкета, которую педагог заполняет в спокойном, ресурсном состоянии. На второй странице компактно представлены три оперативные техники с рубриками «Когда использовать» и «Что делать». Педагог начинает не с последовательного чтения, а с вопроса о своём актуальном состоянии и выбирает соответствующую технику.

Практическая значимость разработанного сборника состоит в его универсальности и автономности. Молодые педагоги могут использовать его без какой-либо специальной подготовки и без привлечения психолога. Школьные психологи получают готовый раздаточный материал для адаптационных встреч и тренингов. Администрация образовательных учреждений может опираться на материалы сборника при оформлении уголков психологической разгрузки в учительских [9].

Таким образом, проведённый теоретический анализ подтверждает, что молодые педагоги образуют группу повышенного риска в отношении профессионального выгорания. Наиболее доступным и оперативным средством снятия выгорания на ранних стадиях выступают методы психологической саморегуляции, адаптированные под формат «карманной аптеки». Разработанный сборник «АНТИВЫГОРАНИЕ», включающий техники «Заземление», «Разрешаю себе», «Тарелка ресурса» и ритуал «Конверт тревоги», представляет собой готовый к внедрению инструмент, позволяющий педагогу своевременно оказать себе помощь и сохранить профессиональное здоровье.

Список используемых источников:

1. Бойко В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. - СПб.: Питер, 2020. - 278 с.
2. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания. Диагностика и профилактика: практическое пособие. - М.: Юрайт, 2022. - 299 с.
3. Грабе М. Синдром выгорания - болезнь нашего времени. Почему люди выгорают и что можно с этим сделать. - СПб.: Речь, 2018. - 160 с.
4. Китаев-Смык Л.А. Психология стресса. Психологическая антропология стресса. - М.: Академический проект, 2020. - 943 с.
5. Маслач К. Профессиональное выгорание: как люди справляются // Социальная психология. Хрестоматия / сост. Е.П. Белинская, О.А. Тихомандрицкая. - М.: Аспект Пресс, 2018. - С. 352-361.
6. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя: учебное пособие. - М.: Академия, 2019. - 272 с.
7. Орел В.Е. Синдром психического выгорания личности. - М.: Институт психологии РАН, 2020. - 330 с.

8. Профилактика синдрома профессионального выгорания педагогов: диагностика, тренинги, упражнения / авт.-сост. О.И. Бабич. - Волгоград: Учитель, 2021. - 122 с.

9. Уметбаева, М. И. Влияние эмоциональной саморегуляции руководителя на психологический климат в профессиональном коллективе / М. И. Уметбаева // Духовно-нравственное воспитание детей и молодёжи: состояние, проблемы и перспективы: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Уфа, 13 декабря 2025 года. – Уфа: Уфимский университет науки и технологий, 2026. – С. 52-57. – EDN QMYIVN.

© Шарафутдинова Э.Э., Кузнецова И.В., 2026

УДК 37.015.3

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ПОГРАНИЧНЫМ РАССТРОЙСТВОМ ЛИЧНОСТИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Шуматбаева У.П.

Научный руководитель – Латыпова Э.Р.,

Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, Россия

Аннотация: в статье рассмотрены особенности педагогического сопровождения студентов с пограничным расстройством личности. Показано, как ключевые симптомы расстройства порождают типичные учебные трудности: конфликтность, снижение мотивации. Обоснованы направления помощи: структурированная среда, развитие рефлексии, поэтапная организация обучения, сотрудничество с психологом

Ключевые слова: пограничное расстройство личности, педагогическое сопровождение, эмоциональная регуляция, образовательная среда, импульсивность, учебные трудности, рефлексия

PEDAGOGICAL SUPPORT FOR STUDENTS WITH BORDERLINE PERSONALITY DISORDER: A THEORETICAL ASPECT

Shumatbaeva U.P.

Scientific supervisor – Latypova E.R.,

Ufa University of Science and Technology, Ufa, Russia

Abstract: the article considers pedagogical support for students with borderline personality disorder. It demonstrates how core BPD symptoms lead to learning difficulties such as conflict behavior and low motivation. Support strategies are substantiated: structured environment, development of emotional reflection, step-by-step learning, and collaboration with a psychologist

Keywords: borderline personality disorder, pedagogical support, emotional regulation, educational environment, impulsivity, learning difficulties, reflection

Образовательная среда всё чаще сталкивается с обучающимися, чьи поведенческие и эмоциональные особенности не укладываются в рамки привычных дисциплинарных требований, но при этом не сводятся к простому нежеланию учиться. За внешними проявлениями демонстративного протеста, аффективных вспышек или внезапной потери интереса к учебной деятельности могут стоять расстройства личности, среди которых пограничное расстройство личности (ПРЛ) занимает особое место в силу своей распространённости и выраженности дезадаптирующих симптомов. По данным эпидемиологических исследований, распространённость ПРЛ в общей популяции составляет около 1,9 %, а среди амбулаторных пациентов психиатрических служб достигает 12–22 % [1]. Наиболее остро симптомы манифестируют в юношеском и молодом возрасте, совпадая с периодом активного обучения в старших классах школы, колледжах и вузах. Именно поэтому понимание педагогом природы данного расстройства становится не узкоспециализированным знанием, а необходимым условием выстраивания продуктивного учебного процесса.

Согласно Международной классификации болезней 10 - го пересмотра (МКБ - 10), пограничное расстройство личности характеризуется эмоциональной неустойчивостью, склонностью к импульсивным действиям без учёта их последствий, а также рядом дополнительных признаков, из которых для постановки диагноза необходимо наличие не менее трёх. К ним относятся:

- 1) выраженная склонность к неожиданным и необдуманным поступкам без учёта последствий;
- 2) частые и немотивированные смены настроения;
- 3) склонность к конфликтному поведению и вспышкам гнева, особенно в ситуациях препятствования импульсивным действиям или их осуждения;
- 4) неясность и неустойчивость образа Я, целей и внутренних предпочтений;
- 5) хроническое чувство внутренней пустоты;
- 6) интенсивные и нестабильные межличностные отношения, колеблющиеся между крайней идеализацией и обесцениванием;
- 7) повторяющиеся эпизоды самоповреждающего и суицидального поведения.

В образовательном контексте практически каждый из этих критериев находит своё проявление, создавая специфический профиль учебных трудностей, требующих целенаправленного педагогического сопровождения.

Наиболее очевидным препятствием к эффективному обучению является аффективная нестабильность, которую сами пациенты описывают как «эмоциональные качели» [3]. Незначительная стрессовая ситуация – низкая оценка, критическое замечание, кажущееся игнорирование со стороны преподавателя – способна спровоцировать взрыв эмоций, внешне абсолютно не пропорциональный силе стимула. Например, студент, получивший оценку «удовлетворительно», может бурно разрыдаться или выбежать из аудитории, хлопнув дверью, тогда как на следующем занятии та же оценка может вызвать полное равнодушие. Подобные перепады настроения серьёзно нарушают

способность к концентрации внимания, запоминанию и воспроизведению материала: в состоянии гнева или отчаяния информация практически не усваивается, а в периоды апатии пропадает сама потребность в учебной активности.

Столь же серьёзным препятствием выступает импульсивность. В ситуациях высокого эмоционального напряжения лица с ПРЛ склонны к действиям, не учитывающим долгосрочные последствия, – от хлопанья дверью и демонстративного ухода с занятий до употребления психоактивных веществ или самоповреждений, которые неминуемо прерывают учебный процесс. Импульсивные поступки часто совершаются по механизму «короткого замыкания»: мысль немедленно переходит в действие, минуя этап анализа альтернатив и прогнозирования результата. В учебной деятельности это выражается в том, что студент может внезапно прекратить выполнение долгосрочного проекта из-за сиюминутного разочарования, написать эмоциональное письмо преподавателю, оскорбить однокурсников в общем чате или принять решение об отчислении под влиянием минутного порыва. Такое поведение разрушает планомерную учебную работу и формирует у педагогов ложное впечатление о «неадекватности» или «неуправляемости» студента, тогда как в действительности оно является прямым симптомом расстройства.

Специфика межличностных отношений при ПРЛ также напрямую влияет на учебную коммуникацию. Преподаватель, проявивший сочувствие и поддержку, может быть возведён в ранг идеального наставника, однако малейшее проявление строгости или критики мгновенно оборачивается обесцениванием и враждебностью [3]. Такая динамика, называемая расщеплением, делает невозможным устойчивый контакт, необходимый для передачи знаний: обучающийся либо безоговорочно идеализирует педагога (и тогда не формирует собственной критической позиции), либо полностью отвергает его помощь. Аналогичные качели наблюдаются и в отношениях с одноклассниками или одгруппниками: один и тот же человек сегодня воспринимается как самый близкий друг, а завтра – как предатель, что порождает частые межличностные конфликты и способствует изоляции студента в учебной группе. Хроническое чувство пустоты, на которое часто жалуются лица с ПРЛ, субъективно переживается как потеря смысла учебной деятельности. Когда студент не видит связи между прилагаемыми усилиями и собственными ценностями, любое задание воспринимается как внешнее принуждение, а мотивация падает.

Расстройство идентичности добавляет ещё один пласт трудностей. Нестабильный и фрагментарный образ «Я» лишает обучающегося ясных учебных целей. Сегодня он видит себя талантливым исследователем, завтра – абсолютно неспособным к обучению, что ведёт к метаниям при выборе заданий, резкой смене интересов и, как следствие, к академической неуспеваемости даже при сохранном интеллектуальном потенциале [4]. Такой студент может несколько раз менять тему курсовой работы, перескакивать с одного направления подготовки на другое или отказываться от выполнения

заданий, ссылаясь на то, что «это не для него». Нарушение самооценки и образа себя делает его крайне уязвимым к неудачам: любое препятствие воспринимается как тотальное подтверждение собственной несостоятельности, что запускает порочный круг избегания и самообвинения.

Таким образом, лицо с ПРЛ оказывается в образовательной среде в ситуации двойного риска: глубокий внутренний дистресс мешает усвоению материала, тогда как непонимание педагогом природы его поведения закрепляет за ним ярлык «трудного», «конфликтного» или «немотивированного» учащегося. Выход из этого замкнутого круга лежит в выстраивании целенаправленного педагогического сопровождения, опирающегося на понимание клинических механизмов расстройства. Под педагогическим сопровождением в данном контексте понимается система профессиональных действий педагога, направленных на создание условий, способствующих успешному обучению и личностному развитию студента с особыми образовательными потребностями, предупреждение дезадаптации и кризисных состояний.

Первым и важнейшим шагом сопровождения является создание структурированной и предсказуемой образовательной среды. Хаотичность и неопределённость – главные источники тревоги для пограничной личности, поэтому чёткие критерии оценивания, прозрачный график смены видов учебной деятельности и неизменные правила взаимодействия выполняют стабилизирующую функцию. Когда обучающийся точно знает, что от него требуется, и понимает, что правила не изменятся под влиянием сиюминутного настроения ни его собственного, ни преподавателя, уровень фоновой тревоги снижается, а способность к учебной концентрации возрастает. Например, заблаговременное предоставление плана лекции, перечня вопросов к семинару или образца правильно выполненного задания заметно снижает субъективное ощущение угрозы и помогает студенту с ПРЛ подготовиться без лишнего стресса. Важно, чтобы педагог последовательно соблюдал установленные рамки, избегая как чрезмерной жёсткости, так и попустительства, поскольку и то и другое провоцирует тревогу и импульсивные реакции.

Второе направление – развитие навыков эмоциональной рефлексии. Имеющиеся исследования свидетельствуют о том, что у многих лиц с ПРЛ отмечается выраженный дефицит идентификации и вербализации собственных эмоций, известный как алекситимия, что дополнительно снижает их способность регулировать своё состояние [5]. Педагог, разумеется, не должен брать на себя функции психотерапевта, однако включение в структуру занятий простых рефлексивных техник помогает обучающемуся постепенно наращивать словарь аффективной лексики и создавать связь между телесным напряжением и его психической репрезентацией. К таким техникам можно отнести краткое (2–3 минуты) проговаривание или записывание своего настроения в начале занятия, использование визуальных шкал эмоционального состояния («эмоциональный термометр»), ведение дневника самонаблюдения, где фиксируются события, вызвавшие сильную эмоциональную реакцию, и

сопутствующие мысли. Регулярное выполнение подобных упражнений помогает студенту научиться замечать нарастание аффективного напряжения до того, как оно перейдёт в неконтролируемую вспышку, и тем самым делает его поведение более предсказуемым в учебной обстановке.

Третье направление касается поддержки учебной мотивации через пошаговое целеполагание. Глобальные учебные цели для лица с нестабильной самооценкой выглядят угрожающе и часто провоцируют избегание. Дробление задач на краткосрочные, конкретные и объективно достижимые этапы с немедленной обратной связью позволяет поддерживать ощущение компетентности и снижает риск импульсивного отказа от деятельности при столкновении с трудностями. Например, вместо задания «подготовить реферат к концу семестра» преподаватель может предложить студенту вместе составить план работы, разбив его на еженедельные шаги: подбор литературы, написание введения, обработка одного параграфа и т.д., с обязательным обсуждением результатов каждого шага. Важно, чтобы обратная связь носила описательный, а не оценочный характер. Такой стиль взаимодействия снижает страх осуждения и помогает формировать реалистичное представление о собственных учебных возможностях [4].

Четвёртое, не менее значимое, условие – тесное сотрудничество педагога со специалистами психологической службы учреждения. Обучающемуся с ПРЛ необходима систематическая психологическая или психотерапевтическая помощь, и преподаватель, поддерживая контакт с психологом, может, с одной стороны, получать рекомендации по индивидуальному подходу в учебной работе (с учётом соблюдения этических норм конфиденциальности), а с другой – своевременно сигнализировать о появлении кризисных состояний, таких как угрозы суицида или резкое ухудшение поведения. Педагог, действующий в одиночку и пытающийся интуитивно справиться с трудным поведением, рискует быстро достигнуть собственного эмоционального истощения; взаимодействие в междисциплинарной команде распределяет нагрузку и повышает качество сопровождения.

Таким образом, пограничное расстройство личности не является противопоказанием к успешному обучению, однако требует от образовательной организации и конкретного педагога специальных знаний и осмысленной стратегии сопровождения. Понимание того, что импульсивность, аффективная нестабильность и конфликтность – симптомы расстройства, а не атрибут личностной «испорченности», позволяет преподавателю занять профессиональную, не вовлечённую в эмоциональные качели позицию и создавать условия, в которых обучающийся сможет постепенно восстанавливать нарушенную учебную траекторию. Перспективой дальнейших исследований является разработка и апробация конкретных педагогических практик, учитывающих описанные особенности, а также программ повышения квалификации педагогов, работающих с данной категорией лиц.

Список используемых источников:

1. Петрова Н.Н., Чарная Д.И., Чумаков Е.М. Пограничное расстройство личности: к вопросу о диагнозе // Доктор.Ру. – 2022. – С. 1–6.
2. American Psychiatric Association. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5th ed.). – Arlington, VA: American Psychiatric Publishing, 2013.
3. Крейсман Дж. Я ненавижу тебя, только не бросай меня: сложности коммуникации при пограничном расстройстве личности. – М.: АСТ, 2012. – 320 с.
4. Бек А., Фримен А. Когнитивная психотерапия расстройств личности / пер. с англ. – СПб.: Питер, 2010. – 432 с.
5. Чижова О.А., Юзбашян П.Г. Алекситимия и самоповреждающее поведение у лиц с пограничным расстройством личности // Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. – 2024. – Т. 124, № 1. – С. 102–108.

© Шуматбаева У.П., Латыпова Э.Р., 2026

УДК 159.972

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ВЗГЛЯД НА ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ГЕНЕРАЛИЗОВАННОГО ТРЕВОЖНОГО РАССТРОЙСТВА И МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Юрьева А.П.

Научный руководитель – Латыпова Э.Р.

Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, Россия

Аннотация: в работе анализируется генерализованное тревожное расстройство как хроническое состояние с вегетативными симптомами. Обосновывается ключевая роль психосоциальных факторов. Делается вывод о необходимости учета интерперсональной динамики при терапии ГТР.

Ключевые слова: генерализованное тревожное расстройство, межличностные отношения, психосоциальные факторы, тревога, интерперсональный компонент.

PEDAGOGICAL VIEW ON THE THEORETICAL FOUNDATIONS OF THE STUDY OF GENERALIZED ANXIETY DISORDER AND INTERPERSONAL RELATIONS

Yurieva A.P.

Scientific supervisor – Latypova E.R.

Ufa University of Science and Technology, Ufa, Russia

Abstract: the paper analyzes generalized anxiety disorder as a chronic condition with autonomic symptoms. The key role of psychosocial factors is substantiated. It is concluded that it is necessary to take into account interpersonal dynamics in the treatment of GAD

Keywords: generalized anxiety disorder, interpersonal relationships, psychosocial factors, anxiety, interpersonal component

Генерализованное тревожное расстройство (ГТР) относится к числу наиболее распространенных, но при этом плохо диагностируемых тревожных расстройств в практике врачей первичного звена. Вероятность развития ГТР составляет от 4,1 до 6,6%, а на первичном приеме данное расстройство встречается в 10% случаев. Заболевание обычно начинается в возрасте до 30 лет, развивается постепенно и приобретает хронический характер, может длиться более 20 лет с периодами ремиссий и обострений. [3, с.18-22]

Генерализованное тревожное расстройство (ГТР) – распространенная и устойчивая тревога и напряжение, не ограниченные или не вызванные преимущественно каким-либо особыми окружающими обстоятельствами. Заболевание характеризуется хроническим или рекуррентным течением и может приводить к выраженной дезадаптации и повышенному суицидному риску. [7]

Ключевым признаком ГТР является чрезмерная, трудно контролируемая тревога, которая носит не эпизодический, а непрерывный, генерализованный характер. В отличие от нормативной тревоги, которая возникает как адекватная реакция на стрессовую ситуацию, мобилизует человека и носит преходящий характер, патологическая тревога при ГТР не соответствует вызвавшей ее причине. Она может возникать отдельно от стрессовых ситуаций, сопровождается чувством беспомощности, дезорганизует деятельность и ведет к катастрофизации незначительных проблем.

Важной особенностью ГТР, имеющей непосредственное значение для понимания межличностных проблем пациентов, является неразрывная связь психических и соматических симптомов. Тревога при ГТР никогда не бывает изолированным симптомом. В клинической картине выделяют две группы соматических проявлений. К первой группе относятся проявления мышечного дискомфорта: ощущение стойкого мышечного напряжения, тремор, боли в мышцах, головная боль напряжения, а также двигательное беспокойство (неусидчивость). Вторая группа охватывает симптомы вегетативной гиперактивации, затрагивающие сердечно-сосудистую, дыхательную и мочеполовую системы. К ним относятся: учащённое сердцебиение и тахикардия, одышка, вазомоторные реакции (приливы жара или озноб), гипергидроз, тошнота, нарушения стула и учащенное мочеиспускание.

В начале развития ГТР пациенты ощущают преимущественно соматические симптомы, в то время как психическая тревога не осознаваема. Этот факт имеет прямое отношение к межличностному аспекту ГТР: пациенты могут восприниматься окружающими как ипохондрики, что приводит к непониманию со стороны окружающих и усугубляет социальную изоляцию.

Для точного понимания специфики ГТР важно отличать его от других тревожных расстройств и сходных состояний. В отличие от панического расстройства, для которого характерны приступы интенсивной тревоги, при

ГТР тревога носит постоянный характер. Вегетативные симптомы при ГТР также характеризуются максимальной стабильностью.

Важнейшую роль в понимании взаимосвязи генерализованного тревожного расстройства с межличностными отношениями играют психосоциальные факторы, прежде всего - особенности раннего семейного воспитания. Наиболее значимым из них является гиперопекающее поведение родителей. Подобная модель воспитания формирует у ребёнка представление о мире как о пространстве, переполненном внешними угрозами, совладать с которыми без участия взрослого он не в состоянии. Гиперопека наиболее характерна для семей, в которых один из родителей страдает тревожным расстройством; при этом тревожное поведение взрослого выступает образцом для подражания и способствует закреплению аналогичных паттернов у ребёнка. Сверхсильные переживания в раннем детстве, связанные с разлукой с матерью, физическим или сексуальным насилием, алкоголизмом в семье также являются значимыми факторами.

ГТР рассматривается как расстройство, имеющее выраженный интерперсональный компонент, который в значительной степени определяет течение, прогноз и качество жизни пациентов.

Межличностные отношения представляют собой одно из наиболее сложных и многомерных явлений в структуре современного психологического знания. В социальной психологии утверждается, что человек не может существовать изолированно от социального пространства: каждая личность включена в систему общественных отношений, которые, преломляясь через субъективное восприятие, порождают феномен межличностных связей. Осмысление теоретических закономерностей отношений важно как для науки, так и для повседневной жизни. Главный регулятор психологического климата в паре или группе - это осознание человеком собственных мотивов и поведения, а также понимание причин, которые движут другими людьми.

Важный вклад в понимание проблемы внес В. Н. Мясищев, определявший психологические отношения как «целостную систему индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами объективной действительности» [2, с. 18-26]. На его взгляд, зрелость отношений предполагает осознанный выбор и ответственность партнеров за свои действия, причем эта зрелость не определяется возрастом, а зависит от готовности и желания трудиться над построением союза. В своих работах Мясищев также ввел понятие «взаимоотношение», где отношения выступают элементами, в которых личность реализуется в процессе деятельности, что возможно только при взаимной поддержке партнеров. При этом формируются эмоционально-оценочные отношения к окружающим, включая категории симпатии или антипатии.

Анализ факторов, влияющих на межличностные отношения, позволяет выделить несколько ключевых детерминант. Во-первых, это эмоциональные характеристики личности и потребности субъектов взаимодействия. А. Маслоу указывал, что источником отношений являются потребности (включенность в

группы, контроль, близость, самоутверждение), которые взаимодействуют как с внутриличностными структурами, так и с внешним миром. Многие из этих потребностей слабо осознаются, но именно они определяют адекватность отношений, отслеживаемую по реакциям и поступкам личности [5, с.163-180]. Во-вторых, важнейшим фактором выступают границы «Я» личности. Эти границы индивидуальны, динамичны, и их нарушение ведет к деформации межличностных отношений. Часто встречается феномен навязывания своих ценностей или непрошенная помощь, что неизбежно нарушает границы другого. В-третьих, это образ другого человека и его эмоциональная оценка. В. Н. Панферов назвал эти образования «интегративными определениями личности» [6, с.403-413]. В. А. Лабунская отмечала важным то, что отношения реализуются через речь, но наиболее информативны экспрессивные невербальные поступки, импульсивность которых при отсутствии осознания ведет к недопониманию и конфликтам [4, с. 70]. В-четвертых, экзистенциальные психологи во главе с И. Яломом считают движущей силой отношений страх экзистенциальной изоляции [1, с. 83-85]. В основе межличностных отношений лежит дилемма «слияние - изоляция»: человеку необходимо научиться выстраивать связи, не утрачивая при этом собственной идентичности и не превращая партнёра в средство защиты от одиночества. Это представляет собой одну из наиболее сложных экзистенциальных задач.

Структура межличностных отношений традиционно рассматривается через три взаимосвязанных компонента: когнитивный, эмоциональный и поведенческий.

Когнитивный компонент образуют такие психические познавательные процессы, как восприятие, представление, ощущение, мышление, память и воображение. Все они направлены на осознание собственной личности, понимание окружающей действительности и восприятие партнёра по взаимодействию. Ключевыми механизмами здесь выступают эмпатия, имитирование, подражание, проецирование, рефлексия и представление себя на месте партнера. Как отмечала В.А. Лабунская, понимание определяется невербальным поведением и включает субъективную и объективную части [4].

В структуре межличностных отношений доминирует эмоциональный компонент. Его содержание составляют эмоциональные состояния и реакции (как положительные, так и отрицательные), эмоциональная чувствительность, а также переживания удовлетворённости или неудовлетворённости собой и отношениями. Эмоциональный фон является движущей силой личностного роста и определяет возникновение отклонений в поведении. Высокая степень привлекательности обозначается как аттракция. Симпатия, в свою очередь, представляет собой устойчивое одобрительное эмоциональное отношение, которое возникает в процессе межличностного восприятия и находит своё выражение в доброжелательности, восхищении, уважении и расположении к другому человеку. Данное отношение выполняет важную регулятивную функцию: оно побуждает субъекта к активному общению, сотрудничеству, оказанию поддержки и помощи, а также способствует формированию

доверительных связей. Основными причинами возникновения симпатии выступают общность или сходство интересов, ценностных ориентаций, мировоззренческих идеалов, жизненных взглядов, а также совместимость на уровне характеров и привычек.

Поведенческий компонент включает многогранный спектр проявлений: невербальные средства выражения эмоций, поступки, перемещения в пространстве и речь. В. Н. Мясищев описал обращение как способ и форму общения, которое формирует отношение и со временем закрепляется в виде привычных моделей поведения, становясь поведенческим стереотипом [2].

Все три рассмотренных компонента - когнитивный, эмоциональный и поведенческий - находятся в тесной взаимосвязи и взаимовлиянии. Эмоциональный компонент задает направленность отношений, когнитивный обеспечивает их осмысленность и рефлекссию, а поведенческий - внешнюю реализацию и закрепление паттернов взаимодействия. В совокупности они определяют такие характеристики межличностных отношений, как устойчивость, адекватность, эффективность и глубина. ГТР, вызывая осложнения одновременно в трёх этих сферах, оказывает глубокое негативное влияние на их взаимозависимость, что закономерно ухудшает все ключевые характеристики межличностных отношений.

Таким образом, проведённый анализ позволяет заключить, что генерализованное тревожное расстройство представляет собой хроническое, трудно диагностируемое состояние, которое не ограничивается психической сферой, а проявляется стойкими вегетативными и мышечно-напряженческими симптомами, часто маскируя истинную тревогу. В межличностном плане ГТР ведет к нарушениям границ «Я», трудностям в достижении баланса между слиянием и изоляцией, а также к формированию незрелых паттернов взаимодействия, заложенных гиперопекой в детстве.

В педагогическом контексте эти особенности приобретают особую значимость. У детей и подростков с ГТР хроническое напряжение и невозможность расслабиться прямо сказываются на учебной деятельности: усиливается раздражительность, снижается концентрация внимания, появляются трудности с засыпанием, что ведет к быстрой утомляемости на уроках. Соматические симптомы (тошнота, потливость, сердцебиение) могут ошибочно интерпретироваться учителями как симуляция или нежелание учиться. У студентов ГТР препятствует участию в дискуссиях, групповых проектах и публичных выступлениях из-за страха потери контроля и катастрофизации незначительных проблем. Педагоги, не владея информацией о расстройстве, нередко реагируют требованием «взять себя в руки», что усугубляет чувство беспомощности и социальную изоляцию. Таким образом, без учета интерперсональной и педагогической составляющей эффективная помощь при ГТР невозможна: необходимы не только психотерапия и фармакологическая поддержка, но и создание в образовательной среде предсказуемой, безопасной атмосферы с четкими правилами, минимизацией

гиперконтроля и обучением педагогов распознаванию неспецифических симптомов тревоги.

Список используемых источников:

1. Айвазова М. С., Кнещук М. П. Фрустрация экзистенциальных данностей как фактор предрасположенности к алкоголизму // Молодой ученый. – 2017. – №. 32.
2. Беребин М. А. Концепция отношений В. Н. Мясищева и теория психической адаптации личности // Психология. Психофизиология. – 2008. – № 33 (133).
3. Вознесенская Татьяна Граниевна Генерализованное тревожное расстройство: дифференциальный диагноз и лечение // Неврология, нейропсихиатрия, психосоматика. 2013. № 2.
4. Лабунская В. А. Особенности развития способности к психологической интерпретации невербального поведения // Вопросы психологии. – 1987. – Т. 3.
5. Маслоу А. Х. Мотивация и личность // Социология власти. – 2007. – №. 4.
6. Панферов В. Н., Микляева А. В., Безгодова С. А. Психический процесс в социальной перцепции // СибСкрипт. – 2019. – №. 2 (78).
7. Российское общество психиатров клинические рекомендации «Генерализованное тревожное расстройство» (утв. Министерством здравоохранения Российской федерации). – 2024, 73 с.

© Юрьева А.П., Латыпова Э.Р., 2026

УДК 37.015.3

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Юсупова А.И.

Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, Россия

Аннотация: в статье рассматриваются особенности психолого-педагогического сопровождения студентов в условиях цифровизации образования. Анализируются характеристики цифровой образовательной среды, её влияние на профессионально-личностное развитие обучающихся, а также психологические риски, возникающие в процессе обучения. Делается вывод о необходимости адаптации психолого-педагогического сопровождения к условиям цифровой образовательной среды.

Ключевые слова: цифровая образовательная среда, психолого-педагогическое сопровождение, студенты, профессиональное развитие, саморегуляция, мотивация

FEATURES OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR STUDENTS IN THE DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Yusupova A.I.

Ufa University of Science and Technology, Ufa, Russia

Abstract: the article examines the features of psychological and pedagogical support for students in the context of digitalization of education. The characteristics of the digital educational environment, its impact on the professional and personal development of students, as well as the psychological risks arising in the learning process are analyzed. Special attention is paid to the transformation of approaches to student support and the development of practical recommendations. The conclusion is made about the need to adapt psychological and pedagogical support to the conditions of the digital educational environment.

Keywords: digital educational environment, psychological and pedagogical support, students, professional development, self-regulation, motivation

Современные условия развития образования, характеризующиеся активной цифровизацией, требуют пересмотра подходов к психолого-педагогическому сопровождению студентов. Расширение использования онлайн-обучения и цифровых образовательных платформ существенно трансформирует не только формы организации учебного процесса, но и психологическое состояние обучающихся, их мотивацию и особенности взаимодействия с образовательной средой.

Переход к дистанционным форматам обучения, особенно в период пандемии COVID-19, выявил ряд проблем, связанных с адаптацией студентов к новым условиям, более 1,5 миллиарда обучающихся по всему миру столкнулись с переходом на онлайн-обучение, что усилило существующие трудности, включая снижение учебной мотивации, рост тревожности, дефицит живого общения и сложности самоорганизации. В этих условиях возрастает значимость системного психолого-педагогического сопровождения, направленного на поддержку студентов в процессе обучения.

Несмотря на активное внедрение цифровых технологий в образовательный процесс, влияние цифровой образовательной среды на психоэмоциональное состояние студентов и их образовательные результаты остается недостаточно изученным. Это определяет научную проблему настоящей работы, заключающуюся в необходимости анализа трансформации психолого-педагогического сопровождения в условиях цифровизации образования.

Целью данной работы является анализ особенностей психолого-педагогического сопровождения студентов в условиях цифровой образовательной среды.

Для достижения поставленной цели были определены следующие задачи: проанализировать особенности психолого-педагогического сопровождения в традиционных и цифровых условиях; выявить ключевые психологические риски, возникающие у студентов в цифровой образовательной среде; определить направления совершенствования сопровождения обучающихся.

Методологическую основу исследования составляют теоретический анализ научной литературы по проблеме, а также обобщение современных подходов к организации психолого-педагогического сопровождения. Объектом исследования выступает образовательный процесс в условиях цифровой среды, предметом — особенности психолого-педагогического сопровождения студентов.

Таким образом, рассматриваемая проблема является актуальной в условиях трансформации образования и требует разработки новых подходов к сопровождению студентов, учитывающих специфику цифровой среды и направленных на поддержание их психологического благополучия и образовательной успешности

Цифровая образовательная среда представляет собой интегративную систему, включающую информационные ресурсы, цифровые технологии и формы взаимодействия участников образовательного процесса [1].

По мнению А.И. Артюхиной [1], образовательная среда вуза оказывает комплексное влияние на развитие личности студента. В свою очередь, исследования, посвящённые цифровой образовательной среде как условию формирования профессиональной компетентности студентов (в частности, работы Е.В. Колосковой [2]), подчеркивают её двойственный характер. С одной стороны, цифровая среда предоставляет широкие возможности для доступа к знаниям, способствует развитию гибкости мышления, формирует навыки работы с информацией и расширяет границы образовательного пространства. С другой стороны, может способствовать росту психологической нагрузки [2].

Особое значение в условиях цифровизации приобретает анализ психологических особенностей функционирования студентов в цифровой образовательной среде. Изменение формата обучения влияет на когнитивные процессы, эмоциональное состояние и поведенческие стратегии обучающихся. Одним из ключевых вызовов является необходимость самостоятельного планирования учебной деятельности, что требует развитых навыков саморегуляции. При их недостаточной сформированности у студентов могут возникать трудности с концентрацией внимания, прокрастинация и снижение эффективности учебной деятельности [4].

Кроме того, цифровая образовательная среда связана с увеличением информационной нагрузки, что может приводить к состоянию информационного перенасыщения. Постоянное взаимодействие с цифровыми ресурсами, необходимость обработки большого объема информации и высокая

скорость её обновления формируют дополнительные когнитивные и эмоциональные нагрузки. Это, в свою очередь, может способствовать развитию тревожности, снижению устойчивости внимания и повышенной утомляемости [4].

В исследованиях, посвящённых психолого-педагогическому сопровождению профессионально-личностного развития студентов в цифровой образовательной среде, подчеркивается, что сопровождение должно носить системный и комплексный характер. Оно включает не только организацию образовательного процесса, но и создание условий для психологической поддержки обучающихся, развития их личностных ресурсов и адаптационных механизмов [2].

Психолого-педагогическое сопровождение в цифровой среде приобретает новые задачи и функции. Если в традиционной образовательной системе акцент делался на поддержку учебной деятельности и межличностного взаимодействия, то в условиях цифровизации на первый план выходит необходимость формирования у студентов навыков саморегуляции, устойчивости к стрессу, а также способности эффективно функционировать в условиях информационной перегрузки. Сопровождение должно быть направлено на развитие внутренней автономии личности, формирование адекватной самооценки и поддержание мотивации к обучению [2].

К основным направлениям совершенствования психолого-педагогического сопровождения относятся развитие навыков саморегуляции, поддержка учебной мотивации, профилактика эмоционального напряжения и развитие коммуникативных компетенций студентов.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение студентов в условиях цифровой образовательной среды, обладая значительным потенциалом, одновременно создает новые вызовы, требующие адаптации существующих подходов к сопровождению и разработки новых моделей, учитывающих специфику современного образовательного пространства.

В условиях трансформации образовательного процесса, обусловленной цифровизацией, особую значимость приобретает разработка эффективных моделей психолого-педагогического сопровождения студентов. На основе проведённого теоретического анализа представляется возможным выделить ключевые направления совершенствования сопровождения обучающихся в цифровой образовательной среде.

Прежде всего, важным направлением является развитие у студентов навыков саморегуляции и самоорганизации. В условиях дистанционного обучения существенно возрастает роль самостоятельной работы, что требует от обучающихся способности к планированию деятельности, постановке целей и контролю за их достижением.

Вторым значимым направлением является поддержка учебной мотивации студентов. Для повышения мотивации целесообразно использовать интерактивные формы обучения, обеспечивать регулярную обратную связь, а

также создавать условия для осознания студентами значимости изучаемого материала в контексте их будущей профессиональной деятельности.

Особое внимание должно уделяться психологическому благополучию студентов. Увеличение времени, проводимого в цифровой среде, а также высокая информационная нагрузка могут способствовать развитию эмоционального напряжения и утомления. В этой связи рекомендуется организация психологической поддержки, включающей консультирование, проведение тренингов по стрессоустойчивости, а также формирование навыков эмоциональной саморегуляции.

Следующим направлением является развитие коммуникативных компетенций в условиях цифрового взаимодействия. Ограниченность очного общения требует создания специальных условий для поддержания межличностных контактов, включая использование групповых форм работы, онлайн-дискуссий и совместных проектов. Это способствует не только улучшению качества взаимодействия, но и формированию профессиональной идентичности студентов.

Кроме того, важным аспектом сопровождения является формирование критического мышления и навыков работы с информацией. В условиях цифровой среды студент сталкивается с большим количеством разнородных источников, что требует способности к их анализу и оценке. В этой связи необходимо включение в образовательный процесс заданий, направленных на развитие аналитических способностей и осознанного восприятия информации.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение студентов в цифровой образовательной среде должно носить комплексный характер и включать меры, направленные на развитие личностных ресурсов обучающихся, поддержку их психологического состояния и формирование профессиональных компетенций. Реализация данных направлений позволит повысить эффективность образовательного процесса и обеспечить успешную адаптацию студентов к современным условиям обучения.

Проведённый теоретический анализ научной литературы позволяет сделать вывод о том, что цифровая среда оказывает значимое влияние на профессионально-личностное развитие студентов. В научных исследованиях отмечается, что она способствует развитию самостоятельности, расширяет доступ к образовательным ресурсам и формирует новые компетенции, связанные с работой в информационном пространстве. Вместе с тем в литературе подчеркиваются риски, связанные с повышением уровня тревожности, снижением учебной мотивации, трудностями саморегуляции и дефицитом межличностного взаимодействия.

В связи с этим психолого-педагогическое сопровождение должно рассматриваться как системный и адаптивный процесс, ориентированный не только на поддержку учебной деятельности, но и на обеспечение психологического благополучия студентов. Особую значимость приобретают такие направления сопровождения, как развитие навыков саморегуляции,

поддержка мотивации, формирование критического мышления, а также организация эффективного взаимодействия в цифровой образовательной среде.

Предложенные практические рекомендации могут рассматриваться как возможные направления совершенствования психолого-педагогического сопровождения студентов в условиях цифровизации образования. Их реализация потенциально может способствовать повышению эффективности образовательного процесса и улучшению адаптации обучающихся.

Таким образом, проблема психолого-педагогического сопровождения студентов в цифровой образовательной среде сохраняет свою актуальность и требует дальнейшего эмпирического изучения. Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой и апробацией конкретных моделей сопровождения, а также с анализом их влияния на образовательные результаты и психологическое состояние обучающихся.

Список используемых источников:

1. Гороя В. И., Петрова Н. Ф. Образовательная среда вуза как педагогический феномен // Вестник ГУУ. 2014. № 13. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatel'naya-sreda-vuza-kak-pedagogicheskiy-fenomen>
2. Колоскова Г. А. Цифровая образовательная среда вуза как условие формирования профессиональной компетенции студентов // Вопросы методики преподавания в вузе. 2021. № 37. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-obrazovatel'naya-sreda-vuza-kak-uslovie-formirovaniya-professionalnyh-kompetentsiy-studentov>
3. Яницкий М. С. Психологические аспекты цифрового образования // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2019. № 2 (34). С. 38–44.
4. Яницкий М. С. Состояния психической дезадаптации у студентов и пути оптимизации адаптационного процесса в вузе // Вопросы общей и дифференциальной психологии. Кемерово, 1998. С. 58–67.

© Юсупова А.И., 2026

УДК 159.9

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗИ ЧУВСТВА ВИНЫ И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У СТУДЕНТОВ

Яхина А.А.

Научный руководитель – Сафарова О.Д.

Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, Россия

Аннотация: эмоциональное выгорание представляет собой одно из наиболее распространенных состояний психоэмоционального неблагополучия в современной образовательной среде, характеризующееся истощением, снижением мотивации и утратой субъективного ощущения эффективности

[1;2]. Особый интерес представляет изучение внутренних психологических факторов, способствующих развитию данного состояния. В статье также рассматривается дезадаптивное проявление чувства вины как один из потенциальных факторов риска формирования эмоционального выгорания у студентов. Проведен теоретический анализ подходов к пониманию чувства вины и эмоционального выгорания, раскрыты их структурные компоненты и предложена гипотеза о механизмах их взаимосвязи. Эмпирические результаты показали наличие положительной взаимосвязи между дезадаптивными формами чувства вины и уровнем эмоционального выгорания у студентов.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, чувство вины, самокритика, студенты, психолого-педагогическое сопровождение, самосострадание.

FEATURES OF THE INTERCONNECTION BETWEEN GUILT AND EMOTIONAL BURNOUT IN STUDENTS

Yakhina A.A.

Scientific supervisor – Safarova O.D.

University of Science and Technology, Ufa

Abstract: emotional burnout is one of the most common conditions of psychoemotional distress in the modern educational environment, characterized by exhaustion, decreased motivation, and a loss of subjective sense of effectiveness [1; 2]. The study of internal psychological factors contributing to the development of this condition is of particular interest. The article also examines the maladaptive manifestation of guilt as one of the potential risk factors for the formation of emotional burnout in students. A theoretical analysis of approaches to understanding guilt and emotional burnout has been conducted, their structural components have been revealed, and a hypothesis has been proposed regarding the mechanisms of their relationship. Empirical results showed a positive relationship between maladaptive forms of guilt and the level of emotional burnout in students.

Keywords: emotional burnout, guilt, self-criticism, students, psychological and pedagogical support, self-compassion.

В условиях современной образовательной среды особую значимость приобретает психолого-педагогическое сопровождение студентов, направленное на сохранение их психоэмоционального благополучия и повышение адаптационных возможностей. Согласно мнению Бодрова В.А., современная система высшего образования предъявляет к студентам высокие требования, связанные не только с освоением профессиональных компетенций, но и с необходимостью постоянной адаптации к изменяющимся условиям социальной и образовательной среды [5]. Усиление конкуренции, информационная перегрузка, неопределенность профессионального будущего и необходимость

саморегуляции учебной деятельности формируют повышенную стрессовую нагрузку.

В этих условиях все чаще фиксируется развитие эмоционального выгорания – состояние, возникающее как следствие хронического стресса и недостатка внутренних ресурсов для его преодоления. Согласно сведениям Кристины Маслач, эмоциональное выгорание включает три ключевых компонента: эмоциональное истощение, деперсонализацию и редукцию личных достижений [1].

Степанова Н.А. и Козлова Н.С. отмечают, что, несмотря на первоначальные исследования, которые были направлены на профессиональную сферу, в настоящее время все больше внимания уделяется изучению эмоционального выгорания в студенческой среде, где приобретаются его специфические формы проявления, связанные с учебной деятельностью.

В это же время возрастает значительный интерес к роли личностных факторов в развитии выгорания. Одним из таких факторов, по мнению Е.П. Ильина, является чувство вины – сложное эмоционально-нравственное переживание, связанное с оценкой собственного поведения и соответствия внутренним нормам [3]. При определенных условиях чувство вины может приобретать дезадаптивный характер и становится источником хронического внутреннего напряжения, психологической дезадаптации [4].

Дезадаптивные формы вины включают в себя:

- Гиперответственность;
- повышенную самокритику и самообвинение;
- чувство собственной несостоятельности;
- склонность к самонаказанию.

Данные проявления чувства вины тесно связаны с внутренним негативным диалогом, который поддерживает хронический стресс.

Анализ научной литературы позволяет предположить наличие устойчивой взаимосвязи между дезадаптивными формами чувства вины и эмоциональным выгоранием. Во-первых, чувство вины способствует формированию внутреннего напряжения и стрессовой нагрузки. Постоянное самообвинение препятствует эмоциональному восстановлению и усиливает внутреннее истощение.

Во-вторых, дезадаптивная вина связана с руминативным мышлением – склонностью к повторному переживанию и проживанию негативного опыта, что снижает когнитивные ресурсы и способствует развитию эмоционального выгорания.

И в-третьих, чувство гиперответственности приводит к чрезмерной вовлеченности в учебную деятельность, отказу от отдыха и игнорированию собственных потребностей. В результате этого формируется дисбаланс между нагрузкой и восстановлением нервной системы [5].

Кроме того, выраженная самокритика, присущая чувству вины, снижает субъективное ощущение успешности и эффективности что напрямую влияет на редукцию личных достижений. Современные исследования Фигейредо Ферраз

также показывают, что чувство вины может выступать медиатором между стрессом и психосоматическими проявлениями выгорания [6].

Особое значение в контексте профилактики эмоционального выгорания и снижения дезадаптивного чувства вины приобретает развитие навыка самосострадания. Он предполагает способность человека относиться к собственным ошибкам и неудачам с пониманием и их принятием, а не с критикой и обвинением себя. Работы К. Нефф рассматривают самосострадание как важный психологический ресурс, включающий в себя: самодоброжелательность, осознание общечеловеческой природы ошибок и осознанное отношение к внутренним переживаниям. Исследования показывают, что высокий уровень самосострадания снижает уровень деперсонализации, ослабляет влияние самокритики [7].

Развитие самосострадания можно рассматривать как эффективное направление психологической профилактики, позволяющее снизить уровень внутреннего давления, уменьшить выраженность дезадаптивного чувства вины и тем самым снизить риск формирования эмоционального выгорания.

Исходя из предоставленной информации, можно сделать вывод, что чувство вины играет значительную роль в формировании эмоционального состояния личности. При переходе в дезадаптивные формы оно становится фактором психологической дезадаптации, способствующим развитию эмоционального выгорания.

Особую значимость данная проблема приобретает в студенческой среде, где высокие требования и нестабильность жизненной ситуации создают дополнительную нагрузку на психику. Понимание механизмов взаимосвязи чувства вины и эмоционального выгорания открывает перспективы для разработки профилактических и коррекционных программ. В связи с этим эффективная психологическая помощь должна быть направлена на развитие самосострадания с помощью различных психотерапевтических методов, которые направлены на формирование данного навыка.

В эмпирической части использованы стандартизированные методики: методика измерения чувства вины и стыда И.А. Белик; опросник малоадаптивных форм вины Е.В.; диагностика уровня эмоционального выгорания В.В. В исследовании приняли участие 60 студентов возраста 18-23 лет (эмпирическая база – Высшая школа философии, психологии и социологии Уфимский университет науки и технологий).

Результаты показали высокий уровень чувства вины у большинства респондентов, а также выраженность таких его форм, как гиперответственность и склонность к самообвинению. У значительной части студентов выявлен высокий уровень эмоционального выгорания, преимущественно на стадии истощения.

Установлена положительная взаимосвязь между выраженностью дезадаптивных форм чувства вины и уровнем эмоционального выгорания. Это свидетельствует о том, что внутренние установки, связанные с самокритикой и гиперответственностью, способствует усилению эмоционального истощения.

На базе исследования была разработана 12-недельная программа (4 блока по 3 недели: когнитивный, поведенческий, рефлексивный, эмоциональный). Основные техники – психообразование, КПТ-приемы по работе с иррациональными убеждениями, тренинг навыков тайм-менеджмента, дыхательные и релаксационные практики, упражнения на самосострадание, групповые рефлексивные сессии. Ожидаемыми эффектами являются: снижение выраженности дезадаптивной вины и эмоционального выгорания, повышение самоподдержки и навыков эмоциональной регуляции.

Заключение

Проведенное исследование подтвердило наличие взаимосвязи между дезадаптивными формами чувства вины и эмоциональным выгоранием у студентов. Установлено, что склонность к самокритике, гиперответственности и самообвинению способствует формированию эмоционального истощения.

Полученные результаты подчеркивают значимость учета внутренних психологических факторов в системе психолого-педагогического сопровождения студентов. Разработанная программа, направленная на развитие самосострадания и навыков эмоциональной регуляции, может быть использована в практике психологических служб образовательных организаций для профилактики и коррекции эмоционального выгорания.

Список используемых источников:

1. Christina Maslach, Jackson S.E. The Measurement of Experienced Burnout. – Journal of Occupational Behaviour, 1981. – Vol. 2, No. 2. – P. 99–113.
2. World Health Organization. Burn-out an Occupational Phenomenon: International Classification of Diseases (ICD-11). – Geneva: World Health Organization, 2019.
3. Е.П. Ильин. Психология совести: вина, стыд, раскаяние. – Санкт-Петербург: Питер, 2016. – 288 с.
4. Бодров В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление. – Москва: ПЕР СЭ, 2000. – 352 с.
5. Nolen-Hoeksema S. The Role of Rumination in Depressive Disorders and Mixed Anxiety/Depressive Symptoms. – Journal of Abnormal Psychology, 2000. – Vol. 109, No. 3. – P. 504–511.
6. Figueiredo-Ferraz H., Gil-Monte P.R., Grau-Alberola E. The Mediator Role of Feelings of Guilt in the Process of Burnout and Psychosomatic Disorders. – Frontiers in Psychology, 2021. – Vol. 12.
7. Kristin Neff. Self-Compassion: The Proven Power of Being Kind to Yourself. – New York: William Morrow, 2011. – 336 p.

© Яхина А.А., Сафарова О.Д., 2026

РАЗДЕЛ V. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

УДК 811.111'276.6

ЭКСПРЕССИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ СЕРИАЛАХ (НА МАТЕРИАЛЕ СЕРИАЛА «EUPHORIA»)

Акимова А.А.

Научный руководитель – Бодулева А.Р.

Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, Россия

Аннотация: в статье рассматривается экспрессивный потенциал диалогической речи на материале современного англоязычного сериала «Эйфория». Выявляются основные лингвистические средства создания экспрессии: сленг, нарушения коммуникативных максим и прагматические особенности взаимодействия персонажей. Анализируется роль диалога в конструировании идентичности подростков и отражении социально-психологических конфликтов. Результаты исследования демонстрируют связь между языковыми средствами и эмоциональной напряженностью нарратива.

Ключевые слова: диалогическая речь, экспрессивность, медиадискурс, сериал «Эйфория», молодежный сленг, прагматика, конструирование идентичности

EXPRESSIVE POTENTIAL OF DIALOGIC SPEECH IN ENGLISH-LANGUAGE TV SERIES (BASED ON THE MATERIAL OF THE SERIES “EUPHORIA”)

Akimova A.A.

Scientific supervisor- Boduleva A.R.

Ufa University of Science and Technology, Ufa, Russia

Abstract: the article examines the expressive potential of the dialogic speech based on the material of the modern English-language series “Euphoria”. The main linguistic means of creating expressiveness are identified: slang, violations of communicative maxims, and pragmatic features of character interaction. The role of dialogue in constructing teenage identity and reflecting socio-psychological conflicts is analyzed. The results of the study demonstrate the connection between linguistic means and the emotional tension of the narrative.

Keywords: dialogic speech, expressiveness, media discourse, Euphoria series, youth slang, pragmatics, identity construction

Современное медиапространство активно влияет на языковую культуру общества. Телевизионные сериалы для молодой аудитории транслируют не только развлекательный контент, но и языковые нормы, социальные установки и культурные коды. Диалогическая речь в сериалах выполняет двойную функцию: имитирует спонтанное естественное общение и служит художественным средством высокой экспрессивности. Актуальность исследования обусловлена необходимостью лингвистического осмысления новых форм речевого поведения, формирующихся под влиянием цифровой культуры, что ярко отражено в сериале «Эйфория» (Euphoria). Материалом для исследования послужили диалоги из 10 эпизодов 1 сезона сериала.

Объект исследования – диалогическая речь персонажей сериала «Эйфория». Предмет – лингвистические и прагматические средства реализации экспрессивного потенциала в диалогах. Цель работы – выявить механизмы создания экспрессии в диалогической речи на указанном материале. Задачи: проанализировать теоретические подходы к экспрессивности; классифицировать лексические и синтаксические средства выражения эмоций; рассмотреть прагматические аспекты взаимодействия персонажей.

Теоретическую основу составили труды лингвистов в области функциональной стилистики и прагматики. Как отмечают Е. А. Семенова и Н. В. Немчинова, «экспрессивность – такое свойство текста или части текста, которое передает смысл с увеличенной интенсивностью» [4, с. 20]. Экспрессивность реализуется через интонацию, лексику, грамматику и нарушение норм общения, тем самым усиливая смысловое или эмоциональное воздействие на адресата. Прагматическая функция экспрессивных форм определяется так: «Экспрессивные формы упрощают понимание сложных концепций и создают яркие образы, которые помогают читателю лучше понять суть описываемого явления» [1, с. 566]. Диалог характеризуется ситуативностью и эмоциональной насыщенностью, которые в художественном произведении намеренно гиперболизируются для усиления воздействия на зрителя. Как подчеркивает Е. А. Шпомер, «диалогу свойственны эмоциональность и экспрессивность, которые проявляются в субъективно-оценочной окраске речи, в образности, в использовании невербальных средств, разговорных формул, клише» [5, с. 2].

Сериал «Эйфория» представляет собой сложный лингвокультурный феномен. Речь американских старшеклассников насыщена молодежным сленгом, интернет-заимствованиями и элементами афроамериканского вернакулярного английского (AAVE). Экспрессивный потенциал достигается за счет лексического, синтаксического и прагматического уровней.

Рассмотрим подробнее, как работает лексический уровень. В сериале сленг используется для маркирования социальной принадлежности и эмоционального усиления, а также для создания атмосферы реализма. Пепельница (наркоторговец) произносит: «But this shit is fucking lit» [6, ep. 1], «lit» – «крутой, веселый». Главная героиня – Ру, подросток, борющийся с наркотической зависимостью, спрашивает: «But low-key, is Ashtray in the back?»

[6, ep. 1], «low-key» – «незаметно, втихую» отсылает к AAVE. Одноклассник главных героев – Итан, пытаясь понять, какое впечатление производит, задает вопрос Кэт: «Am I giving off shooter vibes?» [6, ep. 2], «vibes» – «ощущение, впечатление» также характерно для AAVE. Ру, комментируя никнеймы парней, говорит: «They're both little fuckboy names» [6, ep. 3], «fuckboy» – пренебрежительное обозначение легкомысленного или меркантильного парня. Это еще один яркий маркер молодежного сленга.

Табуированная лексика также является неотъемлемой частью повседневного общения персонажей. В зависимости от контекста она может использоваться для разных целей. В. И. Жельвис выделяет 27 функций инвективной (бранной) лексики. В рамках данного исследования мы рассмотрим лишь три из них, наиболее часто используемые героями сериала: агрессивную (понижение социального статуса оппонента), контакт-устанавливающую (дружеское подшучивание, демонстрация близости) и катартическую (эмоциональная разрядка) [3, с. 109-129]. Агрессия Нейта, персонажа, склонного к доминированию, – это холодное обесценивание: «I don't give a shit about you» [6, ep. 5]. В то же время Ру, защищая сестру, угрожает Трою: «I'll deal with your ass later» [6, ep. 6], но ее агрессия иная, она объясняется заботой о сестре, а не желанием унижить. Катартическая функция проявляется, когда Али, наставник Ру, уставший от самообмана подростка, говорит: «To what? Talk some bullshit?» [6, ep. 9]. Демонстрация близости чаще всего звучит в диалогах между подругами. Джулс подбадривает Кэт: «Bitch, this isn't the '80s» [6, ep. 1]. Биби, восхищаясь Кэт, говорит: «My little slut. I'm so proud of you» [6, ep. 1]. В обоих случаях обценные слова не подразумевают негативную оценку, а наоборот, подчеркивают близкие и доверительные взаимоотношения.

Отдельной группой лексических средств являются интенсификаторы. Как отмечают Е. В. Семенова и Н. В. Немчинова, эти единицы относятся к «увеличительной экспрессивности» и включают усилительные наречия *all, ever, even, quite, really, absolutely, so*, и др., причем этот класс слов постоянно обновляется [4, с. 45]. Рассмотрим «literally», значение которого зависит от контекста. Маккей, обращаясь к Кейси, произносит: «You are literally the most beautiful girl I've ever seen» [6, ep. 1], здесь «literally» служит романтической гиперболой, которая подчеркивает уверенность и искренность его слов. Мэдди, жалуясь подругам на свою внешность, говорит: «I'm disgusting. I literally look disgusting» [6, ep. 1]. Ее «literally» – это самодраматизация, рассчитанная на утешение со стороны собеседниц и ожидание комплиментов. А Джулс, осознав, что она только что сделала, говорит: «I feel so bad. That was literally the meanest thing I've ever done» [6, ep. 4], маркируя сожаление и самоосуждение. Один и тот же интенсификатор в трех разных контекстах создает абсолютно разные эффекты: уверенность, наигранную жалобу и искреннее раскаяние.

Синтаксический уровень также вносит вклад в экспрессивность. Как отмечает Е. А. Шпомер, «для диалогической речи характерна эллиптичность, которая вызвана условиями общения... Спонтанный характер речи проявляется

и в паузах нерешительности, перебивах, перестройке фраз» [5, с. 2]. В диалогах «Эйфории» это проявляется наглядно. Например, в сцене ссоры Ру и ее матери реплики предельно кратки: «You promised.» – «I know.» – «Then why?» – Silence – «Rue.» – «I'm sorry.» [6, ep. 1]. Отсутствие развернутых пояснений, эллипсис и пауза создают эффект эмоционального разрыва, не требующего дополнительных слов. Такие лаконичные фразы создают ритмическое напряжение и используются режиссером для оказания эмоционального воздействия.

Прагматический аспект связан с нарушением принципов коммуникативного взаимодействия Г. П. Грайса. Сам автор писал: «I call these categories quantity, quality, relation, and manner» [7, p. 45]. Как поясняют М. О. Гузикова и П. Ю. Фофанова, максима количества требует, чтобы высказывание было не более и не менее информативным, чем нужно; максима качества запрещает ложь и утверждения без достаточных оснований; максима релевантности предписывает не отклоняться от темы; а максима ясности – избегать непонятных выражений, двусмысленности и излишнего многословия [2, с. 56]. В диалоге с матерью после возвращения из рехаба: «Where were you?» – «I went to eat.» – «What do you mean, you went to eat? Don't walk away from me.» – «I just said I went to fucking eat!» [6, ep. 1] Ру нарушает максиму качества (ложь о том, где она была) и максиму релевантности (уход от прямого ответа). Коммуникативный сбой подчеркивает эмоциональный разрыв между персонажами. Диссонанс между вербальным и невербальным общением, спокойный тон при тревожной мимике, как в сцене с Ру и ее матерью, усиливает экспрессивность, побуждая зрителя к интерпретации скрытых мотивов.

Цифровые коммуникации оказывают значительное влияние, интегрируя язык мессенджеров и соцсетей (эмодзи, сокращения) в устную речь. Гибридные формы общения подростков отличаются лаконичностью и способностью передавать сложный смысл в сжатой форме, что также может служить маркером принадлежности к определенной группе.

Экспрессивность речи в «Эйфории» отражает трансформацию современного английского языка, сочетая традиционные и новые формы коммуникации. Изучение данного текста позволяет понять функционирование языка в массовой культуре, особенно в среде молодой аудитории.

Список используемых источников:

1. Бодулева А.Р. Средства выражения экспрессивности в научном тексте (на материале научного труда лингвиста и нейропсихолога Стивена Пинкера "Язык как инстинкт") // Мир науки, культуры, образования, 2025. № 3 (112). – С. 563-565
2. Гузикова М.О. Основы теории межкультурной коммуникации: учебное пособие / М.О. Гузикова, П.Ю. Фофанова. – Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2015. – 124 с.

3. Жельвис В.И. Поле брани. Сквернословие как социальная проблема в языках и культурах мира / В.И. Жельвис. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Ладомир, 2001. – 349 с.
4. Семенова Е.В. Стилистика английского языка: учебное пособие / Е.В. Семенова, Н.В. Немчинова. – Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2017. – 104 с.
5. Шпомер Е.А. Диалог как основная форма речевой коммуникации: системное описание специфических черт диалогической речи / Е.А. Шпомер. – Абакан: Хакасский государственный университет, 2014. – 7 с.
6. Euphoria (2019-...) – episodes with scripts [Электронный ресурс] // Subslikescript: [сайт]. – URL: <https://subslikescript.com/series/Euphoria-8772296> (дата обращения: 04.05.2026).
7. Grice H.P. Logic and Conversation / H.P. Grice // Syntax and Semantics. – 1975. – Vol. 3: Speech Acts. – P. 41-58.

© Акимова А. А., Бодулева А.Р., 2026

УДК 372.8

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ АУДИРОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ

Андрянова Е.С.

Научный руководитель – Левина Е.А.

Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е.

Евсевьева, г. Саранск, Россия

Аннотация: в статье рассматриваются возможности использования музыкально-ритмических упражнений для формирования умений аудирования у младших школьников. Раскрывается значение слухового внимания, речевого слуха и двигательной активности в процессе восприятия звучащей речи. На основе анализа психолого-педагогической литературы и практического опыта предложена система упражнений, направленная на развитие навыков аудирования, коммуникативной активности и учебной мотивации учащихся начальной школы.

Ключевые слова: аудирование, младшие школьники, музыкально-ритмические упражнения, слуховое внимание, речевая активность, коммуникативная компетенция.

DEVELOPING LISTENING COMPREHENSION SKILLS IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN THROUGH MUSICAL AND RHYTHMIC EXERCISES

Andriyanova E.S.

Scientific supervisor – Levina E.A.

*Mordovian State Pedagogical University
named after M. E. Evseyev, Saransk, Russia*

Abstract: the article examines the possibilities of using musical and rhythmic exercises for developing listening comprehension skills in primary school children. The significance of auditory attention, speech hearing, and motor activity in the process of perceiving spoken language is revealed. Based on the analysis of psychological, pedagogical, and methodological literature as well as practical experience, a system of exercises aimed at developing listening skills, communicative activity, and learning motivation in primary school students is proposed.

Keywords: listening, primary school children, musical and rhythmic exercises, auditory attention, speech activity, communicative competence.

В условиях активной цифровизации образовательной и повседневной среды у младших школьников наблюдаются тревожные тенденции к снижению концентрации слухового внимания и дефицит живого ситуативного общения, что создает серьезные препятствия для формирования ключевого образовательного результата, а именно коммуникативной компетенции, в частности навыков аудирования и говорения. При этом ведущей деятельностью для детей данного возраста остается игровая, а их внутренняя мотивация естественным образом направлена на движение, эмоционально-образное восприятие и социальное взаимодействие со сверстниками. Музыкально-ритмические упражнения, будучи по своей сути близкими к игре и отвечая возрастным интересам учащихся, обладают значительным потенциалом для создания живой, увлекательной коммуникативной среды. Они выступают не только как инструмент развития слухового восприятия, но и как мощный катализатор речевой активности, побуждая детей к вербальному и невербальному отклику, совместному выполнению задач и последующему обсуждению. Таким образом, разработка и систематизация методики интеграции музыкально-ритмических упражнений в учебный процесс представляется актуальной и своевременной задачей, направленной на синхронное развитие речевых навыков, повышение учебной мотивации и достижение образовательных результатов, соответствующих требованиям современных стандартов, через вовлечение учеников в осмысленную и приносящую удовольствие речевую практику.

Исследования, посвященные проблеме формирования умений аудирования у младших школьников с помощью музыкально-ритмических упражнений, можно разделить на три основных направления: 1) что такое

аудирование и как оно работает, 2) как дети младшего школьного возраста учатся воспринимать информацию на слух, и 3) как музыка и ритмические движения могут помочь в этом процессе.

Объектом данного исследования выступает процесс формирования умений аудирования, а предметом - музыкально-ритмические упражнения как средство формирования умений аудирования.

Что такое аудирование? Многие учёные сходятся во мнении, что аудирование - это напряженная мыслительная работа. Как отмечают Е. В. Рубцова и Н. В. Девдариани, это рецептивный (принимающий) вид деятельности, который тесно связан с памятью, вниманием и мышлением. Чтобы понять услышанное, человеку нужно не только воспринять звуки, но и переработать информацию, сопоставить её с уже известными образами [4, с. 214]. Другие исследователи, такие как Г. В. Рогова и И. Н. Верещагина, также подчёркивают, что аудирование включает в себя восприятие, мыслительную деятельность и работу памяти, а его результат может быть разным: от полного понимания текста до частичного или даже полного непонимания [4, с. 214]. Иными словами, аудирование - это активный процесс расшифровки звучащей речи.

Как младшие школьники учатся слушать? Учёные отмечают, что в начальной школе навык эффективного слушания сам собой не появляется. Е. К. Ибакаева утверждает, что его нужно специально и целенаправленно развивать. Она выделяет три уровня восприятия текста, которым нужно учить: понимание общего смысла (о чём речь?), понимание деталей (что именно сказано?) и критическое восприятие (согласен ли я с услышанным?) [2, с. 64–66]. В. А. Филиппова добавляет, что младшим школьникам объективно трудно воспринимать информацию на слух из-за того, что их мышление (анализ, синтез) ещё не до конца сформировано. Они часто стараются запомнить текст дословно и не умеют выделять главное [5]. Поэтому учителю важно создать мотивацию и дать чёткую установку перед прослушиванием.

Как музыка и ритм могут помочь? Здесь на помощь приходит музыкально-ритмическая деятельность. Ещё в начале XX века швейцарский педагог Эмиль Жак-Далькроз, как отмечает И. В. Матвеева, создал систему ритмического воспитания, утверждая, что движение под музыку развивает слух, внимание, память и воображение у всех детей, начиная с дошкольного возраста [3, с. 234]. Современные исследователи подтверждают его идеи. А. В. Ерошевская, И. Н. Адаева и М. Е. Ерошевская прямо заявляют, что чувство ритма - это основа для правильного формирования речи. Музыкальный ритм помогает координировать движение и речь, а игры, танцы и ритмические упражнения, проводимые в игровой форме, отлично развивают речевые функции у детей [1, с. 364–365].

И. В. Матвеева в своей практической работе показывает, что музыкально-ритмические движения особенно важны для детей с особенностями развития (нарушения речи, зрения). Упражнения под музыку помогают им лучше ориентироваться в пространстве, координировать свои действия, развивают

внимание и память. Она подчёркивает, что движение под музыку помогает ребёнку психологически раскрепоститься [3, с. 235–236]. Более того, как указывают Е. В. Рубцова и Н. В. Девдариани, в процессе общения и восприятия речи на слух огромную роль играют невербальные сигналы: жесты, мимика, интонация. Они облегчают понимание и делают коммуникацию более успешной [4, с. 215]. Музыкально-ритмические занятия как раз и учат детей лучше чувствовать и понимать этот язык эмоций и движений.

Таким образом, обзор литературы показывает, что формирование умений аудирования у младших школьников - задача сложная, но необходимая. Одним из средств, которое давно привлекает внимание педагогов, являются музыкально-ритмические упражнения.

Чтобы они действительно помогали, их нужно правильно встраивать в учебный процесс, связывать с игровой и учебной деятельностью. В младшем школьном возрасте игра остаётся важным видом деятельности, но постепенно на первый план выходит учебная. Музыкально-ритмические упражнения могут стать мостиком, соединяющим игру и учёбу: они сохраняют привлекательность игры, но направлены на достижение серьёзных образовательных целей.

Включать музыкально-ритмические задания в структуру урока можно на разных его этапах. На организационной стадии короткая ритмическая разминка концентрирует внимание класса и задаёт рабочую тональность. В середине занятия двигательного-ритмическая пауза снимает накопившееся напряжение, а при введении нового лексического или грамматического материала и его отработке ритм, сопровождающий речевые образцы, усиливает запоминаемость и чёткость артикуляции. Принципиально, чтобы ритм не существовал оторванно от речи: когда дети проговаривают слова, словосочетания или короткие фразы в заданном темпе, они непроизвольно вслушиваются в звучание собственной речи и речи одноклассников, что напрямую работает на аудитивный навык. Широкие возможности даёт и совместное выполнение упражнений в парах или малых группах - необходимость синхронизировать свои действия с партнёром развивает не только чувство ритма, но и коммуникативную чуткость, умение слушать и слышать другого.

Содержание работы выстраивается по принципу «от простого к сложному». На начальном этапе уместны невербальные задания: повторить ритмический рисунок, отличить на слух звучание двух инструментов, отметить смену темпа хлопком. Затем в упражнения вводятся отдельные лексические единицы и реплики, далее - мини-диалоги и короткие тексты, восприятие которых подкрепляется ритмической опорой. Чтобы поддерживать интерес, полезно чередовать способы двигательного отклика: хлопки сменяются шагами, поворотами, лёгким постукиванием по парте.

При этом важно учитывать, что речь идёт о младших школьниках. Всё должно оставаться в формате игры, то есть без сложных движений и перегрузки. Обычно достаточно нескольких минут на одно упражнение и не более 5–10 минут в сумме за урок. Если ребёнку трудно координировать движения, их можно упростить, оставив только ритм. А более подвижным

детям, наоборот, подойдут задания, где нужно на мгновение остановиться и удержать внимание. Даже если вводится элемент соревнования, акцент стоит делать на общем результате.

Если возвращаться к таким упражнениям регулярно, дети постепенно привыкают лучше соотносить слух и движение. Со временем становится заметно, что они точнее воспринимают инструкции на слух, активнее включаются в речь и легче удерживают услышанную информацию. В итоге работа над аудированием становится более осмысленной и даёт стабильный результат.

В целом такой подход помогает развивать не только умение слушать, но и более широкие коммуникативные навыки. Дети учатся понимать речь, реагировать на неё и взаимодействовать друг с другом, при этом сам процесс обучения остаётся для них эмоционально комфортным и интересным.

В рамках исследования была предложена система заданий, направленных на развитие аудирования через сочетание слухового восприятия и движения. Такой формат позволяет одновременно задействовать внимание, слуховую дифференциацию и понимание речи.

«Аудио-пульс класса» - работает на устойчивость слухового внимания и чувство ритма. Дети прослушивают небольшой текст или диалог и одновременно лёгким постукиванием пальцев держат общий пульс звучания. Такое фоновое ритмическое сопровождение удерживает включённость в восприятие, не даёт вниманию рассеиваться и помогает фиксировать структуру речевого потока.

«Смысловой ритм» - учит связывать ритмическую организацию высказывания с его содержательной стороной. В звучащем тексте границы смысловых блоков специально выделяются сменой ритма. Перед школьниками стоит задача обнаружить эти переходы и соотнести их с изменением ритмического рисунка. Так формируется восприятие речевого сообщения как целостной, внутренне организованной структуры.

«Скрытый звук» - адресовано развитию избирательности слухового восприятия. В аудио с основным текстом добавлены дополнительные звуковые сигналы, замаскированные музыкальным фоном. Услышав заданный элемент, ребёнок должен подать знак, например хлопнуть. Упражнение тренирует способность выделять конкретный звук среди отвлекающих факторов.

«Ритмический переводчик» - переводит фокус с вербального понимания на невербальное выражение смысла. Выслушав текст, дети передают его содержание исключительно ритмическими и двигательными средствами - с помощью хлопков, шагов, пауз, - не прибегая к словам. Подобный «перевод» запускает глубинные процессы осмысления и интерпретации воспринятого.

«Ритм с ошибкой» - нацелено на развитие контроля и критического слушания. Текст озвучивается с ритмическим аккомпанементом, который в определённый момент намеренно не совпадает с содержанием. Задача учащихся состоит в том, чтобы зафиксировать точку нарушения синхронности.

Упражнение формирует аналитическое аудирование, умение заметить расхождение между слуховым и смысловым планами.

В совокупности описанные приёмы позволяют выстроить полноценную работу над аудированием, в которой слияние слухового и двигательного компонентов становится ресурсом для развития внимания, глубины понимания речи и учебной мотивации.

Список используемых источников:

1. Ерошевская А. В., Адаева И. Н., Ерошевская М. Е. Музыкально-ритмическая деятельность в речевом развитии детей // Педагогический журнал. – 2022. – Т. 12. – № 6А. – Ч. I. – С. 363–368.
2. Ибакаева Е. К. Совершенствование умений аудирования младших школьников на уроках // Вестник Ставропольского государственного университета. – 2010. – № 66. – С. 64–70.
3. Матвеева И. В. Роль музыкально-ритмических движений в жизни дошкольников // Обучение и воспитание: методики и практика. – 2013. – С. 233–238.
4. Рубцова Е. В., Девдариани Н. В. Аудирование как рецептивный вид речевой деятельности // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2021. – Т. 10. – № 1(34). – С. 214–216.
5. Филипова В. А. Обучение аудированию детей младшего школьного возраста // [Электронный ресурс]. – 2023.

© Андриянова Е. С., Левина Е.А., 2026

УДК 377.1

ПРОИЗВОДСТВЕННЫЕ КЕЙСЫ КАК СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САООПРЕДЕЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ КОЛЛЕДЖА

Брагин П.К.

*Сибирский государственный автомобильно-дорожный университет
г. Омск, Россия*

Аннотация: в статье обоснована значимость кейс-метода для профессионального самоопределения обучающихся колледжа. Приведен пример производственного кейса по дисциплине «Техническая механика», содержание которого ориентировано на освоение профессиональных ролей при решении производственной задачи.

Ключевые слова: профориентация, профессиональное самоопределение, кейс-метод, активизирующие методы

INDUSTRIAL CASES AS A MEANS OF PROFESSIONAL SELF-IDENTIFICATION FOR COLLEGE STUDENTS

Bragin P.K.

Siberian State Automobile and Road University Omsk, Russia

Abstract: the article substantiates the importance of the case method for the professional self-determination of college students. It provides an example of a production case in the discipline of Technical Mechanics, the content of which is focused on mastering professional roles in solving production problems.

Keywords: career guidance, professional self-determination, case method, activating methods

Введение. Профессиональное самоопределение обучающихся колледжа является важным условием осознанности и самостоятельности в построении карьеры. Вопросы профессионального самоопределения исследованы такими авторами, как Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, Н.С. Пряжников, С.Н. Чистякова и т.д. Метод кейсов выступает эффективным инструментом этого процесса, формируя практические умения анализа ситуации и принятия решений, навыки коммуникации. Групповая работа над кейсами создает среду взаимной поддержки и способствует подготовке конкурентоспособных выпускников.

Основная часть. Профориентация в колледже отличается от школьной или индивидуальной работы тремя факторами: возраст студентов (15–19 лет), групповая динамика и задачи самоопределения при уже сделанном, но не окончательном профессиональном выборе. Студенты переходят от абстрактных представлений о профессии к реалистичному осмыслению. Как отмечал Е.А. Климов, профессиональное самоопределение – это активный поиск становления личности в профессии, поэтому студент нуждается не в директивных указаниях, а в сопровождении для подтверждения или коррекции выбора [2, с. 101]. Практика показывает, что у многих обучающихся колледжа представления о профессии поверхностны.

Е.А. Климов, А.Е. Голомшток и И.С. Кон указывали, что базовый механизм профессионального развития – противоречие между возможностями личности и требованиями деятельности [2, с. 152]. В колледже это противоречие обостряется, вызывая кризисы и снижение мотивации, что требует системной профориентационной помощи.

Важен и групповой контекст профессионального самоопределения: мнение одноклассников сильно влияет на отношение к профессии. Н.С. Пряжников сформулировал цель профессионального самоопределения как формирование внутренней готовности к осознанному планированию и реализации своего развития [3, с. 59].

Согласно Н. С. Пряжникову, ключевыми принципами профориентации для учебной группы колледжа являются:

- системность, требующая долгосрочного комплекса мероприятий на весь период обучения;

- активизация, предполагающая использование кейсов, ролевых игр и дискуссий с обязательной модификацией готовых методик под конкретных обучающихся;

- практикоориентированность, включающая экскурсии, мастер-классы, задания, приближенные к реальному труду, а также диагностику и сотрудничество с работодателями;

- рефлексивность, обязывающая обсуждать, что узнано о профессии и о себе, какие изменения в планах произошли [3].

Как подчеркивает Н. С. Пряжников, критерием эффективности профориентационной работы должно служить «не столько конкретные результаты (выборы), сколько формирование самой готовности эти выборы делать» [3].

В свою очередь, Г. Г. Староверова в своих исследованиях показывает структуру профориентационной деятельности образовательной организации, выделяя следующие этапы:

1) Информационный этап: осведомленность помогает сориентироваться.

2) Диагностико-консультационный этап: индивидуальные тесты и беседы с психологами.

3) Массовый этап: дни открытых дверей, экскурсии, мастер-классы, олимпиады, собрания.

4) Развивающий этап: примеры успешной карьеры выпускников и возможности трудоустройства [4].

Важной теоретической основой является концепция активизирующей профориентации Н. С. Пряжникова. Ее суть заключается в отказе от директивных готовых ответов и переход к созданию условий, в которых обучающихся самостоятельно, с опорой на помощь специалиста, приходит к осознанному решению. Главная цель – формирование внутренней готовности к самостоятельному планированию и реализации перспектив своего профессионального самоопределения и развития [3]. Э. Ф. Зеер обосновал необходимость компетентностного подхода в профориентации, акцентируя внимание не только на профессиональных знаниях и умениях, но и на развитии ключевых квалификаций и компетенций, таких как способность к самоорганизации, решению проблем, работе в команде и коммуникации [1].

Кейс-метод, или метод разбора конкретных ситуаций, представляет собой анализ реальных или смоделированных производственных задач, требующий от студентов самостоятельного поиска причин и выработки решений. По классификации Н. С. Пряжникова, кейсы относятся к активизирующим методам, которые позволяют студенту примерять профессиональные роли. Согласно исследованию Г. Г. Староверовой, кейсы применимы на всех этапах осуществления профориентационной работы: от информационного до развивающего. Цель включения производственных кейсов в систему

профориентации, по Н. С. Пряжникову, – формирование внутренней готовности к самостоятельному планированию, развитие компетенций самоорганизации, решения проблем, работы в команде [3]. Этим обусловлена возможность применения производственных кейсов в рамках освоения учебных дисциплин.

В ходе практической реализации исследования были спроектированы и апробированы производственные кейсы для обучающихся БПОУ «Омский автотранспортный колледж», осваивающих специальность 23.02.07 «Техническое обслуживание и ремонт автотранспортных средств». Содержание кейсов соответствует содержанию общепрофессиональной дисциплины «Техническая механика» для указанной специальности. Целью освоения дисциплины «Техническая механика» является формирование инженерно-технического мышления будущего специалиста. Профориентационная работа в рамках ее изучения призвана показать прямую связь между изучаемой теорией и будущей карьерой.

Один из производственных кейсов был разработан в рамках темы «Соппротивление материалов. Напряжения и деформации. Условия прочности». Цель решения кейса – развитие способности анализировать причины разрушения деталей трансмиссии на основе знаний о напряжениях и деформациях, формирование профессионального мышления.

Производственный кейс «Прочность и надежность деталей трансмиссии».

Ситуация: при эксплуатации автомобиля произошел излом приводного вала. На поверхности излома видны усталостные полосы. Требуется определить причины разрушения и дать рекомендации по эксплуатации и ремонту детали.

Решение кейса было организовано в групповой форме и осуществлялось в несколько этапов:

- 1) погружение в ситуацию с актуализацией знаний о напряжениях;
- 2) групповой анализ возможных причин (перегрузка, усталость, дефекты материала, условия эксплуатации);
- 3) выработка профилактических рекомендаций;
- 4) общее обсуждение с ответами на вопросы преподавателя;
- 5) рефлексия, включая оценку практической ценности метода кейсов.

После педагогического эксперимента по реализации производственных кейсов в рамках дисциплины «Техническая механика» была проведена оценка их влияния на профессиональное самоопределение студентов. Использовались критерии, выделенные в работах С. Н. Чистяковой: целевой, мотивационный и информационный. Результаты анкетирования группы из 25 человек до и после решения кейса показали положительную динамику, представленную в табл. 1 [5].

Таблица 1

Влияние кейс-метода на профессиональное самоопределение студентов

Критерий	Показатель	До педагогического эксперимента, чел.	После педагогического эксперимента, чел.
Целевой	Наличие осознанного профессионального плана	3	5
Мотивационный	Сформированная профессиональная мотивация	8	14
Информационный	Знание содержания профессии и требований к специалисту	5	15

Анализ результатов исследования показывает, что наибольшее влияние решение производственных кейсов оказало на информационный критерий: количество студентов, понимающих профессиональные задачи и механические причины отказов, выросло на 10 человек. Мотивационный критерий увеличился на 6 человек, целевой – на 2 человека. Это подтверждает, что решение реальных производственных ситуаций способствует не только углублению предметных знаний, но и активизации процесса профессионального самоопределения, формируя у обучающихся внутреннюю готовность к осознанному профессиональному и карьерному выбору.

Заключение. Профессиональное самоопределение обучающихся колледжа связано с возрастными особенностями обучающихся, влиянием группы и необходимостью сопровождения уже сделанного, но не окончательного профессионального выбора. Главная цель профориентации в профессиональной образовательной организации – формирование внутренней готовности к осознанному планированию, а ключевые принципы – системность, активизация, практикоориентированность и рефлексивность. Эффективным инструментом выступает кейс-метод, позволяющий студентам примерять профессиональные роли. Решение производственных кейсов по дисциплине «Техническая механика» в рамках педагогического эксперимента позволяет отметить рост осознанности, мотивации и знаний об осваиваемой специальности, что подтверждает формирование внутренней готовности к осознанному выбору.

Список используемых источников:

1. Зеер, Э. Ф. Профориентология: Теория и практика: учебное пособие для вузов / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Н. О. Садовникова. – Москва: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2006. – 188 с.
2. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения: учебное пособие / Е. А. Климов. – 4-е изд., стер. – Москва: Академия, 2010. – 304 с.
3. Пряжников, Н. С. Методы активизации личного и профессионального самоопределения / Н. С. Пряжников. – Москва: Московский психолого-социальный институт, 2002. – 400 с.
4. Староверова, Г. Г. Современный подход к профориентационной работе / Г. Г. Староверова // Профессиональное образование: проблемы, исследования, инновации: сб. материалов Международной науч.-практ. конф. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2015. – Т. 2. – С. 144-149.
5. Чистякова, С. Н. Концепция профессионального самоопределения молодежи / С. Н. Чистякова. – Москва, 1993.

© Брагин П.К., 2026

УДК 372.893

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КЕЙС-МЕТОДА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИСТОРИЧЕСКИХ ЛИЧНОСТЕЙ НА УРОКАХ ИСТОРИИ

Бронникова А.С.

Научный руководитель – Сова О.Н.

*Благовещенский государственный педагогический университет,
г. Благовещенск, Россия*

Аннотация: в статье определяются методические принципы по построению и внедрению исторического кейса в образовательный процесс при обращении к персоналиям на уроках истории. Применение кейс-метода повышает познавательную активность обучающихся, способствуя развитию креативного мышления.

Ключевые слова: кейс-метод, преподавание истории, историческая личность, критическое мышление

USING THE CASE STUDY METHOD IN THE STUDY OF HISTORICAL PERSONALITIES IN HISTORY LESSONS

Bronnikova A.S.

Scientific supervisor – Sova O.N.

*Blagoveshchensk State Pedagogical University,
Blagoveshchensk, Russia*

Abstract: the article defines methodological principles for the construction and implementation of a historical case in the educational process when referring to personalities in history lessons. The use of the case method increases the cognitive activity of students, contributing to the development of creative thinking.

Keywords: case method, teaching history, historical personality, critical thinking

Современное историческое образование переживает переход от традиционных методов обучения к инновационным, основанным на формировании навыков анализа, интерпретации и аргументированной оценки прошлого. В этом контексте изучение исторических личностей остается наиболее уязвимым участком учебного процесса. Биографический материал зачастую сводится к линейному повествованию, что не способствует формированию у обучающихся базовых представлений о личностях – «герой» и «антигерой». Подобный метод обучения не только препятствует развитию критического мышления, но и снижает познавательную способность.

Одним из наиболее перспективных инструментов для преодоления данной проблемы является кейс-метод или метод case study (метод ситуационного анализа). Его ценность заключается в создании педагогической среды, где обучающийся не получает готового ответа или знания, а сам конструирует его через работу с различными источниками, многовариативными ситуациями и вопросами.

Кейс-метод представляет собой интерактивную технологию обучения, в основе которой лежит анализ конкретной ситуации (case), содержащей проблему, требующую решения. В историческом образовании «ситуацией» выступает не вымышленный сценарий, а реальный фрагмент прошлого, зафиксированный в различных источниках. Ключевое отличие исторического кейса от аналогов заключается в отсутствии единственно верного ответа.

Адаптация метода к преподаванию истории требует преодоления нескольких барьеров. Во-первых, следует отказаться от восприятия кейса как «задачи с алгоритмом решения». Исторический кейс – это место для диалога эпох, где обучающийся сталкивается с различными мнениями людей, живших раньше: современников личности, её оппонентов, последующих поколений историков. Во-вторых, требуется изменение роли преподавателя: из носителя истинного знания он становится модератором процесса. В-третьих, кейс должен быть встроен в систему оценивания, где критериями выступают не точность сказанных фактов, а глубина аргументации, умение различать источник и интерпретацию, готовность изменять позицию под воздействием новых данных.

Теоретической основой применения кейс-метода в историческом образовании служит закрепленный во ФГОС современный компетентностный подход. Историческая личность в рамках кейс-метода рассматривается не как отдельный субъект. Именно такой метод работы позволяет показать обучающимся, как исторические решения рождаются в условиях

неопределённости, а их последствия раскрываются лишь в длительной временной перспективе.

Важно обратить внимание на методические особенности применения кейс-метода к историческим личностям. Конструирование учебного кейса, посвящённого исторической личности, требует соблюдения ряда методических принципов.

1. Отбор фигуры и фокуса кейса. Не каждая историческая личность подходит для ситуационного анализа. Оптимальными кандидатами являются деятели, чья биография содержит документальное подтверждение. Кейс должен быть сужен до конкретного хронологического отрезка или события, в рамках которого фигура принимала решения с неоднозначными последствиями.

2. Источниковедческая база. Основополагающую базу кейса составляет комплект источников, тщательно отобранных и методически обработанных. В него включаются: первичные документы (письма, указы, мемуары, дневники), визуальные источники (гравюры, карикатуры, портреты эпохи), а также фрагменты учебников или публицистики.

3. Формулирование исторической дилеммы. Кейс должен содержать открытый вопрос, не имеющий однозначного ответа, но требующий взвешенного суждения. Типичные формулировки – «Какое решение было наиболее удачным в данных условиях?» – не подходят для данного метода. Вопрос должен стимулировать обучающихся к поиску аргументов, а не к угадыванию «правильной» позиции.

4. Организация учебного процесса. Работа с кейсом строится по этапам:

- индивидуальная подготовка (анализ источников, формулирование тезисов);
- работа в группах (выработка групповой позиции, подготовка защиты);
- презентация итогов (презентация позиций, перекрёстные вопросы, рефлексия);
- оценивание (логика аргументации, учёт альтернативных точек зрения, историческая эмпатия).

5. Избегание упора на определенную позицию отношения к личности. Кейс не должен подводить обучающихся к однозначным ярлыкам. Задача – показать, как персоналии действовали в рамках доступного им знания, ценностей и институциональных ограничений.

Практический пример: проект кейса для 7 класса.

Название кейса: «Елизавета Петровна: продолжательница Петра или архитектор «национального поворота»? (1741–1756)».

Целевая аудитория: 7 класс.

Цели: развитие исторической грамотности, формирование навыка анализа исторических действий.

Исторический контекст:

После смерти Петра I Россия пережила период частой смены правителей. В 1741 году гвардейцы привели к власти дочь Петра – Елизавету. Она обещала восстановить «петровские порядки», но правила в условиях отсутствия чёткого

механизма престолонаследия, зависимости от придворных группировок и ограниченности казны. При ней были основаны Московский университет и Академия художеств, развивался театр и архитектура, но одновременно усилилось влияние фаворитов. Внешняя политика балансировала между союзами с Австрией и Францией, а в 1756 году Россия вступила в масштабную Семилетнюю войну.

Комплект источников: Манифест 1741 г.; Письмо Елизаветы к близкому лицу (адаптировано); Парадный портрет (Г.К. Гроот) и фото Зимнего дворца»; Короткие цитаты историков (В.О. Ключевский, современный учебник).

Задания для обучающихся:

1. «Что обещала, что сделала?» (работа в парах). Выделите в Манифесте 2-3 обещания. Сравните с фактами из вводного блока. Объясните возможные причины расхождений.

2. «Портрет в деталях» (индивидуально). Рассмотрите парадный портрет. Как одежда, поза и фон передают статус императрицы? Как художник хочет, чтобы зритель её воспринимал? Нарисуйте в тетради один символ её правления и обоснуйте выбор.

3. «Совет при императрице» (групповая дискуссия). Класс делится на 3 группы: гвардейцы, придворные, учёные. Каждая готовит 2 аргумента, почему именно её позиция должна учитываться при принятии решений. Краткие выступления, коллективное обсуждение: чьи аргументы учитывали реальные ограничения эпохи?

4. Рефлексивное мини-эссе (домашнее задание, 10-12 предложений). Тема: «Если бы я жил(а) в России в 1750 году, как бы я относился(ась) к Елизавете Петровне? Почему?». Обучающийся выбирает социальную роль (дворянин, крестьянин, солдат, учёный) и аргументирует позицию, опираясь на материалы кейса.

Представленный кейс является методическим проектом и не прошёл эмпирическую апробацию в школьной практике. Его реализация сопряжена с рядом ограничений: временные затраты, квалификация педагога, готовность обучающихся.

Систематическое применение кейс-метода при изучении исторических личностей даёт педагогический результат. Обучающиеся будут показывать более высокий уровень исторической грамотности: научатся отличать факт от интерпретации, работать с контекстом создания документа, улучшат навык аргументированной дискуссии.

Однако метод обладает рядом ограничений. Во-первых, разработка качественного кейса требует значительных временных затрат и глубокого погружения преподавателя. Во-вторых, работа в группах и дискуссия могут вызывать дискомфорт у обучающихся с низким уровнем коммуникативных способностей или повышенной тревожностью. Для преодоления данных ограничений рекомендуется использовать поэтапное внедрение метода.

Кейс-метод представляет собой педагогически обоснованный и методически продуктивный инструмент изучения исторических личностей,

позволяющий сформировать у обучающихся навыки критического исторического мышления и собственного аргументированного мнения об исторических личностях. Перспективы развития технологии связаны с цифровизацией исторических архивов, развитием кейс-методов и интеграцией метода в систему непрерывного исторического образования. При условии методической грамотности преподавателей кейс-метод способен стать одним из ключевых элементов современного исторического образования, ориентированного не на запоминание прошлого, а на его осмысленное диалогическое проживание.

Список используемых источников:

1. Данилов А.Я. Методика преподавания истории в школе: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А.Я. Данилов, Л.Г. Косулина. – Москва: Просвещение, 2021. – 384 с.
2. Савельева И.В. История и время. В поисках утраченного смысла / И.В. Савельева, А.В. Полетаев. – Москва: Языки славянской культуры, 2018. – 312 с.
3. Полат Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина. – Москва: Издательский центр «Академия», 2020. – 368 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утв. приказом Минобрнауки России от 17.12.2010 № 1897, с изм.). – Москва: Просвещение, 2022. – 48 с.
5. Чубур А.А. Кейс-метод в историческом образовании: теория, практика, диагностика / А.А. Чубур. // Преподавание истории в школе. – 2023. – № 4. – С. 12-19.

© Бронникова А.С., Сова О.Н., 2026

УДК 37.047

АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ В ПЕРИОД ДИНАМИЧНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ В СОЦИУМЕ

Гаязова Г.А.

Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, Россия

Аннотация: современный контекст развития образовательных систем определяет особую значимость самоопределения студентов педагогической направленности и, соответственно, психолого-педагогических условий для её обеспечения. В статье характеризуются аспекты адресной поддержки развития самоопределения студентов в условиях неопределённости.

Ключевые слова: самоопределение, студенты университета, будущие педагоги, субъективизация, период неопределённости.

ASPECTS OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL ORIENTATION IN THE PERIOD OF DYNAMIC CHANGES IN SOCIETY

Gayazova G.A.

Ufa University of Science and Technology, Ufa,

Abstract: the current context of educational system development highlights the particular importance of self-determination for students majoring in teaching and, accordingly, the psychological and pedagogical conditions that support it. This article explores aspects of targeted support for developing student self-determination in a context of uncertainty.

Keywords: self-determination, university students, future teachers, subjectification, period of uncertainty.

Значение самоопределения молодых людей, получающих высшее педагогическое образование, возрастает в динамично меняющихся условиях, оно закладывает базовые компоненты их будущего профессионализма, личностной зрелости и эффективности, адаптивности, благополучие и целеориентированное развитие как получающих образование сред, так и субъектов предоставления образовательных услуг [1, С. 96-100; 2, С. 91-109].

Современные тренды развития высшего образования реализуются ныне на этапе растущей неопределённости общественного бытия – это связано с нестабильностью глобальных и региональных процессов, ценностно-мировоззренческими перверсиями общественного и частного сознания, определённым ослаблением созидательного компонента международного сотрудничества и институциональных позиций, нарастанием рассогласованности социальных реалий, а также деструктивных субъектов и движений политики, экономики, ряда вызовов и угроз. Проблематика данной области социальной синергии весьма резонансна в образовательных системах, повышая запрос государства и социума на исследование, целеориентированное сопровождение, системный анализ тенденций и рисков на всех этапах социально-образовательного взаимодействия [3, С. 101-115; 4, С. 8-12].

Профессиональное, личностное самоопределение будущих педагогов и психологов значимо синхронизировано как с динамичными изменениями общества, в том числе в социально-образовательном пространстве, - так и применительно к индивидуальной, корпоративной маршрутизации профессионального становления обучающихся высшего звена современной дидактики, поэтапно и проблемно-ресурсно.

Так, рассмотрим аспекты самоопределения абитуриентов, затем студентов – и выпускников – затем молодых специалистов – молодых людей из различных регионов России, а также зарубежных территориальных субъектов на примере освоения программных компетенций и современных дискурсных,

артефактных, дискуссионных компонентов общей и специальной дидактики [5, С. 342-348; 6, с. 92-97].

Основной целевой категорией первичной профориентации в нашей практике традиционно являются будущие выпускники колледжей и училищ – молодые люди с некоторой степенью общей ориентированности в профессиональном пространстве, некоторые с опытом работы, семейной жизни, достигшие определённой мировоззренческой и личностной зрелости. Соответственно, реализуя их социально-образовательные потребности в области базовых компонентов самоопределения, мы адресно актуализируем этот базис готовности, интегрируя его в проектном сотрудничестве со студентами в индивидуальном и корпоративном регистре [7, С. 233-236].

Выявляется с применением как традиционных, так и более соотнесённых с текущим периодом методик (связанных с субъектизацией обеих сторон образовательного взаимодействия, современными государственными образовательными стандартами, требующими, например, демократизации образовательного пространства, свободы творчества и самовыражения всех обучающихся и воспитанников, независимо от их возможностей и варианта потребностного статуса, - следовательно, образовательная парадигма в университете также должна быть существенно обогащена и реструктурирована), поэтапно сопровождается на всех стадиях самоактуализации:

- первичной социально-образовательной интеграции;
- проявления и представления индивидуальных и средовых ресурсов личного опыта, культурно-исторического контекста, средового потенциала, самоорганизации праксиса и формирующихся компонентов статуса обучающегося высшей школы, личного стиля обучения, педагогической и личностной рефлексии;
- расширения программно-компетентностного поля, ориентированности в пространстве современной дидактики, сопоставления своего потенциала и перспектив с текущими запросами сред и институций, а также с реалиями изменчивости социально-образовательного пространства и иными значимыми процессами;
- интеграции в профессиональную среду, совмещения представлений и эффективного инструментария в формате инклюзии через различные образовательные институции;
- резонансное самосовершенствование индивидуального потенциала и сообществ;
- целенаправленная корректировка личного профессионального статуса в контексте саморазвития всех сторон личности;
- самоактуализации в конкретных условиях образовательной организации согласно личной целеориентированной стратегии.

Самоопределение в целом растущих поколений, наших будущих коллег, в частности, согласно классическим и современным представлениям, является полифакторным и многокомпонентным процессом сложной,

самоорганизующейся архитектоники моделирования субъектом (целенаправленно, осознанно и подсознательно, а также средово и ситуативно) своего внутреннего и интегративного статуса, профессиональной культуры и личного стиля профессиональной деятельности адекватно меняющимся реалиям социума и продолжающегося саморазвития своего внутреннего мира в субъектно-деятельностном единстве и диалоге взаиморазвития.

Символично, что текущий этап развития процессов самоопределения молодых поколений терминологически противостоит характеристике современного развития социума в целом – ведущие научные школы России и мира, исследователи и практики называют его периодом неопределённости, даже именуют таким образом ежегодные конференции и проблемные форумы.

В период неопределённости социального бытия изучением и моделированием адресных условий социально-личностного, допрофессионального и профессионального самоопределения молодых поколений занимаются такие авторы, как Р.Вудвортс, К. Левин, А.Маслоу, МакКлелланд, Аткинсон, С.Л. Рубинштейн, Э. Толмен Я.В. Дидковская, Л.П. Боева, В.И. Гараджа, В.П. Зинченко, В.А. Лекторский, В.Б. Овчинникова, А.В. Чуднова, А.Г. Абдуллин, В.В. Лихолетов, Р.М. Пичко Н.С., Н.С. Сафина, И.В. Фокина, О.Л. Петренко, А.В. Хорошилов, И.Г. Рябова, Н.Д. Скосырева, А.В. Зинич, М.В. Васюкова, Е.М. Авласович, Н.М. Бардакова, Е.И. Карташова, Н.А. Кебина, а также другие авторы и авторские группы, поскольку тематическая область эта весьма злободневна, ответственность образовательных систем высока, особенно в отношении системы подготовки будущих педагогов: им предстоит реализовать свой профессиональный статус в условиях изменившегося мира, подготавливая своих обучающихся и воспитанников к функционированию в мире ещё более изменившемся – для дальнейшей жизнедеятельности в реалиях продолжающегося преобразования.

Нарастает степень сложности и ответственности, необходимость обновления методологии и операционала адресной поддержки молодых людей, будущих профессионалов, в связи с необходимостью и современностью диджитализации социального и образовательного пространства.

Продолжает развиваться инструментарий сопровождения самоопределения молодых поколений, также пополняемый с проектно-креативным участием обучающихся, а применительно к студентам педагогической направленности – самими будущими коллегами, семьями молодых людей и студенческими сообществами:

- самопроектирование;
- профессионально-педагогическая поддержка в ходе педпрактики;
- проблемная и профессионально-формирующая супервизия в микросоциальном окружении (допрофессиональном, семейном, ситуативном, сопровождая культурную и культурологическую резонансность);
- метамоделирование профессиональных компетенций (дисциплинарно, практически, артефактно, контекстно, сферно и др.) с формированием и развитием философского, терминологического, других компонентов активного,

субъектного и интерсубъектного метамоделирования, а также эпистемологизации и культурологизации своего допрофессионального и профессионального маршрута;

- социализирующая направленность программно-компетентностных инструментария, контента, достижений обучающихся;

- актуализация личного и корпоративного опыта, а также представлений, инициативы, преферентного, проектно-креативных ресурсов обучающихся;

- корпоративная и личная интеграция в профессиональное пространство, допрофессиональные и локальные производственные пробы при этом имеют значение трансполяции системы действующих развивающих педагогических технологий для будущих педагогов в сфере профессиональной ориентации обучающихся уже в их профессиональной деятельности.

Сообразно современным подходам к адресной поддержке обучающихся по обеспечению уникальности, самобытности, интерсубъектности образовательной занятости обучающихся необходимо и будущим коллегам предоставить столь же развивающий, этически сообразный организационно-методический ресурс, в том числе - в формате самоанализа и формирования компонентов психолого-педагогической рефлексии.

Критерии сформированности и стадии формирования готовности обучающихся к профессиональному самоопределению могут включать когнитивный, мотивационно-ценностный, деятельностно-практический и ценностно-ориентационный аспект. Выявляются и актуализируются также компоненты самоорганизующей, системообразующей эффективности студентов, сообществ, сред.

Проект реализуется в формате научной школы академика А. С. Гаязова по направлению совершенствования методологии современных образовательных отношений.

Список используемых источников:

1. Охлупина О.В. Трансформация образования: возможные перспективы // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2021. Т. 21, вып. 1. С. 96-100. <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-1-96-100>

2. Иванова С.В. Гуманизация образования: цели, задачи и условия. – Ценности и смыслы, 2010 стр. 91-109 <https://cyberleninka.ru/article/n/gumanizatsiya-obrazovaniya-tseli-zadachi-i-usloviya/viewer>

3. Гончарова В.А. Тенденции современного образования: от проблем к возможностям. – проблемы современного образования, 2021 № 5, с. 101–115 DOI: 10.31862/2218-8711-2021-5-101-115

4. Овчинникова В.Б. Социальное самоопределение молодого поколения в российском обществе: поиски, проблемы, решения // Гуманитарные и социальные науки. 2022. Т. 93. № 4. С. 8-12. doi: 10.18522/2070-1403-2022-93-4-8-12.

5. Рыбакова Е.В. Изучение и поддержка готовности обучающихся к проектным, креативным, индивидуально приоритетным формам сотрудничества с преподавателями с применением разработанных Л.С. Выготским принципов и подходов. - Актуальные проблемы культурно-исторической психологии, материалы Первого международного симпозиума по культурно-исторической психологии. Новосибирск, 2020, Издательство: Новосибирский государственный педагогический университет (Новосибирск) С. 342-348 <https://elibrary.ru/item.asp?id=44470834>;

6. Рыбакова Е.В. Личность педагога - открытая модель саморазвития и интегративной готовности. - Проблемы психологии личности в современном глобальном мире: теория и практика, материалы Всероссийской научно-практической конференции. Уфа, 2022, Издательство: Башкирский государственный университет (Уфа) С. 92-97 DOI: 10.33184/ pplvsgm-2022-04-30.7;

7. Кутдусова А.А. Деятельностный подход как основа организации к самостоятельной работе студентов//В сборнике: Педагогическая наука и современное образование. Материалы ежегодной Международной научно-практической конференции. Уфа, 2024. С. 233-236.

© Гаязова Г.А., 2026

УДК 372.881.111.1

КОРПУСНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОЙ ГРАММАТИКЕ: ОТ АКАДЕМИЧЕСКИХ ПРАВИЛ К РЕАЛЬНОМУ УПОТРЕБЛЕНИЮ

Гаязова Э.И.

Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, Россия

Аннотация: статья направлена на описание корпусного подхода в обучение грамматике английского языка. Традиционные учебники не всегда своевременно отражают изменения, связанные с динамическим развитием языка. В качестве решения предлагается корпусный подход: учить грамматику через анализ настоящих языковых данных из электронных корпусов. В статье объясняются базовые понятия корпусной лингвистики, разбираются плюсы этого метода в сравнении с классическим, а также даются конкретные рекомендации и примеры заданий для преподавателей.

Ключевые слова: корпусная лингвистика, корпусный подход, обучение грамматике, COCA, BNC, конкорданс, коллокации, частотность, преподавание английского языка.

CORPUS-BASED APPROACH TO ENGLISH GRAMMAR TEACHING: FROM ACADEMIC RULES TO REAL USAGE

Gaiazova E.

Ufa University of Science and Technology, Ufa, Russia

Abstract: the article aims to describe the corpus-based approach to teaching English grammar. Traditional textbooks do not always reflect changes associated with the dynamic development of the language in a timely manner. As a solution, the corpus-based approach is proposed – a teaching method based on the analysis of authentic language data from electronic linguistic corpora. The article explains the basic concepts of corpus linguistics, analyzes the advantages of the corpus-based approach over the traditional one, and provides specific methodological recommendations and sample tasks for integrating corpus technologies into English grammar teaching practice.

Keywords: corpus linguistics, corpus-based approach, grammar teaching, COCA, BNC, concordance, collocations, frequency, English language teaching.

Введение

Современное преподавание иностранного языка сталкивается с проблемой того, что учебники часто фиксируют нормы с ощутимым опозданием, не успевая за динамическими процессами в живом языке [2, 3]. Показательно, что традиционные грамматики создавались на основе устаревших данных об употреблении языка. В результате студенты заучивают формы, которые носители либо игнорируют, либо давно не употребляют.

За последние десятилетия технологии создания словарей и учебников шагнули далеко вперед во многом благодаря именно корпусной лингвистике [3]. Однако, как показывает практика, сами корпусные инструменты в аудитории приживаются не так стремительно, как требуется [2]. В настоящее время идет поиск эффективных путей обучения грамматике, которые способствуют повышению мотивации к изучению иностранного языка и усиливают дидактический потенциал современных образовательных технологий [1, с. 58].

Цель этой статьи: показать, что корпусный подход реально встроить в обучение английской грамматике, а также рассказать про основные понятия корпусной лингвистики и предложить конкретные типы заданий с опорой на корпус.

Рассмотрим, что представляет собой лингвистический корпус и почему он необходим в обучении. Лингвистический корпус представляет собой унифицированную, структурированную, размеченную и доступную в электронном виде под конкретные исследовательские задачи репрезентативную выборку текстов или их фрагментов. При этом корпус не содержит новой информации о языке, однако с помощью специального ПО можно получить свежий взгляд на то, что уже и так известно.

Для обучения английской грамматике различают три основных корпуса: COCA (Corpus of Contemporary American English) объемом почти в 1 миллиард слов, охватывающий период 1990-2019 годов и сбалансированный по жанрам: академический дискурс, новости, художественная литература, разговорная речь [7]; BNC (British National Corpus) объемом почти в 100 миллионов слов, охватывающий период 1980-1993 годов и являющийся хорошим примером использования британского варианта английского языка [5]; а также GloWbE (Global Web-based English) объемом более 1.9 миллиарда слов, включающий тексты из 20 англоязычных стран [6].

Что немаловажно, главным отличием корпуса от сети Интернет является его репрезентативность, то есть его сбалансированность. Тексты разных жанров и периодов представляются в корпусе пропорционально, обеспечивая полноту языковых данных. Стоит обратить внимание на то, что к основным методам работы с корпусами сегодня относят целый арсенал корпусной лингвостатистики: подсчет абсолютной частотности слов, выделение самых частотных слов по жанрам, диаграммы частотности, поиск ключевых слов, кластеров (статистически значимых цепочек слов) и сочетаемости [2, с. 189].

Использование языкового корпуса для решения различных исследовательских и учебных задач становится возможным благодаря разметке (annotation, tagging) – процессу, когда на этапе обработки языковым единицам приписываются грамматические, семантические и прочие характеристики. Главное преимущество корпуса перед словарями и учебниками состоит в том, что он дает не нормативные предписания, а эмпирические данные о реальном употреблении [2, 3].

Далее рассмотрим преимущества корпусного подхода в сравнении с традиционным. У классического преподавания грамматики существует ряд ограничений: формирование жестких правил (в то время как реальный язык предлагает вариативность), отсутствие информации о частотности и стилистических различий.

Корпусный подход же обладает следующими преимуществами:

1. Эмпирическая обоснованность – правила рождаются из анализа реальных текстов, а не из чьей-то интуиции.

2. Частотная информация – видно, как часто встречается та или иная форма, что позволяет ранжировать материал по важности.

3. Жанровая дифференциация – легко заметить разницу между академическим дискурсом, новостями, художественной литературой и разговорной речью.

4. Диахроническая перспектива – можно проследить, как грамматика меняется во времени.

5. Развитие исследовательских навыков – студенты учатся сами анализировать языковые данные. [2, с. 189–190]

Перейдем к основным инструментам корпусного анализа, используемых в обучении.

Конкорданс – алфавитный перечень всех случаев употребления искомого слова в языковом корпусе в виде контекстов, представляющих собой цепочки нескольких слов слева и справа от искомого. Прием вертикального чтения (сканирования) конкорданса позволяет студенту самому выявить типичную сочетаемость и грамматическое оформление слова. [4]

Коллокация – это сочетание из двух или более слов, которые чаще всего встречаются совместно. Корпус дает полную информацию о сочетаемости слова и показывает множество контекстов употребления искомым коллокаций. Можно подобрать самую частотную, типичную коллокацию для определённого жанра, стиля или временного периода.

Корпусная статистика помогает оценить аутентичность как письменной, так и устной речи при помощи лингвостатистических показателей [2, с. 189]. Визуализация данных в виде гистограмм, графиков и словарных облаков – это уже неотъемлемая часть не только словарей, но и современных учебников по английскому языку [2, с. 187]. К основным статистическим показателям относятся абсолютная частотность слова, соотношение словоформ к количеству лексем (type/token ratio), что является показателем лексической плотности текста, а также коэффициент взаимного притяжения (Mutual Information, MI), который показывает силу связи между словами в коллокации.

Рассмотрим, как использовать корпус на уроках грамматики и дадим методические советы. На основе анализа работ [2; 3], можно выделить несколько этапов внедрения данного подхода:

1. Вводный этап (1–2 занятия) – знакомство студентов с интерфейсом корпуса и обучение простым запросам.
2. Работа с конкордансом – разбор строк конкорданса, поиск грамматических и лексических закономерностей.
3. Этап самостоятельных «открытий» (discovery learning) – студенты сами формулируют грамматические правила на основе данных корпуса.
4. Исследовательский этап – проведение мини-исследований по заданной теме.

Приведём примеры заданий для работы с корпусом.

Задание 1. Целью задания является изучение и анализ типичной лексической сочетаемости. Обучающимся необходимо изучить сочетаемость прилагательного *economic* с существительными в корпусе COCA и сравнить результаты для академического и новостного подкорпусов. Ожидаемым результатом выполнения задания является выявление частотных коллокаций (*economic growth, economic development, economic policy*) и жанровых различий в их распределении.

Задание 2. Целью задания на сравнение синонимов является дифференциация близких по смыслу слов. Ученикам необходимо сравнить употребления глаголов *big* и *large* в корпусе COCA, выяснив, с какими существительными чаще сочетается каждый из них. Ожидаемым результатом является вывод о частоте употребления *big* в разговорной речи с абстрактными существительными (*big problem/difference*), тогда как *large* преобладает в

академическом дискурсе и сочетается с конкретными существительными (*large number/amount*).

Задание 3. Целью задания на грамматическую вариативность является изучение конкурирующих норм грамматических форм. Ученикам необходимо сравнить частотность конструкций *suggest that he go* (субьюнктив) и *suggest that he should go* в корпусе СОСА, а также проследить изменения их использования за последние 30 лет. Ожидаемый результат – выявление того, что в американском английском доминирует субьюнктив с 2010-х годов.

Задание 4. Целью работы с конкордансом является выявление грамматических особенностей слова. Студентам необходимо проанализировать 20-30 строк конкорданса на существительное *stigma*, определив частотные прилагательные, глаголы и грамматические конструкции. Ожидаемый результат состоит в нахождении коллокаций (*social stigma, attached to a stigma*) и конструкции *there is a stigma attached to*.

Задание 5. Целью задания является диахронический анализ грамматических форм. Обучающимся необходимо сравнить частотность конструкции *shall* для выражения будущего времени в американском и британском корпусах, проследит динамику её употребления за последние 30 лет. Ожидаемым результатом является вывод о том, что *shall* практически исчез из американского английского, но сохраняется в британских формальных контекстах.

Несмотря на очевидные преимущества, у корпусного подхода есть и ряд ограничений, которые необходимо учитывать.

Во-первых, корпус не даёт информации невозможных или неправильных формах, а только то, что встречается в текстах. Во-вторых, большие разношерстные корпуса могут быть избыточны для решения конкретных учебных задач, а специализированных корпусов по отдельным предметным областям не хватает [2, с. 190]. В-третьих, работа с корпусом требует от преподавателя и учеников определённых технических навыков и доступа в интернет. И в-четвертых, корпусный подход не отменяет традиционное обучение, а лишь дополняет его.

Что же будет в будущем? Перспективы развития данного подхода в обучении связаны с созданием учебных корпусов (*learner corpora*) из текстов тех людей, кто изучает английский. Такие корпуса полезны при изучении процесса усвоения второго языка, а также при сопоставлении речи носителей и учащихся. На основе типичных ошибок носителей того или иного языка создаются учебные материалы с практическими рекомендациями.

Заключение

Корпусный подход в обучении английской грамматике представляет собой эффективный инструмент преодоления разрыва между академическими правилами и живым языком. Его плюсы: эмпирическая обоснованность, данные о частотности, жанровая и диахроническая дифференциация, развитие исследовательских навыков у студентов.

Конкорданс предоставляет возможность самостоятельного выявления грамматических закономерностей. Поиск коллокаций тренирует правильную сочетаемость. А статистическая наглядность даёт возможность оценить узуальность той или иной формы.

Предложенные типы заданий легко адаптировать под разный уровень знаний студента и любые цели – от простого поиска коллокаций до сравнительного анализа грамматических изменений во времени.

Корпусные технологии уже активно используются при создании словарей и учебников, способствуют формированию у студентов не только языковых, но и настоящих исследовательских компетенций.

Список используемых источников:

1. Бодулева А.Р., Дмитриева Д.Ю. эффективность мобильных технологий в обучении английскому языку: чат-боты в обучении грамматике // Языки в диалоге культур: проблемы многоязычия в полиэтническом пространстве: материалы V Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Уфа, 2022. С.57-61.
2. Горина О.Г. Инструменты корпусного анализа в обучении иностранному языку // Вестник Томского государственного университета. 2018. № 435. С. 187–194.
3. Павлова О.Ю. Использование языковых корпусов в обучении иностранному языку // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2021. № 54. С. 280–296.
4. Baker P., Hardie A., McEnery T.A Glossary of Corpus Linguistics. // Edinburgh: Edinburgh University Press, 2006. 187 p.
5. Burnard L. The British National Corpus (BNC) [Электронный ресурс]. URL: <https://www.natcorp.ox.ac.uk/> (дата обращения: 05.05.2026).
6. Davies M. The Corpus of Global Web-Based English (GloWbE) [Электронный ресурс]. URL: <https://www.english-corpora.org/glowbe/> (дата обращения: 05.05.2026).
7. Davies M. The Corpus of Contemporary American English (COCA) [Электронный ресурс]. URL: <https://www.english-corpora.org/coca/> (дата обращения: 05.05.2026).

© Гаязова Э.И., 2026

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СПЕЦИАЛЬНОГО ПСИХОЛОГА, ВРАЧА-НЕВРОЛОГА И СЕМЬИ В СОПРОВОЖДЕНИИ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Гаязова Г.А., Зайнашева Г.С.

Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, Россия

Аннотация: в статье анализируется модель междисциплинарного взаимодействия специального психолога, врача-невролога и родителей в системе психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного и младшего школьного возраста с задержкой психического развития (ЗПР). Актуальность исследования обусловлена необходимостью преодоления фрагментарности коррекционной помощи, повышения роли семьи как активного субъекта реабилитационного процесса и внедрения семейно-центрированных практик в отечественную дефектологию. Согласованная работа междисциплинарной команды снижает уровень родительского стресса, повышает комплекс терапевтических рекомендаций и ускоряет динамику когнитивного, эмоционально-волевого и регуляторного развития ребенка.

Ключевые слова: задержка психического развития, междисциплинарное взаимодействие, специальный психолог, врач-невролог, детско-родительские отношения, коррекционно-развивающая работа.

INTERDISCIPLINARY COLLABORATION BETWEEN A SPECIALIZED PSYCHOLOGIST, A NEUROLOGIST, AND THE FAMILY IN THE SUPPORT OF CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

G.A. Gayazova, G.S. Zaynasheva

Ufa University of Science and Technology, Ufa, Russia

Abstract: this article analyzes a model of interdisciplinary collaboration between a specialized psychologist, a neurologist, and parents in the psychological and pedagogical support of preschool and primary school-age children with mental retardation. The relevance of this study stems from the need to overcome the fragmentation of special care, enhance the role of the family as an active participant in the rehabilitation process, and introduce family-centered practices into Russian special education. Coordinated work by an interdisciplinary team reduces parental stress, enhances the range of therapeutic recommendations, and accelerates the child's cognitive, emotional, volitional, and regulatory development.

Keywords: mental retardation, interdisciplinary collaboration, specialized psychologist, neurologist, parent-child relationships, correctional and developmental work.

Задержка психического развития (ЗПР) остается одним из наиболее распространенных вариантов дизонтогенеза в детской популяции, характеризующимся неравномерным созреванием высших психических функций, сниженной работоспособностью, эмоционально-волевой незрелостью и трудностями в усвоении образовательных программ. По данным мониторинга Министерства просвещения РФ, доля детей с ЗПР в контингенте дошкольных и начальных общеобразовательных организаций стабильно составляет 8-12 % при этом более 60% семей сталкиваются с дефицитом скоординированной помощи [1].

Традиционная модель сопровождения, при которой специалисты работают изолированно, а родители выступают пассивными исполнителями рекомендаций, демонстрирует низкую эффективность в долгосрочной перспективе. Современные клинические руководства и Федеральные государственные образовательные стандарты подчеркивают необходимость перехода к междисциплинарной, семейно-ориентированной модели, в которой врач-невролог, специальный психолог и родитель формируют единую реабилитационную команду [2].

Основная цель нашей работы теоретически обосновать и структурно описать модель совместной работы специального психолога, невролога и родителей в коррекционно-развивающем сопровождении детей с ЗПР, выделить механизмы координации и критерии оценки ее результативности.

В основе предлагаемой модели лежат три взаимодополняющих подхода:

-биопсихосоциальная модель (адаптированная в отечественной практике В.И. Лубовским и И.И. Мамайчук), рассматривающая ЗПР как результат взаимодействия нейробиологических факторов, психологических особенностей ребенка и социальной среды, что требует комплексного вмешательства [3].

-системно-деятельностный подход (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин), согласно которому развитие высших психических функций происходит в условиях организованных форм совместной деятельности взрослого и ребенка, а коррекция должна быть встроена в повседневные жизненные контексты [4].

-семейно-центрированная практика (адаптированная Т.В. Егоровой, Н.Я. Семаго), смещающая фокус с «дефицита ребенка» на ресурсы семьи, ее компетенции и право участвовать в постановке целей и выборе стратегий вмешательства [5].

Интеграция данных подходов позволяет преодолеть профессиональную разобщенность, когда невролог фокусируется исключительно на нейродинамике, психолог – на когнитивных функциях, а родитель остается вне процесса принятия решений.

Ключевым принципом взаимодействия выступает равноправие компетенций: медицинской, психолого-педагогической, семейный опыт рассматриваются как взаимодополняющие ресурсы, а не иерархически подчиненные уровни.

Эффективное взаимодействие строится на четырех этапах, циклически повторяющихся в течение учебного года:

1. **Диагностико-аналитический этап.** Проводится комплексное обследование: невролог оценивает нейродинамику и соматический фон, психолог-когнитивный профиль и эмоционально-волевую сферу, родитель предоставляет анамнез, данные о поведении в естественной среде и семейных ресурсах. Результаты сводятся в единую карту профиля развития.
2. **Целеполагание и маршрутизация.** На междисциплинарном консилиуме формируется индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ) с измеримыми целями (например, «увеличение времени удержания внимания до 8 минут», «снижение частоты импульсивных реакций на 30%», «освоение родителем 3 техник эмоционального контейнирования»). Цели согласовываются с семьей и фиксируются в письменном виде.
3. **Интервенционный этап.** Реализация маршрута ведется параллельно: психолог проводит очные/дистанционные занятия, невролог контролирует режим нагрузок и при необходимости корректирует поддерживающую терапию, родитель внедряет стратегии в быт (визуальные расписания, рутинные ритуалы, позитивное усиление). Взаимодействие поддерживается через защищенные цифровые платформы, где размещаются отчеты, видеоинструкции и формы обратной связи.
4. **Мониторинг и корректировка.** Раз в квартал проводится совместная оценка динамики по валидизированным шкалам (например, «Опросник родительского стресса» Д. Абиндина в адаптации Т.В. Егоровой, шкалы динамики ВПФ). При отставании или опережении план вносится корректировка без изменений базовых целей.

Особое значение придается родительским практикумам, где психолог и невролог совместно обучают семью навыкам нейropsychологической гимнастики, техникам саморегуляции, стратегиям реагирования на фрустрацию и методам профилактики эмоционального выгорания. Исследования показывают, что включение родителей в активную практику повышает приверженность к рекомендациям на 40-55% [6].

Критерии результативности совместной работы.

Эффективность междисциплинарного взаимодействия оценивается по трем блокам показателей:

-когнитивно-регуляторные: динамика объема и устойчивости внимания, скорости переработки информации, способности к произвольной регуляции, перенос навыков в новые ситуации,

-эмоционально-поведенческие: снижение частоты и интенсивности дезадаптивных реакций, повышение фрустрационной толерантности, улучшение коммуникативной инициативы,

-семейно-средовые: снижение индекса родительского стресса, повышение уверенности в своих компетенциях, улучшение детско-родительского взаимодействия, удовлетворенность сопровождением.

При условии регулярного междисциплинарного взаимодействия положительная динамика по основным показателям фиксируется у 78% детей с ЗПР к концу учебного года, тогда как при изолированной работы специалистов – у 41%.

ЗПР требует не разрозненных вмешательств, а целостной реабилитационной экосистемы, в которой врач-невролог, специальный психолог и родитель выступают равноправными партнерами. Предложенная модель междисциплинарного взаимодействия, основанная на едином индивидуальном маршруте, регулярной коммуникации и семейно-центрированном подходе, позволяет преодолеть профессиональную разобщенность, повысить эффективность коррекционно-развивающей работы и снизить нагрузку на семью.

Список используемых источников:

1. Федеральная адаптивная образовательная программа дошкольного образования для обучающихся с ОВЗ (ФАОП ДО) / Министерство просвещения РФ. – Утверждена приказом Министерства просвещения РФ от 24.11.2022 № 1022. – Зарегистрирована в Минюсте России 27.01.2023

2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утв. приказом Минорнауки России от 17.10.2023 № 1155 (с изм. от 08.11.2022). – М., 2024.

3. Лубовский В.И., Мамайчук И.И. Психолого-педагогическая диагностика нарушений развития/ В.И. Лубовский, И.И. Мамайчук. – М.: Академия, 2021. –416 с.

4. Выготский Л.С. Основы дефектологии. – СПб.: Лань, 2003. – 654 с

5. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Семейно-центрированный подход в коррекционной педагогике / Н.Я.Семаго, М.М.Семаго. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2022. – 288 с.

6. Фахретдинова, Г.Ф. Взаимодействие компетентных учителей-дефектологов с родителями детей с ОВЗ / Г. Ф. Фахретдинова // Педагогическая наука и педагогическое образование в классическом университете: материалы

ежегодной Международной научно-практической конференции, Уфа, 27 октября 2022 года. – Уфа: Уфимский университет науки и технологий, 2022. – С. 306-308. – DOI 10.33184/pnirouku-2022-11-27.28. – EDN WFVDZF.

© Гаязова Г.А., Зайнашева Г.С., 2026

УДК 37.01

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СЕМЬИ И ШКОЛЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Глухова Н.Ю.

*Красноярский государственный педагогический университет
имени В.П. Астафьева, г. Красноярск, Россия*

Аннотация: в статье рассматривается социально-педагогическое взаимодействие семьи и школы как условие формирования учебной мотивации младших школьников. Раскрываются направления совместной работы педагогов и родителей: поддержка познавательного интереса, развитие самостоятельности, создание ситуации успеха и снижение учебной тревожности.

Ключевые слова: младшие школьники, учебная мотивация, социально-педагогическое взаимодействие, взаимодействие с семьей

SOCIAL AND PEDAGOGICAL INTERACTION BETWEEN FAMILY AND SCHOOL TO DEVELOP LEARNING MOTIVATION IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Glukhova N.Y.

*Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev,
Krasnoyarsk, Russia*

Abstract: this article examines the social and pedagogical interaction between family and school as a prerequisite for fostering academic motivation in primary school students. It explores areas for collaborative work between teachers and parents, including supporting cognitive interest, developing independence, creating a climate of success, and reducing academic anxiety.

Keywords: primary school students, academic motivation, social and pedagogical interaction, interaction with family

Формирование учебной мотивации в младшем школьном возрасте относится к числу наиболее значимых задач начального образования, поскольку именно в первые годы обучения ребенок осваивает не только учебные действия, но и новый способ отношения к себе, взрослым, знаниям,

школьным требованиям. Для младшего школьника учение не сводится к выполнению заданий на уроке. Оно постепенно становится сферой, где ребенок переживает успех, сталкивается с оценкой, учится принимать правила, сравнивает собственные результаты с результатами сверстников, получает первый опыт ответственности за учебный труд. Поэтому развитие учебной мотивации невозможно рассматривать только как задачу учителя. Семья остается ближайшей социальной средой ребенка, где закрепляется отношение к школе, домашним заданиям, ошибкам, отметкам, похвале и неудачам.

Социально-педагогическое взаимодействие семьи и школы предполагает согласование воспитательных и образовательных воздействий, при котором родители и педагоги не подменяют функции друг друга, а выстраивают общее пространство поддержки младшего школьника. В таком взаимодействии школа задает педагогически обоснованные ориентиры учебной деятельности, а семья помогает ребенку принять школьную позицию, увидеть личный смысл в обучении, сохранить интерес к познанию. Как отмечают Е. М. Кочубей и Б. В. Сергеева, система взаимодействия семьи и школы позволяет формировать у младших школьников сознательное отношение к учебе, если работа с родителями не ограничивается информированием об успеваемости, а включает совместное обсуждение способов поддержки ребенка, развитие ответственности и положительного отношения к учебному труду [1].

Учебная мотивация младшего школьника имеет неоднородный характер. В ней могут сочетаться познавательные мотивы, стремление получить одобрение взрослого, желание занять благоприятное положение среди сверстников, интерес к отдельным учебным предметам, ориентация на отметку. В начале школьного обучения внешние мотивы часто оказываются достаточно выраженными: ребенок хочет быть «хорошим учеником», радовать родителей, получать похвалу. Однако только опора на внешнюю оценку постепенно снижает самостоятельность учебного поведения. При отсутствии внутреннего интереса к знанию школьник начинает воспринимать обучение как обязанность, выполняемую ради отметки или во избежание наказания. Поэтому задача семьи и школы состоит не в отказе от оценки, а в постепенном переводе ребенка от зависимости от внешнего контроля к более осознанному отношению к учебным действиям.

Родительское отношение к учебе ребенка может поддерживать либо ослаблять мотивационную сферу. Исследование М. А. Вышквыркиной с соавторами показывает связь между особенностями родительского отношения и учебной мотивацией младших школьников в условиях смешанного обучения [2]. Авторы обращают внимание на то, что ребенку требуется не только контроль выполнения заданий, но и эмоционально принимающая позиция взрослого. Когда родитель интересуется содержанием учебной деятельности, замечает усилия ребенка, помогает разобраться в ошибке без унижения и сравнения, обучение воспринимается школьником как посильная деятельность. При доминировании давления, тревожного контроля или

завышенных требований ребенок чаще сосредотачивается не на познании, а на страхе ошибки.

Семья влияет на школьную успешность не только через помощь при выполнении домашних заданий. Значение имеют режим дня, организация рабочего места, отношение взрослых к чтению и познанию, характер разговоров о школе, способы реакции на неудачи. М. И. Вардикова и Л. Н. Кобзева подчеркивают, что семейная среда может создавать условия для успешного обучения младших школьников, если родители проявляют заинтересованность в образовательном процессе и поддерживают связь с педагогом [1]. При этом родительская помощь должна быть соразмерной возрасту ребенка. Чрезмерное вмешательство, когда взрослый фактически выполняет задания вместо школьника, снижает самостоятельность и закрепляет зависимую позицию. Более продуктивной является помощь, при которой родитель задает вопросы, побуждает к поиску решения, помогает распределить время, но оставляет ребенку право на собственное учебное усилие.

Школьная сторона взаимодействия также нуждается в педагогической продуманности. В практике начального образования работа с родителями иногда сводится к родительским собраниям, сообщениям об отметках, индивидуальным беседам по поводу поведения. Такой формат не всегда позволяет влиять на учебную мотивацию, поскольку родители получают сведения о результате, но не всегда понимают, какими средствами можно поддержать ребенка дома. Социально-педагогическое взаимодействие должно включать разъяснение возрастных особенностей младших школьников, обсуждение способов формирования учебной самостоятельности, профилактику тревожного отношения к отметкам, обучение родителей приемам конструктивной помощи.

В зарубежных исследованиях близкая проблематика раскрывается через понятия *family-school collaboration*, *parental involvement* и *school engagement*. А. РассAUD с соавторами рассматривают удовлетворенность родителей сотрудничеством со школой и показывают, что качество такого сотрудничества зависит от доверия, регулярной коммуникации, признания родительской позиции и готовности школы учитывать семейную ситуацию ребенка [5]. Для формирования учебной мотивации такой подход особенно продуктивен, поскольку младший школьник воспринимает требования школы спокойнее, если между значимыми взрослыми нет противоречий. Когда педагог и родитель предъявляют согласованные ожидания, ребенок лучше понимает смысл учебных правил и реже воспринимает школьные требования как случайные или несправедливые.

N. Martinez-Yarza с соавторами связывают семейную вовлеченность с развитием школьной включенности обучающихся [4]. Данный вывод может быть использован при анализе учебной мотивации младших школьников, так как включенность в школьную жизнь проявляется не только в посещении уроков, но и в интересе к заданиям, эмоциональном отношении к классу, готовности участвовать в учебных и внеурочных делах. Если родители

демонстрируют внимание к школьной жизни ребенка, участвуют в мероприятиях, поддерживают контакт с учителем, ребенок чаще воспринимает школу как пространство, значимое для семьи. При формальном отношении родителей к обучению школьная деятельность может утрачивать для младшего школьника личный смысл.

Социально-педагогическое взаимодействие семьи и школы по формированию учебной мотивации целесообразно рассматривать через несколько направлений. Первое направление связано с информационно-просветительской работой. Родителям необходимо понимать, что учебная мотивация не возникает автоматически после поступления в школу. Она формируется через опыт успеха, посильные требования, поддержку самостоятельности, уважительное отношение к детским ошибкам. Педагог может проводить тематические консультации о развитии учебной мотивации, знакомить родителей с возрастными особенностями внимания, памяти, произвольности, объяснять причины снижения интереса к учебе. Такая работа помогает родителям отказаться от чрезмерного давления и перейти к более точной помощи.

Второе направление связано с организацией единой линии требований. Ребенку легче принимать учебные обязанности, когда дома и в школе совпадают базовые ожидания: задание нужно выполнять аккуратно, начатое дело следует доводить до конца, ошибку можно исправить, за помощью можно обратиться, но учебное действие остается ответственностью самого ученика. При расхождении требований возникает противоречивая ситуация. Например, педагог развивает самостоятельность, а родитель дома полностью контролирует каждый шаг; учитель поддерживает право на ошибку, а дома ребенок слышит резкую критику за любую неточность. Подобные различия снижают уверенность школьника и мешают формированию внутренней учебной позиции.

Третье направление составляет совместная поддержка познавательного интереса. В младшем школьном возрасте интерес часто возникает через наглядность, игру, практическое действие, связь учебного материала с жизненным опытом. Семья может продолжить учебную тему в бытовой ситуации: обсудить прочитанную книгу, вместе найти сведения о природном явлении, посчитать расходы в магазине, обратить внимание на правила дорожного движения, связанные с темой урока. Поддержка познавательного интереса не требует превращения дома во второй класс. Напротив, учебный материал должен получить жизненное продолжение, чтобы ребенок видел его применимость за пределами урока.

Четвертое направление связано с развитием учебной самостоятельности. В начальной школе ребенок постепенно учится планировать выполнение домашнего задания, проверять результат, распределять усилия, обращаться за помощью без отказа от собственной активности. Родители часто стремятся ускорить выполнение задания, подсказывая готовый ответ. Однако такой способ помощи закрепляет ожидание внешнего решения. Более продуктивны

вопросы: «Что нужно сделать сначала?», «Как можно проверить ответ?», «Где в учебнике есть похожее задание?», «Что уже получилось?». Педагог, в свою очередь, может предлагать родителям простые алгоритмы помощи, позволяющие сопровождать ребенка без подмены учебной деятельности.

Пятое направление предполагает создание ситуации успеха. Для младшего школьника успех имеет не только результативный, но и эмоциональный смысл. Ребенок должен видеть, что старание замечено, продвижение признано, а ошибка не перечеркивает усилия. В семье и школе желательно оценивать не только отметку, но и способ работы: аккуратность, настойчивость, внимательность, попытку найти решение. Такой подход помогает ребенку связывать положительный результат с собственными действиями. Если взрослые хвалят только высокую отметку, школьник начинает избегать заданий, где возможен неуспех. Если замечается усилие, ребенок чаще готов пробовать новое.

Шестое направление связано с профилактикой учебной тревожности. Мотивация младшего школьника снижается, когда обучение сопровождается постоянным страхом наказания, сравнения или неодобрения. Родителям и педагогам следует осторожно использовать сравнение с другими детьми. Более педагогически оправданным является сравнение ребенка с самим собой: что стало получаться лучше, где требуется помощь, какой шаг можно сделать дальше. Такое сравнение сохраняет ориентир на развитие, не разрушая уверенность. Особенно значима единая позиция взрослых при неудачах: ошибка рассматривается как материал для дальнейшей работы, а не как основание для негативной оценки личности ребенка.

Седьмое направление включает вовлечение родителей в школьную жизнь. Участие семьи в классных мероприятиях, проектах, читательских акциях, творческих заданиях делает школу более открытой для родителей и эмоционально ближе для ребенка. Однако вовлечение не должно превращаться в формальную обязанность или соревнование семейных ресурсов. Для формирования учебной мотивации полезны такие формы, где ребенок видит заинтересованность родителей в его учебном мире: совместные мини-проекты, семейные чтения, выставки, познавательные экскурсии, обсуждение профессий, встречи с родителями как представителями разных сфер труда. Через подобные формы младший школьник начинает воспринимать знания как часть реальной жизни.

Отдельного внимания заслуживает позиция педагога как организатора взаимодействия. Учителю необходимо учитывать различия семей: уровень занятости родителей, педагогическую осведомленность, эмоциональный климат, возможности помощи ребенку. Единая форма работы не всегда оказывается результативной. Одной семье требуется консультация по режиму и организации домашних заданий, другой – рекомендации по снижению тревожного контроля, третьей – помощь в налаживании контакта с ребенком по поводу школьных дел. Поэтому социально-педагогическое взаимодействие

должно строиться на диагностике и наблюдении, а не только на общих рекомендациях.

Таким образом, социально-педагогическое взаимодействие семьи и школы выступает условием формирования учебной мотивации младших школьников, поскольку соединяет педагогическое руководство, семейную поддержку и личный опыт ребенка. Российские и зарубежные авторы сходятся в том, что родительская вовлеченность, сотрудничество с педагогом, доверительная коммуникация и поддержка самостоятельности связаны с более благоприятным отношением ребенка к обучению. В младшем школьном возрасте учебная мотивация особенно чувствительна к оценке взрослых, поэтому семья и школа должны создавать для ребенка пространство, где требовательность сочетается с уважением, помощь не лишает самостоятельности, а отметка не подменяет интерес к знанию. При такой организации взаимодействия младший школьник постепенно переходит от внешнего выполнения требований к более осознанному и заинтересованному участию в учебной деятельности.

Список используемых источников:

1. Вардикова, М. И. Влияние семьи на успешность обучения младших школьников / М. И. Вардикова, Л. Н. Кобзева // *Universum: психология и образование*. – 2022. – № 7(97). – С. 15-17.
2. Вышквыркина, М. А. Мотивация учения младшего школьника и родительское отношение к ребенку в условиях смешанного обучения / М. А. Вышквыркина, Г. Н. Жулина, О. А. Лебеденко, Е. С. Лукьяненко // *Российский психологический журнал*. – 2022. – Т. 19. – № 2. – С. 106-117.
3. Кочубей, Е. М. Система взаимодействия семьи и школы в воспитании у младших школьников сознательного отношения к учебе / Е. М. Кочубей, Б. В. Сергеева // *Концепт*. – 2021. – № 3. – С. 53-70.
4. Martinez-Yarza, N. The impact of family involvement on students' social-emotional development: the mediational role of school engagement / N. Martinez-Yarza [et al.] // *European Journal of Psychology of Education*. – 2024 [Электронный ресурс]. – URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10212-024-00862-1> (дата обращения: 26.04.2026).
5. Paccaud, A. Satisfaction With the Collaboration Between Families and Schools – The Parent's View / A. Paccaud [et al.] // *Frontiers in Education*. – 2021 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2021.646878/full> (дата обращения: 26.04.2026).

© Глухова Н.Ю., 2026

НЕ ПРОСТО ИГРА: НЕЙРОУПРАЖНЕНИЯ КАК МЕХАНИЗМ ВКЛЮЧЕНИЯ ВНИМАНИЯ И ПАМЯТИ ДОШКОЛЬНИКА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС ДОО

Глущенко Е.В.

*МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 129»
г. Курск, Российская Федерация*

Аннотация: в статье анализируется проблема снижения произвольного внимания и оперативной памяти у современных дошкольников в условиях информационной перегрузки. Представлен практический взгляд педагога-психолога на нейроупражнения не как на тенденцию в области психологии, а как на необходимый механизм «запуска» когнитивных процессов перед образовательной деятельностью. Даны методические рекомендации по внедрению нейроигр в структуру занятия и режимные моменты ДОО.

Ключевые слова: дошкольное образование, нейропсихологический подход, нейроупражнения, нейроигры, произвольное внимание, психолого-педагогическое сопровождение, ФОП ДО.

MORE THAN JUST A GAME: NEUROEXERCISES AS A MECHANISM FOR INCLUDING PRESCHOOLERS' ATTENTION AND MEMORY IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF A PRE-SCHOOL

Glushchenko E.V.

MBUD «Kindergarten of Combined Type No. 129» Kursk, Russian Federation

Abstract: the article analyzes the problem of a decrease in voluntary attention and working memory in modern preschoolers in the conditions of information overload. The practical view of a teacher-psychologist on neuro-exercises is presented not as a trend in the field of psychology, but as a necessary mechanism for «launching» cognitive processes before educational activities. Methodological recommendations on the implementation of neuro-games in the structure of classes and regime moments of preschool educational institutions are given.

Keywords: preschool education, neuropsychological approach, neuro-exercises, neuro-games, voluntary attention, psychological and pedagogical support, Federal State Educational Standard.

Последние несколько лет наблюдается тревожная тенденция, связанная с тем, что современные дети 5–7 лет демонстрируют высокий уровень «клипового» мышления, но при этом испытывают серьезные трудности с удержанием внимания на вербальной инструкции взрослого и запоминанием последовательности действий. По данным многих психологических служб, до 60% старших дошкольников приходят в школу с несформированной

произвольной регуляцией деятельности. Традиционные дидактические игры и объяснительно-иллюстративные методы перестали «включать» детей так, как это было 10–15 лет назад. Причина не в «плохих детях», а в изменении среды: гаджеты, высокая скорость смены кадров, низкая потребность в удержании усилия [4].

Система образования, особенно в рамках ФОП ДО, требует от педагога результатов, но не всегда дает инструмент, как физиологически подготовить мозг ребенка к восприятию информации [7]. Мы пытаемся учить детей, когда их мозг еще не «проснулся» или находится в состоянии хаотичной активации. Тем самым, имеется образовательная программа, есть требования к результату (развитое внимание, память), но нет понятного, быстрого и физиологичного метода включения этих функций прямо перед занятием. Игровой метод сам по себе не решает проблему, если игра не задействует глубинные структуры мозга.

Нейроупражнение - это двигательная или сенсомоторная активность, построенная на принципах нейропластичности [6]. Она заставляет разные зоны мозга синхронизироваться. В отличие от свободной игры, нейроупражнение имеет четкую структуру и цель: установление новых межнейронных связей. Для дошкольника это выглядит как игра, но по сути это «зарядка для мозга». В соответствии с чем, нейроупражнения должны быть направлены на включение внимания, тренировку переключения, развитие слухоречевой памяти, формирование произвольности. Важно отметить, что нейроигры позволяют «подготавливать почву» для развития критического мышления и самостоятельности детей, культурного воспитания, что необходимо в современном обществе. Как указывает исследователь Р.В. Малыхина «в понимании большинства родителей культурный человек ассоциируется с воспитанностью, высоким уровнем образования и интеллекта, умением правильно вести себя в обществе» [5, с. 227].

В условиях детского сада в отношении подготовительной группы (6–7 лет) возможна реализация программы «Нейрозарядка». Это не отдельное занятие, а встроенный механизм продолжительностью 3–5 минут перед образовательной деятельностью. При этом, перед реализацией программы «Нейрозарядка» необходимо протестировать ребенка: попросить запомнить 3 слова, и если с третьего раза не запоминает, то нейрозарядка крайне обязательна. После проведения образовательных занятий важен процесс повторной активации, предполагающий микропаузы. В таблице 1 представлены примеры нейроупражнений.

Таблица 1

Примеры эффективных нейроупражнений

Название	Цель	Инструкция	Время
«Ухо-нос» [3]	Включение межполушарного взаимодействия, концентрация	Левой рукой взяться за правый нос, правой за левое ухо. По хлопку поменять — левая за правое ухо, правая за левый нос.	1–2 мин
«Колечко» [3]	Развитие мелкой моторики и	Поочередно соединять большой палец с указательным, средним, безымянным,	1 мин

	внимания	мизинцем. Сначала правой, затем левой, затем двумя руками синхронно.	
«Повтори ритм» [3]	Развитие слуховой памяти и произвольного внимания	Педагог отхлопывает ритмический рисунок (например, 2 коротких, 1 длинный). Ребенок повторяет. Усложнение: одновременно с хлопками топать в противофазе.	1–2 мин
«Крест-шаги» (по Деннисону [2])	Активация обоих полушарий перед чтением/письмом	Стоя: поднимаем левое колено – касаемся его правой рукой, затем правое колено – левой рукой. Движения плавные, под счет.	1 мин
«Стоп-сигнал» [3]	Тренировка торможения (основа произвольности)	Дети идут по кругу. На слово «Стоп» нужно замереть. Усложнение: на красную карточку – стоп, на зеленую – идти, на желтую – хлопнуть.	2 мин

Исходя из практики реализации нейропсихологического подхода в условиях дошкольной образовательной организации, педагогу-психологу и воспитателям необходимо соблюдать ряд принципиальных условий, без которых нейроупражнения утрачивают свой развивающий и активирующий эффект, превращаясь в формальную двигательную активность. Первым и основополагающим условием выступает регулярность применения, а не эпизодическое включение в сценарий занятий. Нейропластичность, то есть способность мозга к образованию новых связей между нейронами, требует систематической тренировки; разовые упражнения дают лишь кратковременную активацию, не формируя устойчивого навыка произвольной регуляции и переключения внимания. Оптимальным режимом признана ежедневная «нейроминутка» продолжительностью от трех до пяти минут непосредственно перед той образовательной деятельностью, которая предъявляет повышенные требования к концентрации и запоминанию, например, перед формированием элементарных математических представлений, развитием речи или подготовкой к обучению грамоте. Исключение составляют музыкальные и физкультурные занятия, где ребенок и так находится в состоянии двигательной и эмоциональной активации, однако и в этих случаях краткое дыхательное или кинезиологическое упражнение может быть полезно для настройки дыхательно-сердечного ритма.

Вторым принципиальным условием выступает соблюдение дидактической линии «от простого к сложному», причем сложность должна нарастать не за счет увеличения количества движений, а за счет перехода от внешнего управления к внутреннему. На начальном этапе освоения любое нейроупражнение выполняется по наглядному образцу: педагог демонстрирует движение, дети синхронно повторяют. После того как двигательная схема усвоена, образец убирается, и дети действуют исключительно по речевой инструкции. Высшим уровнем сложности, максимально задействующим механизмы оперативной памяти и произвольного внимания, является выполнение того же упражнения с закрытыми глазами либо с проговариванием

своих действий вслух. Такой переход от экстероориентированного действия к интерноризированному соответствует возрастным закономерностям развития высших психических функций по Л. С. Выготскому и позволяет перенести навык саморегуляции из внешней во внутреннюю плоскость [1].

Третье условие касается эмоционального контекста и темпа выполнения. Нейроупражнения, в отличие от подвижных или соревновательных игр, должны выполняться в спокойном, умеренном темпе, без установки на скорость и без соревновательных моментов. Соревновательная ситуация провоцирует выброс кортизола и активацию стрессовых механизмов, что приводит к обратному эффекту, то есть не активации лобных долей, отвечающих за произвольный контроль, а торможению когнитивных процессов за счет доминирования эмоциональных структур мозга. Педагог обязан систематически проговаривать: «не торопимся», «главное правильно, а не быстро», «ошибаться не страшно, мы ошибку замечаем и исправляем». Более того, сам факт ошибки следует использовать как диагностический маркер: если более половины группы ошибается в различении правой и левой стороны или в поочередности движений, это сигнал не о невнимательности, а о том, что данное упражнение пока слишком сложно и требует возврата на предыдущий этап или замены на более простое.

Четвертая рекомендация связана с временной структурой занятия. Нейроупражнение эффективно лишь в том случае, если оно расположено в двух критических точках образовательного процесса: непосредственно после организационного момента как «вработывание» и через пятнадцать-двадцать минут от начала основной части, как «микропауза» для перезагрузки внимания. Первая точка запускает ретикулярную формацию ствола мозга, повышая общий уровень бодрствования, вторая предотвращает падение концентрации, связанное с утомлением. Вторая нейроминутка должна быть короче первой (не более двух минут) и содержать преимущественно дыхательные или релаксационные элементы, например, глубокий вдох с одновременным подъемом рук и медленный выдох с наклоном), поскольку чрезмерная двигательная активация в середине занятия, напротив, разрушает уже сложившуюся произвольную установку.

Пятое условие носит организационно-методический характер и касается роли педагога-психолога в трансляции данного инструмента воспитателям. Нейроупражнения не должны оставаться исключительно зоной ответственности психолога, реализуемой только на коррекционно-развивающих занятиях. Их необходимо инкорпорировать в повседневную практику группы силами воспитателя, для чего психолог проводит обучающий семинар-практикум, на котором воспитатели осваивают базовый набор из пяти-семи упражнений и критерии их дозирования. Воспитатель, в свою очередь, получает простую и операционализированную схему выбора упражнения в зависимости от текущего состояния группы: если дети расторможены и хаотичны, показаны упражнения на синхронизацию и ритм. Это может быть, повторение ритмического рисунка или перекрестные шаги под счет; если дети

заторможены и апатичны возможны упражнения с резкой сменой движений и хлопками – «ухо-нос» в быстром варианте или «стоп-сигнал» с внезапными командами.

Наконец, шестое условие - обязательный, но минимальный мониторинг эффективности, осуществляемый педагогом-психологом один раз в два-три месяца. Не требуется проводить полное нейропсихологическое обследование; достаточно использовать две быстрые пробы: запоминание пяти не связанных по смыслу слов и выполнение простой инструкции, требующей переключения, например, «назови три игрушки, а потом три овоща». Положительная динамика по этим показателям при регулярном применении нейроупражнений фиксируется уже через три-четыре недели и выражается в сокращении времени вработывания, уменьшении количества импульсивных ответов и увеличении объема отсроченного воспроизведения инструкции. При отсутствии динамики в течение двух месяцев следует пересмотреть либо состав упражнений, либо режим их применения. Таким образом, нейроупражнения выступают неизолированным игровым приемом и системным элементом психолого-педагогического сопровождения, требующего методической грамотности, регулярности и встроенности в общую логику образовательного процесса ДОО.

Список используемых источников:

1. Выготский Л. С. Мышление и речь. М.: Лабиринт, 1999. 352 с.
2. Деннисон П. Гимнастика мозга. Книга для учителей и родителей. М.: Весь, 2020. 336 с.
3. В. С. Нейропсихологические занятия с детьми: практическое пособие. М.: Айрис-пресс, 2024. 416 с.
4. Чернявская Е. В. Дидактическая игра как средство развития произвольного внимания детей дошкольного возраста // Вестник экспериментального образования. 2015. С. 36-42.
5. Малыхина, Р. В. Родители и культурная политика: формирование ценностей молодого поколения в современном обществе // Гуманитарные проблемы современности (80-летию Великой Победы посвящается). 2025. С. 226-230.
6. Семенович А. В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза. М.: Генезис, 2015. 474 с.
7. Федеральная образовательная программа дошкольного образования: утверждена приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 25 ноября 2022 г. № 1028 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.consultant.ru/> (дата обращения: 21.04.2026).

© Глущенко Е.В., 2026

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

Григорьев Е.Н., Хайбуллин А.Р.

Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, Россия

Аннотация: в статье рассматриваются современные социально-педагогические тенденции формирования профессиональной компетентности будущего преподавателя в условиях цифровизации, глобализации и трансформации образовательного пространства. Подчеркивается, что современный преподаватель должен обладать не только профессиональными знаниями, но и цифровыми, коммуникативными, исследовательскими и межкультурными компетенциями, обеспечивающими его способность эффективно функционировать в условиях постоянных изменений. Анализируются основные вызовы современного образования, связанные с внедрением информационно-коммуникационных технологий, искусственного интеллекта, дистанционного обучения и цифровых образовательных ресурсов. Особое внимание уделяется изменению роли преподавателя и необходимости перехода от традиционной модели передачи знаний к технологиям, ориентированным на развитие понимания, критического мышления и активного участия обучающихся в образовательном процессе. Рассматриваются подходы к пониманию профессиональной компетентности в трудах Н.В. Кузьминой, И.А. Зимней, А.В. Хуторского и других исследователей. Делается вывод о том, что профессиональная компетентность будущего преподавателя представляет собой интегративное личностно-деятельностное образование, формирование которого требует комплексного обновления содержания, методов и технологий педагогического образования в соответствии с современными требованиями общества и системы образования.

Ключевые слова: Профессиональная компетентность, цифровизация образования, будущий преподаватель, искусственный интеллект в образовании, компетентностный подход.

DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHER

Grigorev E.N., A.R. Khaibullin

University of Science and Technology, Ufa, Russia

Abstract: this article examines current socio-pedagogical trends in developing the professional competence of future teachers in the context of digitalization, globalization, and the transformation of the educational space. It emphasizes that modern teachers must possess not only professional knowledge but also digital,

communicative, research, and intercultural competencies, ensuring their ability to function effectively in a constantly changing environment. The article analyzes the key challenges facing modern education, related to the introduction of information and communication technologies, artificial intelligence, distance learning, and digital educational resources. Particular attention is paid to the changing role of the teacher and the need to transition from the traditional model of knowledge transfer to technologies focused on developing understanding, critical thinking, and active participation of students in the educational process. Approaches to understanding professional competence in the works of N.V. Kuzmina, I.A. Zimnyaya, A.V. Khutorskoy, and other researchers are considered. It is concluded that the professional competence of a future teacher is an integrative personal-activity-based education, the formation of which requires a comprehensive update of the content, methods and technologies of pedagogical education in accordance with the modern requirements of society and the education system.

Key words: Professional competence, digitalization of education, future teachers, artificial intelligence in education, competency-based approach.

Формирование профессиональной компетентности будущего преподавателя в условиях стремительно изменяющегося образовательного и социального пространства, трансформации требований к образованию, а также изменения менталитета обучающихся представляет собой сложный социально-педагогический процесс, на который оказывает влияние множество факторов. К числу ключевых факторов относятся цифровизация, глобализация и трансформация рынка труда, обуславливающие появление новых требований к качеству образования и профессиональной подготовке специалистов. Требования, предъявляемые к современному преподавателю, существенно отличаются от тех, которые существовали ранее. Если прежде особую ценность представляла функция преподавателя как носителя и транслятора знаний, то в современных условиях преподаватель рассматривается как специалист, обладающий высоким уровнем профессиональных, цифровых, коммуникативных и исследовательских компетенций, обеспечивающих его способность эффективно функционировать в условиях постоянных изменений образовательной среды и окружающей социальной реальности.

Педагогическая деятельность в настоящее время претерпевает значительные изменения, что порождает ряд новых проблем и противоречий. Система образования зачастую не успевает адаптироваться к тем инновациям, которые непрерывно возникают в современном обществе. Информационно-коммуникационные технологии, внедрение систем искусственного интеллекта, развитие дистанционного обучения, использование цифровых образовательных ресурсов, онлайн-коммуникация и взаимодействие в цифровом пространстве, включая виртуальную и дополненную реальность, существенно изменяют содержание и сущность педагогической деятельности. Вследствие этого современные социальные и педагогические тенденции формирования профессиональной компетентности будущего преподавателя трансформируют и саму систему образования.

В современных условиях формируется новый образ преподавателя будущего - специалиста, обладающего высоким уровнем профессиональных и междисциплинарных знаний, способного адаптироваться к новым условиям обучения и нестандартным ситуациям, возникающим в образовательном процессе. Такой преподаватель должен быть готов к систематическому обновлению знаний, повышению уровня компетентности в сфере цифровых технологий, обладать развитой исследовательской культурой и стремлением к непрерывному профессиональному развитию. В связи с этим можно констатировать, что формирование профессиональной компетентности будущего преподавателя требует комплексного обновления содержания, технологий и методологии педагогического образования.

Современное образовательное пространство в целом характеризуется усилением процессов международной интеграции. Это создает возможности для более быстрого освоения инноваций, обмена опытом в решении образовательных задач, а также заимствования эффективно функционирующих образовательных систем, подходов и методов. Вместе с тем данные процессы выдвигают дополнительные требования к профессиональной подготовке будущего преподавателя. В настоящее время преподавателю необходимо владеть иностранными языками, уметь осуществлять профессиональную деятельность в поликультурной среде, понимать содержание и специфику международных образовательных стандартов, быть мобильным и готовым к межкультурному взаимодействию. Глобализация и цифровизация усиливают конкуренцию между образовательными организациями, что, в свою очередь, способствует повышению качества подготовки педагогических кадров.

Цифровизация образовательного пространства позволяет существенно снизить влияние территориальных границ в процессе обучения и профессиональной подготовки специалистов. В современных условиях лекции ведущих ученых и преподавателей могут проводиться дистанционно, при этом обеспечивается возможность интерактивного взаимодействия участников образовательного процесса. Цифровая трансформация образования выступает одной из ведущих тенденций развития современной образовательной системы, что требует от образовательных организаций постоянной адаптации к новым условиям и требованиям. Эффективность данного процесса определяется не только уровнем владения преподавателями цифровыми образовательными технологиями, но и степенью технического оснащения образовательных учреждений. В этой связи особое значение приобретает наличие современного цифрового оборудования, а также специалистов, сопровождающих процесс внедрения инновационных технологий и обучающих преподавателей работе с современными цифровыми средствами, включая технологии искусственного интеллекта и так называемые «умные аудитории».

Существенным изменениям подвергается и сама система обучения. В настоящее время невозможно игнорировать влияние технологий искусственного интеллекта на образовательный процесс, поскольку данное направление становится самостоятельной областью педагогической деятельности.

Преподаватели и студенты активно используют искусственный интеллект при подготовке к занятиям, создании учебных материалов, докладов и презентаций. Игнорирование данного процесса и сохранение традиционной модели обучения без учета происходящих изменений представляется неэффективным. В современной образовательной практике складывается ситуация, при которой преподаватели читают лекции, подготовленные с использованием технологий искусственного интеллекта, а студенты выполняют учебные задания с применением аналогичных инструментов. При этом обе стороны образовательного процесса осознают изменение сущности учебной деятельности, однако существующая система обучения пока не выработала эффективных механизмов адаптации к данным изменениям.

Аналогичные процессы наблюдаются и в школьном образовании, где обучающиеся активно используют искусственный интеллект при выполнении домашних заданий, тогда как педагогическое сообщество пока не обладает достаточным количеством методических решений для регулирования данной ситуации. В связи с этим в научно-педагогическом сообществе появляются предложения о пересмотре традиционных подходов к организации самостоятельной работы обучающихся. Следовательно, возникает необходимость трансформации самих подходов к организации обучения, способов, методов и форм передачи знаний и формирования компетенций. От ориентации исключительно на усвоение, запоминание и систематизацию информации необходимо переходить к технологиям, направленным на развитие понимания учебного материала, погружение обучающегося в образовательный процесс, активизацию и анализ его учебной деятельности. Конечной целью данного процесса становится формирование интегративного личностно-профессионального образования - профессиональной компетентности.

Проблема профессиональной компетентности будущего преподавателя рассматривается в научной литературе с различных теоретико-методологических позиций. Значительный вклад в исследование данной проблемы внесла Н.В. Кузьмина, разработавшая концепцию профессионализма личности и деятельности преподавателя. Ее труды стали теоретической основой для многочисленных современных исследований в области педагогической компетентности. Ключевыми положениями ее концепции являются идеи о том, что профессиональная компетентность преподавателя выступает важнейшим показателем педагогического мастерства, а эффективность педагогической деятельности определяется способностью преподавателя проектировать и организовывать образовательный процесс. По мнению Н.В. Кузьминой, структура профессиональной компетентности включает специальные, методические, психолого-педагогические и аутопсихологические компоненты [2].

Одним из крупнейших исследователей компетентностного подхода в российском образовании являлась И.А. Зимняя, фактически сформировавшая отечественную теорию компетентностного подхода в высшем образовании. В ее научных работах компетентность рассматривается как интегративное единство

знаний, опыта, ценностных ориентаций и готовности к профессиональной педагогической деятельности. Исследователь подчеркивала, что современное образование должно быть направлено прежде всего на формирование способности эффективно действовать в профессиональных ситуациях, а личностно-деятельностный подход занимает в образовательном процессе одну из ключевых позиций [1].

Значительный вклад в разработку методологических основ компетентностного обучения внес А.В. Хуторской. В своих исследованиях он разработал теоретические основы внедрения компетенций в образовательные стандарты Российской Федерации. Ученый выделил комплекс ключевых компетенций будущего преподавателя, включающий ценностно-смысловые, общекультурные, учебно-познавательные, информационные, коммуникативные, социально-трудовые компетенции, а также компетенции личностного самосовершенствования [4].

Особого внимания заслуживает позиция исследователя компетентностного подхода Е.В. Маслова, согласно которой важнейшим условием эффективного формирования профессиональной компетентности является разработка эталонного профиля преподавателя [3]. Представляется недостаточным опираться исключительно на рефлексию и самооценку педагогом собственной профессиональной деятельности, поскольку самооценка может формировать искаженную картину профессионального уровня вследствие ее непосредственной связи с индивидуальными личностными особенностями. У различных преподавателей самооценка может быть заниженной, завышенной либо адекватной. Следовательно, необходим четко определенный эталонный профиль преподавателя, выступающий ориентиром профессионального развития и совершенствования педагогической деятельности.

Таким образом, представляется обоснованной позиция вышеуказанных исследователей – Н.В. Кузьминой, И.А. Зимней, А.В. Хуторского, Е.В. Маслова - о необходимости рассмотрения профессиональной компетентности будущего преподавателя как интегративного личностно-деятельностного образования. Исходя из данного подхода, образовательный процесс должен быть ориентирован на целенаправленное формирование профессиональной компетентности, соответствующей современным требованиям развития образования и общества.

Список используемых источников:

1. Зимняя, И.А. Педагогическая психология [Текст]: учебник для вузов. 2-е изд., доп. и перераб. / И.А. Зимняя. – М., Логос. – 2004. – 384 с.
2. Кузьмина, Н.В. Профессионализм педагогической деятельности [Текст] / Н.В. Кузьмина, А.А. Реан. – СПб., 1993. – 54 с.
3. Маслов Е. В. Компетентностный подход к оценке преподавателя высшей школы // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2010. – № 3. – С. 43-49.

4. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции [Текст] / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 5. – С. 55-60.

© Григорьев Е.Н., Хайбуллин А.Р., 2026

УДК 37.02

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ КАЛЛИГРАФИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ

Гурова Е.В., Крушанова Р.Р.

Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, Россия

Аннотация: в статье рассматривается актуальное состояние каллиграфии в России и отдельно как элемента образовательной системы. Анализируется функциональное значение каллиграфии для общества. Основное внимание уделяется вопросу сохранения каллиграфических традиций в условиях реализации в обновленного Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО). Исследуются различные подходы к интеграции каллиграфии в современное образование

Ключевые слова: каллиграфия, каллиграфический навык, почерк, письмо, Положение о едином орфографическом режиме

THE CURRENT STATE OF CALLIGRAPHY IN THE EDUCATIONAL SYSTEM

Gurova E.V., Krushanova R.R.

Ufa University of Science and Technology, Ufa, Russia

Abstract: the article examines the current state of calligraphy in Russia and separately as an element of the educational system. It analyzes the functional significance of calligraphy for society. The main focus is on preserving calligraphic traditions in the context of the implementation of the updated Federal State Educational Standard for Primary General Education (FSSES PGE). Various approaches to integrating calligraphy into modern education are explored.

Keywords: calligraphy, calligraphic skill, handwriting, letter, Regulation on the Unified Spelling Mode

Анализируя этимологические корни слова «каллиграфия» отметим, что оно заимствовано из греческого языка: **καλλιγραφία** (kalligraphia), которое, в свою очередь, образовано от двух слов: **kallos** («красивый») и **graphō** («пишу»). Синонимами этого слова являются слова краснописание, чистописание, письмо, чистопись [5].

Толковый словарь русского языка определяет каллиграфию как искусство четкого и красивого письма [2, с. 261].

История каллиграфии начинается с самых ранних форм письменности, когда первобытные люди начали оставлять знаки на стенах пещер, камнях и глиняных табличках. Таким образом человек стремился сохранить память о важных событиях и передать актуальный и поколенный опыт потомкам. «Это послужило одной из предпосылок создания письменности, а вместе с ней - и различных способов графического оформления записанного, имеющих определенные прагматические и эстетические стандарты. Так возникла каллиграфия, которая имела не только утилитарные функции письменной фиксации особо значимых событий, но также стремилась закрепить связанные с этими событиями переживания, включить эмоциональное сопровождение когнитивных открытий в «реестр» наиболее ценных знаний о мире» [4, с. 3].

В каждой культуре каллиграфия развивалась уникальным образом, отражая исторические, религиозные и социальные особенности общества.

В настоящее время в Москве функционирует Национальный союз каллиграфов – российская организация, созданная в 2008 году для возрождения искусства каллиграфии в России, развития её традиций и приобщения к красоте письма. Под его эгидой в 2008 году был организован **Современный музей каллиграфии**. С 2010 года при музее начала работать каллиграфическая школа – Национальная школа искусства красивого письма. В задачи школы входит развитие навыков владения различными инструментами для письма, а также знакомство с искусством каллиграфии. Регулярно проводятся разнообразные выставки и мастер-классы. Так, 14 мая 2026 года в Новом здании Российской национальной библиотеки состоялось открытие выставки «Каллиграфия: линия жизни». Экспозиция посвящена искусству каллиграфии, не просто создающему изящные буквы, но и связанному с глубокой философией, отражающему историю цивилизации напрямую связанную с письменностью.

Таким образом каллиграфия выполняет множество функций в обществе:

- Коммуникативная – это инструмент коммуникации, сочетающий формальные, эмоциональные и культурные аспекты;
- Эстетическая (визуальная гармония, визуальные метафоры, эмоциональная выразительность, культурная составляющая);
- Культурно- историческая (через каллиграфию можно почерпнуть сведения об обществе определённого периода, политике, экономике и культуре; становится способом выражения философских идей; влияет на развитие других видов искусства и культурных практик; сохраняет культурную самобытность и национальную идентичность);
- Религиозная (передача священных текстов; визуальное выражение божественного – особенно для исламской каллиграфии; инструмент духовной практики; религиозная идентичность, культурная самобытность как интеграция духовных посланий в различные виды искусства);
- Образовательная (культурный и социальный аспекты; эмоциональное и личностное развитие; когнитивное развитие).

Образовательная функция каллиграфии реализуется на практике, в первую очередь, в таких понятиях как «графический навык», «каллиграфический навык», «письмо», «почерк».

«Графический навык», по определению А.К. Аксеновой – это сложное речерукодвигательное действие, которое проявляет себя, с одной стороны, как речевое (интеллектуальное), а с другой как, двигательное. «Каллиграфический навык» — это умение писать правильным, устойчивым почерком, соблюдая определённые параметры: высоту, ширину, угол наклона элементов букв, их соединений. Это навык, который формируется в результате многократных повторений упражнений и характеризуется высокой степенью освоения, автоматизмом и отсутствием поэлементного сознательного [1, с. 9].

В. Ф. Орлова является автором следующих двух наиболее современных и научно обоснованных определений: "Почерк – это индивидуальный, динамически устойчивый зрительнодвигательный образ графической техники письма, получающий реализацию с помощью системы движений в рукописи". "Почерк – это основанная на письменно-двигательном ФДК и получающая отображение в рукописях итоговая программа их выполнения, содержащая субъективный зрительно-двигательный образ выполняемых рукописей и специально приспособленную для его реализации развернутую систему движений" [3, с.9]

"Письмо – это дополнительное к звуковой речи средство общения людей, осуществляемое при помощи различного рода графических знаков, отражающих в определенной форме звуковую речь и служащих для передачи этой речи на расстояние и закрепления ее во времени" [3, с. 10].

В России расцвет каллиграфии был в дореволюционное время. В лицеях, церковно-приходских школах и других образовательных учреждениях каллиграфия была одним из основных предметов. Например, Александр Сергеевич Пушкин занимался каллиграфией 18 часов в неделю. После революции этот вид искусства фактически исчез из школьной программы. Его заменили чистописанием, но письменный стандарт всё равно предусматривал декоративные элементы в буквах. Само письмо разрабатывалось под перьевую ручку, а консультировали его нейрофизиологи. Реформа 1968 года в советских школах привела к значительным изменениям в системе обучения письму. Чистописание, которое включало обучение каллиграфическому письму с использованием прописей, было упразднено. Его заменили «пятиминутками каллиграфии» на уроках русского языка. Произошел переход на безотрывное письмо. При отрывном письме каждая буква выводилась отдельно, писали так медленнее, но уставали меньше, графические формы букв упростились, а начертание стало более стандартизированным. После перехода на безотрывное письмо скорость письма выросла, но ребенок стал быстрее уставать и терять концентрацию. Изменились требования к письменным принадлежностям, было рекомендовано использование тетрадей без наклонных линий, уменьшено число учебных часов, отводимых на формирование навыков письма. Скорость письма увеличилась, качество почерка снизилось.

В постсоветский период происходит почти полный отказ от целенаправленного обучения каллиграфии, школы давно перешли на шариковые ручки, а количество часов на письмо сократилось до минимума.

В школе больше больше нет жёстких требований к почерку: детям необязательно писать в тетрадках красиво, поэтому многие пишут вообще печатными буквами или смешанными письменно-печатными. А кто-то не пишет вовсе: в школах всё больше детей, которые записывают слова учителя на планшет. Кроме школы, дети вообще не записывают информацию. Учителя начали бить тревогу: запоминание учебного материала ухудшилось; усилились трудности с **формулированием мысли письменно, ухудшилось качество формирования навыка чтения; снизилась орфографическая грамотность.**

На данный момент в обновленном Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО) нет прямых детальных требований к каллиграфическому письму как отдельному предметному результату. Однако в контексте реализации ФГОС НОО к организации учебного процесса могут применяться общие принципы и методические подходы по формированию каллиграфических навыков у младших школьников. В образовательных учреждениях в соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации», ФГОС НОО, уставом образовательного учреждения и другими нормативно-правовыми актами разрабатывается **Положение о едином орфографическом режиме. Единый орфографический режим в начальной школе — это система единых требований к оформлению письменных работ учащихся, которая обязательна для применения всеми учителями и учениками при ведении тетрадей. Его цель — стандартизация подходов к оформлению работ, воспитание культуры оформления, формирование навыков самоконтроля и ответственности за результаты труда. Требования могут варьироваться в зависимости от конкретного образовательного учреждения, так как на сегодняшний день нет единого общефедерального нормативного акта, полностью регламентирующего все аспекты оформления письменных работ. Каллиграфия в рамках ФГОС — это искусство чёткого и красивого письма, направленное на формирование графически правильного, чёткого и достаточно скорого навыка письма. Работа по каллиграфии начинается с первого класса и продолжается в течение всего обучения в начальной школе при соблюдении временных гигиенических условий: продолжительность непрерывного письма не должна превышать: в 1 классе — 5 минут, во 2 классе — 8 минут, в 3 классе — 12 минут, в 4 классе — 15 минут. К аспектам, связанным с каллиграфией в рамках ФГОС НОО можно отнести: требования к оформлению работ (записи ведутся каллиграфически аккуратным, чётким и разборчивым почерком); работа над каллиграфическим почерком (строится с учётом дифференцированного подхода и осуществляется в течение всех четырёх лет обучения в начальной школе, индивидуально прописываются учащимся те элементы букв, цифр, слоги и буквы, которые требуют**

корректировки); использование специальных материалов (в практике применять различные приспособления для формирования каллиграфического письма: трафареты, калька и др.); использование цифровых образовательных ресурсов (например, мобильное приложение «Каллиграфия.рус—Учимся писать буквы», основанное на методике автодидактической каллиграфии); использование потенциала внеурочной деятельности (программы внеурочной деятельности, направленные на изучение каллиграфии).

Таким образом, каллиграфия может рассматриваться как элемент современного образования, который способствует не только формированию эстетического восприятия, но и комплексному развитию личности, сохранению культурного наследия и подготовке к различным жизненным ситуациям.

Список используемых источников:

1. Аксенова А.К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе: Учеб. для студентов дефектол. фак. пед. вузов / А.К. Аксенова. – Москва: ВЛАДОС, 2002. - 315 с. (Коррекционная педагогика); <https://search.rsl.ru/ru/record/01000906939> (дата обращения: 15.05.2026).

2. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений/ Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В.Виноградова. – 4-е изд., дополненное. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.

3. Почерковедение и почерковедческая экспертиза: курс лекций / Издание пятое. Под ред. В. В. Серегина. Санкт-Петербург: МВД России, НПСЭП, 2015. – 229 с. с.9 <https://krimexpert.ru/wp-content/uploads/kurs-lekci.pdf> (дата обращения: 15.05.2026).

4. Современная каллиграфия как социокультурный феномен: автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата педагогических наук/ Е.М. Куланина. – Москва, 2019. – 25 с. <https://www.dissercat.com/content/sovremennaya-kalligrafiya-kak-sotsiokulturnyi-fenomen> (дата обращения: 15.05.2026).

5. Школьный этимологический словарь русского языка. Происхождение слов. – М.: Дрофа. Н.М. Шанский, Т.А. Боброва. 2004. <https://etymological.academic.ru/1746/каллиграфия> (дата обращения: 15.05.2026).

© Гурова Е.В., Крушанова Р.Р., 2026

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В АЛТАЙСКОМ КРАЕ

Ерамасова А.В.

Научный руководитель – Белокурёнка Н.С.

Алтайский государственный аграрный университет, г. Барнаул, Россия

Аннотация: в статье исследуются тенденции развития инклюзивной среды в Алтайском крае. По данным 2022–2024 гг. выявлены тренды: рост числа обучающихся с ОВЗ, инфраструктурное развитие («Доступная среда»), внедрение сетевого взаимодействия и служб психолого-педагогического сопровождения. Отмечен кадровый дефицит в инклюзии.

Ключевые слова: инклюзивное образование, Алтайский край, дети с ОВЗ, доступная среда, кадровый дефицит, психолого-педагогическое сопровождение, региональная образовательная политика.

TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN THE ALTAI TERRITORY

Eramasova A.V.

Scientific supervisor – Belokurenko N.S.

Altai State Agrarian University, Barnaul, Russia

Abstract: the article examines the trends in the development of an inclusive environment in the Altai Territory. According to the data from 2022-2024, trends have been identified: an increase in the number of students with disabilities, infrastructural development ("Accessible Environment"), the introduction of networking and psychological and pedagogical support services. There is a staff shortage in inclusion.

Keywords: inclusive education, Altai Territory, children with disabilities, accessible environment, staff shortage, psychological and pedagogical support, regional educational policy.

Проблема реализации права на качественное образование для всех категорий обучающихся, включая лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью, сохраняет высокую актуальность для современной российской системы образования. Переход от сегрегационной модели обучения к инклюзивной, закреплённый федеральными государственными образовательными стандартами и стратегическими документами государственной политики, требует комплексного пересмотра подходов к организации образовательного процесса, подготовки кадров и создания материально-технической базы.

При этом региональные системы инклюзивного образования характеризуются существенной дифференциацией, обусловленной различиями в ресурсном обеспечении, инфраструктурной доступности и кадровом потенциале территорий. В связи с этим особый научный интерес представляет анализ конкретных регионов, где инклюзивные процессы сталкиваются с наиболее выраженными барьерами. Одним из таких регионов является Алтайский край, где, по данным Министерства социальной защиты региона, по состоянию на начало 2024 года инвалидность имели более 168 тысяч человек, в том числе 11,5 тысяч детей. При этом, согласно статистическим данным, в 2024 году количество инвалидов в Алтайском крае достигло 171,8 тысячи человек, что на 3,4 тысячи больше, чем в 2022 году, а доля инвалидов в общей численности населения выросла с 7,8% до 8,6% [1].

Инклюзивное образование в Российской Федерации базируется на следующих ключевых нормативно-правовых актах: Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ, федеральные государственные образовательные стандарты для обучающихся с ОВЗ, государственная программа «Доступная среда». На региональном уровне в Алтайском крае действует постановление губернатора Виктора Томенко от 7 ноября 2023 года об утверждении государственной программы «Доступная среда», вступающее в силу с января 2024 года [2].

Организационную основу инклюзивного образования в регионе составляют: Министерство образования и науки Алтайского края (в структуре которого функционирует Сектор инклюзивного образования), Алтайский краевой центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи (ППМС-помощи), базовые профессиональные образовательные организации (БПОО) — в частности, Бийский промышленно-технологический колледж, а также Алтайский государственный педагогический университет как центр подготовки педагогических кадров [3].

Анализ статистических данных за период 2022–2024 гг. показывает устойчивую тенденцию к росту численности инвалидов в Алтайском крае. В 2022 году в регионе насчитывалось 168,4 тысячи инвалидов (в том числе 11,5 тысячи детей), в 2023 году — 170 тысяч (12 тысяч детей), в 2024 году — 171,8 тысячи (12,3 тысячи детей). Таким образом, за три года общая численность инвалидов увеличилась на 3,4 тысячи человек, а детская инвалидность выросла на 800 человек. По состоянию на 1 января 2024 года численность детей в возрасте 0–17 лет в Алтайском крае составляла 458,1 тысячи человек, что позволяет оценить долю детей-инвалидов в общей детской популяции на уровне примерно 2,7%.

При этом важно отметить, что, согласно данным Министерства социальной защиты, в 2024 году статус инвалида получили примерно 40 тысяч взрослых и четыре тысячи детей. Около половины из них получили инвалидность бессрочно. Это свидетельствует о значительном масштабе целевой аудитории инклюзивного образования в регионе.

В Алтайском крае реализуется государственная программа «Доступная среда». За предыдущий период реализации аналогичной программы количество доступных приоритетных объектов составило 175 (72% от общего числа). В школах выросло число классов, отвечающих требованиям доступности: их стало больше на 320 единиц (5%), теперь это количество составляет 6312. Количество адаптированных объектов социальной защиты в целом выросло с 22 в 2014 году до 71 в 2022 году. Всего в Алтайском крае сейчас насчитывается 5466 объектов с доступной средой для инвалидов [1].

На 2024 год доля доступных для инвалидов приоритетных объектов уже составляет 74,1% при плановом показателе 70,2%. По результатам независимой оценки качества условий оказания услуг в краевых, муниципальных и частных образовательных организациях, проведённой в 2024 году, средний балл итогового показателя по региону составил 90,29 балла, а по дошкольным образовательным учреждениям — 92,39 балла. Оценку прошли 653 образовательные организации, включая 595 муниципальных, 57 краевых и одну частную [4].

Однако финансирование формирования доступной среды демонстрирует негативную динамику: в 2022 году Алтайский край совместно с федеральным центром потратил 54,3 млн рублей, в 2023 году (после завершения федеральной программы) — 12,9 млн рублей из краевого бюджета, в 2024 году — 12 млн рублей [1]. При этом, по данным Всероссийского общества инвалидов, на реализацию программы «Доступная среда» в 2024 году из федерального и краевого бюджетов было выделено 8 128 000 рублей на создание безбарьерной среды в 11 детских садах и Налобихинской школе [5].

Общий кадровый дефицит в системе образования Алтайского края является одним из наиболее острых вызовов. Согласно данным регионального Министерства образования и науки, ежегодно в школах открывается порядка 850–900 вакансий, и острая потребность в кадрах сохранится как минимум до 2030 года. На одного соискателя приходится три вакансии.

В сфере инклюзивного образования кадровая ситуация усугубляется необходимостью наличия специализированных компетенций. В 2024/2025 учебном году по целевым договорам обучался 881 человек в организациях высшего и среднего профессионального образования. Однако, как отмечают специалисты АлтГПУ, «в Алтайском крае на сегодняшний день только разрабатывается модель инклюзивного образования, которая бы отвечала современным запросам».

Подготовка педагогов для работы в условиях инклюзии осуществляется по нескольким направлениям: бакалавриат по профилю «Начальное образование и Инклюзивное образование» на базе Алтайского государственного педагогического университета; курсы повышения квалификации (например, программа для педагогов СПО, в рамках которой планируется обучить 200 педагогов); методические мероприятия, такие как краевой методический мост «Профессиональный профиль педагога инклюзивного образования» [6].

Показательным примером является опыт Алтайского краевого центра ППМС-помощи, на базе которого создана Служба сопровождения инклюзивного образования. Специалистами Службы второй год подряд осуществляется методическая помощь педагогическим работникам школ края. На основе разработанной в 2024–2025 учебном году Модели психолого-педагогического сопровождения проводятся еженедельные совместные онлайн-совещания и супервизии, на которых обсуждаются трудности в обучении конкретных обучающихся с ОВЗ.

В регионе накоплен разнообразный практический опыт внедрения инклюзивных принципов. Семинар-практикум «От общей модели к школьной практике: как реализовать инклюзивное образование для детей с различными образовательными потребностями» (декабрь 2025 года) продемонстрировал конкретные инструменты: технологические карты урока для совместного обучения детей с нормой развития и с ОВЗ (учитель школы №103 г. Барнаула Юлия Азизова), ресурсный подход в инклюзии (школа №40 г. Бийска), использование дистанционных технологий (Алтайский краевой педагогический лицей).

Регулярно проводятся научно-практические конференции по вопросам инклюзивного образования. V конференция «Инклюзивное образование в Алтайском крае: результаты, проблемы, перспективы» состоялась 20 марта 2026 года на базе Бийского промышленно-технологического колледжа в рамках деловой программы чемпионата «Абилимпикс». В работе четырёх секций конференции приняли участие руководящие и педагогические работники дошкольных, общеобразовательных, профессиональных образовательных организаций, а также представители центров занятости и социальных служб.

Проведённый анализ позволяет выявить как позитивные тенденции, так и системные проблемы в развитии инклюзивного образования Алтайского края.

К «позитивным тенденциям» следует отнести:

1. Устойчивый рост инфраструктурной доступности: доля доступных приоритетных объектов достигла 74,1%, создана Служба сопровождения инклюзивного образования на базе ППМС-центра.

2. Активизацию методической работы: регулярное проведение конференций, семинаров-практикумов, развитие сетевого взаимодействия между образовательными организациями.

3. Рост числа адаптированных образовательных программ и появление новых форм поддержки (ресурсные классы, тьюторское сопровождение) [3].

Вместе с тем сохраняется ряд существенных проблем:

1. Дефицит кадров. Не все педагоги обладают компетенциями для работы с детьми с ОВЗ [6].

2. Неравномерность доступности. В Алтайском крае дети с ОВЗ практически изолированы, особенно в удалённых от центра муниципалитетах.

3. Сокращение финансирования программы «Доступная среда» с 54,3 млн руб. (2022) до 12 млн руб. (2024), что создаёт риски для инфраструктуры [1].

4. Отсутствие целостной региональной модели инклюзивного образования — в Алтайском крае она только разрабатывается [6].

Полученные результаты подтверждают, что выявленные проблемы (кадровый дефицит, неравномерность доступности, недостаточная разработанность региональных моделей) характерны не только для Алтайского края, но и для многих регионов России. Вместе с тем специфика Алтайского края заключается в сочетании высокого уровня инфраструктурной доступности (74,1% приоритетных объектов) с острым кадровым кризисом [1].

Ключевое противоречие, определяющее современное состояние инклюзивного образования в регионе, состоит в разрыве между формальным выполнением количественных показателей доступности и качественной готовностью образовательной системы к реализации инклюзивных подходов. Для его преодоления необходимы: принятие целостной региональной модели инклюзивного образования, системная подготовка и переподготовка педагогических кадров, а также устойчивое финансирование мероприятий по созданию безбарьерной среды.

Список используемых источников:

1. За три года инвалидов на Алтае стало больше, но затраты на доступную среду снизились [Электронный ресурс] // Amic.ru. – 2025. – 4 апреля. – URL: <https://www.amic.ru/news/za-tri-goda-invalidov-na-altae-stalo-bolshe-no-zatraty-na-dostupnuyu-sredu-snizilis-560237> (дата обращения: 26.04.2026).

2. Краевые власти разработали программу по поддержке инвалидов и людей с ОВЗ [Электронный ресурс] // Атмосфера. – URL: <https://www.asfera.info/news/124395-kraevye-vlasti-razrabotali-programmu-po-podderzke-invalidov-i-ludej-s-ovz> (дата обращения: 26.04.2026).

3. В рамках инклюзивного образования организовано сетевое взаимодействие школ с Алтайским краевым центром ППМС-помощи [Электронный ресурс] // Алтайский краевой центр ППМС-помощи. – 2024. – 15 октября. – URL: <https://ppms22.ru/news/VramkakhinkluzivnogoobrazovaniyaorganizovanosetevoevzaimodeystvieshkolsAltayskimkraevymtsentromPPMS.html> (дата обращения: 26.04.2026).

4. Итоги независимой оценки качества условий оказания услуг в краевых, муниципальных и частных образовательных организациях [Электронный ресурс] // Детский сад «Рябинка». – 2025. – 14 января. – URL: https://detskisadik.ucoz.ru/news/itogi_nezavisimoj_ocenki_kachestva_uslovij_okazaniya_uslug_v_kraevykh_municipalnykh_i_chastnykh_obrazovatelnykh_organizatsiyakh/2025-01-14-3847 (дата обращения: 26.04.2026).

5. В Алтайском крае выделено более 8 миллионов рублей на создание доступной среды в образовательных организациях [Электронный ресурс] // Всероссийское общество инвалидов. – URL:

https://www.voi.ru/news/all_news/novosti_voi/v_altajskom_krae_vydeleno_bolee_.html (дата обращения: 26.04.2026).

6. Как решают проблему кадрового голода в сфере образования Алтайского края [Электронный ресурс] // Толк. – 2025. – 14 августа. – URL: <https://tolknews.ru/obrazovanie/197978-kak-reshayut-problemu-kadrovogo-goloda-v-sfere-obrazovaniya-altayskogo-kraja> (дата обращения: 26.04.2026).

© Ерамасова А.В., Белокуренько Н.С., 2026

УДК 159.922.3+376.35

ТРЕВОЖНОСТЬ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ: ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ, ДИАГНОСТИКА И НАПРАВЛЕНИЯ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ

Зайнашева Г.С.

Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, Россия

Аннотация: в статье рассматривается проблема тревожности у детей дошкольного возраста с задержкой речевого развития (ЗРР). Актуальность исследования обусловлена высокой распространенностью речевых нарушений в дошкольной популяции и их негативным влиянием на эмоционально-личностное становление ребенка. На основе анализа отечественных исследований выявлена двунаправленная связь между речевым недоразвитием и уровнем тревожности. Практическая значимость работы заключается в разработке научно-методических рекомендаций для специалистов дошкольных образовательных организаций и родителей по снижению тревожности и гармонизации эмоционального состояния дошкольников с ЗРР.

Ключевые слова: задержка речевого развития, дошкольный возраст, тревожность, эмоционально-личностное развитие, речевые нарушения, психодиагностика, коррекционная работа, детско-родительские отношения, инклюзивное образование.

ANXIETY IN PRESCHOOL CHILDREN WITH SPEECH DELAY: CHARACTERISTICS, DIAGNOSIS, AND AREAS OF INTERVENTION

Zainasheva G.S.

Ufa University of Science and Technology, Ufa, Russia

Abstract: this article examines anxiety in preschool children with speech delay. The relevance of the study lies in the high prevalence of speech disorders in the preschool population and their negative impact on the child's emotional and personal development. Based on an analysis of Russian studies, a bidirectional relationship between speech delay and anxiety levels was identified. The practical significance of this study lies in the development of scientific and methodological

recommendations for preschool specialists and parents on reducing anxiety and harmonizing the emotional state of preschool children with speech delay.

Key words: speech delay, preschool age, anxiety, emotional and personal development, speech disorders, psychodiagnostics, correctional work, parent-child relationships, inclusive education.

В современной дефектологии и возрастной психологии задержка речевого развития (ЗРР) рассматривается не как изолированное нарушение, а как синдром, сопровождающийся комплексом вторичных образований, среди которых одним из наиболее значимых является повышенная тревожность [1]. По данным мониторинговых исследований, доля детей дошкольного возраста с различными формами речевого недоразвития в общей популяции составляет от 15 до 25% при этом более 60% из них демонстрируют признаки эмоциональной дезадаптации [2].

Актуальность темы обусловлена тем, что тревожность в дошкольном возрасте выступает не только симптомом, но и фактором, тормозящим речевое и когнитивное развитие, затрудняющим социализацию и формирование учебной мотивации. Несмотря на накопленный опыт логопедической коррекции, вопросы эмоционального сопровождения детей с ЗРР остаются недостаточно систематизированными в практике дошкольных образовательных организаций (ДОО). Цель данной работы – проанализировать особенности проявления тревожности у дошкольников с ЗРР, рассмотреть валидный диагностический инструментарий и обосновать комплексные подходы к психолого-педагогической коррекции.

Согласно культурно-исторической концепции Л.С. Выготского, речь является основным средством регуляции поведения и формирования высших психических функций. При ЗРР нарушается процесс интериоризации речевых знаков, что приводит к дефициту вербальных средств саморегуляции и эмоционального выражения [3]. Дети сталкиваются с трудностями в обозначении потребностей, формулировании вопросов и участии в совместной деятельности, что закономерно порождает ситуацию хронического фрустрирования.

Эмпирические исследования подтверждают двунаправленный характер взаимосвязи речевых трудностей и тревожности [4]. С одной стороны, ограниченная речевая продукция и непонимание речи окружающих провоцируют страх ошибки, избегание коммуникативных ситуаций и формирование защитных поведенческих стратегий. С другой стороны, высокая тревожность увеличивает когнитивную нагрузку, активизирует симпатическую нервную систему и подавляет моторно-речевые зоны, что усугубляет заикание, эхолалии, мутизм. Таким образом, тревожность выступает как вторичное, но устойчивое новообразование, требующее целенаправленной коррекции параллельно с логопедической работой [5].

В отличие от нормотипичных сверстников, у детей с речевыми нарушениями тревожность чаще проявляется в невербальной и поведенческих сферах. Выделяют следующие маркеры:

1. Эмоционально-поведенческие признаки:

- эмоциональная неустойчивость, импульсивность, повышенная тревога и агрессия, либо, напротив, вялость и апатичность;
- склонность к уходу от деятельности, в которой возникают трудности; чувствительность к неудачам;
- замкнутость, робость, нереализованность в общении со сверстниками из-за недоразвития речевых средств [6].

2. Коммуникативные трудности:

- дети с речевыми нарушениями демонстрируют отвержение самого себя и отдаленность от родителей по сравнению с нормотипичными сверстниками,
- быстрое пресыщение речевым контактом, отказ от общения при возникновении трудностей, мнимая любознательность [7].

Факторы, усиливающие тревожность:

- неправильные детско-родительские отношения в семье,
- межличностные проблемы в детской группе, трудности в установлении контактов со сверстниками,
- осознание собственной речевой «неполноценности», что может приводить к раздражительности и замкнутости [9].

Ограничения вербального контакта у детей с ЗРР требуют использования преимущественно невербальных и проективных методов диагностики. В практике ДОО и психолого-медико-педагогических комиссий (ПМПК) рекомендовано применять следующий комплекс:

- Проективный тест тревожности Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен. Адаптированная версия позволяет оценить уровень и характер тревожности через интерпретацию рисунков ситуаций. Методика валидирована для детей 4-7 лет, не требует развернутой речевой продукции от обследуемого [10].
- Цветовой тест М.Люшера. Невербальный инструмент, отражающий актуальное эмоциональное состояние, уровень стресса и компенсаторные ресурсы. Интерпретации проводится специалистом с учетом возрастных норм и речевого статуса ребенка [11].
- Методика «Паровозик» (Е.А. Бурмистрова). Позволяет ребенку выбрать цвет, ассоциирующийся с различными сферами жизни (дом, сад, улица, занятия), что косвенно указывает на зоны эмоционального дискомфорта.
- Наблюдение и экспертные оценки. Структурированное наблюдение в естественных условиях ДОО, а также опросники для воспитателей и родителей (например, «Опросник проявлений тревожности у дошкольников» Т.В. Лаврентьевой) обеспечивают экологическую валидность данных.

Диагностический процесс должен носить динамический характер и проводиться не реже одного раза в полугодие для отслеживания эффективности коррекционных мероприятий.

Снижение тревожности у дошкольников с ЗРР требует интегрированного подхода, объединяющего усилия логопеда, педагог-психолога, дефектолога и семьи. Основные направления коррекции включают:

1. Создание ситуации успеха в логопедической практике. Поэтапное усложнение речевых заданий использование визуальных опор, альтернативной и дополнительной коммуникации, отказ от принудительного речевого вызова. Каждое достижение должно фиксироваться и вербализоваться взрослым.
2. Психокоррекционные техники. Регулярное включение в занятия элементов мышечной релаксации, дыхательных упражнений, сказкотерапии и песочной терапии. Арт-терапевтические методы (рисование, лепка, аппликация) позволяют проработать страхи в безопасной символической форме, минуя речевой барьер.
3. Формирование эмоционального интеллекта. Обучение распознаванию базовых эмоций по мимике, позе, интонации, развитие эмпатии через совместные игры и ролевые ситуации, использование «эмоциональных дневников» с пиктограммами.
4. Психолого-педагогическое сопровождение семьи. Родители детей с ЗРР часто демонстрируют гиперопеку или, напротив, завышенные требования. Необходимо проведение консультативных групп, обучающих снижению тревожности и созданию предсказуемой домашней среды.

Тревожность у детей дошкольного возраста с задержанной речевым развитием является устойчивым вторичным образованием, существенно осложняющим процесс социализации и коррекции основного нарушения. Ее проявления носят преимущественно невербальный характер и требуют применения адаптированных диагностических процедур. Успешная коррекция возможна только при условии интеграции логопедических, психокоррекционных и семейно-ориентированных технологий, направленных на формирование безопасной коммуникативной среды, развитие эмоциональной саморегуляции и повышение самооценки ребенка.

Список используемых источников:

1. Волкова Л.С. Логопедия: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений. – 7-е изд., перераб. и доп. – М.: ВЛАДОС, 2020. – 704 с.
2. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Основы логопедии: учебное пособие. – М.: Просвещение, 1989. – 223 с.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь. – СПб.: Питер, 2019. – 432 с.
4. Прихожан А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. – СПб.: Питер, 2009. – 192 с.
5. Лубовский В.И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей. – М.: Педагогика, 1989. – 104 с.

6. Зинченко Ю.П., Моргунов Е.Б. Эмоциональная регуляция у детей с речевыми нарушениями // Дефектология. – 2020. – № 4. – С. 34–42.
7. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Теория и практика оценки психического развития ребенка. – СПб.: Речь, 2005.-384 с.
8. Ковалев В.В. Психиатрия детского возраста. – М.: Медицина, 1995. – 558 с.
9. Левченко И.Ю., Ткачева В.В. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии. – М.: Просвещение, 2008. – 239 с.
10. Тэмпл Р., Дорки М., Амен В. Детский тест тревожности: адаптация и стандартизация/под ред. А.М. Прихожан. – М.: Смысл, 2017. – 96 с.
11. Люшер М. Цветовой тест Люшера. – М.: АСТ «Сова», 2005 – 190 с.

© Зайнашева Г.С., 2026

УДК 374

НЕСТАНДАРТНЫЕ ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ГРУППОВОЙ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

Зайнашева Г.С.

Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, Россия,

Аннотация: в статье рассматривается проблема повышения эффективности групповой творческой деятельности в учреждениях дополнительного образования детей (УДОД). В условиях реализации Федеральных государственных требований к программам дополнительного образования традиционные формы работы теряют свою мотивационную привлекательность. Цель исследования – теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность нестандартных способов организации группового взаимодействия. В ходе работы были проанализированы такие формы, как образовательные квесты, хакатоны, смешанное обучение и проектная деятельность в формате «равный-равному». Результаты педагогического эксперимента показали, что внедрение нестандартных методов способствует росту креативности обучающихся, развитию коммуникативных компетенций (soft skills) и повышению уровня социальной адаптации.

Ключевые слова: дополнительное образование детей, групповая деятельность, творчество, нестандартные формы обучения, педагогические технологии, проектная деятельность.

UNCONVENTIONAL FORMS OF ORGANIZING GROUP CREATIVE ACTIVITIES IN CHILDREN'S SUPPLEMENTARY EDUCATION

Zainasheva G.S.

Ufa University of Science and Technology, Ufa, Russia

Abstract: this article examines the problem of increasing the effectiveness of group creative activities in institutions of supplementary education for children. With the implementation of Federal State Requirements for supplementary education programs, traditional forms of work are losing their motivational appeal. The purpose of the study was to theoretically substantiate and experimentally test the effectiveness of unconventional methods of organizing group interaction. The study analyzed such forms as educational quests, hackathons, blended learning, and peer-to-peer project activities. The results of the pedagogical experiment showed that the introduction of unconventional methods promotes student creativity, the development of soft skills, and improved social adaptation.

Key words: additional education for children, group activities, creativity, non-standard forms of education, pedagogical technologies, project activities.

Современный этап развития системы образования в Российской Федерации характеризуется переходом от знаниевой парадигмы к компетентностной. В этом контексте учреждение дополнительного образования детей (УДОД) выступает ключевой площадкой для развития творческого потенциала личности, формирования навыков командной работы и социальной адаптации. Согласно Концепции развития дополнительного образования детей, приоритетным направлением становится создание условий для самореализации каждого ребёнка через вовлечение в активную деятельность [1].

Однако анализ педагогической практики показывает, что традиционные формы организации занятий (лекция, беседа, стандартное выполнение задания по образцу) часто не отвечают запросам современного поколения обучающихся («цифровых аборигенов»). Наблюдается снижение мотивации, формализм в выполнении групповых заданий и недостаточный уровень субъективной позиции ребенка в коллективе.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью поиска и внедрения инновационных, нестандартных способов организации групповой творческой деятельности, которые позволили бы преодолеть стереотипы восприятия обучения и активизировать внутренний ресурс обучающихся.

Цель статьи- обосновать педагогический потенциал нестандартных форм организации групповой творческой деятельности в УДОД.

Групповая творческая деятельность в педагогике рассматривается как совместная активность участников, направленная на создание нового продукта (идеи, решения), обладающего субъективной или объективной новизной. Классики отечественной педагогики (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев)

подчеркивали, что высшие психические функции формируются сначала в социальном взаимодействии, и лишь затем интериоризируются [2].

В дополнительном образовании групповая работа имеет специфику: она добровольна, мотивационно насыщена и ориентирована на результат, значимый для самого ребенка. Тем не менее, стандартная организация групп (деление на подгруппы по жребью, распределение ролей педагогом) часто приводит к дисбалансу участия, когда активную работу выполняет 1-2 лидера, а остальные занимают позицию наблюдателей.

Под «нестандартными способами» понимаются формы организации деятельности, выходящие за рамки привычного учебно-классного занятия, предполагающие смену ролей, пространственной среды и алгоритмов взаимодействия. К ним относятся:

1. Геймификация и квест – технологии: внедрение игровых механик в образовательный процесс.

2. Формат хакатонов – интенсивная проектная сессия по решению конкретной проблемы.

3. Тьюторство и наставничество «равный-равному» – вовлечение старших или более опытных обучающихся в руководство группами.

4. Выездные и средовые формы – перенос деятельности в непривычную среду (природы, музей, городское пространство).

Современные исследователи (О.Г. Ларионова, В.И. Беликов) отмечают, что нестандартные формы способствуют снятию психологических барьеров и создают ситуацию успеха для каждого участника [3].

В эксперименте приняли участие 120 обучающихся в возрасте от 10-14 лет, которые были разделены на контрольную группу (КГ) и экспериментальную группу (ЭГ) по 60 человек. КГ обучалась по традиционной методике, ЭГ обучалась с применением нестандартных форм работы.

В ходе эксперимента были внедрены следующие модули:

1. Образовательный квест «Творческий лабиринт». Вместо обычного выполнения задания группы перемещались по станциям, где каждая следующая задача зависела от результата предыдущей. Это требовало от участников постоянной коммуникации и быстрого принятия коллективных решений. Роли в группах ротировались на каждой станции (капитан, секретарь, спикер, таймкипер).

2. Мини-хакатон «Идея за час». Обучающимся предлагалась социальная или техническая проблема. За ограниченное время (60 минут) группа должна была пройти путь от генерации идей до создания прототипа (макет, сценария, чертежа). Формат стимулировал концепцию и отсеивание лишнего, фокусируя внимание на главном творческом прорыве.

3. Технология «Перевернутая мастерская». Обучающиеся сами становились инструкторами для своих сверстников. Группа готовила мастер-класс по освоенному навыку и проводила его для другой группы. Это повышало ответственность за качество усвоенного материала и развивало навыки презентации.

По итогам контрольного этапа были сравнены показатели развития творческих способностей и групповой динамики в КГ и ЭГ.

1. Уровень креативности. Диагностика по методике Торренса показала, что в ЭГ прирост показателей беглости и оригинальности мышления составил 24%, тогда как в КГ – лишь 7%. Это свидетельствует о том, что нестандартные условия (дефицит времени в хакатоне, необходимость навигации в квесте) стимулируют поиск нетривиальных решений.

2. Групповая сплоченность. Социометрическое исследование выявило снижение количества «изолированных» детей в ЭГ с 15 % до 3%. В КГ этот показатель остался практически неизменным. В нестандартных форматах каждый участник вынужден быть включенным в процесс, так как успех команды зависит от вклада каждого (взаимозависимость).

3. Качество творческих продуктов. Анализ итоговых проектов показал, что работы ЭГ отличались большей вариативностью и практической направленностью. 80% проектов ЭГ имели заверченный вид, готовый к презентации на конкурсах, против 45 % в КГ.

Таблица 1. Сравнительные показатели уровня сформированности компетенций (в %)

Показатель	КГ (до/после)	ЭГ (до/после)
Мотивация к деятельности	65/70	64/92
Навыки коммуникации	50/55	48/88
Креативность	45/52	46/76

Данные таблицы подтверждают, что наиболее значимая динамика наблюдается именно в ЭГ, где применялись инновационные подходы.

Полученные данные позволяют утверждать, что эффективность групповой творческой деятельности в УДОД напрямую зависит от разнообразия организационных форм. Нестандартные способы работы решают несколько педагогических задач одновременно:

-мотивационная: новизна формата сама по себе является стимулом.

-социальная: меняется статусы внутри группы, лидеры учатся делегировать, а тихие дети проявляют инициативу в новых ролях.

-творческая: ограничение ресурсов (времени, материалов) в рамках хакатанов или квестов парадоксальным образом стимулирует воображение.

Важным условием успеха является позиция педагога. При использовании нестандартных форм педагог переходит из роли транслятора знаний в роль фасилитатора, модератора и тьютора. Это требует от наставника высокой гибкости и готовности к импровизации.

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Традиционные формы организации занятий в дополнительном образовании исчерпывает свой ресурс и требует модернизации в сторону интерактивности и субъективности ребенка.

2. Нестандартные способы организации групповой деятельности создают благоприятную среду для развития творческого потенциала и soft skills.

3. Экспериментально доказана, что внедрение данных форм способствует значимому росту мотивации, сплоченности коллектива и качества итоговых творческих продуктов.

Список используемых источников:

1. Распоряжение Правительства РФ №678 от 31.03.2022 г от «Об утверждении Концепции развития дополнительного образования».
2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – СПб.: Союз, 2019. – 96 с.
3. Ларионова О.Г. инновационная деятельность педагога дополнительного образования: учебное пособие. – М.: Академия, 2021. – 145 с.
4. Смирнов С.А. Педагогика дополнительного образования детей и взрослых. – М.: Academia, 2020 – 256 с.
5. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современном образовании. – М.: Сентябрь, 2021. – 112 с.

© Зайнашева Г.С., 2026

УДК 379.8

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ ПОСРЕДСТВОМ НАСТОЛЬНОЙ ИГРЫ «АРХИТЕКТОРЫ ДОБРА»

Ибетова И.Р.

Научный руководитель – Ибетова М.М.

Казанский (Приволжский) федеральный университет, Россия

Аннотация: в данной статье рассматривается инновационный подход к воспитанию подростков через использование игровых технологий. Автор обосновывает эффективность настольной игры «Архитекторы добра» как инструмента формирования просоциальных установок: эмпатии, готовности к сотрудничеству и социальной ответственности. Особое внимание уделяется психологическим аспектам игрового взаимодействия и роли рефлексии после игрового процесса.

Ключевые слова: просоциальное поведение, подростки, настольные игры, эмпатия, социализация, педагогические технологии.

FORMATION OF PROSOCIAL BEHAVIOR IN ADOLESCENTS THROUGH THE BOARD GAME «ARCHITECTS OF GOOD»

Ibetova I.R.

Scientific supervisor – M.M. Ibetova

Kazan (Volga Region) Federal University, Russia

Abstract: this article examines an innovative approach to educating teenagers through the use of gaming technology. The author substantiates the effectiveness of the board game «Architects of Goodness» as a tool for the formation of prosocial attitudes: empathy, willingness to cooperate and social responsibility. Special attention is paid to the psychological aspects of game interaction and the role of reflection after the gameplay.

Keywords: prosocial behavior, adolescents, board games, empathy, socialization, pedagogical technologies.

По мнению исследователя С.В. Ланцовой [1], подростковый возраст является благоприятным периодом для формирования просоциальных личностных качеств и просоциального поведения. Под ним понимаются любые действия, совершаемые с целью принести пользу другому человеку или обществу в целом: помощь, поддержка, волонтерство, умение делиться ресурсами и искренне сопереживать.

Однако в подростковой среде мы часто наблюдаем обратные тенденции: рост индивидуализма, конкурентность и дефицит эмоционального отклика.

В ФГОС основного общего образования подчеркивается необходимость формирования просоциального поведения через следующие направления воспитания [2]:

- гражданское воспитание (просоциальность здесь проявляется через готовность к конструктивной кооперации, проявление взаимопонимания и взаимопомощи, участие в добровольческой и гуманитарной деятельности);

- духовно-нравственного воспитания (способность субъекта осуществлять осознанный выбор в пользу моральных норм, критически анализировать собственные действия и поступки окружающих с позиции права и этики, а также проявлять чувства ответственности).

Необходимость формирования просоциального поведения в старшем подростковом возрасте обоснована тем, что:

- если в этот момент не заложить ценности альтруизма и сотрудничества, их место могут занять эгоцентризм, цинизм или потребительское отношение к людям, которые во взрослом возрасте изменить гораздо сложнее;

- формирование просоциальных установок помогает подростку выстраивать здоровые, конструктивные связи;

- просоциальное поведение помогает подростку осознать личную ответственность. Помогая другим добровольно, он ощущает свою

субъектность, который является мощным стимулом для развития взрослой, зрелой личности.

- практика просоциального поведения способствует пониманию чужих эмоций, сопереживанию и прогнозированию последствий своих поступков. Без этого навыка человек во взрослом возрасте остается эмоционально холодным, что мешает как в личной жизни, так и в карьере.

Традиционные методы воспитания часто воспринимаются подростками как назидательные и вызывают протест. В связи с этим актуальным становится поиск интерактивных форм работы. Одной из наиболее перспективных технологий является настольная игра, в процессе которой подросток может примерить на себя различные социальные роли и прожить опыт взаимодействия. В данной статье мы проанализируем потенциал настольной игры «Архитекторы добра» как средства формирования позитивного социального поведения личности.

Формирование просоциального поведения тесно связано с развитием самосознания. Подросток уже способен осознавать мотивы своих поступков, но его поведение часто продиктовано стремлением к лидерству или страхом отвержения группой.

Как отмечает А. А. Реан, социализацию не следует рассматривать как процесс, ведущий к нивелированию личности, индивидуальности человека, и как антипод индивидуализации [3]. Именно в процессе социализации человек обретает свою истинную индивидуальность. Следовательно, просоциальность здесь выступает не как механическое следование правилам, а как осознанный выбор в пользу конструктивного вклада в окружающую среду.

Для того чтобы этот выбор стал устойчивым, подростку необходима создать определенные ситуации для практики. Настольная игра «Архитекторы добра» выступает в роли такой лаборатории, где социальные нормы не навязываются извне, а становятся необходимым условием для достижения игровой цели.

«Архитекторы добра» – это настольная игра, в которой игроки не соревнуются друг с другом, а объединяют усилия для помощи в определенной ситуации.

Отметим основные элементы игры:

-Легенда:

«Добро пожаловать в Город Семи Локаций. На первый взгляд, это обычный мегаполис с торговыми центрами, школами и парками. Но у этого города есть секрет: он держится на невидимых нитях наших поступков.

В последнее время город начал «остывать». Люди всё чаще смотрят в экраны смартфонов, а не в глаза друг другу. Хайп стал важнее честности, а личный бонус — ценнее дружбы. Везде чувствуется безразличие.

Вы – Архитекторы добра. У каждого из вас есть уникальный дар: кто-то умеет убеждать, кто-то обладает острым умом, кто-то – невероятной смелостью. Сегодня вы пройдете по улицам города. Каждая локация подбросит вам вызов.

В конце пути мы заглянем в Штукатулки Судьбы. В Первой – то, что вы вложили в город и друг друга. Во Второй – то, что вы решили забрать себе. Какой облик примет этот город к закату? Решать только вам. Начинаем».

- Игровой мир. (Каждый игрок получает персонажа с уникальным набором навыков).

- Даются локации на карте (например, «торговый центр»). (Приведем пример ситуации «Друзья подговаривают одноклассника вынести значок из магазина, чтобы доказать «смелость».) На основании своих навыков, черт характера, способностей своего героя школьник предлагает свою помощь.

-В одной локации один участник в карточке получает дилемму (Пример дилеммы: ты можешь отговорить друга или снять всё на видео, чтобы собрать тысячи просмотров в соцсетях (личный бонус)).

- Игрок может потратить свои «очки действия» не на собственное продвижение, а на передачу ресурсов или спасение другого персонажа. В этот момент глаза остальных участников закрыты.

- В конце считаем полученные фишки в штукатулке 1 (Победа Добра), и в штукатулке 2 (Победа эгоизма).

-Делается вывод.

Завершение исходя из итогов.

Финал №1. Победа Добра (в штукатулке 1 больше фишек)

«Посмотрите на эти результаты. Штукатулка Общего Вклада полна. Что это значит для города?

Сегодня вы доказали, что Архитектор – это не тот, кто строит стены, а тот, кто возводит мосты. Когда в торговом центре кто-то подговаривал друга на глупость, вы не включили камеру ради лайков – вы включили сердце. Вы тратили свои силы, чтобы помочь друг, и в итоге никто не остался позади.

Город ожил. В нем снова безопасно, в нем хочется улыбаться прохожим. Вы создали среду, где слово «мы» сильнее, чем «Я». Это самая сложная архитектура в мире – архитектура доверия. И сегодня вы справились с ней на отлично».

Финал №2. Победа Эгоизма (в штукатулке 2 больше фишек).

«Результаты перед вами. Штукатулка Личных Бонусов перевесила.

Да, у многих из вас в руках сейчас много «просмотров» и личных наград. Вы стали «успешнее» как отдельные игроки. Но посмотрите на карту города. Он остыл. Пока вы снимали хайповое видео в торговом центре вместо того, чтобы остановить друга, в фундаменте города появилась еще одна трещина.

Мы получили город ярких витрин и одиноких людей. Здесь каждый сам за себя, каждый в своей броне. Вы стали богаче, но мир вокруг стал беднее. Это важный урок: если каждый будет заботиться только о своем фасаде, весь дом рано или поздно рухнет.

Сегодня город проиграл. Но игра – это лишь репетиция жизни. Какую штукатулку вы начнете наполнять в реальном мире?»

Ключевое отличие этой игры от классических заключается в том, что стратегия эгоизма ведет к проигрышу всей команды. Таким образом, игра моделирует реальную социальную взаимозависимость.

В процессе игры «Архитекторы добра» задействуются несколько уровней воздействия на личность подростка:

- когнитивный уровень (игроки сталкиваются с дилеммами: «Накопить ресурс для себя или отдать его в общий фонд, чтобы команда не выбыла из игры?», что стимулирует развитие критического мышления и понимание долгосрочных последствий своих действий);

- эмоциональный уровень (развитие эмпатии) (сопричастность, сочувствие);

- поведенческий уровень (игроки учатся договариваться, слушать мнение других и принимать совместные решения. Это прямая практика сотрудничества).

Просто выдать игру подросткам недостаточно. Формирование просоциального поведения требует грамотного педагогического сопровождения, которое включает три этапа:

- погружение (педагог создает атмосферу, объясняет правила, но делает акцент не только на механике, но и на ценностях игры);

- игровой процесс (педагог выступает в роли модератора или наблюдателя. Важно не вмешиваться в выбор игроков, даже если они принимают эгоистичные решения);

- рефлексия (это критически важный этап. Педагог задает вопросы: «Почему вы решили поделиться ресурсом?», «Как этот опыт можно применить в нашей группе/классе?». Именно на этом этапе игровой опыт переходит в структуру личности.)

Настольная игра «Архитекторы добра» представляет собой эффективную педагогическую технологию, которая позволяет в увлекательной, форме формировать у подростков фундамент просоциального поведения. Игра помогает подростку осознать, что созидание и сотрудничество – это не только моральный долг, но и наиболее эффективная стратегия развития в сложном мире.

Дальнейшее развитие данного направления может быть связано с созданием цифровых адаптаций подобных игр, однако именно живое, очное взаимодействие за игровым столом остается незаменимым фактором формирования подлинной человечности и социальной ответственности.

Список используемых источников:

1. Ланцова, С.В.. Психодидактические условия формирования просоциального поведения подростков в смешанной реальности: диссертация ... кандидата психологических наук : 5.3.4. / Ланцова Светлана Вячеславовна; [Место защиты: ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена»; Диссовет Д 212.199.ХХ (33.2.018.12)]. – Иваново, 2024. – 200 с.: ил..

2. Федеральный государственный образовательный стандарт Основное общее образование (ФГОС ООО) // Образовательная информационная система «ФГОС». URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo> (дата обращения: 04.05.2026)

3. Реан, А. А. Психология личности. – СПб.: Питер, 2016. – 288 с.

© Ибетова И.Р., Ибетова М.М., 2026

УДК 371.398-53.2/.5

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ибетова И.Р.

Научный руководитель – Ибетова М.М.

Казанский (Приволжский) федеральный университет, Россия

Аннотация: в статье анализируется процесс формирования просоциального поведения у подростков в условиях учреждения дополнительного образования. Автор рассматривает просоциальное поведение как фундамент успешной социализации личности, основанный на эмпатии, сотрудничестве и бескорыстной помощи. Обосновываются преимущества системы дополнительного образования (добровольность, отсутствие жестких оценок, неформальное общение) для формирования просоциального поведения. В работе представлены ключевые формы: волонтерские проекты, коллективная творческая деятельность и тренинговые формы работы. Подчеркивается значимая роль педагога как этического образца.

Ключевые слова: просоциальное поведение, подростки, дополнительное образование, эмпатия, социализация, коллективная творческая деятельность, педагогическая поддержка.

FORMATION OF PROSOCIAL BEHAVIOR IN ADOLESCENTS IN THE CONDITIONS OF AN ADDITIONAL EDUCATION INSTITUTION

Ibetova I.R.,

Scientific supervisor – Ibetova M.M.

Kazan (Volga Region) Federal University, Russia

Abstract: the article analyzes the process of forming prosocial behavior in adolescents in the specific environment of additional education institutions. The author considers prosocial behavior as the foundation of successful personality socialization based on empathy, cooperation, and unselfish help. The advantages of the additional education system (voluntariness, absence of rigid assessments,

informal communication) for the development of moral qualities are substantiated. The paper presents key pedagogical forms: volunteer projects, collective creative activity, and training forms of work. The significant role of the teacher as an ethical model is emphasized.

Keywords: prosocial behavior, adolescents, additional education, empathy, socialization, collective creative activity, pedagogical support.

Проблема воспитания подрастающего поколения в духе гуманизма и взаимопомощи сегодня перестала быть сугубо теоретической. В условиях высокого темпа жизни, цифровизации и социальной разобщенности современный подросток часто оказывается в ситуации ценностного кризиса.

На этом фоне развитие просоциального поведения – то есть действий, направленных на благо других людей и общества без расчета на внешнюю награду — становится приоритетной задачей воспитания в современном обществе.

Просоциальное поведение включает в себя не только готовность помочь или поделиться ресурсами, но и глубокие внутренние механизмы: эмпатию (способность сопереживать), альтруистическую мотивацию и сформированную систему моральных норм.

Структура просоциального поведения включает:

- когнитивный компонент (понимание того, что другому человеку нужна помощь, и знание способов ее оказания);
- эмоциональный компонент (сочувствие, сострадание, эмоциональный отклик на состояние другого);
- поведенческий компонент (конкретные действия (поддержка, волонтерство, наставничество)).

Учреждения дополнительного образования обладают уникальным ресурсом для решения этой задачи. Учреждения дополнительного образования предлагают пространство свободы, творчества и живого общения. Здесь формирование личности происходит не через поучения, а через реальную практику добрых дел и сотрудничества.

По мнению исследователя С.В. Ланцовой [1], подростковый возраст является благоприятным периодом для формирования просоциального поведения.

Подростковый период – это время активного поиска идентичности. Для этого возраста характерно стремление к автономии от взрослых и, одновременно, острая потребность в принадлежности к группе сверстников. Именно в этот момент социальная среда оказывает решающее влияние на то, какие ценности станут для человека базовыми.

В ФГОС основного общего образования подчеркивается необходимость формирования просоциального поведения через следующие направления воспитания [2]:

- гражданское воспитание (просоциальность здесь проявляется через готовность к конструктивной кооперации, проявление взаимопонимания и взаимопомощи, участие в добровольческой и гуманитарной деятельности);

- духовно-нравственного воспитания (способность субъекта осуществлять осознанный выбор в пользу моральных норм, критически анализировать собственные действия и поступки окружающих с позиции права и этики, а также проявлять чувства ответственности).

Современная школа и семья часто обходят вопросы нравственности стороной. Это сильнее всего бьет по подросткам. Оказавшись без понятных жизненных ориентиров, молодые люди начинают чувствовать себя лишними и невостребованными. Когда воля человека не находит применения в реальных делах, она ослабевает, что приводит к психологической незрелости — инфантилизму

Необходимость формирования просоциального поведения в старшем подростковом возрасте обоснована тем, что:

- если в этот момент не заложить ценности альтруизма и сотрудничества, их место могут занять эгоцентризм, цинизм или потребительское отношение к людям, которые во взрослом возрасте изменить гораздо сложнее;

- формирование просоциальных установок помогает подростку выстраивать здоровые, конструктивные связи;

- просоциальное поведение помогает подростку осознать личную ответственность. Помогая другим добровольно, он ощущает свою субъектность, который является мощным стимулом для развития взрослой, зрелой личности.

- практика просоциального поведения способствует пониманию чужих эмоций, сопереживанию и прогнозированию последствий своих поступков. Без этого навыка человек во взрослом возрасте остается эмоционально холодным, что мешает как в личной жизни, так и в карьере.

Процесс формирования просоциального поведения у подростков должен опираться на:

- групповой характер деятельности;
- развитие осознанности и рефлексии;
- эмоциональное подкрепление;
- предоставление автономии.

Как отмечает А. Г. Асмолов, личность формируется в деятельности и общении [3]. Применительно к подросткам это означает, что просоциальные установки формируются только тогда, когда подросток сам включается в деятельность, приносящую пользу окружающим, и получает от этого внутреннее удовлетворение.

В подростковом возрасте происходит переход от «нравственности послушания» к «нравственности убеждения». Подростку важно понимать смысл своих действий. Если он видит, что его помощь реально меняет чью-то жизнь, его самооценка растет, а просоциальное поведение закрепляется как черта характера. Дополнительное образование дает подростку ту самую «ситуацию успеха», которая так важна для формирования позитивного мировосприятия.

Почему именно дополнительное образование эффективно в плане формирования просоциального поведения? Выделим несколько ключевых факторов:

- принцип добровольности. Подросток сам выбирает направление деятельности (спорт, искусство, техника. Это создает атмосферу доверия. Когда нет принуждения, открывается путь к искренности;

- гибкость программ (педагог УДО может оперативно включить в занятия обсуждение актуальных социальных проблем или организовать благотворительную акцию);

- разновозрастное сотрудничество (в кружках и секциях часто занимаются ребята разных возрастов. Старшие естественным образом учатся заботиться о младших, передавать им опыт, что является классическим примером просоциального взаимодействия).

Социализация в условиях дополнительного образования происходит через баланс между адаптацией к обществу и обособлением личности. Подросток учится быть «вместе со всеми», сохраняя свою индивидуальность через творческий вклад в общее дело.

Для формирования просоциальных качеств в учреждениях дополнительного образования используются специфические формы.

Во-первых, коллективная творческая деятельность (КТД). Методика КТД, разработанная И. П. Ивановым, направлена на то, чтобы каждый участник коллектива чувствовал ответственность за общий результат [4]. Когда подростки вместе готовят спектакль для детского дома или организуют экологическую акцию, они учатся распределять роли, идти на компромисс и поддерживать друг друга в моменты неудач. Важнейший элемент здесь — обсуждение того, что доброго сделали для людей и для себя.

Во-вторых, социальное волонтерство. Создание волонтерских отрядов на базе учреждений дополнительного образования представляет собой прямой путь к формированию просоциального поведения. Здесь важно, чтобы педагогическая поддержка не превращалась в тотальный контроль, так как подросткам нужно давать право на инициативу и ошибку.

В-третьих, проведение игровых и тренинговых упражнений. Использование настольных игр и социально-психологических тренингов позволяет в безопасной среде принимать решения в ситуации морального выбора. В игре подросток может примерить на себя разные роли, развить эмпатию и научиться конструктивному выходу из конфликтов. Например, игры на командообразование учат тому, что успех одного невозможен без поддержки всей группы.

Нельзя не отметить, роль педагога как значимого взрослого. В системе дополнительного образования фигура педагога имеет большое значение. Для подростка такой педагог часто становится более авторитетной фигурой, чем школьный учитель. Это накладывает на взрослого особую ответственность.

Педагог транслирует ценности не словами, а поступками. Его уважительное отношение к детям, готовность выслушать, справедливость и

искренняя увлеченность своим делом создают ту самую воспитывающую среду. Педагогическая поддержка здесь заключается в том, чтобы вовремя заметить порыв ребенка помочь другому и закрепить этот порыв похвалой или признанием в кругу сверстников.

Формирование просоциального поведения у подростков в условиях учреждения дополнительного образования – это процесс, объединяющий обучение, воспитание и социальную практику. Специфика учреждения дополнительного образования позволяет создать среду, где доброта, ответственность и взаимопомощь становятся не абстрактными понятиями, а естественным проявлением.

Через коллективное творчество, волонтерство и живой диалог подросток обретает не только профессиональные навыки, но и способность созидать и сопереживать.

Таким образом, формирование просоциального поведения подростков представляет собой необходимость для стабильного и гуманного общества, так как подрастающее поколение будущее нашего общества. Просоциальное поведение в современных условиях является источником для формирования благородной личности и стратегическим ресурсом для укрепления гражданского общества и сильного государства.

Список используемых источников:

1. Ланцова, С.В. Психодидактические условия формирования просоциального поведения подростков в смешанной реальности: диссертация ... кандидата психологических наук: 5.3.4. / Ланцова Светлана Вячеславовна; [Место защиты: ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена»; Диссовет Д 212.199.ХХ (33.2.018.12)]. – Иваново, 2024. – 200 с.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт Основное общее образование (ФГОС ООО) // Образовательная информационная система «ФГОС». URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo> (дата обращения: 04.05.2026).

3. Асмолов, А. Г. Психология личности: культурно-исторический подбор. – М.: Смысл, 2019. – 448 с.

4. Иванов, И. П. Энциклопедия коллективных творческих дел. – М.: Педагогика, 1989. – 208 с.

© Ибетова И.Р., Ибетова М.М., 2026

ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ С ПОМОЩЬЮ ТЕКСТОВ НАУЧНО-ПОПУЛЯРНОГО ХАРАКТЕРА

Казаева И.М.

Научный руководитель – Левина Е.А.

*Мордовский государственный педагогический университет
имени М.Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия*

Аннотация: в статье рассматривается роль научно-популярных текстов при обучении чтению на английском языке. Актуальность исследования обусловлена необходимостью развития у обучающихся не только языковых, но и когнитивных умений, включая критическое восприятие информации, извлечение фактов и понимание логики изложения. Особое внимание уделяется этапам работы с текстом, критериям отбора материалов и примерам заданий, развивающих умения анализа, синтеза и интерпретации.

Ключевые слова: обучение чтению, научно-популярный текст, английский язык, методика обучения иностранному языку.

TEACHING READING IN ENGLISH USING POPULAR SCIENCE TEXTS

Kazaeva I.M.

Scientific supervisor – Levina E.A.

*Mordovian State Pedagogical University named after M.E. Evseviev,
Saransk, Russia*

Abstract: the article examines the role of popular science texts in teaching reading in English. The relevance of the research is due to the need for students to develop not only linguistic, but also cognitive skills, including critical perception of information, extracting facts and understanding the logic of a statement. Special attention is paid to the stages of working with the text, the criteria for selecting materials, and examples of tasks that develop the skills of analysis, synthesis, and interpretation.

Keywords: teaching reading, popular science text, English, methods of teaching a foreign language.

Современный этап развития методики преподавания иностранных языков характеризуется поиском аутентичных материалов, способных не только обучить языковым средствам, но и развить у студентов умения осмысленно работать с информацией. Одним из наиболее перспективных жанров для этих целей является научно-популярный текст. В отличие от узкоспециальных статей, перегруженных терминологией, и художественных текстов, нацеленных

на эстетическое восприятие, научно-популярный текст сочетает фактическую точность, логическую структуру и доступность изложения. Это делает его незаменимым инструментом при подготовке студентов к чтению профессионально ориентированной литературы на английском языке.

Цель данной работы – обосновать эффективность использования научно-популярных текстов при обучении чтению на английском языке и предложить конкретные методические приёмы, особенно на послетекстовом этапе.

В методической литературе последних лет прослеживается устойчивый интерес к формированию смыслового чтения иноязычных текстов. Как отмечается в исследовании, посвящённом формированию умений смыслового чтения профессионально ориентированных текстов на основе учёта учебных стилей студентов, дифференцированный подход к организации чтения значительно повышает результативность [4]. Научно-популярный текст, благодаря чёткой композиции и наличию дискурсивных маркеров (*however, therefore, for instance, in contrast*), позволяет студентам прогнозировать содержание, устанавливать причинно-следственные связи и интерпретировать авторскую позицию. Дидактический функционал таких маркеров при обучении чтению раскрыт в работе о дискурсивных маркерах, где подчёркивается, что их узнавание и осмысление ускоряют понимание логики текста [5].

Важно подчеркнуть, что выбор жанра текста зависит от целей обучения. Художественные тексты, безусловно, развивают языковую догадку и эмоциональную сферу, однако для формирования умений извлекать фактуальную и концептуальную информацию, необходимую в академической и будущей профессиональной деятельности, более релевантны тексты нехудожественных жанров. В работе о роли художественных текстов в практике обучения чтению для профессиональной коммуникации авторы приходят к выводу, что ориентация исключительно на художественную литературу не в полной мере готовит студентов к работе с инструкциями, научными обзорами и популярными статьями [3]. Следовательно, требуется сбалансированное включение научно-популярных текстов.

Разработанный комплекс включает три этапа: предтекстовый, текстовый и послетекстовый. В качестве примера используется фрагмент научно-популярной статьи «Why we yawn?» (адаптировано из BBC Future).

Предтекстовый этап (снятие языковых и содержательных трудностей).

Упражнение 1. Прогнозирование по заголовку и визуальному ряду.

Ученикам показывается заголовок и 2–3 иллюстрации (зеваящий человек, мозг, график). Задание: Look at the title and pictures. What do you think the text is about? Write down 3 hypotheses using modal verbs (*might, could, may*).

Цель: активировать фоновые знания и развивать вероятностное прогнозирование.

Упражнение 2. Глоссарий с дискурсивными маркерами.

Ученики получают список ключевых слов (*contagious, hypothalamus, empathy, thermoregulation*) и 5 дискурсивных маркеров (*however, as a result, for example, in contrast, therefore*). Задание: Match each marker to its function (cause-

effect, contrast, illustration). Then predict how these markers might be used in the text.

Упражнение опирается на идеи работы [5] о функционале дискурсивных маркеров.

Текстовый этап (формирование умений смыслового чтения).

Упражнение 3. Чтение с маркировкой (метод INSERT).

Ученики читают текст и делают пометки на полях: «✓» – это я знал; «+» – новая информация; «–» – противоречит моим знаниям; «?» – неясно, хочу узнать больше. Затем в парах обсуждают пометки. Упражнение направлено на рефлексивное чтение и дифференциацию фактов.

Упражнение 4. Восстановление логической структуры.

Из текста удалены 4 дискурсивных маркера (например, however, therefore, for instance, in conclusion). Ученики вставляют их в пропуски. Затем проверяют себя по оригиналу. Это задание развивает понимание логики изложения, что соотносится с выводами исследования [5].

Послетекстовый этап (интерпретация и присвоение информации).

Упражнение 5. Трансформация текста в инфографику.

Ученики создают краткую инфографику, отражающую: основную гипотезу зевоты, 2 аргумента «за», 1 контраргумент. Под каждым элементом они пишут одно предложение из текста или свою перефразировку. Приём основан на идее трансформации информации, упоминаемой в работах по смысловому чтению [1].

Упражнение 6. Дискуссия с ролями.

Группа делится на три роли: «Оптимист» (находит пользу зевоты для здоровья), «Скептик» (указывает на недостатки теорий), «Посредник» (использует маркеры on the one hand... on the other hand). Каждый должен привести минимум один аргумент из текста и один – из собственного опыта. Дискуссия тренирует аргументированное высказывание с опорой на прочитанное. Данный приём коррелирует с подходами к послетекстовой работе [1] и использованием рецензирования [2].

Таким образом, систематическое использование научно-популярных текстов в сочетании с трехуровневым комплексом упражнений (предтекстовые, текстовые, послетекстовые) позволяет решить несколько задач: расширить словарный запас академической и общепрофессиональной лексикой, развить умения критического анализа, повысить мотивацию за счёт познавательного содержания.

Список используемых источников:

1. Чернякова Ю. С., Будашкина Л. А. Эффективные приемы обучения смысловому чтению на английском языке на послетекстовом этапе // Концепт. – 2023. – № 6. – С. 91-103. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/effektivnye-priemy-obucheniya-smyslovomu-chteniyu-na-angliyskom-yazyke-na-posletekstovom-etape> (дата обращения: 04.03.2026).

2. Булгаева И. В., Перова Т. А. Использование англоязычных текстов художественных рецензий при обучении чтению // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 75-3. – С. 77-80. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-angloyazychnyh-tekstov-hudozhestvennyh-retsenziy-pri-obuchenii-chteniyu> (дата обращения: 17.04.2026).

3. Нуриева Н. С. О роли художественных текстов в практике обучения чтению для профессиональной коммуникации // Мир науки. Педагогика и психология. – 2024. – № 4. – С. 62. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-rol-i-hudozhestvennyh-tekstov-v-praktike-obucheniya-chteniyu-dlya-professionalnoy-kommunikatsii> (дата обращения: 20.04.2026).

4. Алмазова Н. И., Леушина Н.А. Формирование умений смыслового чтения иноязычных профессионально ориентированных текстов на основе учета учебных стилей студентов // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2024. – № 2. – С. 349-367. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-umeniy-smyslovogo-chteniya-inoazychnyh-professionalno-orientirovannyh-tekstov-na-osnove-ucheta-uchebnyh-stiley> (дата обращения: 27.04.2026).

5. Шугаева А. С., Коровина И. В. Дидактический функционал дискурсивных маркеров при обучении чтению на английском языке // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. – 2022. – № 2. – С. 135-143. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/didakticheskiy-funktsional-diskursivnyh-markerov-pri-obuchenii-chteniyu-na-angliyskom-yazyke> (дата обращения: 28.04.2026).

© Казаева И.М., Левина Е.А., 2026

УДК 373.3.035

**ФОРМИРОВАНИЕ УСТОЙЧИВОГО ИНТЕРЕСА К ИНОСТРАННОМУ
ЯЗЫКУ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ИГРОВЫХ
ТЕХНОЛОГИЙ И ВИЗУАЛЬНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ
(АВТОРСКИЕ РАЗРАБОТКИ «ПАСПОРТ ИССЛЕДОВАТЕЛЯ»
И ИГРА «DETECTIVE CASE»)**

Каримова А.Ф.

Научный руководитель – Кузнецова И.В.

Уфимский университет науки и технологий,

г. Уфа, Россия

Аннотация: в данной статье рассматривается важность разработки инновационных образовательных методик, направленных на стимулирование интереса к изучению английского языка у младших школьников (7–10 лет).

Исследуется распространенные факторы, приводящие к угасанию учебной активности учеников начальных классов, такие как боязнь совершить

ошибку, отсутствие осознания практической ценности языка и монотонность предлагаемых заданий. Описываются 2 самостоятельных инструмента, созданных в рамках исследовательской деятельности: Паспорт исследователя, представляющие собой личный портфолио успехов, и интерактивная ролевая игра-квест «Detective Case: The Missing Zoo», посвященная теме «Животные». Подробно излагаются педагогические подходы, использованные при их разработке, включая создание поддерживающей среды без оценочного давления, обеспечение ситуаций успеха, задействование разных каналов восприятия и предоставление гибкости в выполнении задач. Также рассматриваются способы адаптации этих материалов для школьников с разнообразными образовательными потребностями. Приводятся практические примеры упражнений и даются рекомендации по их интеграции во внеклассную воспитательную работу.

Ключевые слова: мотивация младших школьников, английский язык, игровые технологии, паспорт исследователя, детективная игра.

**FORMATION OF A STABLE INTEREST IN A FOREIGN LANGUAGE
AMONG YOUNGER SCHOOLCHILDREN BY MEANS OF GAME
TECHNOLOGIES AND VISUAL ACCOMPANIMENT
(AUTHOR'S DEVELOPMENT OF «RESEARCHER'S PASSPORT"
AND THE GAME "DETECTIVE CASE»)**

Karimova A.F.

The scientific supervisor – Kuznetsova I.V.

Ufa University of Science and Technology, Ufa, Russia

Abstract: this article explains why we need new ways to make children (7–10 years old) more motivated to learn English. Many young students lose interest because they are afraid of making mistakes, don't see how English is useful, or find lessons boring. The article introduces two new tools: the «Researcher's Passport» (a personal achievement tracker) and a role-playing game called «Detective Case: The Missing Zoo» (about animals). These tools are based on simple ideas: creating a safe learning space, helping children feel successful, using different senses in learning, and offering varied tasks. The article also shows how to adapt these tools for different learners and gives practical examples and tips for using them after school.

Keywords: motivation of primary school children, English language, gaming technologies, researcher's passport, detective game.

Современный этап развития начального образования, регламентируемый Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования (ФГОС НОО) [1], предполагает изучение иностранного языка со второго класса. Однако педагогическая практика свидетельствует о том, что уже к третьему-четвертому году обучения у значительной части младших школьников наблюдается устойчивое снижение интереса к

английскому языку, формируется «языковой барьер» и негативное отношение к предмету [6].

В психолого-педагогической литературе выделяется несколько ключевых факторов, провоцирующих данную проблему. Во-первых, это когнитивный диссонанс – ребёнок не осознаёт, для чего ему необходимо овладевать другим языком. Во-вторых, страх публичной ошибки, который усугубляется традиционной отметочной системой. В-третьих, преобладание абстрактных грамматических правил над наглядно-образным мышлением, свойственным младшим школьникам. Кроме того, существующие формы организации учебного процесса не всегда учитывают необходимость создания «ситуации успеха» для каждого ученика [4].

Особую остроту проблема приобретает в контексте внедрения Федеральной образовательной программы начального общего образования (ФОП НОО) [1], где внимание уделяется достижению личностных результатов, включающих развитие мотивации к обучению. Таким образом, возникает противоречие между необходимостью формирования устойчивого интереса к английскому языку и недостаточной разработанностью практических педагогических инструментов.

В основу разработки авторских продуктов были положены идеи отечественной психологии и педагогики. Культурно-историческая теория Л. С. Выготского подчёркивает решающую роль игровой деятельности как ведущего механизма психического развития ребёнка [3]. Концепция поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина использовалась при проектировании заданий. Теория мотивации учения А. К. Марковой позволила выделить приоритетное направление – формирование внутренней мотивации через переживание успеха

При создании продуктов реализованы следующие методические принципы: безоценочности (ошибка – естественный этап обучения), «реального результата» (каждый этап завершается созданием видимого продукта), «закрытого клуба» (ритуалы создают ощущение причастности), (информация через разные каналы восприятия), вариативности (задания имеют несколько уровней сложности) [5].

Паспорт исследователя представляет собой индивидуальную брошюру формата А5, состоящую из 14-16 страниц, которая вручается каждому ребёнку на первом занятии. Основное назначение – заменить традиционную отметочную систему на накопление визуальных знаков поощрения (штампов, наклеек). Структура паспорта включает обложку, страницу «Это я!», страницу «Правила исследователя», страницы «Мои приключения» (8-12 разворотов), страницу «Мои достижения» с дипломом. Вручение паспорта происходит в торжественной обстановке, в конце каждого занятия ребёнок получает штамп.

Игра «Detective Case: The Missing Zoo» представляет собой сюжетно-ролевой квест, направленный на закрепление лексики по теме «Животные». Игра рассчитана на детей 7–10 лет, продолжительность – 30 - 40 минут. Легенда: из зоопарка пропали животные, преступник оставил шесть конвертов

с уликами. Задача детей – найти конверты и выполнить задания на английском языке. Конверт №1 содержит анаграммы, №2 – описания животных, №3 – задание соединить слово и картинку, №4 – мешочек с игрушкой на ощупь, №5 – выбор глагола, №6 – предлоги места. После выполнения заданий дети находят коробку с призами и получают наклейки в паспорт [2].

Представленные продукты могут использоваться в инклюзивной практике. При трудностях чтения используется крупный шрифт и пиктограммы, при сниженной концентрации внимания – частая смена деятельности, при затруднениях в коммуникации – карточки-опоры, при высокой тревожности – безоценочная рефлексия и выбор заданий. В игре задания имеют несколько уровней сложности, что позволяет адаптировать материал.

Для успешного использования продуктов педагогам рекомендуется соблюдать ритуалы, не исправлять ошибки напрямую, использовать паспорт на каждом занятии, вовлекать родителей. Для игры ведущему следует говорить преимущественно на английском, сопровождая речь жестами, поощряя любые попытки говорения [7].

Разработанные авторские продукты представляют собой готовые практические инструменты для формирования устойчивой мотивации к изучению английского языка у детей младшего школьного возраста. Они базируются на фундаментальных положениях отечественной психологии и педагогики, учитывают возрастные особенности учащихся и могут быть адаптированы для работы с детьми, имеющими разные образовательные потребности. Использование данных продуктов позволяет решить ключевую проблему снижения интереса к иностранному языку, заменяя традиционную отметочную систему накоплением визуальных знаков поощрения и создавая положительную эмоциональную связь с процессом изучения языка.

Список используемых источников:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО): Приказ Министерства просвещения РФ от 31.05.2021 № 286. – М.: Просвещение, 2021.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 2018. – 400 с.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М.: Национальное образование, 2019. – 368 с.
4. Мухаметшина, Г.С. Особенности воспитания социально-активной личности учащихся и студентов в обществе потребления / Г.С. Мухаметшина, И.В. Кузнецова, Л.Р. Белобородова // Социально-экономические явления и процессы. – 2018. – Т. 13, № 103. – С. 77-84. – EDN VAJGYL.
5. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. – М.: Просвещение, 2017. – 192 с.
6. Никитенко З.Н. Методика обучения английскому языку в начальной школе. – М.: Просвещение, 2020. – 256 с.

7. Эльконин Д.Б. Психология игры. – М.: Владос, 2018. – 360 с.

© Каримова А.Ф., Кузнецова И.В., 2026

УДК 37.04

ИННОВАЦИОННОЕ РАЗВИТИЕ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ: ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Козина А.С.

*Финансовый университет при Правительстве РФ (Уральский филиал),
г. Челябинск, Россия*

Аннотация: в статье рассматривается роль инновационной деятельности современного педагога в создании образовательной среды, ориентированной на формирование финансовой грамотности у детей дошкольного возраста. На основе анализа нормативно-правовых документов была предложена настольная игра «Финансовый следопыт», направленная на адаптацию детей 5–7 лет к базовым финансово-экономическим понятиям. Проведен анализ статистических данных по финансовой грамотности в регионах России, а также обоснована актуальность внедрения игровых технологий в дошкольное образование.

Ключевые слова: финансовая грамотность, дошкольное образование, инновационная деятельность педагога, настольная игра, экономическое воспитание, Стратегия-2030.

INNOVATIVE DEVELOPMENT IN PRESCHOOL EDUCATION: FORMATION OF THE FOUNDATIONS OF FINANCIAL LITERACY IN PRESCHOOL CHILDRE

Kozina A.S.

*Financial University under the Government of the Russian Federation
(Ural Branch), Chelyabinsk, Russia*

Abstract: the article examines the role of innovative activity of a modern teacher in creating an educational environment focused on the formation of financial literacy in preschool children. Based on the analysis of regulatory documents, a board game "Financial Tracker" was proposed, aimed at adapting children aged 5-7 to basic financial and economic concepts. The analysis of statistical data on financial literacy in the regions of Russia is carried out, and the relevance of the introduction of gaming technologies in preschool education is substantiated.

Keywords: financial literacy, preschool education, innovative activity of a teacher, board game, economic education, Strategy 2030.

Всеобщая цифровизация экономики, рост финансовых рисков, а также необходимость формирования осознанного финансового поведения, требуют раннего приобщения детей к основам финансовой культуры. Согласно Стратегии повышения финансовой грамотности и формирования финансовой культуры до 2030 года (утв. Распоряжением Правительства от 24.10.2023 № 2958-р), «финансовая грамотность является необходимым, но не достаточным условием» для участия граждан в экономике, а её основы должны закладываться с детства [1].

Финансовая грамотность – «основные знания, умения и навыки, необходимые для принятия финансовых решений в целях достижения финансового благополучия и управления финансовыми рисками» [1]. Методические рекомендации для педагогических работников по реализации основной образовательной программы ДО в части экономического воспитания дошкольников указывает на способность детей 5–7 лет усваивать базовые понятия: труд, деньги, бюджет, потребности [2]. Однако традиционные формы обучения часто не соответствуют возрастным особенностям дошкольников, что требует инновационных подходов со стороны педагогов.

Методические рекомендации для педагогических работников по реализации основной образовательной программы ДО в части экономического воспитания дошкольников содержат в себе цели, задачи и принципы формирования финансовой грамотности у детей дошкольного возраста. «В соответствии с ФГОС ДО главной целью и результатом образования является развитие личности. Формирование финансовой грамотности приближает дошкольника к реальной жизни, пробуждает экономическое мышление, позволяет приобрести качества, присущие настоящей личности» [2].

Основные направления развития финансовой грамотности в дошкольных образовательных учреждениях в России:

- интеграции финансовой грамотности в образовательные области (социально-коммуникативное, познавательное развитие);
- использование игровых технологий как ведущего метода обучения дошкольников;
- взаимодействия с родителями для закрепления знаний.

Уровень финансовой грамотности в России зависит от региона, возраста и доходов граждан. В 2022 году индекс финансовой грамотности составил 54 балла [1]. Согласно статистики молодёжь демонстрирует более высокие показатели. Причиной таких результатов является внедрение финансовой грамотности в образовательные программы. Тем не менее, ряд регионов сталкивается с проблемами интеграции финансовой грамотности в программу дошкольного образования:

- недостаточный охват программами финансовой грамотности в дошкольных учреждениях;
- низкая информированность родителей о важности раннего финансового воспитания;
- отсутствие системных игровых ресурсов для детей 5–7 лет.

Согласно Стратегии повышения финансовой грамотности и формирования финансовой культуры до 2030 года (утв. Распоряжением Правительства от 24.10.2023 № 2958-р) 38% субъектов РФ достигли высокого уровня внедрения финансовой грамотности в систему [1].

Таким образом, регионам с низкими показателями внедрения инструментов финансовой грамотности в программы дошкольного образования необходима разработка локальных инновационных решений.

Нами была разработана настольная финансовая игра «Финансовый следопыт». Структура игры представлена в табл. 1.

Таблица 1

Структура игры «Финансовый следопыт»

Элемент	Характеристика
1	2
Цель игры	В увлекательной форме познакомить детей 5–7 лет с базовыми финансовыми понятиями: труд, деньги, покупка, бюджет. Игра соответствует принципам, изложенным в методических рекомендациях: возрастная адекватность, интеграция образовательных областей, поддержка инициативы детей [2]
Игровое поле	Разделено на зоны: «Город труда», «Рынок», «Банк», «Дом»
Карточки заданий	Включают ситуации из жизни (например: «Хочешь купить игрушку, но денег мало. Как накопить?»)
Игровая валюта	Безопасные картонные монеты разного номинала
Фишки-персонажи	Дети выбирают роль (продавец, покупатель)

Таким образом, механизм игры включает в себя следующие направления:

- дети выполняют задания;
- зарабатывают «деньги»;
- учатся копить на цели;
- учатся отличать потребности от желаний.

Игра предусматривает командные и индивидуальные задания, что развивает коммуникативные навыки и финансовое мышление. Ожидаемые результаты внедрения предложенной игры в программу дошкольного образования представления в табл. 2.

Таблица 2

Ожидаемые результаты реализации настольной игры «Финансовый следопыт»

Ожидаемый образовательный результат	Ожидаемый социальный результат
1	2
Формирование у детей 5–7 лет первичных финансово-экономических представлений (труд–деньги, потребности–желания, цена–покупка, сбережение) в	Формирование новой социальной нормы, при которой обсуждение базовых финансовых вопросов в доступной форме становится естественной частью

соответствии с перечнем базовых понятий методических рекомендаций	социализации ребенка в семье и детском коллективе
Развитие навыков счёта, классификации, сравнения (больше–меньше, дороже–дешевле) в ходе игровых операций	Повышение уровня общей осведомлённости детей об устройстве социально-экономической жизни (работа родителей)
Приобретение детьми положительного первого опыта принятия самостоятельных финансовых решений в смоделированной безопасной среде	Создание благоприятной среды для будущего ответственного финансового поведения, что является ключевой целью государственной Стратегии до 2030 года

Согласно данным, представленным в таблице, предложенный механизм развития формирования основ финансовой грамотности у детей дошкольного возраста способствует реализации Стратегии повышения финансовой грамотности и формирования финансовой культуры до 2030 года:

- обучение разумному расходованию средств;
- развитие навыков планирования и сбережений;
- формирование базовых финансовых знаний и навыков у детей;
- формирование мышления, интегрированного к финансовой грамотности с раннего возраста;
- использование интерактивных и игровых методов для повышения вовлечённости и эффективности обучения [1].

Современный педагог в данном случае выступает в роли разработчика образовательной среды - интегрирует финансовую грамотность в повседневную деятельность детей. Кроме того, он организует взаимодействие детей и родителей, используя игру как инструмент семейного просвещения. А также - отслеживает динамику развития финансовых компетенций у детей, используя методы педагогической диагностики.

Таким образом, предложенная настольная финансовая игра «Финансовый следопыт» является примером инновационной деятельности педагога, направленной на формирование новой образовательной среды в дошкольных учреждениях. Игра соответствует требованиям нормативно-правовых актов и адресована актуальным потребностям регионов, в которых необходимо усилить работу по финансовому просвещению с раннего возраста.

Список используемых источников:

1. Стратегии повышения финансовой грамотности и формирования финансовой культуры до 2030 года (утв. Распоряжением Правительства от 24.10.2023 № 2958-р).
2. Методические рекомендации для педагогических работников по реализации основной образовательной программы ДО в части экономического воспитания дошкольников. Официальный сайт Минпросвещения России [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://docs.edu.gov.ru/document/>

f22e87b648b2a2f2654d07843942f0bb/ (дата обращения 19.12.2025).

3. Официальный сайт «Мои финансы» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://моифинансы.рф/> (дата обращения 19.12.2025).

© Козина А.С., 2026

УДК 376

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОГО ПРОСТРАНСТВА, СПОСОБСТВУЮЩЕГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ ДЕТЕЙ В ИНКЛЮЗИВНОМ ДОШКОЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Кутдусова А.А.

Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа

Аннотация: в статье рассматриваются теоретические основы и практические шаги по созданию коммуникативного пространства инклюзивного детского сада. Рассмотрены ключевые принципы организации коммуникативного пространства инклюзивного ДООУ (дошкольное образовательное учреждение). Представлена модель преодоления типичных трудностей инклюзивного дошкольного образования.

Ключевые слова: инклюзивное дошкольное образование, командное взаимодействие, дети с ограниченными возможностями здоровья, социализация.

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMING A COMMUNICATIVE SPACE THAT FACILITATES INTERACTION BETWEEN CHILDREN IN AN INCLUSIVE PRESCHOOL

Kutdusova A.A.

Ufa University of Science and Technology, Ufa

Abstract: this article discusses the theoretical foundations and practical steps to create a communicative space for an inclusive kindergarten. The key principles of organizing the communicative space of an inclusive preschool educational institution are considered. A model of overcoming typical difficulties of inclusive preschool education is presented.

Keywords: inclusive preschool education, teamwork, children with disabilities, socialization.

Инклюзивное образование в дошкольном возрасте перестало быть экспериментальной практикой и стало нормой современной педагогической реальности. Согласно ФГОС ДО, развитие коммуникативных компетенций выступает одним из ключевых образовательных результатов [3]. Однако в инклюзивной группе коммуникация не возникает стихийно. Она требует

целенаправленного проектирования среды, в которой каждый ребенок, не зависимо от особенностей развития, может быть услышан, понятен и вовлечен в совместную деятельность.

Коммуникативное пространство – это не просто физическое расположение мебели или расписание занятий. Это динамическая система, включающая: *предметно-развивающую среду* (доступные материалы, визуальные опоры, зоны для разных видов активности); *социально-эмоциональный климат* (атмосфера доверия, принятия, эмоциональной безопасности); *организационно-педагогические условия* (гибкий режим, тьюторское сопровождение, командное взаимодействие специалистов); *культурно-ценностный контекст* (отношение к разнообразию как к норме, культура диалога, отсутствие стигматизации).

В инклюзивной группе коммуникация выполняет не только социализирующую, но и развивающую функцию: через взаимодействие дети осваивают язык, учатся регулировать эмоции, решают совместные задачи и формируют эмпатию. Для детей с ОВЗ (ограниченными возможностями здоровья) это часто основной канал компенсации и интеграции, а для типично развивающихся сверстников – ресурс личностного роста и социальной зрелости.

Ключевые принципы организации:

1. Доступность и универсальный дизайн – среда должна быть понятна и пригодна для использования всеми детьми без необходимости постоянной индивидуальной адаптации.

2. Психологическая безопасность – отсутствие страха ошибки, осуждения или изоляции. Коммуникация строится на уважении темпа и способа самовыражения каждого ребенка.

3. Гибкость и вариативность – возможность менять формат, материалы, состав группы и длительность активности в зависимости от текущего состояния и потребностей детей.

4. Равноправное участие – каждый ребенок имеет значимую роль в совместной деятельности. Вклад измеряется не объемом речи, а вовлеченностью, инициативой, участием в общем результате.

5. Партнерство. Взаимодействие строится по схеме «ребенок-ребенок», «педагог-ребенок», «специалисты-семья», где все участники выступают со-творцами образовательного процесса.

Практические шаги: от среды к отношениям

1. Организация физической среды:

- зонирование с учетом сенсорных потребностей – выделить «тихие зоны» для восстановления, «активные площадки» для двигательной коммуникации, «углы сотрудничества» для парной и групповой работы;
- визуальная поддержка – расписания дня, карточки выбора деятельности, правила группы, эмоциональные шкалы (термометры настроения) снижают тревожность и делают коммуникацию предсказуемой;

- альтернативные и дополнительные средства коммуникации (АДК) – PECS-системы, коммуникативные планшеты, жестовые карточки, тактильные символы позволяют детям с речевыми нарушениями или РАС полноценно участвовать в диалоге;

- адаптация материалов – крупные детали, контрастные цвета, тактильные маркеры, устойчивые конструкции, звукоизоляция – все это минимизирует барьеры и поддерживает самостоятельность.

2. Формирование социально-эмоционального климата:

- обучение эмоциональной грамотности – регулярные практики распознавания и называния эмоций, ролевые игры, чтение инклюзивной литературы помогают детям понимать себя и других;

- моделирование диалога педагогом – взрослый демонстрирует активное слушание, перефразирование, уточнение, уважение пауз. Фразы вроде «Я вижу, что ты хочешь сказать...» или «Давай подождем, пока Саша закончит» становятся нормой;

- система «наставничества» (buddy system) – парное закрепление детей с разными возможностями для совместных задач: дежурство, конструирование, прогулка, проект. Ротация пар предотвращает закрепление ролей «помогающий/помогаемый»;

- культура решения конфликтов – использование «кругов общения», карт-подсказок для мирного урегулирования, рефлексивных вопросов («Что чувствовал каждый?», «Как можно поступить иначе?»).

3. Организация совместной деятельности:

- проектная и игровая деятельность с открытым результатом – темы, допускающие разные способы участия: «Наш город» (рисование, лепка, конструирование, звукоподражание), «Погода» (наблюдение, эксперимент, движение, жестовые обозначения);

- гибкое группирование – чередование работы в малых группах, парах, индивидуально и фронтально. Состав групп формируется под задачу, а не под диагноз;

- ритуалы и традиции – утренние приветствия, «круги достижений», прощальные ритуалы создают предсказуемость и эмоциональную привязанность к группе.

4. Профессиональное сопровождение:

- командный подход – воспитатель, логопед, психолог, тьютор и музыкальный руководитель совместно планируют коммуникативные цели, ведут единый журнал наблюдений, корректируют среду;

- непрерывное развитие педагогов – тренинги по АДК, основам нейроразнообразия, фасилитации группового взаимодействия, супервизии сложных случаев;

- мониторинг и обратная связь – видеоанализ взаимодействий, карты коммуникативных контактов детей, регулярные командные рефлексии помогают своевременно вносить коррективы.

5. Взаимодействие с семьями:

- просветительские встречи о природе инклюзии, способах домашней поддержки коммуникации, использовании визуальных опор;
- совместные инклюзивные события (праздники, выставки, походы), где родители выступают не наблюдателями, а со-участниками;
- прозрачная коммуникация – регулярные отчеты о прогрессе ребенка, открытые дни, возможность влиять на планирование через анкеты и предложения.

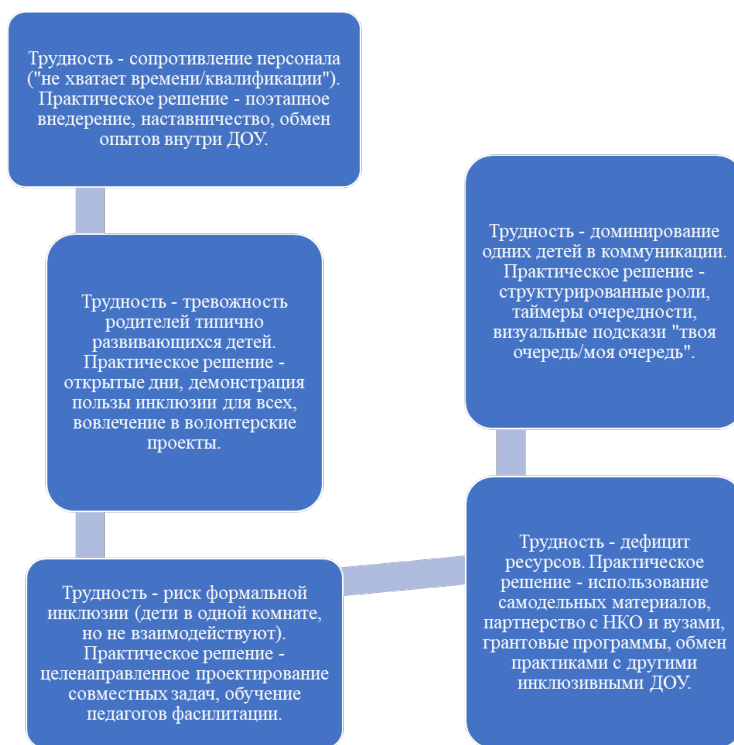


Рис. 1. Модель преодоления типичных трудностей инклюзивного дошкольного образования.

Коммуникативное пространство инклюзивного ДООУ – это не «статичная» зона, а живой организм, который дышит благодаря ежедневным усилиям педагогов, готовности детей принимать друг друга и открытости семей. Его создание не требует идеальных условий с первого дня. Оно начинается с малого: карточки выбора вместо устного вопроса, пауза вместо спешки, парная игра вместо соревнования, слово «мы» вместо «он/она особенный».

Исследования и практики показывают: когда среда спроектирована с учетом разнообразия, выигрывают все. Дети с ОВЗ получают доступ к социальным ролям и языковой среде, типично развивающиеся сверстники осваивают эмпатию, гибкость мышления и навыки сотрудничества, а педагоги профессионально растут [2]. Инклюзия в дошкольном возрасте – это не просто право на образование. Это инвестиция в общество, где разница воспринимается не как препятствие, а как ресурс.

Список используемых источников:

1. Алехина С.В. Инклюзивное образование: о политике к практике / Алехина С.В. // Психологическая наука и образование. 2016. – 21 (1). – С. 136-145.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1991. 480 с.
3. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273 от 29.12.2012 г.

© Кутдусова А.А., 2026

УДК 372.8

ОБУЧЕНИЕ АУДИРОВАНИЮ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ С ПОМОЩЬЮ ЦИФРОВЫХ АУДИОПЛАТФОРМ В СТАРШИХ КЛАССАХ

Липецкая В.В.

Научный руководитель – Левина Е.А.

*Мордовский государственный педагогический университет
имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия*

Аннотация: в статье рассматривается проблема обучения аудированию на английском языке учащихся старших классов с использованием цифровых аудиоплатформ. Актуальность исследования связана с развитием цифровых технологий в образовании и необходимостью формирования иноязычной коммуникативной компетенции. На основе анализа методических исследований раскрывается дидактический потенциал подкастов и стриминговых сервисов в обучении аудированию. В практической части представлены примеры заданий для работы с аудиотекстами с использованием цифровых платформ.

Ключевые слова: аудирование, цифровые аудиоплатформы, старшие классы, иноязычная коммуникативная компетенция, подкасты, аутентичные материалы, методика обучения.

TEACHING LISTENING COMPREHENSION IN ENGLISH USING DIGITAL AUDIO PLATFORMS IN SENIOR HIGH SCHOOL

Lipetskaya V.V.

Scientific supervisor – Levina E.A.

*Mordovian State Pedagogical University named after M.E. Evseviev,
Saransk, Russia*

Abstract: the article examines the problem of teaching listening comprehension in English to senior school students using digital audio platforms. The

relevance of the study is connected with the development of digital technologies in education and the need to develop foreign language communicative competence. Based on the analysis of methodological studies, the didactic potential of podcasts and streaming services in teaching listening comprehension is revealed. The practical part presents examples of tasks for working with audio texts using digital platforms.

Keywords: listening comprehension, digital audio platforms, senior high school, foreign language communicative competence, podcasts, authentic materials, teaching methodology.

Значимость формирования умений аудирования у обучающихся на уроках иностранного языка зафиксирована в ряде федеральных нормативно-правовых актов. Так, в Федеральном государственном образовательном стандарте среднего общего образования (ФГОС СОО) подчеркивается, что одним из предметных результатов освоения программы по иностранному языку является владение умениями понимать на слух основное содержание аутентичных текстов в рамках изученных тем. В Концепции преподавания иностранных языков в Российской Федерации акцентируется внимание на необходимости использования цифровых технологий и современных образовательных платформ для повышения эффективности учебного процесса и индивидуализации обучения. Совокупность указанных документов формирует систему приоритетов государственной образовательной политики в области языкового образования, направленную на цифровую трансформацию и повышение качества владения иностранным языком.

В условиях современной образовательной парадигмы перед учителем стоит задача не просто передать знания, а сформировать у обучающихся способность эффективно воспринимать иноязычную речь на слух в различных коммуникативных ситуациях. Использование цифровых аудиоплатформ на уроках иностранного языка, с одной стороны, сопровождается рядом трудностей, связанных с техническим оснащением, необходимостью отбора качественного аутентичного контента и специальной методической подготовки учителя. В частности, бессистемное использование подкастов и аудиоматериалов может приводить к снижению образовательного эффекта и неспособности обучающихся применять полученные умения в продуктивной речи. С другой стороны, обращение к цифровым аудиоплатформам позволяет реализовать деятельностный подход, способствует росту учебной мотивации за счет актуальности контента и делает процесс обучения аудированию более гибким и личностно значимым.

Целью работы является теоретическое обоснование и представление практических вариантов использования цифровых аудиоплатформ в процессе обучения аудированию на английском языке учащихся старших классов. Для достижения поставленной цели решаются следующие **задачи**:

1. Проанализировать современные научные подходы к использованию цифровых аудиоплатформ в обучении аудированию.

2. Выявить дидактический потенциал платформ Spotify, TED Talks Daily, Яндекс.Музыка для формирования умений аудирования.

3. Разработать и описать задания с использованием указанных платформ, соответствующие этапам работы над аудиотекстом.

Объект исследования — процесс обучения аудированию на английском языке в старших классах общеобразовательной школы.

Предмет исследования — методика использования цифровых аудиоплатформ (Spotify, TED Talks Daily, Яндекс.Музыка) при обучении аудированию.

Исследования, посвященные проблеме обучения аудированию на английском языке с использованием цифровых аудиоплатформ, могут быть сгруппированы по нескольким основным направлениям: аудирование как вид речевой деятельности, психолого-педагогические особенности старшего школьного возраста, дидактический потенциал цифровых аудиоплатформ и методические условия их применения.

Так, Н. В. Елухина определяет аудирование как сложный рецептивный вид речевой деятельности, представляющий собой процесс восприятия, понимания и активной переработки информации, воспринимаемой на слух. Исследователь подчеркивает, что аудирование лежит в основе владения устной речью, так как без понимания речи собеседника невозможно эффективное общение [1, с.23].

Согласно И. А. Зимней, аудирование – это перцептивная мыслительно-мнемическая деятельность, которая обеспечивает понимание звучащей речи и связана с работой слухового анализатора, внимания и механизмов прогнозирования [2].

Е. И. Пассов отмечает деятельностную природу аудирования, акцентируя внимание на его мотивированности и целенаправленности: слушающий всегда решает конкретную коммуникативную задачу [3, с. 67].

Таким образом, аудирование как вид речевой деятельности представляет собой многоуровневый процесс, включающий фонетический, лексический, грамматический и смысловой уровни восприятия, что требует от обучающихся развитых компенсаторных умений и стратегий понимания текста.

В контексте исследования особенностей обучения иностранному языку в старших классах А. Н. Щукин указывает на необходимость учета возросших познавательных способностей учащихся, их способности к абстрактному мышлению и анализу, а также на важность профессиональной ориентации и подготовки к итоговой аттестации [4, с. 158].

И. Л. Бим подчеркивает, что на старшем этапе обучения особое значение приобретает аутентичность материалов и их соответствие реальным жизненным и профессиональным интересам учащихся, что напрямую влияет на мотивацию к изучению языка [5, с. 42].

Особую значимость для данного исследования представляют работы, посвященные дидактическому потенциалу цифровых аудиоплатформ. П. В. Сысоев, один из ведущих исследователей в области цифровой

лингводидактики, рассматривает подкастинг как эффективное средство развития умений аудирования. Он отмечает, что подкасты позволяют моделировать естественную языковую среду, предоставляют доступ к разнообразным аутентичным материалам и дают возможность учащимся работать в индивидуальном темпе благодаря таким техническим характеристикам, как пауза, перемотка и возможность многократного прослушивания [6, с. 12].

Отдельного внимания заслуживают диссертационные исследования, глубоко раскрывающие методику работы с аудиоматериалами. В работе Т. Ю. Порецкой представлена целостная методика формирования иноязычной коммуникативной компетенции старшеклассников на основе аутентичных подкастов, включающая этапы дотекстовой, текстовой и послетекстовой работы, адаптированные под формат цифрового аудио [7].

При внедрении цифровых аудиоплатформ в процесс обучения аудированию ключевыми дидактическими принципами становятся следующие: принцип аутентичности (использование оригинальных записей носителей языка, доступных на платформах типа BBC Sounds, NPR, TED Talks Daily), принцип ситуативности (отбор аудиотекстов, моделирующих реальные ситуации общения — интервью при приеме на работу, лекции, бытовые диалоги), принцип доступности и посильности (учет уровня языковой подготовки при выборе темпа речи и длительности аудиотекста) и принцип интегративности (связь аудирования с говорением, письмом и чтением при выполнении заданий на основе прослушанного).

Таким образом, анализ научной литературы показывает, что проблема обучения аудированию на старшем этапе остается в центре внимания исследователей. Цифровые аудиоплатформы признаются эффективным средством, позволяющим преодолеть основные трудности аудирования (индивидуальный темп, вариативность акцентов, нехватка аутентичного материала) и создать условия, максимально приближенные к реальной языковой среде. Однако вопросы разработки систем упражнений и критериев отбора контента применительно к разнообразию современных платформ требуют дальнейшего изучения.

Ниже представлены примеры заданий, разработанных для этапов работы над аудиотекстом на основе цифровых аудиоплатформ. Задания могут быть адаптированы под различные темы и уровни подготовки.

Цель задания 1 (предтекстовый этап): снятие языковых трудностей, прогнозирование содержания, активизация тематической лексики. Платформа: Spotify (подкаст “6 Minute English” от BBC, выпуск “*Why do we procrastinate?*”).

Task 1. Before listening:

- Look at the title of the podcast. What do you think it will be about?
- Match the words with their definitions: 1. procrastination; 2. deadline; 3. willpower; 4. guilt. a) a date or time by which something must be

done; b) the ability to control your own thoughts and actions; c) the act of delaying something that should be done; d) a feeling of having done something wrong.

- Listen to the first 30 seconds. Check your predictions.

Цель задания 2 (текстовый этап): развитие умений понимания основного содержания и извлечения детальной информации. Платформа: TED Talks Daily (выступление “*Inside the mind of a master procrastinator*” by Tim Urban).

Task 2. While listening:

- Listen to the full talk. Choose the correct option:
 1. The speaker compares the brain of a procrastinator to...
a) a lazy cat / b) a monkey / c) a computer
 2. What helps to overcome procrastination according to the talk?
a) strict deadlines / b) self-criticism / c) meditation

- Listen again and complete the sentences with the exact words from the talk:
“The procrastination system works until a _____ appears.”

Цель задания 3 (послетекстовый этап): развитие умений интерпретации, аргументации и использования информации в речи. Платформа: Яндекс.Музыка (подборка подкастов “Лайфхакер: как перестать откладывать дела на потом” — на русском языке для осмысления проблемы и последующего билингвального обсуждения).

Task 3. After listening (pair work):

- In pairs, discuss the following questions using the vocabulary from the podcast and TED talk:
 - What are the main reasons for procrastination mentioned in the audio?
 - Which advice from the speakers do you find most useful? Why?
 - Share your own experience: when do you procrastinate and how do you deal with it?
- Prepare a short (1–2 minutes) audio recording of your opinion using the “Voice Recorder” function in your phone. Be ready to present it in class.

Таким образом, цифровые аудиоплатформы (Spotify, TED Talks Daily, Яндекс.Музыка и др.) обладают значительным дидактическим потенциалом для обучения аудированию на старшем этапе: они предоставляют доступ к аутентичным, жанрово разнообразным материалам, позволяют индивидуализировать процесс за счет технических функций (пауза, перемотка, регулировка скорости), а также способствуют повышению мотивации и развитию учебной автономии старшеклассников.

Эффективность использования цифровых аудиоплатформ обеспечивается системной методикой, включающей три этапа работы (предтекстовый, текстовый, послетекстовый) и задания, направленные не только на контроль понимания, но и на развитие компенсаторных умений, прогнозирования, критического мышления и говорения. Интеграция цифровых аудиоплатформ в

процесс обучения аудированию соответствует требованиям ФГОС СОО и Концепции преподавания иностранных языков, обеспечивая достижение предметных и метапредметных результатов.

Дальнейшие перспективы исследования связаны с разработкой более детальной системы критериев отбора аудиоматериалов с цифровых платформ с учетом уровней владения языком и профессиональных интересов старшеклассников. Актуальным также представляется создание банка методических разработок для различных тем и жанров аудиотекстов, а также исследование возможностей использования искусственного интеллекта (например, автоматической генерации субтитров и заданий) в рамках цифровых аудиоплатформ.

Список используемых источников:

1. Елухина, Н. В. Обучение аудированию в русле коммуникативно-ориентированной методики / Н. В. Елухина. – Текст: непосредственный // Иностранные языки в школе. – 2016. – № 7. – С. 23–29.
2. Зимняя, И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. – Москва: Просвещение, 2019. – 320 с. – Текст: непосредственный.
3. Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. — 2-е издание, исправленное. – Москва: Флинта, 2017. – 212 с. – Текст: непосредственный.
4. Щукин, А. Н. Теория обучения иностранным языкам: современное состояние и перспективы развития / А. Н. Щукин. – Москва: Флинта, 2018. – 336 с. – Текст: непосредственный.
5. Бим, И. Л. Профильное обучение иностранным языкам на старшей ступени средней школы / И. Л. Бим. – Москва: Просвещение, 2015. – 168 с. – Текст: непосредственный.
6. Сысоев, П. В. Развитие умений учащихся старших классов понимать аутентичную речь на слух с использованием подкастов / П. В. Сысоев. – Текст: непосредственный // Иностранные языки в школе. – 2023. – № 3. – С. 10–18.
7. Порецкая, Т. Ю. Методика формирования иноязычной коммуникативной компетенции старшеклассников на основе аутентичных подкастов: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Т. Ю. Порецкая. – Москва, 2021. – 198 с. – Текст: непосредственный.

© Липецкая В.В., Левина Е.А., 2026

СТУДЕНЧЕСКИЕ ОТРЯДЫ КАК ИНСТРУМЕНТ ТРУДОВОГО ВОСПИТАНИЯ И СОЦИАЛИЗАЦИИ МОЛОДЁЖИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Матвеева В.И.

Научный руководитель – Гурова Е.В.

Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, Россия

Аннотация: в статье на основе анализа теоретических подходов к изучению профессионального дискурса и исторической эволюции движения рассматриваются Российские студенческие отряды (РСО) как эффективный инструмент трудового воспитания и социализации молодёжи. Автор выявляет языковые и коммуникативные особенности дискурса РСО, включая нормативную лексику официальных документов, медиаконтент и корпоративную культуру. Особое внимание уделяется дискурсивным формулам, слоганам и творчеству участников как механизмам трансляции ценностей коллективного труда, патриотизма и самореализации. В статье также обосновывается необходимость разработки методик вовлечения новых участников и раскрывается потенциал РСО для различных типов образовательных организаций.

Ключевые слова: трудовое воспитание, студенческие отряды, социализация молодёжи, профессиональный дискурс, корпоративная культура, дискурсивные формулы, образовательное пространство

STUDENT TEAMS AS A TOOL FOR LABOR EDUCATION AND SOCIALIZATION OF YOUTH IN THE MODERN EDUCATIONAL SPACE

Matveeva V.I.

Scientific supervisor – Gurova E.V.

Ufa University of Science and Technology, Ufa, Russia

Abstract: based on the analysis of theoretical approaches to the study of professional discourse and the historical evolution of the movement, the article examines Russian Student Teams (RST) as an effective tool for labor education and socialization of youth. The author identifies linguistic and communicative features of the RST discourse, including normative vocabulary of official documents, media content and corporate culture. Special attention is paid to discursive formulas, slogans and creativity of participants as mechanisms for transmitting the values of collective labor, patriotism and self-realization. The article also substantiates the need to develop methods for involving new participants and reveals the potential of RST for various types of educational organizations.

Keywords: labor education, student teams, youth socialization, professional discourse, corporate culture, discursive formulas, educational space

В современном образовательном пространстве особое значение приобретает поиск эффективных механизмов трудового воспитания и социализации подрастающего поколения. Одним из таких механизмов выступает движение Российских студенческих отрядов (РСО), профессиональный дискурс которого представляет собой уникальное лингвосоциальное явление, формирующееся на стыке профессиональной коммуникации, корпоративной культуры и молодежного сленга. Изучение этого дискурса позволяет раскрыть механизмы формирования групповой идентичности и вовлечения новых участников через языковые средства, что имеет непосредственное значение для воспитательной работы в образовательных организациях.

В современной лингвистике понятие «дискурс» рассматривается как сложное коммуникативное явление, включающее, кроме текста, экстралингвистические факторы – знания о мире, мнения, установки, цели адресата [1, с. 8]. Как отмечает В.И. Карасик, институциональный дискурс представляет собой общение в заданных рамках статусно-ролевых отношений и опирается на два системообразующих признака: цели и участников общения [2, с. 5]. Профессиональный дискурс, по определению Е.И. Головановой, является родом институционального дискурса и характеризуется определенным комплексом норм, стереотипов мышления и поведения, свойственных конкретной профессиональной сфере [3, с. 33].

Историческая эволюция движения студенческих отрядов демонстрирует его трансформацию из инструмента трудового воспитания в многопрофильную организацию с четкой структурой и традициями. Формирование системы трудового воспитания молодежи в СССР началось в 1924 году, когда три ведомства — ВЦСПС, Наркомат труда и Наркомат просвещения – разработали нормативный документ, регламентирующий производственную практику студентов. В послевоенный период, в июне 1945 года, руководство страны инициировало специальную программу по вовлечению учащейся молодежи в восстановительные работы [4, с. 12].

Официальной точкой отсчета движения, которое мы можем наблюдать по сей день, стал 1959 год, когда 339 студентов МГУ имени Ломоносова поехали на целину в Булаевский район Казахстана. В 1963 году деятельность отрядов распространилась на другие отрасли – появились первые отряды педагогов и проводников. В 1966 году в Кремлевском Дворце Съездов состоялся первый Всесоюзный слет студенческих строительных отрядов, где был принят единый для всех отрядов устав. Роль студенческих отрядов поменялась: теперь они не только помогали в выполнении конкретных задач и способствовали воспитанию молодых людей в духе коллективизма, трудолюбия и патриотизма, но и приобрели проработанный церемониал. Важную психологическую роль играли специальная стройотрядовская отличительная форма, символика,

праздники и традиции. Всего за годы существования движения, с 1959 по 1991 год, в его работе приняло участие почти 13 миллионов юношей и девушек.

Одной из ключевых особенностей студенческих отрядов, имеющей непосредственное воспитательное значение, является их организационная структура, основанная на принципах самоуправления. Демократические принципы проявляются в процедуре выборов руководящего состава путем открытого голосования. Органом управления выступает выборный штаб отряда, в который входят командир (общее руководство), комиссар (творческая и идеологическая работа), мастер (организация производственного процесса). Дополнительно создаются должности казначея, медика, летописца и других, что способствует всестороннему развитию участников и формированию у них навыков организаторской работы. Эта модель самоуправления доказала свою результативность и продолжает действовать до сих пор.

Языковые и коммуникативные особенности студенческих отрядов связаны со спецификой общения в рамках движения, использованием особого сленга и применением определённых коммуникативных стратегий. К языковым особенностям можно отнести: использование сленга, отражающего специфические для движения действия, предметы и явления; употребление сокращений (например, «профка» – профессиональное мастерство); использование заимствований из иностранных языков. К коммуникативным стратегиям относятся: работа с внутренней общественностью (стратегии информирования, мотивации и вовлечения) и взаимодействие с внешней общественностью (стратегии публичного представления проектов, формирования имиджа).

Лексика официальной документации РСО представлена в Уставе и Положении о линейном студенческом отряде. Для этих источников характерны лексическая унификация, преобладание пассивных конструкций, использование клишированных формул, жесткая структура текста и преобладание регулятивной функции. В языке деловых бумаг широко используются: термины и профессионализмы («общероссийская общественная организация», «трудовой семестр»); имена существительные – названия людей по должностным отношениям («командир», «комиссар»); устойчивые словосочетания атрибутивно-именного типа («в соответствии с действующим законодательством»); «расщепленные» сказуемые («обеспечивать сохранность»); страдательный залог («решение утверждается Правлением») [5, с. 112].

Медиаконтент, формирующий имидж РСО, отличается стилистической неоднородностью. В официальных инфоповодах преобладает нейтрально-деловой стиль изложения; в материалах, адресованных студенческой аудитории, активно используются элементы неформального общения и специфические лексемы узкой направленности; для создания эффекта диалога и привлечения внимания применяются риторические вопросы, отсылки к частым обращениям («нас часто спрашивают»), а также инклюзивные формы («мы», «наши»). Использование местоимения первого лица множественного числа

создает эффект сопричастности, превращая читателя в соучастника описываемых событий. Коммуникационные материалы РСО отличаются особой энергетикой и вдохновляющим посылом, достигаемым через продуманное сочетание языковых средств и риторических приемов.

Анализ медиастратегии РСО позволяет выделить устойчивые лексические маркеры, формирующие языковой образ движения: «Команда, на которую можно положиться» (акцент на ценностях коллективизма и взаимопомощи); «Отряд – это семья» (создание атмосферы доверия и принадлежности); «Больше, чем просто работа» (подчеркивание социальной миссии); «Построй свою карьеру» (ориентация на профессиональное становление). Ключевой концепт современной медиастратегии РСО выражен в устойчивом словосочетании «новые возможности», ставшем смысловым ядром слогана: «Вместе создаем новые возможности для молодежи всей страны». Этот концепт предстает как многомерное явление, включающее профессиональную реализацию, финансовую самостоятельность, культурное обогащение и личностное развитие [6, с. 45].

Важную роль в формировании воспитательной среды играет корпоративная культура РСО. Основной документ, формирующий эту стратегию, — Корпоративный кодекс РСО, в котором прописаны миссия, девиз, философия и 20 основных принципов движения. Контроль за верной трактовкой смыслов осуществляется комиссарами на всех уровнях: от линейного до центрального. Пять ценностей РСО, среди которых: «Я = РСО, РСО = Я», безопасность, традиции, уважение, профессионализм, аккумулируют все нравственно-этические ориентиры участников движения. В 2023 году был опубликован ряд слоганов, транслирующих эти ценности: «Брать и делать», «Быть всегда в движении», «Видеть силу каждого», «Придавать ускорение», «Молодость, успех и труд».

Творчество участников студенческих отрядов является ключевым элементом корпоративной культуры и инструментом социальной идентификации. Особенностью музыки как самого непосредственно-эмоционального из искусств является то, что благодаря силе индивидуальных ощущений объективно-социальное содержание произведения приобретает для воспринимающего повышенную личную убедительность. У самой организации нет специально написанного гимна, но на протяжении многих лет каждое мероприятие сопровождается исполнением песни «Яростный стройотряд» на слова Николая Добронравова для фильма «Моя любовь на третьем курсе». Многие гимны становятся достоянием массовой отрядной культуры, переходя из категории песен для личного пользования в категорию популярных, узнаваемых и дискурсоформирующих.

Все музыкальное творчество участников студенческих отрядов выполняет ряд функций: дискурсивную, коммуникативную (познавательно-просветительскую), агитационно-пропагандистскую и каноническую. Каноническая функция основывается на тезисе о предназначении каноничности в культурной преемственности, без которой не может быть культуры.

Агитационно-пропагандистская функция, по мнению А.Н. Сохора, проявляется в том, что исполнение гимна своего отряда непосредственно агитирует людей к вступлению в его ряды [7, с. 88].

Темы произведений отражают ценности и традиции организации. Первый тематический блок иллюстрирует главный лозунг «ТрудКрут», презентуя ценность совместного труда («Где проверено на деле, что отряд одна семья»), связь с историческими традициями движения («Вдохнём аромат целины»), особую атмосферу трудовых будней («Каждый день чуть свет встаем, забыв про слово лень»). Характерно, что труд в песнях никогда не преподносится как рутина, а всегда выступает в качестве возможности для самореализации, способа укрепления коллектива или источника ярких эмоций.

Значительная часть песен содержит ностальгические мотивы, выполняющие важную функцию поддержания традиций: «Мы были в отряде, будем помнить годами», «Пройдут года, забудутся награды, но не забудем арифметику отряда». Следующий тематический блок включает в себя призывы присоединиться к движению, стать его частью: «Надень бойцовку, она станет по душе, и все твои свершения впереди!», «Быть в РСО это клево, пусть узнают все». Примечательно, что эти призывы часто сочетаются с обещанием новых возможностей, описанием преимуществ участия и созданием привлекательного образа движения. В текстах широко используются метафоры («огонь в душе», «дорога жизни») и гиперболы («покорим весь мир»). Через песни студенческих отрядов формируется коллективное «мы», система ценностей (отношение к труду, родине и дружбе), а также образ «настоящего бойца», так как тексты написаны носителями дискурса данного социального института.

В юбилейный 2024 год Российские студенческие отряды отмечали двойную дату: 65-летие с момента создания движения и 20-летие с начала современной истории студотрядов. Главные символы логотипа юбилейного года — звезда и ее путь. Через символ пути отражено, как от маленькой идеи начинается большая история каждого участника студенческих отрядов. Звезда — отражение смелости и актуальности движения, её форма (5 вершин) символизирует пять ценностей студенческих отрядов. Несмотря на большую историю, внутри логотипа есть фраза «Всегда 20!», которая стала слоганом юбилейного года. Данный слоган можно рассматривать как пример дискурсивной формулы – клише, свойственного тому или иному дискурсу, основное назначение которого – маркировать «своего» участника дискурса [2, с. 78]. На VII Съезде МООО «РСО» в марте 2025 года был утвержден новый логотип (шеvron) организации, где слоган «Больше, чем просто работа» трансформировался в «Мы больше, чем просто работа, мы — целая вселенная».

Потенциал Российских студенческих отрядов как инструмента трудового воспитания и социализации далеко не исчерпан и может быть раскрыт значительно шире при условии целенаправленной интеграции движения в образовательный процесс разных уровней. В общеобразовательных школах участие в профильных сменах или ознакомительных мероприятиях РСО способно сформировать у подростков первичные представления о ценности

коллективного труда, ответственности и взаимопомощи, а также помочь в профессиональном самоопределении. В организациях среднего профессионального образования студенческие отряды могут стать площадкой для отработки практических навыков по специальности, развития лидерских качеств и формирования устойчивых трудовых привычек. В высших учебных заведениях РСО выступают не только как форма временной занятости, но и как среда для реализации социально значимых проектов, развития управленческих компетенций и построения профессиональной карьерной траектории. Кроме того, воспитательный эффект деятельности студенческих отрядов распространяется на формирование гражданской идентичности, патриотизма и уважения к истории страны через включение молодёжи в решение реальных экономических задач – от восстановления инфраструктуры до участия в крупных национальных стройках.

В рамках осмысления воспитательного потенциала студенческих отрядов представляется перспективной разработка такой формы вовлечения новых участников, как день открытых дверей РСО. На сегодняшний день подобная методика не имеет универсального, закреплённого в практике образовательных организаций образца, однако её создание и внедрение могли бы стать важным шагом в систематизации работы по привлечению молодёжи к движению. В качестве концептуальной основы такого мероприятия можно предложить включение следующих этапов: интерактивная зона входа с викториной «Знаешь ли ты РСО?» (в формате «Правда-ложь» с фактами из истории движения); торжественное открытие с приветствием комиссара и демонстрацией видеоролика о достижениях отрядов; работа тематических площадок, где бойцы различных направлений (строительных, сервисных, медицинских, отрядов проводников, сельскохозяйственных) проводят мастер-классы и конкурсные испытания; творческий уголок с караоке отрядных песен и мастер-классом по написанию слоганов; заключительный сбор с элементами поощрения наиболее активных участников. Важным элементом такой концепции может стать использование «билета гостя» – маршрутного листа, стимулирующего прохождение всех станций и создающего элемент игры. Данная концепция может быть положена в основу будущей методической разработки, адаптируемой под конкретные условия образовательной организации с учётом возрастных особенностей участников и материально-технических возможностей.

Разработка и внедрение методик, подобных предложенной концепции дня открытых дверей РСО, могли бы способствовать более системному и планомерному вовлечению молодёжи в движение, а также повышению его узнаваемости и привлекательности среди различных возрастных и социальных групп. При этом ключевыми элементами, сохраняющими свою значимость для любого уровня образования, остаются интерактивность, опора на практические задания, использование игровых механик и создание эмоционально-положительной атмосферы, позволяющей участникам почувствовать себя частью большого сообщества.

Заключение. Проведённый анализ профессионального дискурса Российских студенческих отрядов позволяет сделать вывод о том, что РСО представляют собой эффективный инструмент трудового воспитания и социализации молодёжи в современном образовательном пространстве. Исторический опыт движения, насчитывающий более шестидесяти лет, демонстрирует его способность адаптироваться к изменяющимся социально-экономическим условиям, сохраняя базовые ценности коллективного труда, патриотизма и взаимопомощи. Языковые особенности дискурса включают нормативную лексику официальных документов, эмоционально окрашенный медиаконтент и специфический сленг. Организационная структура, основанная на принципах самоуправления, способствует формированию у участников лидерских качеств, ответственности и навыков командного взаимодействия. Корпоративная культура, транслируемая через систему слоганов, ценностей и традиций, формирует у участников чувство принадлежности к особому сообществу. Творчество участников, в частности песни, выполняет важные коммуникативную, агитационно-пропагандистскую и каноническую функции, закрепляя ценности коллективного труда и патриотизма. Дискурсивные формулы, такие как «Всегда 20!» и «ТрудКрут», маркируют принадлежность к движению и укрепляют групповую идентичность. Потенциал РСО может быть раскрыт в образовательных организациях разного уровня – от школ до вузов – при условии разработки и внедрения специализированных методик вовлечения, концепция одной из которых (день открытых дверей) предложена в данном исследовании.

Список используемых источников:

1. Караулов Ю.Н., Петров В.В. От грамматики текста к когнитивной теории дискурса. – М.: Прогресс, 1989. – 256 с.
2. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград: Перемена, 2002. – 304 с.
3. Голованова Е.И. Профессиональный дискурс, субдискурс, жанр профессиональной коммуникации: соотношение понятий // Вестник Челябинского государственного университета. 2013. № 1 (292). С. 32-35.
4. Махмутов Н.Н. А стройотряды... шагают дальше. История движения ССО в Башкортостане. – Уфа: Лето, 2012. – 344 с.
5. Роготнева Е.Н. Документная лингвистика: сборник учебно-методических материалов. – Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2011. – 784 с.
6. Кузьминых Е.О., Сабина М.А. Вербальный способ формирования медиаобраза российских студенческих отрядов // Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. 2025. № 1(56). С. 42-48.
7. Сохор А.Н. Социальные функции искусства и воспитательная роль музыки // Вопросы социологии и эстетики музыки. – Л.: Сов. композитор, 1983. – С. 72-93.

© Матвеева В.И., Гурова Е.В., 2026

THE USE OF CORPUS LINGUISTICS IN DEVELOPING DISCIPLINARY COMMUNICATIVE COMPETENCE OF EMI TEACHERS

Djamel Nacer

Peter the Great St. Polytechnic University.

Abstract: the article presents a practice-oriented model for integrating corpus linguistics into professional development programs for teachers implementing English-Medium Instruction (EMI). A step-by-step methodological framework for conducting Data-Driven Learning (DDL) workshops is described, covering tool configuration, discipline-specific collocation extraction, and pragmatic marker analysis. Particular attention is given to the SKELL platform as an optimal tool for designing targeted learning tasks, along with a concrete application example in a mathematics EMI course.

Keywords: corpus linguistics, English-medium instruction, disciplinary competence, data-driven learning, teacher professional development, digital tools

There is a pressing need to assist subject-matter specialists in acquiring the specialized communicative skills necessary to teach difficult discipline content in English due to the swift growth of English-Medium Instruction (EMI) in higher education. For EMI instruction to be effective, research repeatedly demonstrates that broad academic English ability is insufficient; for example, a paper of Airey suggest teachers must additionally become proficient in the lexical, rhetorical, and pragmatic standards specific to their academic subjects [1].

A strong, data-driven answer to this problem is provided by corpus linguistics, which is explored by plethora of studies in relation to EMI [4, 5, 6]. Teachers can discover the real language patterns utilized in their fields by examining substantial collections of real academic writings. They can then use these discoveries to develop focused instructional interventions. Data-Driven Learning (DDL), an approach where teachers and students become active language investigators using concordancing software to find linguistic patterns for themselves, is the most successful way to implement the pedagogical use of corpus methodologies [2].

A practical implementation approach for EMI teacher development follows a structured, multi-phase sequence. By teaching teachers how to upload discipline-specific texts and use readily available tools to construct concordance lines, frequency lists, and keyword analyses, Phase 1 fosters corpus literacy. By comparing their target corpus with general academic reference corpora, participants in phase two, which focuses on pattern recognition, find statistically significant disciplinary terms and multi-word units. In phase three, teachers develop DDL projects where students rephrase non-native phrases using corpus-verified collocations or look for concordances to deduce usage norms [3].

Recommended Digital Tool: SKELL for Targeted Disciplinary Practice

SKELL (Sketch Engine for Language Learning; <https://skell.sketchengine.eu>) is the best starting place for EMI teacher development among openly accessible corpus platforms. Its benefits include free access, an easy-to-use web interface that does not require registration, and integrated academic register filtering that makes it possible to explore discipline-specific phraseology right away. SKELL produces immediate, pedagogically structured outputs, in contrast to sophisticated concordancers that need corpus compilation and preprocessing. The Word Sketch tab illustrates grammatical and collocational patterns, and the Examples tab offers real contextual sentences that can be modified for use in the classroom. This design enables instructors to move from linguistic investigation to task creation in a single workshop session, making it ideal for faculty development situations with limited time.

SKELL should be integrated into the DDL workshop framework in the following ways to optimize impact: (1) teachers identify recurring communicative challenges in their EMI practice (e.g., proof presentation, data interpretation, theoretical framing); (2) they input target lexical items into SKELL and filter for the Academic register; (3) they extract high-frequency collocations and rhetorical frames; and (4) they transform these patterns into guided discovery tasks, gap-fill exercises, or rewriting exercises. SKELL can be practically combined with AI technologies for more sophisticated customization in order to develop activities that support teachers' disciplinary communicative skills.

Practical Application: Mathematics EMI Case Study Using SKELL

SKELL directly enhances disciplinary communicating skills, as demonstrated by a specific case. Students grappled with the formal language of mathematical proofs, writing colloquial remarks like "We can see that A is invertible" rather than discipline-appropriate terminology like "It follows that matrix A is invertible," according to an EMI teacher teaching linear algebra. The workflow that follows was put into place (table 1):

Table 1. Illustrative steps of SKELL use in EMI classroom

Step	Action in SKELL	Disciplinary Insight
1. Identify target function	Focus on logical connectors: therefore, hence, thus, it follows that	Signals deductive reasoning – core to mathematical discourse
2. Search patterns	Enter therefore → Select "Academic" register → Review concordance lines	Authentic usage: "x = 2; therefore, the solution is unique." / "The determinant is zero; therefore, A is singular."
3. Analyze collocations	Click "Word Sketch" → Review grammatical patterns	Mathematics-specific: semicolon + therefore + comma; "Therefore + subject + verb"
4. Compare alternatives	Search hence and thus separately	hence → often followed by noun phrases; thus → frequently precedes

		gerunds; therefore → signals stronger logical necessity
5.Extract theorem language	Search if and only if → Examine examples	Standard phrasing: "A matrix is invertible if and only if its determinant is nonzero."
6. Create DDL worksheet	Export concordance lines → Remove connectors → Design gap-fill task	" $\det(A) \neq 0$; _____, A is nonsingular." / "The vectors are linearly independent _____ they form a basis."
7.Scaffold production	Ask students to rewrite informal proofs using corpus-verified patterns	Before: "So we can see that the matrix has an inverse because the determinant is not zero." → After: "Since $\det(A) \neq 0$, it follows that A is invertible."

The practical viability of this approach is strongly supported by empirical synthesis. Boulton and Cobb's meta-analysis of 88 unique DDL samples demonstrates large overall effect sizes for both pre/posttest designs ($d = 1.50$) and control/experimental comparisons ($d = 0.95$), placing corpus-based interventions among the most effective second language teaching methodologies [2]. Crucially, the analysis confirms that DDL is particularly effective for lexicogrammar and discipline-specific vocabulary acquisition, with hands-on concordancing consistently yielding stronger outcomes than paper-based exercises [2]. These findings validate the pedagogical translation of corpus data into structured DDL tasks, while highlighting the need for discipline-specific adaptation to maximize transfer to authentic academic contexts.

To institutionalize these practices, universities should integrate corpus-based modules into existing continuing education frameworks. A sustainable model includes: (1) a shared repository of discipline-specific mini-corpora; (2) peer observation rubrics assessing corpus-informed language use; (3) reflective teaching portfolios documenting corpus queries and task designs; and (4) collaboration between content faculty and applied linguists to co-develop DDL materials. Assessment should be formative and competency-based, measuring the teacher's ability to extract, interpret, and pedagogically deploy corpus data in real instructional contexts.

There are still issues, namely with time management and early technology resistance. However, the learning curve has been much reduced by contemporary corpus interfaces, and concordance generation and collocation assessment are now automated by AI-assisted systems. Institutions can systematically improve disciplinary communication competence by treating corpus literacy as a fundamental part of EMI faculty development. The end product is not just teachers with better language skills but also academically more accurate, pragmatically conscious, and pedagogically flexible teachers who can emulate real academic conversation.

Conclusion

A successful, scientifically supported strategy for developing discipline communicative competence is the incorporation of corpus linguistics into EMI

teacher training programs. You can convert abstract language rules into particular pedagogical aids tailored to the particulars of academic registers by using the methodology for conducting DDL workshops that is given step-by-step. The SKELL digital platform's practical application shows excellent efficiency in mastering genre-rhetorical structures, improving pragmatic teaching tactics, and improving the precision of the terminological apparatus. In order to advance this field, open industrial mini-buildings must be established, methodological guidelines must be standardized, and corpus literacy must be incorporated into the teaching staff's required academic development courses.

Список используемых источников:

1. Airey, J. The content lecturer and English-medium instruction (EMI): epilogue to the special issue on EMI in higher education // International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. – 2020. – Vol. 23, № 2. – P. 250–256.
2. Boulton A., Cobb T. Corpus Use in Language Learning: A Meta-Analysis // Language Learning. 2017. Vol. 67, № 2. P. 348–393.
3. Charles M. 'Proper vocabulary and juicy collocations': EAP students evaluate do-it-yourself corpus-building // English for Specific Purposes. 2012. Vol. 31, № 2. P. 93–102.
4. Ege F., Yuksel D., Curle S. A corpus-based analysis of discourse strategy use by English-Medium Instruction university lecturers in Turkey // Journal of English for Academic Purposes. 2022. Vol. 58. P. 101125.
5. Jaworska S. et al. Building a corpus of digitally mediated EMI classroom interactions: challenges and opportunities for EMI research and pedagogy // System. 2026. Vol. 139. P. 103999.
6. Csomay E., Jablonkai R.R., Wu S.M. A Corpus-Based Multidimensional Analysis of EMI University Classroom Discourse // Cambridge University Press eBooks. 2024. P. 240–259.

© Nacer D., 2026

УДК 799.3

СПОРТИВНАЯ СТРЕЛЬБА КАК ОЛИМПИЙСКИЙ ВИД СПОРТА

Низаметдинов С.А.

Научный руководитель – Гатина А.М.

*Нефтекамский филиал, Уфимский университет науки и технологий,
г. Нефтекамск, Россия*

Аннотация: стрельба из стрелкового оружия один из самых распространенных увлечений людей всех возрастов в мире. Узнаем каким же было начало этого олимпийского вида спорта и как оно развивалось.

Ключевые слова: спортивная стрельба, стрелковое оружие, винтовка, дистанция.

SHOOTING SPORTS AS AN OLYMPIC DISCIPLINE

Nizametdinov S.A.

Scientific supervisor – Gatina A.M.

*Neftekamsk branch of the Ufa University of Technology and Science,
Neftekamsk, Russia*

Abstract: Shooting with firearms is one of the most widespread hobbies among people of all ages around the world. This paper explores the origins of this Olympic sport and its development over time.

Keywords: shooting sports, firearms, rifle, distance.

С древних времен человек испытывал себя в разных сложностях, соревновался с другими людьми, узнавал, кто сильнее. В начале, в добыче пропитания: в сборе ягод, трав, в охоте на дичь, позже в земледелии и скотоводстве. А уже когда начались формироваться первые цивилизации – в физической силе, в ораторстве. Появлялись разнообразные виды оружия, от примитивных камней и дубинок, до современных боевых дронов и баллистических ракет. Но не всегда человек сражался между собой. Были дни перемирия, когда все войны на время прекращались. Таким событием в древнем мире считалась Олимпиада, или же олимпийские игры. В первое время к олимпийским играм относили метание диска, бег в длину, скачки на колесницах. Со времен люди стали добавлять к ним всякие другие виды спорта. Одним из таких олимпийских видов спорта является спортивная стрельба.

История формирования вида спорта

Первое огнестрельное оружие появилось в XV-XVI веках нашей эры. Однако первые мушкеты не отличались высокой точностью, люди могли их приспособить под себя, и владели ими на высоком уровне. Уже в XVI веке в Германии возникли первые стрелковые гильдии. Здесь стрельцы соревновались в своем мастерстве владения оружием. Часто за победу на соревнованиях получали вознаграждения в денежном виде или в виде дорогих подарков [1].

А в XVIII веке стрельба превратилась не просто в военное дело, но и была видом досуга. А веком позже в XIX столетии интерес к стрельбе резко вырос. В 1860 году в Великобритании появилась первая организация поддерживающие стрелковый вид спорта. Она называлась «Национальная стрелковая организация» и начала массово проводить соревнования по стрельбе из ружей того времени, а также популяризировать этот вид спорта [1].

В 1896 годы стрельбу признали олимпийским видом спорта. Первая олимпиада, где проводились соревнования по спортивной стрельбе, прошла в Афинах. Здесь провели состязания в 5 дисциплинах, включая стрельбу из

боевых винтовок и пистолетов. Победителями стали спортсмены из Греции, США и Дании [1].

В 1907 году появилась Международная стрелковая федерация. Она начала организовывать соревнования и регулировала разработку правил [1].

История развития стрелкового спорта в России

Первые соревнования в России были проведены в 25 мая 1898 году в городе Хабаровск. В данном событии участвовали 130 человек и соревновались в мастерстве владения винтовкой боевого типа Бердана. Условия стрельбы были следующие: расстояние 200 аршин (около 142 м.), мишень с черным кругом диаметром в 1 аршин (около 71 см.) [2].

В том же году были проведены уже вторые соревнования в сентябре месяце, в них участвовали порядка 200 человек [2].

В 1893 году на юге Российской Империи было создано «Южно-русское стрелковое общество». Это общество занималась развитием и распространением стрелкового спорта в России, часто участвовало в соревнованиях [2].

В 1899 году «Южно-русским обществом» было выпущены знаки отличия: золотые и серебряные значки 1 и 2 категории мастерства владения стрелковым оружием.

В 1927 уже в СССР начали проводиться спортивные квалификации по стрельбе, выдавались степени подготовки и разрядные значки. В том же году было основано «Общество Содействия Авиации и химической обороне». Оно руководила стрелково-спортивной работой в гражданском обществе [2].

В 1932 году стали выдавать степени «Ворошиловского стрелка» 1 и 2 категории за выполнение стрельбы из мелкокалиберной винтовки на расстоянии в 50 м и крупнокалиберной винтовки на расстоянии в 300 м [2].

В 2006 году в современной России создано стрелковое общественное объединение «Федерация бенчреста». Туда входили спортсмены, охотники и просто желающие попробовать свои силы в спортивной стрельбе [2].

В современной России спортивная стрельба активно развивается. Степень владения стрелковым оружием у гражданского населения постоянно растет. Открываются новые школы по стрельбе из пневматического и мелкокалиберного оружия. Также часто проводятся соревнования по стрельбе из гладкоствольных и нарезных ружей, по точной стрельбе на больших дистанциях.

Известные личности в мире спортивной стрельбы

Джерри Микулек известный также по прозвищу «Быстрый Джерри» стал знаменит благодаря мировому рекорду по скорости стрельбы из револьвера в 12 патронов за 3,28 секунд. Рекорд поставил на соревнованиях по скоростной стрельбе из пистолета в 1979 году [3].

В 2017 году был совершен самый дальний выстрел из боевой винтовки. Канадским снайпером был выполнен выстрел, дистанция которого составляет 3540 метров, из винтовки Тас-50 [4].

Самым дальним выстрелом в условиях мирного времени был выполнен российским снайпером Андреем Рябчинским. Он составил 4210 метров. Стрелок поразил мишень 1x1 метр. Время полета пули составило 13 секунд [5].

Спортсмены нашего университета

Наш Нефтекамский филиал Уфимского Университета Науки и Технологий активно участвует в разнообразных мероприятиях, в том числе связанных со спортивной стрельбой. Наши студенты, спортсмены, достойно защищают честь филиала и занимают призовые места.

Одним из мероприятий, которое не так давно прошло, было в 1 февраля 2024 года. На базе Нефтекамского многопрофильного колледжа прошли военно-патриотические игры, посвященные ко Дню Защитника Отечества. По итогам командного зачета сборная нашего университета в составе Шарифуллина Ильназа, ИБ-11, Вахрушева Михаила, ИБ-31, Рослякова Артёма, М-21 заняла почетное 3 место по спортивной стрельбе [6].

Также в октябре 2025 года прошла спортивная неделя в стенах НФ УУНиТ. Проводились соревнования по разнообразным видам спорта таким, как шахматы, волейбол, настольный теннис и спортивная стрельба. По итогам в стрельбе из пневматической винтовки следующие спортсмены заняли призовые места. Среди юношей 1 место занял Шарифуллин Ильназ (ИБ-31) – 35 (по дополнительным критериям), 2 место – Имамутдинов Аскар (ИС-31к) – 35 и 3 место – Валтиев Владислав (ИС-32к) – 33. Среди девушек итоги были такие 1 место забрала Изибаева Виолетта (Э-1016Н) – 37 очков (дебют – и сразу золото!), 2 – Ямалова Алия (ИБ-31) – 34 и 3 – Егорушкова Мирра (ИС-31к) – 32 [6].

Вывод

Исходя из выше сказанного, хочу сделать следующий вывод: увлечение стрельбой из разных видов стрелкового оружия зародилось еще в далекие XV-XVI вв. и с каждым десятилетием в нем происходили разнообразные изменения. С каждым усовершенствованием огнестрельного оружия вводились новые правила и изменялись старые, проводились новые упражнения стрельбы. Спортивная стрельба - уникальный вид спорта. В нем каждый человек найдет свой вариант стрельбы, от скоростных выстрелов из револьвера до долгих хладнокровных стрельб из винтовок на большие дистанции.

Список используемых источников:

1. Статья «История развития стрелкового спорта в России кратко» на сайте «Дневник megavtogal.com». URL: https://megavtogal.com/dokumentaciya/istoriya-razvitiya-strelkovogo-sporta-v-rossii-kratko.html?utm_referrer=https%3A%2F%2Fwww.bing.com%2F (дата обращения: 20.04.2026).
2. Статья «История спортивной стрельбы: от первых соревнований до олимпийских игр» на сайте «Стрелковый клуб «Золотая пуля»». URL:

<https://goldbullet.ru/stati-i-zakony/istoriya-sportivnoi-strelby-ot-pervy/> (дата обращения: 20.04.2026).

3. Статья «Знаменитые стрелки и их достижения» на сайте «Стрелковый клуб «Золотая пуля»». URL: <https://goldbullet.ru/stati-i-zakony/znamenitye-strelki-i-ikh-dostizheniya/> (дата обращения: 20.04.2026).

4. Статья Александра Кудряшева «Самые дальние выстрелы из винтовки» на сайте «Guns club/Оружейный клуб». URL: <https://guns.club/lib/oruzhie/samye-dalnie-vystrely-iz-vintovki/#anchors6> (дата обращения: 20.04.2026).

5. Статья Андрея Кирина «Российские снайперы обошли снайперов из США установив новый рекорд дальности» на сайте tvoi54.ru. URL: <https://tvoi54.ru/posts/1297-rossiiskie-snaipery-oboshli-snaipervov-iz-ssha-ustanoviv-novyi-rekord-dalnosti.html> (дата обращения: 20.04.2026).

6. Телеграмм канал Нефтекамского филиала Уфимского Университета Науки и Технологий. URL: <https://web.telegram.org/a/#-1001637264777> (дата обращения: 20.04.2026).

© Низаметдинов С. В., Гатина А.М., 2026

УДК 372.851, 372.853

РАЗВИТИЕ ИНЖЕНЕРНОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩЕГОСЯ НА СТЫКЕ МАТЕМАТИКИ И ФИЗИКИ: ПРОБЛЕМНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД РЕПЕТИТОРА

Новиков А.Д.

*Кубанский государственный университет,
г. Краснодар, Россия*

Аннотация: в статье рассматривается специфика применения проблемно-ориентированного обучения в практике частного репетитора физико-математического профиля. Обоснована необходимость междисциплинарного синтеза математики и физики для формирования инженерного мышления у школьников. Автором проанализированы типичные трудности учащихся при решении контекстных задач и предложена трехэтапная методика. Статья содержит практические кейсы применения данного подхода и будет полезна педагогам дополнительного образования и репетиторам.

Ключевые слова: инженерное мышление, проблемно-ориентированное обучение, репетиторство, методика преподавания физики, прикладная математика, междисциплинарные связи.

DEVELOPMENT OF ENGINEERING THINKING IN SCHOOLCHILDREN AT THE INTERSECTION OF MATHEMATICS AND PHYSICS: A PROBLEM-ORIENTED TUTORING APPROACH

Novikov A.D.

Kuban State University, Krasnodar, Russia

Abstract: the article examines the specifics of applying problem-based learning in the practice of a private tutor specializing in physics and mathematics. The necessity of interdisciplinary synthesis of mathematics and physics for the formation of engineering thinking in schoolchildren is substantiated. The author analyzes typical students' difficulties in solving contextual problems and proposes a three-stage methodology. The article contains practical cases of applying this approach and will be useful for teachers of additional education and tutors.

Keywords: engineering thinking, problem-based learning, tutoring, physics teaching methodology, applied mathematics, interdisciplinary connections.

Введение

В условиях стремительного технологического развития современного общества перед системой образования остро стоит задача подготовки кадров, способных к изобретательству и решению комплексных производственных задач. Однако школьная программа зачастую сохраняет жесткое разделение на предметные области: на алгебре ребенок решает абстрактные уравнения, а на физике — подставляет числа в готовую формулу. В этой ситуации особую роль приобретает индивидуальная работа репетитора, который может выступить в роли «проводника» между миром чистой математики и реальной инженерии.

Цель данной работы — это описать методические приемы развития инженерного мышления в рамках репетиторских занятий с использованием проблемно-ориентированного подхода или «PBL» подхода (Problem-Based Learning).

1. Понятие инженерного мышления в контексте школьного образования

Под инженерным мышлением в педагогической практике мы понимаем не столько знание конкретных законов или специфических навыков, сколько способность видеть за физическим процессом математическую модель, прогнозировать поведение системы при изменении параметров и находить оптимальное и не всегда единственно верное решение [1, с. 15].

Среднестатистический ученик, изучающий физику, часто сталкивается со следующим когнитивным разрывом: «Зачем мне производные в задаче про скорость, если я могу просто разделить расстояние на время?». В репетиторской практике на этот вопрос невозможно ответить лекцией. Ответ должен быть найден самим учеником в процессе столкновения с практической, «неудобной» задачей, где простое деление не работает. Именно эту нишу занимает проблемно-ориентированное обучение [2].

2. Методика репетитора

В отличие от классно-урочной системы, репетитор имеет возможность выстраивать траекторию занятия вокруг одной комплексной проблемы. На

основе классических принципов проблемного обучения [2] в практике автора адаптирована и апробирована трехэтапная структура занятия продолжительностью 90 минут, направленная на синтез математики и физики.

Первый этап работы, обозначаемый как «постановка инженерной задачи» на стыке физики и технологии, предполагает отказ от рутинного повторения формул в пользу демонстрации реального артефакта или инженерного казуса. В качестве отправной точки может использоваться видеозапись резонансного разрушения моста, чертеж фермы перекрытия либо принципиальная схема электродвигателя. Ученику адресуется прямой практический запрос, сформулированный в категориях оптимизации: «Каким образом можно сделать так, чтобы данная конструкция функционировала надежнее, эффективнее или экономичнее?» В качестве иллюстрации подобного подхода можно привести задачу о консервной банке: «Почему боковая поверхность банки снабжена ребрами жесткости? Допустимо ли уменьшить толщину металла для экономии ресурса, сохранив при этом устойчивость тары к деформации при транспортировке и внутреннем давлении?»

Второй этап знаменует собой переход от наглядного образа к математической абстракции и назван этапом «математическое моделирование», интегрирующим аппарат алгебры и геометрии. Совместно с репетитором учащийся производит декомпозицию физического явления, вычлняя ключевые величины: избыточное давление внутри герметичного объема, механическое напряжение в материале стенки, радиус кривизны поверхности. Именно в этот момент происходит актуализация тех разделов математики, которые прежде казались учащемуся отвлеченными и «бесполезными» — от использования формулы площади круга для вычисления результирующей силы давления на крышку до применения понятия функциональной зависимости для описания изменения прочностных характеристик конструкции при варьировании радиуса изгиба. Ключевым методическим приемом на данном этапе выступает так называемая провокация ошибкой. Репетитор сознательно предлагает ученику пойти по пути чрезмерного упрощения расчетной модели, например, пренебречь силой трения или сопротивлением среды, с тем чтобы впоследствии продемонстрировать фатальные последствия подобного допущения для реальной, а не идеализированной конструкции.

Наконец, третий этап, определяемый как «инженерная оптимизация» и апеллирующий к логике и базовым навыкам работы с информационными технологиями, вводит в поле зрения учащегося понятие «инженерного компромисса». В отличие от стандартной учебной задачи, подразумевающей единственный верный ответ, сверяемый с ключами в конце задачника, здесь возникает многокритериальное поле выбора, в котором сталкиваются противоречивые требования: обеспечение прочности в противовес снижению веса, достижение высокой точности изготовления в ущерб себестоимости изделия. Для наглядного анализа подобных альтернатив задействуются простейшие инструменты обработки данных, доступные любому старшекласснику: от построения совмещенных графиков в среде Microsoft

Excel до написания короткого скрипта на языке Python для итерационного перебора варьируемых параметров [3, с. 44]. Подобная практическая деятельность способствует формированию у школьника устойчивых навыков алгоритмического мышления и психологической готовности к последующему освоению профессиональных систем автоматизированного проектирования (CAD/CAE).

3. Практический пример

Рассмотрим применение методики на конкретном примере из практики автора с учеником профильного 10 класса по предмету «физика». Проблематика заключается в том, что ученик стабильно решал задачи кинематики на равноускоренное движение, но испытывал трудности с задачами, где сила сопротивления воздуха пропорциональна скорости. Стандартная формула пути, а именно $S = V_0 \times t + \frac{at^2}{2}$, не допускалась к использованию.

Применяя проблемно-ориентированный подход, автор разделяет пример на 3 этапа:

- Этап № 1 «Постановка инженерной задачи» – вместо абстрактного «тела» ученику было предложено взять велосипедиста, едущего по прямой и переставшего крутить педали.
- Этап № 2 «Математическое моделирование» – автор вместе с учащимся записали второй закон Ньютона: $m \times a = -k \times v$. Ученик увидел, что ускорение зависит от скорости. Возник вопрос: «Скорость меняется, значит и ускорение меняется постоянно, как это посчитать?»
- Этап № 3 «Инженерная оптимизация» – поскольку дифференциальные уравнения в 10 классе еще не изучаются, был применен численный метод, метод Эйлера в Excel. Ученик сам построил таблицу, где для каждого малого промежутка времени $\Delta t = 0,1$ с рассчитывал новое значение скорости $V_n = V_c - \left(\frac{k}{m}\right) \times V_c \times \Delta t$.

Заключением применения подхода стало то, что ученик, построив график торможения, увидел экспоненциальную зависимость. Это стало мостиком к пониманию, зачем нужна показательная функция и логарифмы, изучаемые в алгебре. У ученика сформировалось понимание, что математика – это язык, описывающий неравномерные процессы [4].

4. Преимущества и ограничения подхода в репетиторской практике

Применение описанной методики в индивидуальной работе дает следующие результаты:

1. рост мотивации;
2. развитие функциональной грамотности и навыков работы с данными;
3. более осознанная подготовка к инженерным специальностям вузов.

Однако существуют и ограничения. Проблемно-ориентированный подход требует от репетитора высокой квалификации в смежных областях, например информационные системы и технологии, черчение, сопротивление материалов

и т. д., и тщательной подготовки к каждому занятию. Кроме того, он более время затратен, чем традиционная подготовка к типовым заданиям ЕГЭ, хотя в перспективе дает более глубокие знания [5].

Заключение

Развитие инженерного мышления на стыке математики и физики является перспективным направлением в деятельности современного репетитора. Использование проблемно-ориентированного подхода позволяет преодолеть фрагментарность школьных знаний и сформировать у учащегося целостную картину научно-технического мира. Практическая ценность представленной методики заключается в ее универсальности: она применима как при подготовке к олимпиадам, так и для повышения общего уровня функциональной грамотности учащихся.

Список используемых источников:

1. Зуев П.В., Кошечкина Е.С. Формирование инженерного мышления в процессе обучения физике // Педагогическое образование в России. – 2019. – № 8. – С. 12-18.
2. Савенков А.И. Проблемное обучение и исследовательское поведение школьников // Школьные технологии. – 2021. – № 4. – С. 28-35.
3. Иванов И.И. Цифровые инструменты в преподавании точных наук: от калькулятора к моделированию. – М.: Образование, 2022. – 112 с.
4. Полат Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. – М.: Академия, 2020. – 368 с.
5. Хуторской А.В. Метапредметный подход в обучении. – М.: Эйдос, 2018. – 80 с.

© Новиков А.Д., 2026

УДК 37.013.43

ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ СИСТЕМЫ МОТИВАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ: КРИТЕРИИ, МЕТОДЫ И УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ РЕШЕНИЯ

Ногина А.И.

Научный руководитель – Кузнецова И.В.

Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, России

Аннотация: в статье рассматривается комплексная оценка эффективности системы мотивации педагогических работников. Исследование охватывает критерии, методы оценки и управленческие решения в данной сфере. Особое внимание уделяется количественным и качественным показателям эффективности, включая профессиональное развитие педагогов, психологическую составляющую и экономическую обоснованность мотивационных механизмов. Производится анализ современных подходов к оценке мотивации педагогического персонала и предлагает практические рекомендации по совершенствованию системы стимулирования.

Ключевые слова: мотивация персонала, педагогические работники, оценка эффективности, система стимулирования, профессиональное развитие, управленческие решения, образовательная организация.

ASSESSING THE EFFECTIVENESS OF THE MOTIVATION SYSTEM FOR TEACHING STAFF: CRITERIA, METHODS, AND MANAGEMENT SOLUTIONS

Nogina A.I.

The scientific supervisor – Kuznetsova I.V.

Ufa University of Science and Technology, Ufa, Russia

Abstract: the article discusses a comprehensive assessment of the effectiveness of the system of motivation for teachers. The study covers criteria, assessment methods, and management decisions in this area. Special attention is paid to quantitative and qualitative indicators of effectiveness, including the professional development of teachers, the psychological component, and the economic feasibility of motivation mechanisms. The article analyzes current approaches to assessing the motivation of teaching staff and provides practical recommendations for improving the system of incentives.

Keywords: staff motivation, teachers, performance evaluation, incentive system, professional development, management decisions, educational organization/

Мотивация выступает ключевым драйвером экономического развития, поскольку человеческая деятельность направлена на удовлетворение разноуровневых потребностей – от физиологических до потребностей в самоактуализации. Трудовая деятельность служит основным инструментом реализации этих потребностей. Понимание мотивов профессиональной деятельности позволяет эффективно управлять поведением сотрудников.

Субъективную составляющую мотивации отражают показатели удовлетворённости, включающие: уровень удовлетворённости действующей системой мотивации, оценку психологического климата в коллективе, степень вовлечённости сотрудников в процессы управления, а также баланс рабочей нагрузки. Значимость данных показателей обоснована классической теорией потребностей А. Маслоу и результатами исследований Э. Мэйо, которые продемонстрировали существенное влияние социально - психологических факторов на продуктивность трудовой деятельности.

Финансовую прозрачность системы мотивации обеспечивают экономические критерии, среди которых: соотношение затрат на мотивационные механизмы к общему бюджету учреждения, эффективность использования стимулирующего фонда, а также соотношение стимулирующих выплат к базовой заработной плате [8].

Оценка мотивации педагогов осуществляется с применением разноплановых инструментов, объединённых в несколько групп методов.

К социологическим методам относятся анкетирование, интервьюирование и проведение фокус - групп. Они позволяют выявить мотивационные потребности педагогов и оценить их отношение к действующей системе мотивации [6]

Аналитические методы обеспечивают объективную оценку динамики показателей. К ним относятся: анализ кадровой статистики, изучение результатов аттестации, сравнительный анализ данных до и после внедрения мотивационных мер, а также применение балльно-рейтинговой системы [10].

При оценке мотивации персонала значительную роль играют психологические методы. К ним относятся: тестирование доминирующих мотивов, диагностика профессионального выгорания и анализ социально - психологического климата в коллективе. Применение этих инструментов помогает учесть личностные особенности сотрудников, что соотносится с ключевыми положениями ERG - теории К. Альдерфера и процессуальной модели мотивации В. Врума [4;7].

Связь между мотивацией сотрудников и результатами их труда помогают выстроить управленческие методы: экспертная оценка (со стороны руководителей и методистов), система KPI и контроль индивидуальных планов развития. Данный подход находит теоретическое обоснование в трудах П. Друкера и А. Я. Кибанова.

Управленческие решения, формируемые на основе проведённой оценки, охватывают ряд стратегических направлений. В частности, корректировка системы материальной мотивации предусматривает:

- перераспределение стимулирующего фонда с опорой на объективные показатели;
- внедрение дифференцированных надбавок;
- создание прозрачной системы премирования.

Данные меры соответствуют принципам организации оплаты труда, обоснованным в научных трудах Н. Волгина и Б. Генкина [2].

Развитие нематериальной мотивации персонала предполагает реализацию комплекса мер, включающего: публичное признание профессиональных заслуг, создание условий для профессионального роста (организация обучающих курсов и стажировок), делегирование полномочий, а также проведение корпоративных мероприятий.

Указанные меры находят теоретическое обоснование в положениях школы человеческих отношений Э. Мэйо, подчёркивающей значимость социально - психологических факторов в трудовой деятельности, а также в концепции А. Файоля, акцентирующей внимание на важности социального признания как элемента управленческого воздействия [9].

Оптимизация рабочей нагрузки, включающая рациональное распределение учебной и внеучебной деятельности, а также автоматизацию отчётных процедур, способствует снижению риска профессионального выгорания. Данный вывод подтверждается результатами исследований М. И. Магуры и Е. П. Ильина.

Для борьбы с профессиональным выгоранием педагогов применяют комплекс мер: проводят тренинги, оказывают психологическую поддержку, внедряют систему наставничества. Эти подходы не случайны — они опираются на актуальные научные данные о стрессе в работе учителей, в том числе на исследования Н. Е. Водопьяновой и Е. С. Старченковой.

Дополнительно в работе с педагогами используют индивидуализированный подход: составляют персональные планы развития и учитывают личные карьерные цели. Такая практика согласуется с теорией Д. МакКлелланда, согласно которой мотивация напрямую связана с индивидуальными потребностями человека [3].

Эффективность мотивации педагогов оценивают по количественным и качественным критериям, используя социологические, аналитические, психологические и управленческие методы. Итогом должны стать практические решения.

Главные условия успеха – регулярный мониторинг и гибкость системы, позволяющие оперативно реагировать на изменения. Подход соответствует моделям О. С. Виханского и А. Я. Кибанова и подтверждён опытом школ с адаптивными механизмами мотивации [5].

Список используемых источников:

1. Галимянова, Р. Р. Образование и качество образования: теоретический аспект / Р. Р. Галимянова, И. В. Кузнецова, Г. Ф. Фахретдинова // Педагогическая наука и современное образование: материалы ежегодной Международной научно-практической конференции, Уфа, 20 мая 2025 года. – Уфа: Уфимский университет науки и технологий, 2025. – С. 21-23. – EDN PWZGCD.
2. Генкин Б. М. Экономика и социология труда: учеб. для вузов / М. Генкин. - 7-е изд., доп. - М. : Норма, 2007. - 448 с.
3. Гракович А. С. Профессиональное выгорание педагогов: понятие, симптомы, профилактика // Вестник науки. 2025. №11 (92). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-vygoranie-pedagogov-ponyatie-simptomy-profilaktika>
4. Иванова Е. А., Хейгетян С. В. Концепции мотивации: содержательные и процессуальные теории мотивации // Экономика и социум. 2016. №8 (27). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptsii-motivatsii-soderzhatelnye-i-protsessualnye-teorii-motivatsii>
5. Идикова А. Б., Колосова О. Г. Методы оценки системы мотивации персонала в педагогической деятельности // Экономика и бизнес: теория и практика. 2024. №10-1 (116). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metody-otsenki-sistemy-motivatsii-personala-v-pedagogicheskoy-deyatelnosti>
6. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. - СПб.: Питер, 2002 - 512 с.
7. Мусагитова Я. Я. Применение мотивационной теории В. Врума в практической деятельности // Скиф. 2018. №2 (18). URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-motivatsionnoy-teorii-v-vruma-v-prakticheskoy-deyatelnosti>

8. Одегов Ю. Г. Управление персоналом в структурно-логических схемах: учебник. 2-е изд., перераб. и доп. - М.: Издательство «Альфа Пресс», 2008. - 944 с.

9. Орешникова В.В. Хоторнские эксперименты Э. Мэйо // Материалы XIV Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум» URL: <https://scienceforum.ru/2022/article/2018028781>

10. Травин В.В., Дятлов В.А. Менеджмент персонала предприятия: Учеб.-практ. пособие. - 5-е изд. - М.: Дело. 2003. - 272 с.

© Ногина А.И., Кузнецова И.В., 2026

УДК 372881.111.1

ИПСАТИВНОЕ ОЦЕНИВАНИЕ КАК ИНСТРУМЕНТ ПЕРСОНАЛИЗАЦИИ РАЗВИТИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Пантелеева Л.В., Попова Н.В.

*Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого,
г. Санкт-Петербург, Россия*

Аннотация: в статье анализируется понятие ипсативного оценивания, а также условия его реализации при проведении занятий по английскому языку для студентов неязыковых вузов. В частности, рассматривается обратная связь в рамках оценки формирования основ лексических навыков. Предлагается модель выставления ипсативной оценки с опорой на использование цифровых ресурсов. Выдвигаются критерии качественной оценки речевых высказываний, созданных с использованием фразовых глаголов английского языка.

Ключевые слова: ипсативное оценивание, лексические навыки, английский язык, цифровые ресурсы, обучение фразовым глаголам.

IPSATIVE ASSESSMENT AS TOOL FOR PERSONALIZING ENGLISH LEXICAL SKILL DEVELOPMENT FOR STUDENTS OF NON-LINGUISTIC SPECIALTIES

Panteleeva L.V., Popova N.V.

*Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University,
Saint-Petersburg, Russia*

Abstract: the article analyzes the concept of ipsative assessment and the conditions for its implementation in English language classes for students at non-linguistic universities. Specifically, it examines feedback in assessing the

development of vocabulary skills basics. A model for providing ipsative assessment is proposed drawing on the use of digital resources. The criteria for the qualitative assessment of speech utterances using English phrasal verbs are proposed.

Keywords: ipsative assessment, lexical skills, English language, digital resources, phrasal verbs teaching.

В условиях современного образовательного процесса на передний план выходит гуманистическая педагогика как основа воспитания, взаимного уважения и социального прогресса. Особенно актуальной становится необходимость учета индивидуальных особенностей, ментальности, а также умений и навыков каждого отдельного студента [1, с. 59].

Чрезвычайно важно, чтобы и обучение английскому языку опиралось на принципы гуманизма, так как такие аспекты данной дисциплины как оценка и обратная связь требуют детального рассмотрения и грамотной реализации на занятиях по английскому языку в вузе. В последнее время ведущая модель преподавания – это подход, ориентированный на студентов (от англ., student-centered approach). Следовательно, значимость приобретают виды оценивания, направленные на индивидуализированную обратную связь. Таким примером может стать ипсативное оценивание студенческих работ.

Ипсативное оценивание берет название от латинского слова “ipse”, что переводится как «сам» («лично»). Первоначально термин использовался в психологии, в частности, в тестировании «для обозначения тех случаев, когда результаты диагностики каждого испытуемого служат измерительным эталоном для самих себя» [2, с. 17]. В настоящее время, ипсативное оценивание начинает применяться и в методике преподавания как элемент формативной оценки. Основным принцип, лежащий в основе данного вида оценивания, заключается в том, что прогресс анализируется посредством сравнения текущего показателя с прошлым результатом студента. Этим ипсативная оценка отличается от нормативной, которая строится на успеваемости и выставляется на основе сравнения результатов внутри группы обучающихся [3, с. 77-78]. Таким образом, в рамках ипсативного оценивания цели и результаты образовательного процесса учитываются в условиях той образовательной траектории, которую проходит каждый отдельный студент, самостоятельно задавая темп и направление развития. Отмечается, что применение ипсативного оценивания способствует наблюдению обучающихся за собственным ростом. Это, в свою очередь, формирует их веру в себя, положительное отношение к учебе, а также гибкость и устойчивость [4].

Отметим, что ипсативное оценивание не должно становиться единственным источником анализа качества выполненной работы. Как отмечают исследователи Н.Г. Кондрахина и О.Н. Петрова, традиционные виды оценивания, например, нормативная оценка, создают базу для выставления отметок [5]. Тем самым реализуется количественный анализ результатов. При формативном оценивании, когда обратная связь дается для выявления промежуточного результата, появляется основа для качественного анализа.

Следовательно, реализуется именно ипсативное оценивание, создающее условия для развития адекватной самооценки обучающихся.

Развитие лексических навыков у студентов неязыковых направлений является важной основой формирования иноязычной коммуникативной компетенции, поскольку владение широким словарным запасом становится опорой для развития рецептивных и продуктивных навыков. Под лексическим навыком понимается «знание формы, значения и употребления» лексической единицы иностранного языка [6, с. 80]. Чрезвычайно важно методически правильно выстроить процесс формирования лексических навыков у студентов. Следовательно, ипсативная оценка может оказаться полезным инструментом для выявления положительных результатов в освоении новых лексических единиц. Данная оценка может осуществляться в рамках анализа заданий, нацеленных на развитие продуктивных навыков, например, в обучении письму или говорению.

Для реализации методики ипсативного оценивания в условиях обучения иноязычной лексике с использованием современных информационных технологий целесообразным будет рассмотреть цифровые ресурсы, которые позволят отслеживать историю изменений. Примерами таких ресурсов и инструментов могут стать:

- текстовые редакторы, работающие в режиме совместного доступа онлайн (например, Яндекс Диск, Google Docs);
- интерактивные доски, образующие общее пространство для работы (MTS-Link, Holst);
- утилиты для записи голоса (например, диктофон на мобильном телефоне).

Данные цифровые ресурсы и инструменты помогут отслеживать прогресс в работе студентов над включением изученных лексических единиц в письменную и устную речь. Дополнительно отмечается, что применение цифровых ресурсов положительно влияет на мотивацию студентов, раскрывает их творческий потенциал и повышает качество выполняемой работы [7]. Добавим, что упомянутые ранее ресурсы предоставляют возможность мгновенного редактирования, что безусловно снимает некоторые трудности в работе с письменными заданиями.

Основываясь на изученных взглядах исследователей, предложим теоретическую модель ипсативного оценивания развития лексических навыков на примере изучения фразовых глаголов английского языка для студентов неязыковых вузов (уровень B1 – B1+). Фразовые глаголы осваивались в рамках юнита № 7 УМК “Language Hub B1+”. Итак, модель реализуется на интерактивной доске “Holst” и включает три аспекта: *лексический* (задания для введения фразовых глаголов в контексте и их запоминания), *инструментальный* (индивидуальное цифровое пространство для каждого студента с доступом ко всем функциям) и *процессуальный* (поэтапная работа с заданием и контроль его выполнения преподавателем).

Процессуальный аспект состоит из четырех шагов по выполнению условно-речевого задания с использованием лексики: первичная попытка, обратная связь, внесение исправлений, рефлексия. Ключевым механизмом процессуального аспекта является фиксация двух временных срезов по выполнению одного и того же письменного задания. При этом исходный ответ учащегося не удаляется, что позволит студенту визуально сопоставить результаты работы до и после, а также проанализировать устраненные ошибки.

Поскольку предметом изучения является такая лексическая группа как фразовые глаголы, предложим критерии для ипсативного оценивания работ учащихся на основе главных свойств фразовых глаголов, которые учащимся следует знать на текущем уровне владения первым иностранным языком (см. таблицу 1).

Таблица 1

Критерии оценки правильности использования фразовых глаголов

№	Критерий	Максимальный балл (0-2)	Описание
1.	Грамматическая точность	2	Учитываются свойства переходности и делимости; Правильно подобрана частица фразового глагола.
2.	Семантическая точность	2	Фразовый глагол использован в соответствии со смыслом и контекстом речевого высказывания, учтены его прямое и переносное значение
3.	Коммуникативная приемлемость	2	В речевом высказывании присутствует минимальная естественность и понятность

Кратко проиллюстрируем оценку одного из предложений, которое было создано учащимся в рамках выполнения условно-речевого упражнения по созданию ответов на вопросы с использованием целевой лексики. Задание было размещено в индивидуальном пространстве студентов на интерактивной доске “Holst”. Фразовым глаголом для отработки в данном примере был “to try out”. В качестве исходного предложения выступало: “Last month I *tried* a new Indian restaurant. I thought that curry was delicious.”

В соответствии с анализом предложения, фразовый глагол “to try out” не был использован. По критерию № 1 на данном этапе результат – 0 баллов. В соответствии с критерием № 2, дать высокий балл тоже нельзя, поскольку без исходного фразового глагола теряется основная идея – «попробовать что-то новое в первый раз». Последний критерий указывает на понятное и естественное для уровня B1-B1+ высказывание, но оно не выполняет учебную задачу, которая заключалась в использовании целевой лексики. Тем не менее, по критерию № 3 можно поставить максимальный балл.

Далее, студенту была дана обратная связь с положительной оценкой общего высказывания и предложением добавить предлог “out” к основному глаголу “try” для образования целевого фразового глагола и изменения оттенка смысла. Результирующим предложением стало: “Last month I *tried out* a new

Indian restaurant. I thought that curry was delicious.” Таким образом, небольшая работа над ошибками не только сделала предложение более точным и экспрессивным, но и способствовала получению максимального балла в соответствии с обозначенными ранее критериями. Другие предложения, написанные для выполнения задания, были проанализированы и исправлены аналогичным образом.

Выводы. Ипсативное оценивание в перспективе может стать дополнительным инструментом качественного анализа учебной работы и обратной связи для обучающихся. Благодаря этому в учебном процессе появляется возможность стимулирования обучающихся более конструктивными комментариями по выполненной работе. Ипсативное оценивание может быть полезным для более точной оценки текущего прогресса студентов, но не должно выступать в качестве замены нормативной оценки. Благодаря введению ипсативного оценивания обучающиеся смогут наблюдать свой индивидуальный прогресс и развивать метакогнитивные навыки. Оправдано использование данного вида оценивания и в рамках освоения новой лексики иностранного языка. Цифровые ресурсы могут выступать средством реализации ипсативного оценивания в современной гуманистической парадигме образования.

Список используемых источников:

1. Попова Н. В. История и современные аспекты педагогической науки : учеб. пособие / Н. В. Попова, О. В. Зиновьева. – СПб.: ПОЛИТЕХ-ПРЕСС, 2025. – 117 с.
2. Батулин Н. А., Иванов А. Е. Ипсативные личностные тесты вынужденного выбора: анализ зарубежного опыта // Психология. Психофизиология. 2013. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ipsativnye-lichnostnye-testy-vynuzhdenno-go-vybora-analiz-zarubezhnogo-opyta> (дата обращения: 27.04.2026).
3. Martínez-Arboleda A. Ipsative assessment: measuring personal improvement // Innovative language pedagogy report. – 2021. – С. 77-82.
4. Rattray, J. Affect and ipsative approaches as a counter to pedagogic frailty: the guardian of traditional models of student success // Higher Education Research & Development – 2018. – 37(7). – С. 1489-1500.
5. Кондрахина Н. Г., Петрова О. Н. Оценка знаний студентов на семинарских занятиях по профессиональному иностранному языку в вузе. Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. – 2023. – № 13. – С. 78-83.
6. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций. Пособие для студентов пед. вузов и учителей. М.: Просвещение, 2006. – 239 с.
7. Мэн, Жоу. Интеграция цифровых ресурсов в методику интерактивного иноязычного обучения / Мэн Жоу. – Текст: непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 6. – С. 202–210.

© Пантелеева Л.В., Попова Н.В., 2026

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕКЛАСНОЙ РАБОТЫ ПО МАТЕМАТИКЕ В СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ

Панишева О.В.

*Луганский государственный педагогический университет,
г. Луганск, Россия*

Аннотация: в статье актуализируется проблема дифференциации подходов к организации внеклассной работы по математике в зависимости от типа образовательного учреждения. Проводится сравнительный анализ факторов, определяющих специфику внеклассной деятельности в сельской и городской школах. Предложены пути преодоления типичных трудностей и обозначены не описанные ранее в литературе особенности организации внеклассной работы в условиях малокомплектной школы.

Ключевые слова: внеклассная работа по математике, сельская школа, учитель математики, дифференциация обучения, малокомплектная школа.

FEATURES OF ORGANIZING EXTRACURRICULAR WORK IN MATHEMATICS IN A RURAL SCHOOL

Panisheva O.V.

*Lugansk State Pedagogical University,
Lugansk, Russia*

Abstract: the article addresses the problem of differentiating approaches to organizing extracurricular work in mathematics depending on the type of educational institution. A comparative analysis is conducted of the factors determining the specifics of extracurricular activities in rural and urban schools. Ways to overcome typical difficulties are proposed, and features of organizing extracurricular work in the context of a small-scale school that have not been previously described in the literature are identified.

Keywords: extracurricular work in mathematics, rural school, mathematics teacher, differentiation of teaching, small-scale school.

На современном этапе развития образования, характеризующемся внедрением профильного обучения и усилением требований к индивидуализации образовательных траекторий, возрастает роль внеклассной работы по предмету. Она перестает быть просто дополнением к урочной системе, превращаясь в важнейший инструмент развития познавательных интересов, профессионального самоопределения и социализации учащихся. Особую значимость этот вид деятельности приобретает в контексте реализации Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС), где

внеурочная деятельность рассматривается как неотъемлемая часть основной образовательной программы [4].

Однако методология и практика организации внеклассной работы по математике чаще всего разрабатываются применительно к условиям городских школ с их развитой инфраструктурой, высокой плотностью учащихся и доступом к разнообразным ресурсам. Сельская школа, функционирующая в специфической социокультурной среде, сталкивается с уникальным набором вызовов: малая наполняемость классов, удаленность от культурных центров, ограниченные кадровые и материальные ресурсы. Эти условия не позволяют механически переносить существующие методики, требуя их адаптации или разработки принципиально иных подходов. Несмотря на наличие фундаментальных трудов по организации внеклассной работы по математике (В.А. Гусев, Ю.М. Колягин, Л.М. Лоповок, С.И. Шварцбург), особенности ее реализации именно в сельском контексте остаются фрагментарно изученными. Однако, более половины образовательных учреждений России расположены в сельской местности [1], чем обусловлена актуальность изучения особенностей преподавания в них.

Цель статьи – выявить и систематизировать факторы, определяющие специфику организации внеклассной работы по математике в сельской школе, а также предложить пути оптимизации этого процесса.

Внеклассная работа по математике, обладая общими дидактическими характеристиками (добровольность, отсутствие жесткой регламентации, отсроченность результатов) [3], в условиях сельской школы приобретает ряд отличительных черт, обусловленных совокупностью объективных и субъективных факторов. Различия во внеклассной работе по математике, которая проводится в сельских и городских школах, по нашему мнению, проявляются особенно ярко во время проведения массовых и групповых форм внеклассной работы, к которым относятся математические праздники, вечера, конкурсы, турниры, КВН, игры, театрализованные выступления и др.

Перечислим эти факторы и предложим свое видение путей преодоления их негативного влияния.

Прежде всего, и это отмечается многими исследователями преподавания в сельской школе, специфика этих школ обусловлена демографическим и социокультурным фактором. Главным отличием сельской школы является малочисленность и, зачастую, гетерогенность (разновозрастность) класс-комплектов. Это напрямую влияет на выбор форм внеклассной работы.

Если в городских школах обычно проводят внеклассное мероприятие для учащихся одной параллели, часто в виде соревнования между командами параллельных классов, то в сельской школе такой возможности нет. Соревновательность на массовых внеклассных мероприятиях отсутствует из-за недостаточного количества конкурентов, ориентиров для сравнения и оценки реальных успехов [2].

Учитель вынужден смещать акцент на индивидуальные формы (олимпиады, работа над проектами) или на разновозрастные групповые формы.

Организация сборных команд из учащихся 5–6 или 7–8 классов не только решает проблему нехватки участников, но и обладает мощным воспитательным потенциалом, способствуя передаче опыта от старших к младшим. Подбор заданий при этом требует от учителя высокого методического мастерства: они должны быть общеразвивающими, логическими, практико-ориентированными, не привязанными жестко к конкретной теме конкретного класса.

В малочисленности контингента сельской школы есть и свои плюсы. Существует мнение, что важным фактором успешной работы на уроке является доверительное и дружелюбное отношение учащихся к учителю. Чем скорее учитель сблизится с учащимися, тем легче ему удастся наладить дисциплину, тем успешнее пойдет учебная и воспитательная работа. Хорошо налаженная внеклассная работа обычно содействует такому сближению [3]. В сельской школе из-за небольшой наполняемости классов процесс такого сближения происходит быстрее, так как учитель имеет возможность лучше узнать учеников, их характеры, привычки, условия жизни. Чаще всего учитель математики живет в том же населенном пункте, что и дети, поэтому он знаком и с уличным кругом общения ребенка, и с особенностями семейного воспитания почти каждого ученика, знает культурный уровень семьи и может более целенаправленно строить процесс педагогического взаимодействия. Тогда как в городской школе учитель может быть из другого района, и видеть своих учеников только на уроке, что не всегда позволит учесть все факторы социализации школьника и оптимально построить общение на уроке и во внеурочное время. Поэтому, составляя сценарий внеклассного мероприятия, учитель сельской школы будет учитывать интересы учащихся, которые он знает, лучше, чем его городской коллега. Это выразится и в распределении ролей, и в «адресности» заданий математического вечера, и в распределении поручений при его подготовке.

Следующая особенность внеклассной работы в сельской школе обусловлена кадровым фактором. В сельской школе, как правило, работает один учитель математики. Это порождает явление, которое можно назвать «методической изоляцией» или «педагогическим одиночеством». Если учителей математики несколько, то их интересы могут кардинально отличаться, что способствуют разнообразию видов, форм, тематики внеклассной работы. Отсутствие коллег-предметников для обмена опытом и распределения нагрузки приводит к субъективизму в оценке мероприятий и однообразию их форм. Весь груз подготовки – от написания сценария до оформления зала – ложится на одного человека, что грозит профессиональным выгоранием и снижением качества мероприятий. Один учитель вынужден оказывать помощь всем командам, участвующим в математическом вечере, что требует от него большого уровня творчества, разнообразия, сам продумывает сценарий мероприятия, задания к нему с учетом уровня математической подготовки детей, оформление зала, изготавливает необходимые дидактические материалы. Жюри приходится формировать из старшеклассников и администрации, что снижает объективность и профессионализм судейства.

Распространенная в сельской местности практика совместительства (учитель математики ведет также физику, информатику или труд) может как обеднять внеклассную работу (из-за нехватки времени на качественную подготовку к проведению внеклассных мероприятий по математике), так и обогащать ее, позволяя более качественно проводить интегрированные межпредметные мероприятия (например, «Математика в сельском хозяйстве», «Физико-математический бой»).

Третья особенность обусловлена различием в материально-техническом обеспечении городских и сельских школ.

Недостаточная материальная база и отсутствие стабильного доступа к высокоскоростному интернету во многих сельских школах, к сожалению, является объективной реальностью. Однако было бы ошибкой рассматривать это исключительно как негативный фактор.

Учитель городской школы с большей вероятностью имеет оплачиваемые часы из школьного компонента на проведение внеклассной работы в виде кружка или факультатива. Это позволяет разнообразить формы работы, внеклассную работу проводить как отчет о работе математического кружка или факультатива. В этом случае математические мероприятия более содержательны, насыщены материалом более высокого математического уровня, который посилен для детей, постоянно занимающихся математикой факультативно. В сельской школе внеклассная работа проводится исключительно на энтузиазме учителя.

Городские школы обычно богаче. Это позволяет использовать во внеклассной работе различные технические средства – медиапректор, магнитофон, видеозаписи, интерактивная доска и т.д. Есть возможность привлечь к подготовке мероприятий хореографов, музыкантов, костюмеров и т.д., что позволяет создать на математическом вечере атмосферу праздника. Кроме того, школьники городских школ охвачены внеклассной кружковой работой в школе и во внешкольных центрах, в частности, они могут участвовать в работе танцевальных, хоровых коллективов, заниматься в художественных школах. Эти дети, даже если они не увлекаются математикой, могут быть привлечены к их проведению как «танцоры», «певцы» или «художники». Для оформления мероприятия есть возможность использовать современную оргтехнику для выпуска печатной продукции, необходимой для проведения математического вечера (математической стенгазеты, объявлений, плакатов, карточек, медалей, фотоотчета о проведении мероприятия и т.д.), которая будет выглядеть более эстетично вид, чем аналогичная продукция, изготовленная вручную в сельской школе. В связи с этим математические мероприятия в городской школе получают более профессиональными, зрелищными, яркими, незабываемыми, что способствует формированию эстетического вкуса школьников.

Наличие технических средств добавляет в арсенал внеклассной работы и новые формы, к примеру, конкурс презентаций или видеороликов. То есть отсутствие интерактивного оборудования и готовых шаблонов в сети

ограничивает использование современных зрелищных форм (конкурсы презентаций, веб-квесты). Учитель тратит больше времени на поиск информации в печатных источниках и «ручное» изготовление наглядных пособий.

С другой стороны, не избалованные проведением организованного вне школы досуга сельские школьники с большим интересом, чем их городские сверстники, принимают участие в подготовке математического праздника. На этих праздниках они имеют возможность проявить свои таланты, самовыразиться, ведь вне школы возможностей самореализации у сельских детей значительно меньше чем у городских. Сегодня сельская школа является не только образовательным, но и культурным центром [1]. Присутствие на таких мероприятиях значимого числа зрителей из числа местных жителей, родителей и представителей общественности создает для учащихся ситуацию публичного успеха. Возможность продемонстрировать свои способности за пределами узкого классного коллектива выступает мощным катализатором учебной мотивации и повышает личную ответственность школьников за результат. Кроме того, вовлечение семей в процесс подготовки внеклассного мероприятия и присутствие родителей в качестве зрителей способствует укреплению паритетных отношений между школой и семьей, трансформируя их из формальных (отчет об успеваемости) в партнерские, основанные на совместном переживании успехов ребенка и сопричастности к жизни местного сообщества.

С другой стороны, отсутствие «готовых решений» и шаблонов стимулирует развитие творческих способностей и учителя, и учеников. Связанная с отсутствием специальных технических средств необходимость «ручного» оформления зала для внеклассного мероприятия сельскими школьниками способствует сплочению их коллектива, развитию творческих способностей. Часто к изготовлению наглядности привлекаются родители. К примеру, математическая газета, оформленная от руки, а не распечатанная на принтере, становится результатом коллективного творчества. Учитель и ученики становятся соавторами математического вечера, школьники при его подготовке получают опыт сотрудничества, умение работать в команде. Подготовка к мероприятию без помощи интернета превращается в исследовательскую деятельность с книгой, что развивает навыки критического мышления, а не компиляции.

Немаловажную роль играет и логистический фактор. В отличие от города, где дети могут остаться после уроков на кружок и самостоятельно уехать домой, в сельской местности проблема подвоза (особенно в отдаленные деревни) является критической. Это жестко лимитирует время проведения внеклассных мероприятий, которые часто должны заканчиваться до отправления школьного автобуса. Это также снижает возможность участия в очных выездных олимпиадах и конкурсах.

Фактор профессиональной ориентации является одним из тех, который обуславливает содержательные различия в организации внеклассной работы по

математике. Если в городских школах дети в большинстве своем ориентированы на дальнейшее продолжение образования в вузах, занятие научной деятельностью, то учащиеся сельских школ чаще ориентированы на рабочие профессии, в связи с чем недопонимают значимость математического образования. Это очень затрудняет подготовку к внеклассному мероприятию, сказываясь на уровне математических заданий и тематике внеклассных мероприятий.

Одна из функций внеклассной работы по математике – профориентационная. Некоторые игры, проводимые во время математических недель, особенно в старших классах, носят имитационный характер. Так, это может быть имитация работы инженерного или конструкторского бюро, банка и т.д. Учитель, показывая значимость математических методов, их применение в различных областях знаний, косвенно способствует развитию интереса к некоторой области деятельности. В сельской же школе, где многие выпускники ориентированы на работу в АПК или возвращение в родное село, внеклассная работа по математике должна наглядно демонстрировать ее прикладное значение в аграрных профессиях (фермер, агроном-аналитик, специалист по логистике сельхозпродукции). Это требует создания заданий, имитирующих реальные производственные циклы села. Таким образом, внеклассные мероприятия по математике будут отличаться в городской и сельской школе содержательно в том, какая область знаний выбрана для демонстрации применения математических методов.

Представленный перечень особенностей организации внеклассной работы по математике в сельской школе не претендует на исчерпывающую полноту. Список выделенных нами факторов отражает результаты первичного наблюдения и обобщения практического опыта и нуждается в последующем уточнении и дополнении по результатам системных научных изысканий, что что открывает перспективы для дальнейшей работы в данном направлении.

Подводя итоги, отметим, что организация внеклассной работы по математике в сельской школе представляет собой сложный, многофакторный процесс, принципиально отличающийся от аналогичной деятельности в городе. Выявленные особенности (малочисленность контингента, кадровая изоляция учителя, ограниченная материальная база, особая социальная близость участников образовательного процесса, логистические трудности) не являются фатальными недостатками. При умелом педагогическом подходе они могут трансформироваться в преимущества, позволяя строить внеклассную работу на принципах глубокой индивидуализации, разновозрастного сотрудничества, тесной связи с жизнью и развития творческой самобытности.

Эффективность математического образования в сельской школе напрямую зависит от того, насколько учитель способен адаптировать общие методики внеклассной работы к конкретным условиям, превращая ограничения в новые педагогические возможности. Дальнейшие исследования могут быть направлены на разработку вариативных моделей внеклассной работы для разных типов сельских школ (малокомплектных, опорных, с

агротехнологическим уклоном) и оценку их влияния на качество математической подготовки и жизненное самоопределение выпускников.

Список используемых источников:

1. Долганова, Н. Ф. Сельская школа на разных этапах становления педагогики сельской школы / Н. Ф. Долганова // Проблемы и перспективы развития социально-гуманитарных наук: материалы I междисциплинарной всероссийской научно-практической конференции с дистанционным и международным участием, Ульяновск, 25–26 февраля 2025 года. – Ульяновск: ИП Кеньшенская Виктория Валерьевна (издательство «Зебра»), 2025. – С. 402-405.
2. Мезенцева, Н. А. Преподавание математики в условиях реализации ФГОС основного и среднего общего образования в сельской школе / Н. А. Мезенцева // Математическое и информационное моделирование: сборник научных трудов, электронный ресурс, Тюмень, 18 апреля 2019 года / Министерство науки и высшего образования Российской Федерации; Тюменский государственный университет, Институт математики и компьютерных наук. Том Выпуск 17. – Тюмень: Тюменский государственный университет, 2019. – С. 321-325.
3. Парфенова А. В. Эффективность применения системно-деятельностного подхода на внеклассных занятиях по математике / А. В. Парфенова // Теоретические и методологические проблемы современного образования: Материалы VII международной научно-практической конференции 30-31 декабря 2011 г.: Москва, 2011. – 392 с. – С. 264
4. Письмо Минпросвещения РФ от 05.07.2022 N ТВ-1290/03 // <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=8&documentId=428314>

© Панишева О.В., 2026

УДК 37.01

МЕТАФОРИЧЕСКИЕ АССОЦИАТИВНЫЕ КАРТЫ КАК ЭЛЕМЕНТ ИНТЕРАКТИВНЫХ И ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЕ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ

Порфирьева М.А.

*Казанский инновационный университет имени В.Г.Тимирязова (ИЭУП),
г. Казань, Россия*

Аннотация: в статье рассматриваются возможности использования метафорических ассоциативных карт в коррекционно-развивающей работе с младшими школьниками в контексте применения интерактивных и игровых технологий обучения. Актуальность исследования обусловлена необходимостью формирования позитивной учебной мотивации, адекватной самооценки и устойчивой субъектной позиции обучающихся в условиях

реализации ФГОС НОО. Теоретический анализ основан на современных исследованиях геймификации образовательного процесса, интерактивных и имитационных методов обучения, а также влияния позитивного мышления на учебные результаты. Представлены результаты практической апробации использования метафорических ассоциативных карт в условиях общеобразовательной организации. Полученные данные свидетельствуют о повышении уровня самооценки, снижении тревожности и усилении учебной активности младших школьников. Сделан вывод о целесообразности интеграции метафорических карт в систему интерактивных педагогических технологий начального образования.

Ключевые слова: метафорические ассоциативные карты, геймификация, интерактивные технологии, младшие школьники, коррекционно-развивающая работа, учебная мотивация, самооценка.

METAPHORICAL ASSOCIATIVE CARDS AS AN ELEMENT OF INTERACTIVE AND GAME TECHNOLOGIES IN CORRECTIONAL AND DEVELOPMENTAL WORK WITH PRIMARY SCHOOL CHILDREN

Porfireva M.A.

*Kazan Innovative University named after V.G. Timiryasov (IEML),
Kazan, Russia*

Abstract: the article discusses the possibilities of using metaphorical associative cards in correctional and developmental work with primary school children in the context of the use of interactive and game-based learning technologies. The relevance of the research is determined by the need to form positive educational motivation, adequate self-assessment and a stable subjective position of students in the context of the implementation of the federal state educational standard of primary general education. The theoretical analysis is based on modern research on the gamification of the educational process, interactive and imitative teaching methods, as well as the impact of positive thinking on learning outcomes. The results of practical testing of the use of metaphorical associative cards in a general educational organization are presented. The data obtained indicate an increase in the level of self-esteem, a decrease in anxiety and an increase in the learning activity of younger schoolchildren. The conclusion is made about the expediency of integrating metaphorical maps into the system of interactive pedagogical technologies of primary education.

Keywords: metaphorical associative cards, gamification, interactive technologies, primary school children, correctional and developmental work, educational motivation, self-assessment.

Современная начальная школа ориентирована на формирование не только предметных знаний, но и универсальных учебных действий, личностной устойчивости и позитивного отношения к обучению. В условиях реализации

ФГОС НОО возрастает роль интерактивных и игровых форм работы, позволяющих создавать эмоционально благоприятную образовательную среду. Особенно актуальной данная проблема становится в ситуации снижения учебной мотивации, заниженной самооценки и тревожности младших школьников.

Коррекционно-развивающая работа в начальной школе требует использования таких методов, которые одновременно активизируют познавательную деятельность и способствуют формированию позитивного внутреннего состояния ребёнка. В этом контексте метафорические ассоциативные карты могут рассматриваться как элемент игровых и интерактивных технологий.

В исследованиях, посвящённых особенностям геймификации в образовательном процессе, подчёркивается, что игровые механизмы способствуют повышению вовлечённости обучающихся и формированию устойчивой учебной мотивации [1]. Авторы отмечают, что грамотно встроенные игровые элементы не сводятся к развлечению, а становятся инструментом структурирования познавательной деятельности. В коррекционно-развивающей работе метафорические карты могут выполнять аналогичную функцию — активизировать внутреннюю позицию ребёнка через образ и игровую ситуацию.

Интерактивные технологии обучения иностранному языку в начальной школе рассматриваются как средство формирования субъектной позиции обучающегося и развития его когнитивной активности [3]. Подчёркивается, что диалогичность и включённость в процесс создают условия для более глубокой переработки материала. Использование МАК в работе с младшими школьниками соответствует данным положениям, поскольку предполагает активное обсуждение образов, совместный поиск интерпретаций и развитие рефлексии.

Особое значение имеет влияние позитивного мышления на результаты обучения. Исследования показывают, что формирование позитивных установок и поддержка веры ребёнка в собственные возможности напрямую связаны с повышением учебной успешности [2]. Работа с метафорическими образами позволяет трансформировать негативные представления о себе в более конструктивные, что способствует укреплению самооценки.

Имитационные методы обучения, применяемые в начальной школе, обеспечивают моделирование значимых ситуаций и создают пространство для безопасного освоения новых моделей поведения [4]. Метафорические ассоциативные карты могут рассматриваться как разновидность имитационной технологии, поскольку позволяют ребёнку проигрывать внутренние и внешние конфликты в символической форме.

Продуктивность интерактивных методов обучения в начальной школе подтверждается исследованиями, в которых подчёркивается их значимость для формирования универсальных учебных действий и развития логических операций [5]. Коррекционная работа, построенная на интерактивном

взаимодействии и образном материале, способствует формированию рефлексивных и коммуникативных навыков.

Исследование проводилось на базе МБОУ «Гимназия №175» г. Казани. В коррекционно-развивающей работе участвовали обучающиеся 1–4 классов с признаками заниженной самооценки и повышенной тревожности.

Работа строилась на интеграции метафорических ассоциативных карт в структуру интерактивных занятий.

Использовались групповые формы обсуждения, игровые упражнения, элементы моделирования ситуаций и рефлексивные практики.

Диагностический инструментарий включал:

- методику Дембо–Рубинштейн;
- методику «Самооценка личности» О.И. Моткова;
- тест-опросник «Самоотношение» В.В. Столина, С.Р. Пантелеева.

Анализ динамики показал повышение уровня самооценки, снижение тревожности и рост учебной активности. Дети стали более активно включаться в обсуждение, демонстрировать готовность к сотрудничеству и рефлексии.

Повышение учебной мотивации и позитивного отношения к себе соотносится с положениями о влиянии позитивного мышления на результаты обучения [2]. Активное участие в интерактивных формах работы подтверждает выводы о значимости субъектной позиции обучающегося [3].

Полученные данные позволяют рассматривать метафорические ассоциативные карты как эффективный компонент игровых и интерактивных технологий. Их использование способствует созданию эмоционально поддерживающей среды, формированию позитивных установок и развитию коммуникативных навыков.

Соответствие результатов исследования положениям о продуктивности интерактивных методов [5] и возможностях геймификации [1] позволяет говорить о целесообразности дальнейшего внедрения данного инструмента в практику начальной школы.

Интеграция метафорических ассоциативных карт в коррекционно-развивающую работу младших школьников демонстрирует положительное влияние на самооценку, мотивацию и коммуникативную активность обучающихся.

МАК могут рассматриваться как разновидность интерактивной и имитационной технологии, способствующей формированию позитивного образовательного опыта.

Внедрение метафорических ассоциативных карт (МАК) в практику начальной школы открывает новые возможности для индивидуализации образовательного процесса. Работа с картами позволяет педагогу лучше понять внутренний мир каждого ребёнка, его скрытые переживания, страхи и потребности. Это особенно важно в классах с большим количеством учащихся, где индивидуальный подход затруднён. МАК становятся инструментом для построения доверительных отношений между учителем и учеником, что

является фундаментом для успешной учебной деятельности и психологического комфорта.

Кроме того, использование МАК способствует развитию креативного и критического мышления. В отличие от стандартных учебных заданий, работа с образами не имеет единственно верного ответа. Это стимулирует детей искать нестандартные решения, развивать ассоциативное мышление и формировать собственную, аргументированную точку зрения. Такой подход готовит младших школьников к решению сложных, творческих задач в будущем и формирует у них установку на исследовательскую деятельность.

Проведённое исследование и анализ практики применения метафорических ассоциативных карт в начальной школе позволяют сделать общий вывод о высокой педагогической и психологической ценности данного инструмента. Таким образом, метафорические ассоциативные карты являются современным и действенным средством, способствующим всестороннему и гармоничному развитию личности младшего школьника в соответствии с требованиями ФГОС НОО.

Список используемых источников:

1. О некоторых особенностях использования геймификации в процессе преподавания иностранного языка / Г. Р. Ситдикова, Е. Е. Новгородова, Л. А. Малахова, З. Н. Серова // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. – 2023. – № 1. – С. 104–108. – EDN ZFFTKE.

2. Плугарь, Ю. С. Влияние позитивного мышления на учебный процесс и результаты обучающихся / Ю. С. Плугарь, Ф. А. Саглам // Педагогическая инноватика и непрерывное образование в XXI веке. – Киров, 2025. – С. 333–336. – EDN OBWITI.

3. Саглам, Ф. А. Применение технологий интерактивного обучения иностранному языку в начальной школе / Ф. А. Саглам, Г. Р. Ситдикова // Современное педагогическое образование. – 2024. – № 2. – С. 121–126. – EDN VIRBZY.

4. Саглам С. Ю. Психолого-педагогические особенности использования имитационных методов обучения младших школьников английскому языку в инклюзивной образовательной среде // Преемственная система инклюзивного образования. – Казань, 2025. – С. 276–278. – EDN VRABXI.

5. Ханмурзина, Р. Р. Продуктивность применения интерактивных методов обучения в начальной школе как средство реализации ФГОС НОО / Р. Р. Ханмурзина, Ф. А. Саглам // Педагогическое образование и наука. – 2018. – № 5. – С. 48–50. – EDN PNABUZ.

© Порфирьева М.А., 2026

ТЕНДЕНЦИИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС И ГУМАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Рыбакова Е.В.

Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, Россия

Аннотация: разработка, внедрение, актуализация ФГОС и ФОП требует от профессиональных сообществ и широких социальных кругов системного преобразования подходов и обеспечительных ресурсов в поддержку текущего адресного сопровождения, а также инновационно эффективного развивающего компонента современной дидактики и воспитательного потенциала организаций и сообществ различного типа и аффилиации.

Ключевые слова: развитие, педагогика, образовательные стандарты, инновации.

TENDENCIES OF IMPROVING HIGHER EDUCATION IN THE CONTEXT OF IMPLEMENTING THE FEDERAL STATE STANDARD AND HUMANIZATION OF EDUCATION

Rybakova E.V.

University of Science and Technology, Ufa, Russian Federation

Abstract: the development, implementation, and updating of the Federal State Educational Standard (FSSES) and the Federal Educational Standard (FEP) require professional communities and broader social circles to systematically transform approaches and support resources in support of ongoing targeted support, as well as an innovative, effective developmental component of modern didactics and the educational potential of organizations and communities of various types and affiliations.

Keywords: development, pedagogy, educational standards, innovation.

Сущностные инновации в области организации, методологии образовательных отношений, научные достижения, реализация современных Федеральных государственных образовательных стандартов и Федеральных образовательных программ запрашивает от педагогической сферы усиления не только программно-компетентности эффективности, но и готовности к организации и поддержке детских сообществ и сред в данном системообразующем взаимодействии, а от высшего образовательного звена подготовки будущих педагогов - эффективного инструментария, средового сопровождения и качественного, развивающегося научно-методического базиса данного пространства адекватно меняющимся реалиям внешнего мира, государственного заказа, перспективам социально-образовательных процессов.

Учёные продолжают исследовать различные аспекты реализации ФГОС ФООП и, конечно, эти исследования будут продолжаться: это А.В. Шуталева, Ю.В. Циплакова, А.А. Керимов, Л.А. Полуянова, О.В. Гукаленко, А.Г. Бабкина, М.И. Ибрагимов, И.В. Ускова, М.В. Михеев, В.В. Сериков, А.А. Марушкин, И.И. Хабибуллина, О.Г. Мокрушина, С.В. Олефир, Д.А. Рева, Т.М. Брагина, А.Ю. Косанова, многие другие – как в эпистемологических, целеполагающих, аксиологических, принципиальных, этических направлениях, так и в более частных областях, дисциплинарных, тематических, локальных [1, 76 с.; 2, с. 119-123; 3, С. 233-236.].

Соответственно, для формирования адресных, инновационно значимых компетенций будущих педагогов, помимо классических программных ресурсов, необходимо обеспечить условия для решения ещё трёх стратегических задач:

- вооружить растущих специалистов инструментарием и опытом моделирования адресного, адаптивного образовательного пространства для обучения и воспитания детей, подростков различных нозологических, возрастных, социальных групп;
- создать и актуализировать в системе высшего педагогического образования опыт, прaxis современного качества для погружения самих студентов в адресно образовательные дидактические отношения адекватно задачам, которые им предстоит реализовать в собственном профессиональном формате занятости;
- реализовать первые две позиции в интересующем взаимодействии с самими студентами и студенческими научно-образовательными, научно-волонтерскими группами в целеполагающем и проектно-креативном интегрирующем единстве.

ФГОС (Федеральные государственные образовательные стандарты) и ФООП (Федеральные образовательные программы) весьма коррелируют как с принципиальными и ценностными установками гуманизации образования, так и научными достижениями текущего периода, этическими ожиданиями социума, культуры, международных аксиологов.

Следовательно, высшая школа должна предоставить будущим педагогам возможность погрузиться в те же самые социально—образовательные условия, которые им предстоит моделировать впоследствии для адресного сопровождения обучающихся и воспитанников, ещё в ходе получения образования в университете.

Это демократизация образовательного пространства и образовательных отношений – обеспечиваемая паритетным, равноправным сотрудничеством всех участников социально-образовательного диалога, взрослых, подрастающих поколений и их семей. Тяготение, ориентированность, вкус к инновационно значимым, этически сообразным, развивающим и перспективно ориентированным взаимоотношениям в современной образовательной парадигме обуславливает саморазвитие дидактических и широких социальных сред, формирование иммунитета к деструктивным тенденциям в обществе,

синергизм и психоэмоциональное благополучие как субъектов получения образования – так и субъектов предоставления условий обучения, воспитания и организации образования.

Свобода творчества всех категорий обучающихся и воспитанников начинается с осуществления целевых мер данного плана к тем, кто планирует в будущем обеспечивать такие условия в качестве педагога. Непосредственные выявление, актуализация, представление личного потенциала каждого студента: творческого, проектного, организационного, лидерского, научного – становится социальным капиталом и субъектизированным инструментарием будущих педагогов, которые в свою очередь иницируют проектно-креативные и другие ресурсы растущих поколений органично, комфортно, предупреждая схоластизацию и формализацию образовательной занятости детей и подростков.

Информатизация образовательного пространства всех ступеней и типов обучения, с одной стороны, требует дополнительного переосмысления, реформатирования, интегрирования систем современной дидактики [4, С. 157-162; 5, С. 31-43], с другой – раскрывает новые возможности взаимодействия сторон, которые также подлежат соотнесению, сопряжению с требованиями ФГОС, научными инновациями в данной области, продолжающимся процессам гуманизации образовательных систем и отношений.

Риски нарушения образовательных технологий и дезориентации сторон сохраняют и увеличивают свою интенсивность и растущую полиформатность, следовательно, необходимо обеспечивать качественный мониторинг и в этой весьма проблемной области сотрудничества.

Конфликтологическая поддержка субъектов различной ориентированности, сред и организаций, по нашим наблюдениям и литературным источникам, также не представляет собой стабильную картину. В интересующем взаимодействии, взаиморазвитии необходимо нарабатывать современно эффективный инструментарий, пополняя научную базу проблемно-ресурсных регулятивных компонентов дидактики.

Добавим позицию выявления и актуализации избирательной готовности, преферентных проявлений обучающихся и воспитанников. Так, мальчик со сложным статусом ОВЗ, имеющий стойкие проблемы с развитием и коммуникацией вследствие отягощенного билингвизма на фоне выраженной задержки психического развития, в процессе спонтанной самоактуализации на занятиях с логопедом, обнаружил прорывную активность с особым предпочтением архитектурной тематики. Выстраивая индивидуальную траекторию самоактуализации, мы в диалоге с ребёнком выстроили парадигму от простых рисунков и подбора иллюстраций, Конструирования и выполнения тематических поделок из природного материала - к изучению чертежей, архитектурных ансамблей, проблематики современных тенденций в строительстве. Для обучающихся и воспитанников нередко такой опыт

становится перспективой допрофессионального становления и профессиональной самоактуализации [6, pp. 103-118].

Опыт участия в таких проектах, анализе подобных кейсов, погружения в подобным образом организованные отношения составляют ныне весомый ресурс в совершенствовании современных компетенций будущих педагогов, в самосовершенствовании их профессионально-личностного статуса.

Кризисы, риски, вызовы могут и должны стать развивающим, системообразующим ресурсом самосовершенствования сред, сообществ, методологии, а также школой социально созидательного, ответственного, проектно-креативного отражения опасных и деструктивных вызовов реальности.

Конфликтологическое сопровождение образовательных и общественных организаций, специалистов, руководителей учреждений также предполагает моделирование в контексте всех инновационно значимых концептов и факторов.

Заключение

Проект реализуется в формате научной школы академика А. С. Гаязова по направлению совершенствования методологии современных образовательных отношений.

Список используемых источников:

1. Рыбакова Е.В., Султанова Р.М., Гаязова Г.А. Демотивация разума. Компонентный анализ трендового мышления. LAP Lambert Academic Publishing, Саарбрюккен. – 2016. <https://mybooklist.ru/book/oz154658466>
2. Султанова Р.М., Гаязова Г.А., Рыбакова Е.В. Организация философско-филологического компонента в образовании как условие формирования профессиональных компетенций педагога // Педагогическая наука и педагогическое образование в классическом вузе. – Уфа, 2017, С. 119-123 <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29797442>
3. Кутдусова А.А. Деятельностный подход как основа организации к самостоятельной работе студентов//В сборнике: Педагогическая наука и современное образование. Материалы ежегодной Международной научно-практической конференции. Уфа, 2024. С. 233-236.
4. Прокудин Д.Е. Информатизация образования в развивающемся информационном обществе // Вопросы теории и практики Тамбов: Грамота, 2011. № 5 (11): в 4-х ч. Ч. IV. С. 157-162. ISSN 1997-292X. Адрес журнала: www.gramota.net/editions/3.html Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/3/2011/5-4/ www.gramota.net/materials/3/2011/5-4/40.html Источник Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение.
5. Шуталева А. В., Циплакова Ю. В., Керимов А. А. Гуманизация образования в цифровую эпоху // Перспективы науки и образования. 2019. № 6 (42). С. 31-43. doi: 10.32744/pse.2019.6.3
6. Boldyreva P.S. Shape-forming qualities of spatial cells in the architecture of high-rise business centers // Architecture and Modern Information

УДК 159.922.76-056.34

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ВОССОЗДАЮЩЕГО ВОООБРАЖЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Семьянова О.В.

Научный руководитель – Терентьева Н.П.

*Самарский государственный
социально-педагогический университет, г. Самара, Россия*

Аннотация: статья посвящена рассмотрению вопросов становления и развития воссоздающего воображения у дошкольников с задержкой психического развития, а также анализу основных трудностей, характерных для данной категории детей, и направлений коррекционно-развивающей работы, способствующей их преодолению.

Ключевые слова: воссоздающее воображение, задержка психического развития, дошкольники, коррекционно-развивающая работа, образы-представления.

FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF RECREATIVE IMAGINATION IN PRESCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

Semyanova O.V.

Scientific supervisor – Terentyeva N.P.

Samara state university of social sciences and education

Abstract: the article focuses on the formation and development of reconstructive imagination in preschoolers with mental retardation, as well as on analyzing the main difficulties faced by this category of children and the areas of correctional and developmental work that can help overcome them.

Keywords: reconstructive imagination, mental retardation, preschoolers, correctional and developmental work, mental representations.

Дошкольники с задержкой психического развития (ЗПР), по сравнению с нормально развивающимися детьми, имеют ряд особенностей в развитии воссоздающего воображения, наиболее характерной из которых является затруднение в создании и трансформации мысленных образов на основе

словесных описаний или неполных визуальных стимулов. Этот процесс критически важен для формирования у ребёнка способности оперировать образами, понимать и интерпретировать информацию, а также для развития знаково - символической функции мышления. Для дошкольников с ЗПР развитие воссоздающего воображения требует специального методического руководства со стороны взрослых в связи с тем, что у них в значительной мере нарушаются когнитивные и речевые процессы, в частности, недостаточная сформированность мыслительных операций (анализа, синтеза, сравнения, обобщения).

В своей работе Я. С. Демиденко определяет воссоздающее воображение как психический процесс, в ходе которого формируется новый образ на основе вербального описания, рассказа, чертежа либо схемы. Данный процесс играет существенную роль в обучении и познании: способность воссоздавать образы по текстовой или графической информации способствует развитию концентрации внимания, оптимизации процессов запоминания, углублённому пониманию сложных концепций и эффективному применению полученных знаний на практике.[1]

У детей с задержкой психического развития отмечается ряд недостатков воссоздающего воображения. Прежде всего, оно отличается бедностью и фрагментарностью образов: дети воссоздают их неполно, упускают существенные детали, а представления о предметах и ситуациях часто оказываются схематичными, лишёнными нюансов и ярких характеристик. Воображение детей с ЗПР носит стереотипный и шаблонный характер. Воспроизводимые образы зачастую копируют уже знакомые шаблоны из опыта — сюжеты из мультфильмов, книг или повседневные ситуации — без внесения индивидуальных элементов. Из-за этого сюжеты повторяются и варьируются минимально. Также у детей с ЗПР наблюдаются трудности в построении и удержании замысла. Ребёнку сложно не только сформулировать идею для деятельности, но и сохранить её в процессе реализации: в ходе рисования или рассказа сюжет «рассыпается», появляются нелогичные вставки. В результате детям трудно довести начатое до конца без внешней поддержки.[2]

Я. С. Демиденко отмечает, что дошкольники с ЗПР нуждаются в поддержке через конкретные примеры и готовые решения, что отражает специфику их воссоздающего воображения: оно эффективно запускается и развивается лишь при наличии наглядной опоры и чётких подсказок.[1]

Эти особенности подчёркивают необходимость целенаправленной коррекционно-развивающей работы. Формирование воссоздающего воображения у дошкольников с ЗПР — сложная задача, требующая комплекса методических мер, учитывающих специфику нарушений и потенциальные возможности детей.

Развитие сенсорного опыта и активное использование наглядности [3] выступает ключевым направлением работы с детьми с ЗПР: дидактические пособия, предметные картинки и практические действия с материалами помогают компенсировать дефицит чувственного восприятия и формируют

прочную основу для мысленных образов. Дополняет этот подход игровая деятельность [4], которая не только снижает тревожность и создаёт благоприятный эмоциональный фон, но и активизирует воображение через использование предметов-заместителей и перевоплощение — благодаря чему процесс обучения становится увлекательным. Ещё один важный элемент комплексной работы — обращение к художественной литературе [5]: чтение и обсуждение произведений развивают ассоциативное мышление, учат воссоздавать описанные ситуации и опираться на словесную инструкцию, что помогает преодолевать шаблонность воображения и обогащает внутренний мир дошкольника.

Реализация этих подходов строится поэтапно, с учётом структуры дефекта и возможностей детей. Сначала ребёнок знакомится с готовыми образами через иллюстрации и рассказы педагога — это формирует интерес и понимание связи между словом и изображением. Затем он постепенно учится создавать образы по словесному описанию без опоры на картинку, а также по следам недавних впечатлений, уделяя особое внимание детализации и чёткости представлений. На завершающем этапе происходит переход от точного воспроизведения к элементам творчества: опираясь на обогатившийся опыт, ребёнок учится комбинировать образы и вносить новизну в знакомые сюжеты.

В рамках коррекционно-развивающего процесса необходимо решать взаимосвязанные задачи: согласно О. С. Бондаревой, приоритом является развитие наблюдательности и произвольного внимания, поскольку целенаправленное наблюдение накапливает чувственный опыт — основу способности к воссоздающему воображению; эта работа неразрывно связана с расширением активного словарного запаса ребёнка, ведь развитая речь опосредует создание и вербализацию мысленных образов, помогая точнее воспроизводить и детализировать представления о действительности. Кроме того, принципиально важно создавать психолого-педагогические условия для развития способности к воссозданию образов — обеспечивать психологический комфорт и поощрять инициативность: такая атмосфера позволяет детям с ЗПР преодолевать стереотипность мышления и эффективнее воспроизводить в уме представления о предметах и ситуациях, опираясь на накопленный чувственный и речевой опыт. Наконец, важную роль в реализации всех этих задач играют игровые методы, выступающие универсальным инструментом: они снижают тревожность и оптимизируют познавательную активность, благодаря чему дети легче удерживают образ в сознании и выстраивают связное повествование на основе имеющихся представлений, полноценно развивая навыки воссоздающего воображения. [6,7]

Учитывая характерные особенности воссоздающего воображения у детей с ЗПР — его фрагментарность и схематичность образов, стереотипность сюжетов, трудности в построении и удержании замысла, а также недостаточную сформированность мыслительных операций (анализа, синтеза, сравнения, обобщения) — особую значимость приобретает разработка и апробация коррекционно-развивающих методик, учитывающих специфику этих

нарушений, работа не может ограничиваться отдельными упражнениями на «фантазирование», а должна представлять собой системно организованный процесс, направленный на обогащение чувственного, речевого, игрового и эмоционального опыта ребёнка.

Анализ возможностей развития воссоздающего воображения у дошкольников с задержкой психического развития в условиях сопровождения специалистами образовательной организации представляет значительный научно-практический интерес и определяет перспективу нашего дальнейшего исследования.

Содержание работы должно включать наблюдение за объектами в повседневной жизни и специально организованных ситуациях, организованное педагогом или родителем рассматривание предметов и изображений с последующим выделением существенных признаков, сравнением, описанием, практическими действиями, что будет способствовать накоплению точных, дифференцированных представлений о предметах, явлениях, действиях и ситуациях. Такая работа позволяет преодолевать схематичность образов и формировать более полные, детализированные представления, необходимые для последующего мысленного воссоздания.

Необходимо целенаправленно развивать активный и пассивный словарный запас, способность использовать связную речь, умение понимать инструкцию, устанавливать связь между словом, образом и действием, поскольку воссоздающее воображение опирается на понимание словесного описания. В содержание работы следует включать составление описательных рассказов, пересказ с опорой на картинку и без неё, восстановление последовательности событий, словесное дополнение образа, подбор признаков и действий к персонажу или ситуации. Это помогает ребёнку не только представить образ, но и удержать его, уточнить и выразить в речи.

Дальнейшее исследование будет направлено на изучение эффективных путей развития воссоздающего воображения у дошкольников с ЗПР в системе психолого-педагогического сопровождения образовательной организации.

Список используемых источников:

1. Демиденко, Я. С. К вопросу о развитии воображения дошкольников с задержкой психического развития / Я. С. Демиденко; научный руководитель: А. И. Цой // Вопросы педагогики. – 2022. – № 2–1. – С. 96–98. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47985372> (дата обращения: 28.04.2026).

2. Карасева, И. Д. Исследование особенностей воображения у детей с задержкой психического развития // Психология и педагогика служебной деятельности. – 2026. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-osobennostey-voobrazheniya-u-detey-s-zaderzhkoy-psihicheskogo-razvitiya> (дата обращения: 28.04.2026).

3. Творогова, А. В. Сенсорно-интегративный подход к формированию восприятия у дошкольников с задержкой психического развития // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 79–4. –

URL:<https://cyberleninka.ru/article/n/sensorno-integrativnyy-podhod-k-formirovaniyu-vospriyatiya-u-doshkolnikov-s-zaderzhkoy-psihicheskogo-razvitiya> (дата обращения: 28.04.2026).

4. Мигунова, Т. В., Калина, В. И. Активизация психических процессов у детей с задержкой психического развития через наглядно-игровые средства // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2011. – № 23. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktivizatsiya-psihicheskikh-protsessov-u-detey-s-zaderzhkoy-psihicheskogo-razvitiya-cherez-naglyadno-igrovyesredstva> (дата обращения: 28.04.2026).

5. Толстикова, О. Н., Стельникович, К. В. Литературные произведения как средство развития воображения у дошкольников с задержкой психического развития // Ученые записки Шадринского государственного педагогического университета. – 2023. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/literaturnye-proizvedeniya-kak-sredstvo-razvitiya-voobrazheniya-u-doshkolnikov-s-zaderzhkoy-psihicheskogo-razvitiya> (дата обращения: 28.04.2026).

6. Бондарева, О. С. Особенности творческого воображения у детей с задержкой психического развития // Молодой ученый. – 2015. – № 21 (101). – С. 697–700. – URL: <https://moluch.ru/archive/101/22731> (дата обращения: 28.04.2026).

7. Кунцендорф, М. В., Гольдфарб, О. С. Особенности развития творческого воображения у младших школьников с задержкой психического развития // Вестник магистратуры. – 2023. – № 6–2 (141). – URL:<https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-razvitiya-tvorcheskogo-voobrazheniya-u-mladshih-shkolnikov-s-zaderzhkoy-psihicheskogo-razvitiya> (дата обращения: 28.04.2026).

© Семьянова О.В., Терентьева Н.П., 2026

УДК 37.088

ПРОФОРИЕНТАЦИЯ В РАМКАХ ПРАКТИКИ НАСТАВНИЧЕСТВА КАК МОДЕЛИ СИСТЕМООБРАЗУЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ

Тищенко Н.М.

*Благовещенский государственный педагогический университет,
г. Благовещенск, Россия*

Аннотация: в статье обосновывается выведение практики наставничества в ранг системообразующей деятельности воспитательной системы сельской школы. Описывается модель, в рамках которой старшеклассники выступают тьюторами для младших школьников, а также участвуют в работе кружков, секций и проектных лабораторий на базе объектов сельской инфраструктуры. Раскрывается профориентационный потенциал

модели: для наставляемых наставник становится живой моделью профессионального поведения, для учащихся психолого-педагогических классов – способом апробации ролей учителя, психолога и тьютора.

Ключевые слова: наставничество, профессиональная ориентация, системообразующая деятельность, психолого-педагогические классы, тьюторское сопровождение

CAREER GUIDANCE WORK WITHIN THE FRAMEWORK OF MENTORING AS A MODEL OF SYSTEM-FORMING ACTIVITIES IN A RURAL SCHOOL

Tishchenko N.M.

Blagoveshchensk State Pedagogical University, Blagoveshchensk, Russia

Abstract: this article substantiates the emergence of mentoring as a system-forming activity in the educational system of a rural school. It describes a model in which high school students act as tutors for younger students and also participate in clubs, sections, and project laboratories based on rural infrastructure. The model's career guidance potential is revealed: for mentees, the mentor becomes a living model of professional behavior, and for students in psychology and pedagogical classes, it serves as a way to test the roles of teacher, psychologist, and tutor.

Key words: mentoring, career guidance, system-forming activities, psychological and pedagogical classes, tutor support

Современная сельская школа сталкивается с комплексом проблем: кадровый дефицит (по данным Министерства просвещения РФ на 2025 год, он оценивается в 1,75 % незакрытых вакансий), ограниченность ресурсов и, зачастую, отсутствие у обучающихся широкого выбора профилей. В этих условиях традиционное понимание наставничества как исключительно инструмента адаптации молодых специалистов или формы работы с отстающими требует пересмотра. Как показывают современные исследования, педагогическое наставничество обладает значительным потенциалом не только для профессионального становления учителя, но и для личностного развития обучающихся [3, с. 4-5]. Перспективным направлением может стать выведение практики наставничества в ранг системообразующей деятельности воспитательной системы сельской школы.

В предлагаемой модели наставничество перестаёт быть просто одним из методов (наряду с исследовательской, проектной, спортивной или экологической деятельностью) и превращается в тот каркас, который эти виды деятельности интегрирует, пронизывает и направляет в единое русло профессиональной ориентации и личностного развития. Именно вокруг идеи передачи опыта от старшего к младшему, от педагога к ученику и от ученика к ученику может выстраиваться вся воспитательная работа, что согласуется с задачами Целевой модели наставничества, направленной на максимально

полное раскрытие потенциала личности и создание условий для эффективной системы поддержки и самоопределения [2, с. 9]. Наличие в населённом пункте дома культуры, сельскохозяйственного предприятия, детского сада, стадиона, парка и пришкольного участка создаёт среду, в которой наставничество может выступить механизмом, связывающим эти объекты в единую воспитательную систему.

Основой модели является принцип вертикального и горизонтального шефства. Предполагается, что в школе может быть выстроена непрерывная линия взаимодействия, где учащиеся старших классов выступают в роли тьюторов для обучающихся начальной и средней школы, оказывая поддержку в учебных вопросах, организации досуга и социальной адаптации. Подобная деятельность соответствует сущности тьюторства, предполагающего персональное сопровождение обучающегося в образовательном пространстве для становления у него устойчивых мотивов обучения, самоопределения и осознанного выбора жизненного пути [2, с. 11]. Такая система способна решать двуединую задачу: подрастающее поколение получает значимую поддержку от близкой по возрасту референтной группы, а старшеклассники приобретают первичный опыт педагогической и организаторской деятельности. Эта деятельность органично вписывается в среду села, где школа может взаимодействовать с детским садом. Например, для воспитанников психолого-педагогического класса может быть организована регулярная тьюторская практика в дошкольном учреждении: сопровождение детей во время утренников, помощь воспитателям в организации прогулок, проведение развивающих игр. Такое взаимодействие позволяет будущим педагогам наблюдать особенности дошкольной возрастной психологии в естественных условиях.

Одной из форм реализации модели может стать организация различных объединений, где учителя-предметники выступают кураторами, а старшеклассники – наставниками-исследователями. На базе пришкольного сада и огорода может быть организован агроэкологический кружок, в котором старшеклассники, освоившие навыки почвоведения и растениеводства, руководят работой младших школьников. Взаимодействие с местным сельскохозяйственным предприятием расширяет рамки этой деятельности: учащиеся под руководством педагогов и при участии агрономов знакомятся с современными технологиями аграрного производства, а затем передают эти знания ученикам младших возрастов. Аналогичным образом может быть организована спортивная секция с использованием стадиона и парка, где старшеклассники-разрядники выступают инструкторами для начинающих, сопровождают их на соревнованиях, обучают навыкам ориентирования на туристских слётах.

Социокультурное пространство села представлено домом культуры, на базе которого возможно создать театральный кружок или краеведческий клуб: старшеклассники вовлекают младших в постановки, экскурсионную и

поисковую работу, осваивая тем самым компетенции в области музейной педагогики и социокультурного проектирования.

Важным элементом выступают проектные лаборатории, где учащиеся, исследующие экологическое состояние парка или историю сельхозпредприятия, представляют результаты в виде открытых уроков для младших классов, выступая в роли наставников-исследователей. Таким образом, проектная, исследовательская и творческая деятельность не просто сосуществуют, а оказываются объединёнными общим наставническим контекстом.

В предлагаемой модели профориентационная работа становится непрерывным процессом, интегрированным в основу наставнических отношений. Для наставляемых (обучающихся младших и средних классов) наставник выступает «живой моделью» профессионального поведения. Подрастающие школьники наблюдают старшего товарища, который уже делает первые шаги в профессиональном самоопределении, и через это знакомятся с содержанием различных профессий – аграрных, спортивно-педагогических, социокультурных, исследовательских – не в абстрактном описании, а в живом практическом действии. Для наставников, напротив, участие в модели является механизмом профессиональных проб. Воспитанники психолого-педагогических классов занимают особое место, выполняя функцию профессионального ядра. Под руководством педагогов-психологов они осваивают основы возрастной психологии и педагогической коммуникации. При этом мотивация выбора данного профиля в сельской школе зачастую обусловлена ограниченностью альтернатив (либо педкласс, либо поступление в ССУЗ) или возрастным интересом к психологии. Задача школы – превратить этот интерес в осознанную профессиональную траекторию через включение учащихся в реальные наставнические практики. Обучающиеся педклассов получают возможность апробировать три ключевые роли: учителя-предметника (проводя открытые уроки для младших), педагога-психолога (участвуя в профдиагностике для средних классов) и тьютора (сопровождая детей младшего возраста в учебной и внеурочной деятельности). Такая практика позволяет старшекласснику проверить свои склонности к профессии и получить первичный опыт рефлексии собственной деятельности при поддержке педагога-куратора.

Традиционное мероприятие «День самоуправления» трансформируется в итоговую диагностику сформированности наставнических компетенций. В этот день старшеклассники, в том числе из психолого-педагогических классов, могут полностью взять на себя функции организации образовательного процесса, проведения профдиагностики, спортивных соревнований на стадионе, творческих мастерских в доме культуры, а также «уроков профессионального мастерства» на базе сельхозпредприятия. Для воспитанников педклассов такой день становится кульминацией практики, позволяющей в комплексе продемонстрировать все освоенные умения: от диагностики и просвещения до преподавания и тьюторского сопровождения.

Для образовательной организации это механизм отбора кандидатов для целевого обучения в педагогических вузах.

Таким образом, предлагаемая модель предполагает, что практика наставничества может стать не просто дополнением к воспитательной системе, а её системообразующим ядром. Опыт работы современных гимназий показывает, что целенаправленная профориентационная деятельность с привлечением сетевых партнёров способствует успешной социализации и профессиональному самоопределению старшеклассников [5, с. 1-2]. Именно вокруг отношений «наставник – наставляемый» выстраиваются проектная, исследовательская, спортивная и социокультурная деятельность. Наличие в селе различных инфраструктур создаёт разветвлённую среду, в которой наставнические практики реализуются как непрерывный процесс. Такая модель позволяет решать стратегическую задачу – готовить педагогические кадры «для себя», адаптированные к специфике сельской школы и мотивированные на работу в родном селе. Для обучающихся психолого-педагогических классов участие в наставнической практике становится способом «примерить» профессию учителя, психолога или тьютора изнутри, получить обратную связь и скорректировать свои образовательные планы ещё до окончания школы. Как подчёркивается в исследованиях, наставничество в образовании является важнейшим условием самосовершенствования и профессиональной поддержки молодого специалиста, способствуя становлению современного педагога, реализующего свой творческий потенциал [3, с. 4-5]. В условиях действия государственных программ («Земский учитель») данная модель может стать действенным механизмом кадровой устойчивости сельской школы, превращая проблему дефицита кадров из неразрешимого противоречия в точку развития.

Список используемых источников:

1. Круглова, И.В. Наставничество как условие профессионального становления молодого учителя: специальность 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования": диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Круглова Ирина Викторовна. – Москва, 2007. – 178 с.

2. Методические рекомендации для разработки программ наставничества в рамках реализации Целевой модели наставничества. – Омск: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский центр КАН», 2021. – 32 с. – ISBN 978-5-907156-75-3.

3. Радостина, Н.Б. Особенности педагогического наставничества в сравнении с наставничеством в других профессиональных сферах / Н. Б. Радостина // Стратегические направления развития образования в Оренбургской области: Научно-практическая конференция с международным участием, Оренбург, 29 сентября 2017 года. – Оренбург: Оренбургский государственный университет, 2017. – С. 591-595.

4. Шаматульская, Е.В. Опыт работы по профессиональному самоопределению учащихся в условиях профориентационной работы /

Е. В. Шаматульская // Наука - образованию, производству, экономике: материалы XXI(68) Региональной научно-практической конференции преподавателей, научных сотрудников и аспирантов: в 2-х томах, Витебск, 11–12 февраля 2016 года. Том 2. – Витебск: Витебский государственный университет им. П.М. Машерова, 2016. – С. 178-179.

5. Шевченко, С. Н. Профориентационная работа со старшеклассниками как ресурс их социализации и адаптации (из опыта работы гимназии города Черногорска) / С. Н. Шевченко, С. Б. Передерина, Л. С. Девятова // Научно-методический журнал Поиск. – 2024. – № 2(87). – С. 12-16.

© Тищенко Н.М., 2026

УДК 37.0

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

Фахретдинова Г.Ф.

Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, Россия

Аннотация: в статье на основе анализа актуальных публикаций российских исследователей, вышедших в 2020–2026 годах, рассматриваются основные тенденции развития процессов обучения и воспитания в общеобразовательных организациях. Выделены и охарактеризованы нормативно-правовые, содержательные, технологические, кадровые и социокультурные векторы трансформации современной школы. Особое внимание уделено внедрению единых федеральных образовательных программ, цифровой трансформации образовательной среды, развитию инклюзивных практик, актуализации патриотического воспитания, а также проблеме кадрового дефицита и совершенствованию системы подготовки педагогических кадров. В заключении формулируются выводы о комплексном характере происходящих изменений и необходимости дальнейшего научного осмысления выявленных тенденций.

Ключевые слова: тенденции образования, общеобразовательная организация, воспитание, цифровая трансформация, инклюзивное образование, патриотическое воспитание, кадровый дефицит, ФГОС, федеральные образовательные программы.

TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF TEACHING AND UPBRINGING IN GENERAL EDUCATION ORGANIZATIONS

Fahretdinova G.F.

Ufa University of Science and Technology, Ufa, Russia

Abstract: based on the analysis of current publications by Russian researchers published in 2020–2026, the article examines the main trends in the development of teaching and upbringing processes in general education organizations. The author identifies and characterizes regulatory, content-related, technological, personnel, and socio-cultural vectors of the modern school transformation. Special attention is paid to the introduction of unified federal educational programs, digital transformation of the educational environment, development of inclusive practices, actualization of patriotic education, as well as the problem of personnel shortage and improvement of the teacher training system. The conclusion formulates findings on the complex nature of the ongoing changes and the need for further scientific understanding of the identified trends.

Keywords: educational trends, general education organization, upbringing, digital transformation, inclusive education, patriotic education, personnel shortage, FSES, federal educational programs.

Система общего образования Российской Федерации в последние годы находится в состоянии активной трансформации, обусловленной как внутренними социально-экономическими запросами, так и глобальными вызовами современного мира. Как справедливо отмечает Л.Ф. Иванова, «российская система образования имеет свою уникальность, развиваясь как через государственные реформы, так и через инициативы на уровне отдельных участников образовательного процесса», при этом для эффективного развития она должна учитывать как внешние мировые тренды, так и внутренние инициативы. В этих условиях актуальной научной задачей выступает системный анализ и осмысление ключевых тенденций развития обучения и воспитания в общеобразовательных организациях, что и составляет цель настоящей статьи [2].

Объектом исследования выступает современное состояние процессов обучения и воспитания в российской общеобразовательной школе. Предмет исследования — ведущие тенденции их развития, выявляемые на основе анализа публикаций российских исследователей за период 2020–2026 гг. Методологическую базу работы составляют системный и компаративистский подходы, а также методы контент-анализа и обобщения научной литературы.

Одной из наиболее значимых тенденций рассматриваемого периода стало формирование единого образовательного пространства на всей территории Российской Федерации. С 2023/2024 учебного года вводятся единые федеральные образовательные программы для 1–11 классов всех школ. Данный процесс сопровождается масштабным обновлением федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС). Так, в августе 2022 года были внесены изменения во ФГОС среднего общего образования, определившие новые подходы к профильному обучению, включая требование об обязательном изучении двух предметов на углубленном уровне по всем

профилям. С 1 сентября 2023 года обучающиеся 10 классов перешли на обновленный ФГОС СОО, утвержденный Приказом Минпросвещения от 12.08.2022 № 732.

Кроме того, в 2022/23 учебном году все первые и пятые классы приступили к обучению по обновленным ФГОС начального общего и основного общего образования. Данные изменения, как отмечается в управленческой литературе, требуют системной оценки имеющихся в школах ресурсов и поэтапного завершения перехода к 2024/25 учебному году. Следствием этого процесса становится унификация требований к результатам освоения образовательных программ — предметным, метапредметным и личностным, а также усиление контрольно-надзорных функций в сфере оценки качества образования.

Цифровая трансформация образовательной среды прочно занимает позицию одного из ведущих векторов развития современной школы. Как отмечают Ф.Ш. Мухаметзянова, Г.А. Зияева и Н.Н. Исланова, «современная школа — это открытая система для развития базовых компетенций и навыков XXI века, и она имеет тенденцию к изменению». В их работе подчеркивается, что цифровая трансформация оказывает специфическое влияние на воспитательную работу, процесс социальной идентификации школьников и актуализирует проблему деструктивного поведения современных учащихся, причем данное явление носит глобальный характер [5].

Исследователи обращают внимание на необходимость поиска инновационных образовательных и воспитательных подходов. В качестве ценностных оснований образовательного процесса в новых условиях выделяются: равноправное партнерство учителя и ученика в едином образовательном пространстве; понимание образовательной среды как места социальной социализации; а также признание личной вовлеченности в образовательный процесс базовым компонентом самореализации учащихся [3].

В свою очередь, И.С. Захарченко, анализируя роль образовательной среды в становлении цифровой культуры школьников, приходит к выводу, что новые технологии меняют образовательную среду кардинальным образом, и педагогам необходимо учитывать не только открывающиеся возможности, но и сопутствующие угрозы при работе с современными школьниками [1]. Согласно исследованию Лаборатории инноваций в образовании НИУ ВШЭ и холдинга Ultimate Education, наиболее актуальным образовательным трендом 2025 года признано «использование ИИ в мультимодальной педагогике»: его как наиболее актуальный отметили 55% инноваторов и 30% студентов. Второе место по популярности занял «иммерсивный подход к обучению» с использованием VR/AR-технологий (51% инноваторов и 34% студентов) [11].

Воспитательная деятельность современной школы претерпевает существенные изменения, связанные с усилением государственного внимания к гражданско-патриотическому и духовно-нравственному воспитанию подрастающего поколения. В исследовании П.А. Машкиной, направленном на выявление основных направлений, принципов и технологий воспитательной

деятельности, автором определено понятие «воспитание», изучены нормативные документы в этой сфере, описаны принципы и методы, применяемые в воспитательной деятельности, а также проведено исследование представлений педагогов о специфике воспитания в современной школе [4].

Важным событием стало внедрение с 2022–2023 учебного года нового внеурочного занятия «Разговоры о важном», посвященного патриотизму, истории, гражданским ценностям и экологическому воспитанию. Одновременно с этим наблюдается значительный рост государственного финансирования патриотического воспитания: в 2024 году бюджетные траты на эти цели составили почти 10-кратную величину по сравнению с 2022 годом, а в 2023 году на эти цели из бюджета было выделено 39,7 млрд рублей.

Эмпирические данные также находят отражение в научных публикациях. В 2023 году было проведено всероссийское исследование гражданско-патриотических ценностей, в котором приняли участие 1169 обучающихся 7–11-х классов из пяти регионов России. Результаты исследования показали, что большинство подростков уверенно считают себя патриотами, однако эти цифры нигде не достигают 70%, а в одном из регионов (Республика Саха) держатся на отметке 50%. При этом фиксируется прогрессивная возрастная динамика: с увеличением возраста процент патриотов растет от 56 до 69% [7].

Развитие инклюзивного образования в общеобразовательных организациях представляет собой еще одну значимую тенденцию. В статье, опубликованной в журнале «Психологическая наука и образование» в 2024 году, подводятся итоги реализации мер по обеспечению прав обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) на образование. Ключевым результатом стало то, что с 2020 года впервые численность школьников с особыми образовательными потребностями в инклюзивных классах превысила численность школьников, получавших образование в отдельных образовательных организациях; в 2023/24 учебном году уже 58,8% школьников с инвалидностью получали образование инклюзивно [6].

Вместе с тем исследователи фиксируют и сохраняющиеся проблемы. По данным формы федерального статистического наблюдения ОО-1 на 2023/24 учебный год, психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ОВЗ в общеобразовательных организациях осуществляли 32466 педагогов-психологов, 21703 учителя-логопеда, 9530 учителей-дефектологов и 8888 тьюторов. Однако данные по субъектам Российской Федерации за 2023 год показывают наличие значительного числа вакантных должностей: 3123 педагога-психолога, 2378 учителей-логопедов, 1740 учителей-дефектологов и 1389 тьюторов. Данный факт свидетельствует о сохраняющемся кадровом дисбалансе в сфере инклюзивного образования [8].

Кадровая проблема современной школы приобретает все более острый характер. Согласно данным Федерального института оценки качества образования, каждый пятый обучающийся учится в школе с выраженным дефицитом педагогических кадров. Как отмечается в публикациях,

посвященных исследованию ключевых тенденций развития преподавательских кадров образовательной системы РФ, актуальной задачей выступает совершенствование повышения квалификации и развития профессиональной культуры педагога.

Дефицит учителей, по мнению исследователей, становится не только российской, но и общемировой проблемой. На межрегиональном вебинаре Института образования НИУ ВШЭ «Самое важное в сфере образования: тренды и события в мире 2025» отмечалось, что «демографические изменения повсеместно усиливают дефицит учителей» [10]. В связи с этим особую актуальность приобретают вопросы непрерывного профессионального педагогического образования. В одном из номеров журнала «Педагогика сельской школы» за 2024 год подчеркивается, что сегодня вопрос профессионального развития педагогов является актуальным, поскольку выстраивается единое образовательное пространство в Российской Федерации.

Тенденции в сфере оценки качества образования также претерпевают изменения. По данным информационно-аналитического сборника ФИОКО «Обучение и воспитание: результаты, тренды, риски», за период 2021–2024 гг. зафиксировано снижение количества двоек по ВПР и увеличение доли высоких отметок, а за период 2019–2024 гг. выросли средние показатели читательской, математической и естественно-научной грамотности 15-летних обучающихся. При этом большинство обучающихся продолжают дополнительно готовиться к ЕГЭ.

Однако исследователи фиксируют и тревожные моменты. Значительная часть обучающихся не удовлетворена качеством профориентационных мероприятий, и после окончания школы многие поступают по направлениям подготовки не в соответствии с предпочитаемыми профессиями. Кроме того, авторы сборника констатируют, что «не меняется к лучшему ситуация буллинга в классных коллективах, незащищенности педагогов от психологического насилия со стороны обучающихся, родителей, администрации школы».

В позитивном ключе отмечается положительная тенденция роста школьных театров, школьных музеев, увеличение охвата обучающихся Движением первых, сетевыми формами взаимодействия с организациями дополнительного образования, культуры и спорта. При этом подчеркивается, что большое значение для достижения результатов воспитания имеет работа в школе органа ученического самоуправления, волонтерских объединений.

Анализ публикаций последних лет позволяет выделить и перспективные тенденции, находящиеся на стадии активного внедрения. В 2025 году образование продолжает движение в сторону глубоких технологических преобразований, при этом особое внимание уделяется сочетанию инновационных подходов с традиционными методами, что помогает формировать более гибкие, доступные и инклюзивные образовательные практики. Будущее образования, по мнению Л.Ф. Ивановой, зависит не только от технологий, но и от умения создать педагогическую среду, способствующую

развитию критического мышления, лидерских качеств и эмоционального благополучия обучающихся [2].

Значимым событием стало включение в федеральный перечень школьных учебников пособия «Введение в искусственный интеллект» для учеников 5–9 классов, а также решение Министерства просвещения РФ о введении с 1 сентября 2026 года в программу российских школ профиля «Искусственный интеллект» в рамках уроков информатики углубленного уровня. Глава Минпросвещения Сергей Кравцов отметил, что новый раздел уже был опробован во время олимпиады по информатике и оказался востребованным и актуальным. В этой связи в педагогическом сообществе активно обсуждается тезис о том, что ИИ не должен подменять учебный процесс, но может выступать в качестве эффективного инструмента обучения.

Проведенный анализ публикаций российских исследователей 2020–2026 гг. позволяет выделить следующие основные тенденции развития обучения и воспитания в общеобразовательных организациях.

Во-первых, на нормативно-правовом и содержательном уровнях доминирующей выступает тенденция формирования единого образовательного пространства через внедрение единых федеральных образовательных программ и обновление ФГОС всех уровней общего образования.

Во-вторых, технологическим драйвером изменений является цифровая трансформация образовательной среды, включая активное внедрение технологий искусственного интеллекта, VR/AR и развитие цифровой культуры участников образовательного процесса.

В-третьих, воспитательная деятельность приобретает выраженный гражданско-патриотический вектор, что находит отражение как в появлении новых форматов воспитательной работы («Разговоры о важном», Движение первых), так и в росте государственного финансирования соответствующих программ.

В-четвертых, инклюзивное образование продолжает расширять свою практику: более половины школьников с инвалидностью обучаются в общеобразовательных организациях, однако сохраняется кадровый дефицит специалистов сопровождения (логопедов, дефектологов, тьюторов).

В-пятых, кадровая проблема современной школы приобретает системный характер, что актуализирует задачу совершенствования системы непрерывного профессионального педагогического образования.

В-шестых, в сфере оценки качества образования фиксируются как позитивные сдвиги (снижение двоечников по ВПР, рост функциональной грамотности), так и устойчивые проблемные зоны (буллинг, незащищенность педагогов, низкая эффективность профориентации).

Таким образом, процессы обучения и воспитания в общеобразовательных организациях развиваются по комплексному, многоаспектному сценарию, требуя от исследователей и практиков дальнейшего осмысления и поиска эффективных решений в условиях динамично меняющейся социально-педагогической реальности.

Список литературы:

1. Захарченко, И. С. Роль образовательной среды в становлении цифровой культуры школьников / И. С. Захарченко // Психология профессионального становления : сборник материалов Всероссийского научно-практического форума, Екатеринбург - Нижний Тагил, 02–05 октября 2023 года. – Екатеринбург: Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2024. – С. 72-76. – EDN VSHFCР.
2. Иванова, Л. Ф. Ключевые образовательные тренды 2025 года в России и мире / Л. Ф. Иванова // Современное образование: актуальные вопросы и инновации. – 2025. – № 1. – EDN DYVLRW.
3. Калимуллина, Э. Р. Проект УУНиТ «Инженерные классы авиастроительного профиля»: тенденция развития обучения и воспитания в общеобразовательных организациях / Э. Р. Калимуллина, Р. Р. Калимуллин, Г. Ф. Фахретдинова // Педагогическая наука и современное образование : Материалы ежегодной Международной научно-практической конференции, Уфа, 20 мая 2025 года. – Уфа: Уфимский университет науки и технологий, 2025. – С. 315-319. – EDN HDGNES.
4. Машкина П.А. Воспитательная деятельность современной школы: социологический анализ. Екатеринбург: УрГПУ, 2024. URL: <https://elar.uspu.ru/handle/ru-uspu/64628>.
5. Мухаметзянова, Ф. Ш. Школа как открытая воспитательная среда в эпоху цифровой трансформации / Ф. Ш. Мухаметзянова, Г. А. Зияева, Н. Н. Исланова // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. – 2024. – № 1. – С. 68-74. – EDN RIZDCC.
6. Фальковская, Л. П. О государственном регулировании развития инклюзивного образования и создания специальных условий для обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в Российской Федерации / Л. П. Фальковская // Психологическая наука и образование. – 2024. – Т. 29, № 5. – С. 5-13. – DOI 10.17759/pse.2024290501. – EDN KSKDTJ.
7. Гражданско-патриотические ценности современных школьников / Л. Ю. Максимова, Л. А. Григорович, Е. Ю. Чижикова, М. В. Куренкова // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2024. – № 2(73). – С. 16-32. – DOI 10.51944/20722516_2024_2_16. – EDN HYSJFT.
8. Федеральный институт оценки качества образования. Обучение и воспитание: результаты, тренды, риски: информационно-аналитический сборник. М.: ФИОКО, 2025. URL: <https://xn--80aabfqjj3bddt.xn----7sbhlbh0alawgee.xn--plai/news/front/view/id/29110>.
9. Учитель начальных классов в условиях цифровизации: проблемы, тенденции и перспективы. Казань: КФУ, 2024. URL: <https://dspace.kpfu.ru>.
10. Индикаторы образования: 2025: статистический сборник / НИУ ВШЭ. М.: Изд. дом ВШЭ, 2025. URL: <https://foresight.hse.ru>.

11. Названы ключевые тренды в образовании – 2025. НИУ ВШЭ, Лаборатория инноваций в образовании. URL: <https://scem.spb.hse.ru/news/expertise/990888456.html>.

© Фахретдинова Г.Ф., 2026

УДК 159.922.7:376

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Шапошникова А. Ю.

Научный руководитель – Терентьева Н.П.

*Самарский государственный социально-педагогический университет,
г. Самара, Россия*

Аннотация: в статье раскрывается понятие саморегуляции в психолого-педагогической науке. Описаны специфические трудности её формирования у дошкольников с задержкой психического развития (ЗПР): низкий уровень речевой регуляции и планирования, несформированность самоконтроля, нарушения эмоционально-волевой сферы, повышенная истощаемость. Рассмотрены направления коррекционно-развивающей работы.

Ключевые слова: саморегуляция, дошкольники с задержкой психического развития, произвольное поведение, коррекционно-развивающая работа, самоконтроль

FEATURES OF THE FORMATION OF SELF-REGULATION IN PRESCHOOL CHILDREN WITH DELAYED MENTAL DEVELOPMENT

Shaposhnikova A.Y.

Scientific supervisor – Terentyeva N.P.

Samara state university of social sciences and education

Abstract: The article reveals the concept of self-regulation in psychological and pedagogical science. The specific difficulties of its formation in preschoolers with mental retardation (ASD) are described: low level of speech regulation and planning, lack of self-control, violations of the emotional and volitional sphere, increased exhaustion. The directions of correctional and developmental work are considered.

Keywords: self-regulation, preschoolers with mental retardation, arbitrary behavior, correctional and developmental work, self-control

Число детей с задержкой психического развития в дошкольных учреждениях растёт. У этих детей обнаруживаются серьёзные трудности с

произвольной регуляцией собственного поведения: им непросто следовать инструкции, планировать свои шаги, контролировать импульсивные порывы и доводить дело до конца. Без специально организованной помощи эти проблемы со временем только усугубляются и к школе оборачиваются стойкой дезадаптацией. В школе от первоклассника требуется умение слушать учителя, ждать своей очереди и переключаться между заданиями. Без этих навыков ребёнок быстро попадает в разряд «трудных» и «неуспевающих» детей, даже если его интеллект сохранен. У детей с ЗПР то, на что они способны, и то, что они показывают на практике, сильно расходится, поэтому формирование саморегуляции в дошкольном возрасте становится условием их школьной успешности. Цель данной статьи – обобщить имеющиеся данные о специфике саморегуляции при ЗПР и наметить направления коррекционной работы.

В основе работы лежит теоретический анализ психолого-педагогических источников, посвящённых проблеме саморегуляции у детей с задержкой психического развития. Помимо этого, в статье обобщаются существующие практические подходы, методы и приёмы, направленные на коррекцию регуляторных нарушений у дошкольников с ЗПР.

В психологии существует несколько взаимодополняющих определений саморегуляции. Согласно одному из них, это «процесс, обеспечивающий стабильность системы, ее относительную устойчивость и равновесие, а также целенаправленное изменение индивидом механизмов различных психофизиологических функций, касающихся формирования особых средств контроля за деятельностью». Авторы отмечают, что саморегуляция тесно связана с такими психологическими явлениями, как воля, произвольность, дисциплинированность и умение подчинять свои действия соподчинённым мотивам. По сути, это способность человека управлять собственными эмоциями и поведением, подчиняя их правилам и нормам, которые приняты в обществе. Иными словами, саморегуляция – это и сохранение равновесия, и активное управление собой. [1, 9 с.]

У детей с ЗПР нарушения саморегуляции носят комплексный характер. Как отмечает Н. М. Князева, они испытывают трудности и с произвольным удержанием внимания, и с самоконтролем, что напрямую сказывается на готовности к обучению. Особенно сильно страдает речевое опосредование: у большинства шести-семилетних детей с ЗПР словесная регуляция находится на низком или среднем уровне. Самые слабые стороны – это внутренняя речь, способность самостоятельно формулировать инструкции и удерживать их в памяти. Ребёнок может понимать, что от него требуется, но не в состоянии сохранить инструкцию и перевести её во внутренний план действий. Получается, что даже при полном понимании инструкции ребёнок с ЗПР не в состоянии самостоятельно перейти к действию. Ему нужна постоянная внешняя опора – проговаривание, напоминания, уточнения по ходу работы. Без постоянного речевого сопровождения со стороны взрослого, которое требуется практически на каждом этапе выполнения задания, деятельность быстро теряет свою эффективность. [2]

В работе А. П. Замятиной показано, что недостаточная саморегуляция у дошкольников с ЗПР проявляется в неумении подчинять свои действия поставленной задаче, в слабо развитых навыках мысленного планирования, в отсутствии устойчивого интереса к заданиям, в импульсивности и поверхностном восприятии нового. Ребёнок может с энтузиазмом взяться за работу, но очень быстро забывает, что нужно делать, отвлекается на посторонние предметы или просто бросает занятие. Цель, которую задал взрослый, так и не становится для него собственной, личностно значимой. Автор также обращает внимание, что дети с задержкой психического развития вместо того, чтобы сначала внимательно выслушать инструкцию и разобраться в условиях, сразу же переходят к практическим действиям, при этом они игнорируют заданные правила и требования. [3]

Показательно, что даже в игре – ведущей деятельности дошкольного возраста – эти трудности никуда не исчезают. Л. Э. Семенова обращает внимание, что дети с ЗПР формально принимают предложенные взрослым роли, но совершенно не осознают, зачем нужны игровые правила и почему им надо подчиняться. Их игра представляет собой хаотичные манипуляции с игрушками, без развёрнутого сюжета и без соблюдения ролевой логики. Например, ребёнок с ЗПР может назвать себя «шофёром», но его игра при этом будет сводиться к хаотичным действиям с машинкой – он покатает её туда-сюда, не соблюдая никаких правил дорожного движения и не выстраивая сюжетной линии. Если ему предложить роль «продавца», он скорее всего просто возьмёт игрушечную кассу и начнёт нажимать на кнопки, не вступая в диалог с «покупателем» и не следуя логике продажи. Развёрнутого сюжета нет, логика роли не соблюдается, а правила не удерживаются. Получается, что игра не выполняет свою главную функцию – она не становится средством развития произвольной регуляции поведения. [4]

Проблемы с саморегуляцией возникают на каждом этапе деятельности – от постановки цели до итоговой оценки результата. Г. А. Баранова и Ю. М. Васина подчёркивают, что самоконтроль у детей с ЗПР находится на низком уровне из-за общего отставания в развитии психических функций и отклонений в эмоционально-волевой сфере. Это выражается в слабой целенаправленности, в неумении сравнивать полученный результат с образцом, в отсутствии произвольного контроля по ходу работы. Ребёнок не замечает своих ошибок. Даже когда ему на них указывают, он часто не понимает, как их исправить, и нуждается в нескольких видах помощи. [5]

Описанные выше особенности прямо указывают на то, что стихийное, без специально организованного вмешательства, развитие саморегуляции у детей с задержкой психического развития практически невозможно. В отличие от нормативно развивающихся сверстников, которые постепенно овладевают произвольным поведением в игре и повседневном общении, дошкольники с ЗПР нуждаются в целенаправленной, системной коррекционной работе. Без неё трудности самоконтроля и речевой регуляции будут только усугубляться, что неизбежно приведёт к школьной дезадаптации. Воспитатели и педагоги часто

замечают, что обычные способы вроде объяснения правила, показа на примере или просьбы повторить с детьми с ЗПР не дают результата. Ребёнок внешне слушает, соглашается, кивает головой, но при попытке выполнить задание делает всё иначе либо вообще ничего не делает. Такая ситуация вызывает у взрослого недоумение и чувство собственного бессилия. Именно поэтому встаёт вопрос о поиске эффективных методов и приёмов, позволяющих сформировать недостающие регуляторные механизмы. Обратимся к описанию конкретных подходов, которые доказали свою результативность в работе с данной категорией детей.

Л. С. Назмиева и С. В. Мажарова предлагают включать коррекционные задачи в обычные режимные моменты. Также в их программу входили дыхательная гимнастика, релаксация, массаж – через телесные практики ребёнок учится понимать себя и прислушиваться к своим ощущениям. Затем происходит переход к более сложным формам: дошкольник осваивает планирование работы по словесной инструкции, самостоятельно оценивает результат, учится находить и исправлять ошибки. Авторы предлагают конкретные игровые упражнения – «Командир», «Снежинка», «Зеркало», которые легко встроить в течение дня. Технологии вроде «Клубного часа» или «Ситуации месяца» помогают детям управлять своим поведением в группе. Авторы программы подчёркивают, что формирование саморегуляции должно пронизывать все режимные моменты. Ежедневные ритуалы, такие как утренний и вечерний круг, где дети делятся новостями, обсуждают тему дня и планируют занятия, создают естественную среду для тренировки произвольного поведения. Важным элементом коррекционной работы является вербализация опыта. Дошкольник учится говорить о своих чувствах, используя «я-высказывания», описывать ситуацию по картинке, проговаривать свои эмоции и состояние. Всё это постепенно переводит внешнюю речь во внутренний план и напрямую развивает регулирующую функцию речи. [6]

При этом А. Н. Алёхин и М. А. Протопопова справедливо замечают, что успех всех этих подходов зависит от сформированности базовых психических процессов. Прежде чем требовать от ребёнка следования сложным правилам, надо убедиться, что он вообще способен адекватно воспринять инструкцию. Для детей с ЗПР крайне важно развивать целостное слуховое восприятие, необходимое для понимания как простых, так и сложных инструкций. Формирование начальных навыков саморегуляции, целенаправленного внимания и поведения помогает детям сосредотачиваться на задачах и выстраивать свои действия вокруг них. Коррекция саморегуляции невозможна без параллельного развития внимания, восприятия и мышления – все элементы системы должны работать в связке. [7]

Несмотря на наличие отдельных эффективных методов, приходится признать, что целостных, системно описанных программ формирования саморегуляции именно для дошкольников с ЗПР в литературе крайне мало. Остаются не до конца проработанными вопросы о том какие методы дают

наиболее устойчивый результат, это и станет предметом наших последующих исследований.

Список используемых источников:

1. Вершинина Лариса Владимировна, Дурова Татьяна Сергеевна Развитие саморегуляции детей старшего дошкольного возраста в условиях дошкольной образовательной организации // Ped.Rev.. 2018. №3 (21). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-samoregulyatsii-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta-v-usloviyah-doshkolnoy-obrazovatelnoy-organizatsii> (дата обращения: 08.05.2026).
2. Князева, Н. М. Психолого-педагогические проблемы формирования саморегуляции старших дошкольников с задержкой психического развития: теоретический анализ отечественной и зарубежной литературы, характеристика современного состояния проблемы / Н. М. Князева // Актуальные исследования. – 2025. – № 39(274). – С. 92-95. – EDN RIVODC. <https://elibrary.ru/item.asp?id=82964725> (дата обращения: 08.05.2026).
3. Замятина А. П. Исследование саморегуляции у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития: магистерская диссертация. Екатеринбург: Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина, 2025. 80 с. https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/137919/1/m_th_a.p.zamyatina_2024.pdf (дата обращения: 08.05.2026).
4. Л. Э. Семенова Проблема саморегуляции в работах У. В. Ульенковой и ее учеников //Нижегородское образование. 2024. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-samoregulyatsii-v-rabotah-u-v-ulienkovoy-i-ee-uchenikov> (дата обращения: 08.05.2026).
5. Баранова, Г. А. Возможности развития саморегуляции детей с задержкой психического развития как основы их познавательной деятельности / Г. А. Баранова, Ю. М. Васина // Перспективы науки. – 2024. – № 8(179). – С. 74-77. – EDN AUQCRH. https://elibrary.ru/download/elibrary_73603651_79025399.pdf (дата обращения: 08.05.2026).
6. Назмиева, Л. С. Формирование саморегуляции у дошкольников / Л. С. Назмиева, С. В. Мажарова // Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета. – 2023. – № S4(47). – С. 30-32. – EDN GJSRTK. https://elibrary.ru/download/elibrary_56109099_46629464.pdf (дата обращения: 08.05.2026).
7. Алёхин А.Н. Протопопова М.А Особенности мышления детей дошкольного возраста с задержкой психического развития // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. 2024. №2 (45). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-myshleniya-detey-doshkolnogo-vozrasta-s-zaderzhkoy-psiicheskogo-razvitiya> (дата обращения: 08.05.2026).

© Шапошникова А.Ю., Терентьева Н.П., 2026

КЛАССНЫЙ ЧАС КАК КЛЮЧЕВОЙ ЭЛЕМЕНТ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ В ОРГАНИЗАЦИЯХ СПО

Шаяхметова Д.С.

Научный руководитель – Гурова Е.В.

Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, Россия

Аннотация: в статье обосновывается ключевая роль классного часа в системе воспитательной работы организаций среднего профессионального образования (СПО). Автор анализирует специфику студенческой аудитории колледжа, выявляет основные дефициты традиционных подходов к проведению кураторских часов и предлагает обновлённую модель организации данного формата воспитательной деятельности. Особое внимание уделяется интерактивным методам, профориентационной составляющей и формированию корпоративной культуры учебного заведения.

Ключевые слова: среднее профессиональное образование, классный час, куратор академической группы, воспитательная система, социализация студентов, СПО, методика воспитания.

CLASS HOUR AS A KEY ELEMENT OF THE EDUCATIONAL SYSTEM IN SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION INSTITUTIONS

Shayakhmetova D.S.

Research Supervisor – Gurova E.V.

Ufa University of Science and Technology, Ufa, Russia

Abstract: the article substantiates the key role of the class hour in the system of educational work of secondary vocational education (SVE) institutions. The author analyzes the specifics of the college student audience, identifies the main deficiencies of traditional approaches to conducting curator hours, and proposes an updated model for organizing this format of educational activity. Special attention is paid to interactive methods, career guidance components, and the formation of the educational institution's corporate culture.

Keywords: secondary vocational education, class hour, academic group curator, educational system, student socialization, SVE, educational methodology.

Система среднего профессионального образования занимает уникальное место в российском образовательном пространстве. Она призвана не только подготовить квалифицированного специалиста, владеющего практическими навыками, но и сформировать полноценную личность, способную к адаптации в быстро меняющихся социально-экономических условиях [1,3]. В отличие от вузовской системы, где воспитательная работа часто делегируется кураторам факультативно, в учреждениях СПО вопрос организованного воспитания стоит

острее. Именно здесь концентрируется молодёжь, часто уже столкнувшаяся с неудачами в школьной социализации, с неопределённостью профессионального выбора или низкой учебной мотивацией [5].

В этой связи классный час (кураторский час) перестаёт быть формальным мероприятием, превращаясь в стратегический инструмент воспитательной системы. Однако практика многих колледжей и техникумов показывает, что данный ресурс используется неэффективно: преобладают организационные «пятиминутки» или формальное чтение лекций по технике безопасности [4]. Цель настоящей статьи - доказать, что классный час может и должен стать системообразующим элементом воспитательной среды СПО, а также предложить направления его модернизации.

Прежде чем рассматривать классный час как инструмент, необходимо осмыслить контингент обучающихся. В колледж приходят выпускники 9-х и 11-х классов. Первая категория - это, как правило, подростки 15-16 лет, находящиеся в кризисе идентичности. Они ещё не покинули школьную парадигму «ведения», но уже требуют к себе отношения как ко взрослым [2]. Вторая категория - юноши и девушки 17-18 лет, уже имеющие опыт «потери года» или смены образовательной траектории.

Ключевые вызовы для куратора группы СПО можно свести к следующим позициям:

1. Размытость ценностных ориентиров. Многие студенты приходят с установкой «получить корочки», а не знания и навыки.

2. Дефицит коммуникативных навыков. Цифровая среда, в которой выросло поколение, приводит к снижению способности вести конструктивный диалог, аргументировать свою позицию и разрешать конфликты лицом к лицу [7].

3. Высокая степень дифференциации. В одной группе могут обучаться как мотивированные отличники, так и студенты с асоциальными проявлениями.

В этих условиях классный час становится единственной регулярной площадкой, где вся группа собирается в неформальной (или полуформальной) обстановке под руководством педагога [2, 4].

Традиционная школьная функция классного часа (информирование и контроль) должна быть расширена. В системе СПО целесообразно выделить пять ключевых функций:

9. Функция горизонтальной социализации. Группа СПО - это будущий трудовой коллектив. На классном часе студенты учатся слушать друг друга, принимать коллективные решения и распределять обязанности без принуждения [5].

10. Профилактическая функция. Алкоголизм, табакокурение, употребление психоактивных веществ, игровая зависимость, буллинг - эти риски максимально высоки в возрасте 15-19 лет. Классный час позволяет проводить деликатную, но системную профилактику, не переходя на морализаторство [3].

11. Профессионально-ориентирующая функция. В отличие от школы, здесь можно напрямую связывать этические беседы с будущей профессией. Например, для будущих поваров - тема «Честность в работе с продуктами и финансами», для автомехаников - «Профессиональная ответственность за жизнь клиента».

12. Рефлексивная функция. Группе необходимо периодически «останавливаться и оглядываться»: успехи в учёбе, проблемы в общежитии, конфликты с мастерами производственного обучения. Без рефлексии воспитательный процесс становится хаотичным [2].

13. Кризисная интервенция. В случае внештатных ситуаций (конфликт с преподавателем, случай травли в социальных сетях, кража в общежитии) именно классный час может стать местом для цивилизованного обсуждения и поиска выхода [7].

Практика показывает, что неудачи классного часа связаны с двумя крайностями: либо это скучное чтение приказов («информирование сверху»), либо полное отпускание ситуации («сидим, кто о чём») [4]. Эффективная модель предполагает соблюдение трёх принципов.

Принцип 1: Регулярность и структурированность. Классный час должен входить в сетку расписания не «в последнее окошко иногда», а в фиксированное время (например, раз в две недели по 45 минут). Структура каждого занятия может быть следующей: 10 минут на организационные вопросы (информирование), 30 минут на интерактивный блок, 5 минут на обратную связь [5].

Принцип 2: Тематическое планирование на семестр. Нельзя действовать «по ситуации». За полгода куратор должен охватить ключевые блоки:

- Правовая грамотность (ответственность, права студентов).
- Психологическая устойчивость (стресс, экзамены, первая любовь, конфликты).
- Экономическая и бытовая грамотность (планирование бюджета, жизнь в общежитии).
- Историко-патриотический блок (связь с профессиональными традициями региона или завода-партнёра) [1,3].

Принцип 3: Интерактивность и смена активностей. Современный студент не воспринимает монолог. Рабочими инструментами становятся: кейс-стади (ситуации с производственной практики), открытый микрофон (студент ведёт часть занятия), просмотр короткометражных фильмов (10-15 минут) с последующим фасилитированным обсуждением, работа в малых группах с выработкой памятки [4, 7].

Особенность СПО - тесная связь с рынком труда. Это преимущество необходимо использовать в рамках классных часов. Наставник от предприятия, приглашённый на кураторский час, может рассказать не о технологиях (это делают преподаватели спецдисциплин), а о корпоративной культуре, о «неписаных правилах» поведения в цехе или офисе [6]. Такой формат сближает воспитание с реальностью.

Более того, по нашему мнению, классный час может проводиться непосредственно на базе предприятия-партнёра, где в фокусе обсуждения становится не производственный процесс, а этика межличностных отношений в конкретной профессиональной среде [6].

Любая воспитательная система нуждается в измерительных инструментах. Но измерять эффективность классного часа по количеству мероприятий (как часто делают в отчётах) бессмысленно. Рекомендуется использовать качественные и простые количественные методы:

– Рефлексивные листы после ключевых тем (анонимно: «Что ты понял?», «Что осталось неясным?», «Что бы изменил?»).

– Наблюдение куратора за изменением микроклимата (снижение конфликтности, повышение явки на внеучебные мероприятия).

– Метапредметные срезы — например, просьба написать краткое эссе «Моя профессия — моя ответственность» в начале и в конце учебного года для отслеживания динамики [2, 5].

Классный час в организации среднего профессионального образования - это не пережиток советской педагогики и не «обязательная галочка» для отдела воспитательной работы. При правильной постановке он превращается в ключевой элемент воспитательной системы, способный компенсировать те дефициты, которые не могут восполнить академические дисциплины: навыки коллективной работы, рефлексия, ценностное самоопределение и профилактику деструктивного поведения [3,5].

Предложенная в статье модель, базирующаяся на интерактивности, регулярности, тематическом планировании и вовлечении социальных партнёров, позволяет перезапустить формат кураторского часа, сделав его живым, полезным и ожидаемым событием для студентов. Дальнейшие исследования могут быть посвящены разработке детального методического конструктора классных часов для каждой группы профессий СПО с учётом отраслевой специфики (сфера услуг, промышленность, IT, творческие специальности) [6].

Список используемых источников:

1. Богуславский М.В., Милованов К.Ю. Дидактическое и методическое сопровождение использования эффективных педагогических практик советской школы: методическое пособие для учителей. М.: ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения», 2024. - 80 с. ISBN 978-5-6053415-3-6.

2. Зайдиев Р.Х., Залялиева Л.Р. Вестник научных конференций. 2021 № 5-2(69). Вопросы образования и науки: по материалам международной научно-практической конференции 31 мая 2021 г. - 31 с. - ISSN 2412-8988 - DOI: <https://ukonf.com/doc/cn.2021.05.02.pdf>

3. Пашкевич А.В. Основы проектирования педагогической технологии. Взаимосвязь теории и практики: учебно-методическое пособие /

А.В. Пашкевич. - 4-е изд. - Москва: РИОР: ИНФРА-М, 2021. - 228 с. - (Высшее образование). - DOI: <https://doi.org/10.29039/01864-4>

4. Серова Н.А., Сахарова В.И., Козырева Н.В., Малахова Н.В., Понамарева Е.В. Профориентация обучающихся и рынок труда учебно-методическое пособие / Министерство образования Кузбасса, Кузбасский региональный институт развития профессионального образования имени А. М. Тулеева. - Кемерово: КРИПО, 2025. - 189 с.: цв. ил.; ISBN 978-5-9572-0270-7.

5. Шилина С.А., Шилин А.М., Новые коммуникационные поля современной молодежи в образовательном пространстве XIX Международная научная конференция «Сорокинские чтения – 2025». Москва, 2025. - С. 20-32. DOI: <https://clcl.i/mBKtA>

© Шаяхметова Д.С., Гурова Е.В., 2026

УДК 379.8.093

РОЛЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КИНОКЛУБОВ В ПРОЦЕССЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ

Шевлякова И.А.

Бийский филиал им. В.М. Шукина АлтГПУ (г. Бийск)

Аннотация: в статье проанализировано влияние деятельности кино клубов на аудиторию зрителей с позиций духовно-нравственного, гражданско-патриотического и художественно-эстетического образования и просвещения. История кино клубов в России длительна и неоднородна. В связи с вновь возросшим интересом к произведениям экранного искусства возникает вопрос о необходимости анализа просмотренного материала, в особенности, в детско-юношеской среде.

Ключевые слова: кино клуб, художественно-эстетическое образование, гражданско-патриотическое воспитание, духовно-нравственное воспитание, искусство, кинематограф.

THE ROLE OF FILM CLUBS IN THE PROCESS OF ARTISTIC AND AESTHETIC EDUCATION OF CHILDREN AND YOUTH

Shevlyakova I.A.

*Altai State Pedagogical University,
Biysk branch named after V. M. Shukshin,
Biysk, Russian Federation*

Abstract: the article analyzes the influence of the activities of film clubs on the audience from the standpoint of spiritual, moral, civic, patriotic, artistic and

aesthetic education and enlightenment. The history of film clubs in Russia is long and heterogeneous. Due to the renewed interest in works of screen art, the question arises about the need to analyze the viewed material, especially in the youth environment.

Keywords: film club, artistic and aesthetic education, civic and patriotic education, spiritual and moral education, art, cinematography.

Кинематограф и мультипликация на протяжении долгого времени представляют собой наиболее массовую форму художественного просвещения. Посещение музеев, выставок, театров, к сожалению, пользуется меньшей популярностью у молодого поколения. В этой связи возникает необходимость приобщения юных зрителей к качественным кинопроектам. Учитывая многообразие жанров, стилей и направлений деятельности режиссеров, встает вопрос о необходимости сопровождения процесса просмотра детьми и подростками фильмов, сериалов и мультфильмов, человеком (членом семьи, учителем, куратором), способным пояснить смысл кинокартины и способствовать формулированию правильных выводов.

Киноклубы в России имеют свою историю. В конце 1920-х годов в СССР активно функционировал централизованный киноклуб – Общество друзей советского кино. Общество было создано как массовая добровольная организация 20 августа 1925 года по инициативе Ассоциации революционной кинематографии (АРК), Главполитпросвета Наркомпроса. Главой ОДСК стал Феликс Эдмундович Дзержинский, который возлагал большие надежды на образовательный и пропагандистский потенциал кинематографа [3].

Однако успешная деятельность киноклубов быстро угасла. Самодеятельность участников киноклубов беспокоила государственные структуры, которые опасались возможных разногласий мнений кинолюбителей с политикой партии. На I Всесоюзном партийном совещании по кинематографии в 1928 году Надежда Константиновна Крупская раскритиковала несоответствие кинематографа идеологическим устремлениям партии, излишне вольное поведение кинематографистов и их мелкобуржуазные взгляды и темы [6].

Новый спад деятельности киноклубов пришелся на 1980-е годы. Ввиду дефицита оборудования для домашнего кинопросмотра открывались видеосалоны, которые, на фоне перестройки часто демонстрировали фильмы, «нежелательные» с позиции государственной политики. Разногласия кинолюбителей и органов государственной власти вновь привели к резкому сокращению количества киноклубов.

В наше время интерес к просмотру и обсуждению произведений кинематографа вновь обрел популярность. Стоит, однако, отметить, определенную законодательную сложность при выборе фильмов к просмотру организаторам киноклубов, созданных на добровольной основе и не относящихся к государственным учреждениям. Согласно п. 2 пп. 3 ст. 1270 ГК РФ «Исключительное право на произведение», законом запрещается без согласия правообладателя «публичный показ произведения, то есть любая

демонстрация оригинала или экземпляра произведения непосредственно либо на экране с помощью пленки, диапозитива, телевизионного кадра или иных технических средств, а также демонстрация отдельных кадров аудиовизуального произведения без соблюдения их последовательности непосредственно либо с помощью технических средств в месте, открытом для свободного посещения, или в месте, где присутствует значительное число лиц, не принадлежащих к обычному кругу семьи, независимо от того, воспринимается произведение в месте его демонстрации или в другом месте одновременно с демонстрацией произведения» [2].

В этой связи законодательно регламентированное создание киноклуба на базе, например, образовательного учреждения, не только разрешено, но и, с недавнего времени, активно популяризируется на государственном уровне. Так, в рамках реализации федерального проекта «Всё лучшее детям» национального проекта «Молодёжь и дети», с целью обеспечения воспитания и неформального образования обучающихся средствами и ресурсами кинематографа с февраля 2026 года в рабочую программу воспитания включен вариативный модуль «Школьный киноклуб» [7]. Такое нововведение обещает значительно повысить интерес подрастающего поколения к произведениям кинематографа, которые благоприятно влияют на духовно-нравственное, художественно-эстетическое, гражданско-патриотическое воспитание. Кроме того, в 2025 году Министерство просвещения России опубликовало список из 100 отечественных фильмов, рекомендованных к просмотру школьникам [4].

Активное вовлечение школьников в просмотр и анализ произведений кинематографа заметно, значимо и успешно реализуется. Но развитие художественно-эстетического вкуса, приобщение к действительно значимым киноработам должно происходить на всех ступенях образования. Возникает вопрос: «Каким образом реализовать данное направление воспитания и просвещения молодежи в учреждениях среднего профессионального и высшего образования?». Ответ есть и он, на удивление, прост. Согласно п. 1 пп. 6 ст. 1274 Гражданского кодекса Российской Федерации «Свободное использование произведения в информационных, научных, учебных или культурных целях»: «Допускается без согласия автора или иного правообладателя и без выплаты вознаграждения, но с обязательным указанием имени автора, произведение которого используется, и источника заимствования»: «публичное исполнение правомерно обнародованных произведений путем их представления в живом исполнении, осуществляемое без цели извлечения прибыли в образовательных организациях, медицинских организациях, организациях социального обслуживания и учреждениях уголовно-исполнительной системы работниками (сотрудниками) данных организаций и учреждений и лицами, соответственно обслуживаемыми данными организациями или содержащимися в данных учреждениях» [2].

Таким образом, с точки зрения законодательства, образовательные учреждения вправе использовать произведения кинематографа в рамках культурно-просветительской и художественно-эстетической деятельности.

Сотрудники воспитательных отделов образовательных учреждений, кураторы, наставники могут организовывать просмотр фильмов со студенческими группами, обязательно обсуждая просмотренное, делая комментарии, подводя к выводам о смыслах, заложенных в фильмах. Стоит отметить, что Министерство образования получило права на показ фильмов, рекомендованных к просмотру детей и молодежи в общеобразовательных организациях, а также разместило их в свободном бесплатном доступе на портале Культура.рф [1], облегчив тем самым работу руководителей этих кино клубов.

На базе Бийского филиала им. В.М. Шукшина АлтГПУ в рамках проведения кураторского часа со студентами групп среднего профессионального образования активно реализуется деятельность кино клубов при образовательном учреждении. Кураторы совместно со специалистами воспитательного отдела организуют просмотр фильмов на военно-патриотическую, духовно-нравственную, культурно-эстетическую тематику. Благодаря комментариям, выводам, сформулированным совместно со студентами, образуется благоприятная психолого-педагогическая среда для наставления, направления молодого поколения к правильным, истинным ценностям и идеалам. Студенты делятся впечатлениями о просмотре с родными, друзьями, что также соответствует принципу сохранения преемственности поколений. Взрослые – кураторы, преподаватели, члены семьи, помогают юным зрителям распознать среди великого многообразия художественных форм и образов действительно важные, более того, основополагающие элементы, темы, смыслы. Совместными усилиями образовательных учреждений и семьи можно, нужно и совершенно реально прийти к, пожалуй, важнейшей цели воспитания – «вырастить» настоящих граждан своей страны, умеющих ценить прекрасное и отличать истинное от ложного.

Список используемых источников:

1. 100 фильмов для школьников онлайн // Культура.рф. URL: <https://www.culture.ru/live/cinema/movies/family/child-100> (дата обращения: 23.04.2026).
2. Гражданский кодекс Российской Федерации (часть четвертая) (с изменениями, внесенными в соответствии с Федеральным конституционным законом № 549-ФЗ 27.12.2018 г. и законом от № 177-ФЗ 18.07.2019 г.) (RU261).
3. Дзержинский Ф.Э., Председатель ВЧК–ОГПУ. 1926 год. Документ № 1120. – Распоряжение о сборе материала об «Обществе друзей советского кино». РГАСПИ. Ф. 76. Оп. 2. Д. 32. Л. 1–1об. Копия. Машинопись.
4. Минпросвещения составило список из 100 фильмов для школьников // Коммерсантъ.ру URL: <https://www.kommersant.ru/doc/8005357> (дата обращения: 22.04.2026).
5. Пархоменко Е. В. Особенности создания кино клуба и формирования кино клубной аудитории // Экранные искусства в контексте современных культурных и образовательных процессов. 2024. №. URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-sozdaniya-kinokluba-i-formirovaniya-kinoklubnoy-auditorii> (дата обращения: 22.04.2026).

6. Пути кино. Первое Всесоюзное партийное совещание по кинематографии. — М.: «Госкино-печать», 1929.

7. Школьный кино клуб «Мир кино» // ГКОУ «Снежнянская СШИ №42» URL: <https://sh-spc-int42-snezhnoe-r897.gosweb.gosuslugi.ru/nasha-shkola/shkolnyy-kinoklub-mir-kino/> (дата обращения: 22.04.2026).

© Шевлякова И.А., 2026

УДК 37.018.4

КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА В ЭПОХУ ЦИФРОВИЗАЦИИ

Шугаев Д.Р.

*Нефтекамский филиал Уфимского университета науки и технологий,
г. Нефтекамск, Россия*

Аннотация: одним из важнейших факторов высшего образования, определяющих успех университета, является уровень профессиональной компетентности преподавателей. Если преподаватель качественно преподает, то оказывает непосредственное влияние на подготовку выпускников, определяя их способность соответствовать требованиям современной профессиональной среды.

Ключевые слова: педагогика, инновации, технология, образование, педагог, образовательная среда, методика.

TEACHER COMPETENCE IN THE AGE OF DIGITALIZATION

Shugaev D.R.

*Neftekamsk branch of Ufa University of Science and Technology,
Neftekamsk, Russia*

Abstract: one of the most important factors of higher education, determining the success of the university, is the level of professional competence of teachers. If a teacher teaches well, he has a direct impact on the training of graduates, determining their ability to meet the requirements of a modern professional environment.

Keywords: Pedagogy, innovation, technology, education, teacher, educational environment, methodology.

Успех педагогической деятельности в значительной степени зависит от способности каждого педагога систематически заниматься интеллектуальным трудом, эффективно структурировать свои профессиональные обязанности, управлять своим эмоциональным и психологическим состоянием, использовать

свой потенциал и проявлять творческий подход к обучению. Для своего совершенствования на протяжении своей педагогической деятельности необходимо повышение своих компетенций.

Профессиональная компетентность преподавателя включает в себя набор компетенций, необходимых для эффективного выполнения ключевых профессиональных функций, включая как преподавание, так и методическую работу, исследования, наставничество и участие в преподавательской деятельности [1, с.159]. Профессиональная компетентность, как сложное и многогранное явление, формирует единую и целостную структуру, в которой необходим каждый компонент, и общая продуктивность и эффективность работы преподавателя формируется на основе взаимодействия всех его элементов. Если рассматривать методологию компетентностного подхода, то профессиональная компетентность преподавателя определяется как его умение осуществлять деятельность, обеспечивающую достижение каждым студентом образовательных результатов, требуемых как личностью, так и обществом.

В современном образовательном пространстве преподаватели должны постоянно развиваться, чтобы соответствовать растущим требованиям современной академической среды [2, с.34]. Средства массовой информации, особенно электронные, активно проникают в жизнь как детей, так и взрослых. Рост использования Интернета, превратившегося не только в универсальное средство общения, но и становящегося все более признанным инструментом учебной и научной деятельности дает возможность взаимодействовать с детьми через привычные им сервисы. Возможности повышения компетенций появляются и у преподавателя, к примеру, в форме дистанционных курсов повышения квалификации, прохождения онлайн-курсов.

Одной из важных тем в современном образовании является исследование профессионализма педагога через призму обучения взрослых. Этот подход позволяет рассмотреть профессиональный рост через призму успешности в зрелом возрасте, уделяя особое внимание умению человека накапливать и применять опыт в своей работе. Такой взгляд подчеркивает, что профессиональные навыки не статичны, а постоянно развиваются, что требует от педагога готовности к непрерывному обучению и адаптации на протяжении всей карьеры [3, с.152]. Понимание того, как взрослые усваивают и интегрируют новые знания в свой опыт, становится основой для разработки программ профессионального развития, которые действительно отвечают их потребностям и помогают достигать высоких результатов в педагогической деятельности.

Успешное решение педагогических и дидактических задач в современном образовании невозможно без глубоких знаний в области педагогики и психологии. Преподаватель, который не обладает этими знаниями, не использует критическое мышление и не применяет творческий подход, сталкивается с трудностями в работе и не может в полной мере продемонстрировать педагогическое мастерство.

Одним из наиболее эффективных инструментов в подготовке педагогов является психолого-педагогическая диагностика. Этот метод помогает выявлять индивидуальные потребности специалистов, способствуя их профессиональному росту и совершенствованию преподавательских навыков. Включение подобных диагностических подходов в программы переподготовки может значительно повысить уровень преподавания и общий стандарт образования в современных школах.

Термин «компетентность» и связанный с ним «компетентностный подход» не имеют единого, общепринятого определения, что приводит к разным трактовкам в академической и профессиональной среде. Согласно словарям, компетентность чаще всего понимается как область знаний, в которой человек хорошо разбирается, или как круг полномочий, которые возложены на конкретного человека или организацию. Эта неоднозначность в определении создает пространство для различных интерпретаций и подходов к пониманию компетентности. Традиционно термин «компетентность» использовался для обозначения границ профессиональной или институциональной деятельности. Например, в словаре С.И. Ожегов, «компетентный» описывается как «знающий в определенной области».

Компетентность означает умение успешно использовать свои знания, навыки и личные качества для достижения результатов в определённой сфере. Такое понимание данного термина закреплено в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования (ФГОС ВО).

Навыки, можно называть приобретенными методами выполнения задач, и уровень квалификации человека часто отражает его компетентность. Тем не менее, навыки более тесно связаны с инструментальными аспектами деятельности (такими как обучение на основе имитации без глубокого понимания), в то время как компетенции предполагают когнитивную обработку информации. Компетентность подразумевает способность выбирать наиболее оптимальный курс действий, передавать опыт в различных контекстах и интегрировать знания для эффективного решения сложных проблем.

В образовании, основанном на компетенциях, основное внимание уделяется не просто овладению навыками, но и способности эффективно решать как профессиональные, так и жизненные задачи. Ключевые этапы развития образования, основанного на компетенциях, описаны в исследовании И.А. Зимней. В 1960-1970-е годы в академический дискурс был введен термин «компетентность», который заложил основу для проведения различия между компетентностью и компетентностно-квалификационным подходом. В этот период появились исследования, посвященные различным формам лингвистической компетентности, и Д. Хаймс ввел понятие «коммуникативная компетентность».

В период с 1970-х по 1990-е годы сфера применения компетентности расширилась, что привело к появлению «социальных компетенций». Дж. Рэйвен предложил всеобъемлющее определение компетентности, описав ее как феномен, состоящий из множества компонентов, многие из которых действуют

независимо. Некоторые элементы относятся к когнитивной сфере, в то время как другие относятся к эмоциональному интеллекту. Эти компоненты могут взаимозаменяемо способствовать эффективному поведению. В 1990-х годах компетентность рассматривалась как научная категория в сфере образования. А.К. Маркова рассматривала профессиональную компетентность в более широком контексте психологии труда, проводя детальный и систематический анализ. Она выделила четыре структурных блока профессиональной компетентности преподавателей: необходимые психологические и педагогические знания, фундаментальные педагогические навыки, профессиональные психологические позиции и установки и личностные качества, способствующие овладению профессиональными знаниями и умениями. В своих более поздних исследованиях Маркова выделила несколько аспектов профессиональной компетентности, разделив её на специальные, социальные, личностные и индивидуальные компетенции [4, с.142]. Это означает, что профессионализм человека определяется не только его узкоспециальными знаниями и навыками, но и умением взаимодействовать с другими, личными качествами и индивидуальными особенностями.

Кроме того, изучение компетентности активно развивалось благодаря работам таких исследователей, как Л.П. Алексеева, Н.С. Шаблыгина, Н.В. Кузьмина, Л.М. Митина и Л.А. Петровская. Они предложили рассматривать компетентность как важный компонент профессионализма, а не просто как его синоним. Их подход подчеркивает, что компетентность — это более широкое понятие, включающее в себя не только профессиональные знания, но и способность применять их в различных ситуациях, а также личностные качества, которые помогают эффективно работать и развиваться. На третьем этапе развития образования, основанного на компетенциях, были определены конкретные наборы компетенций в качестве желаемых образовательных результатов. В докладе Международной комиссии по образованию Жак Делор описал фундаментальные глобальные компетенции, необходимые для образования: «учимся знать, учимся делать, учимся жить вместе и учимся быть».

В образовании, основанном на компетенциях, основное внимание уделяется не просто овладению навыками, но и способности эффективно решать как профессиональные, так и жизненные задачи. Ключевые этапы развития образования, основанного на компетенциях, описаны в исследовании И.А. Зимней [5, с.103]. В 1960-1970-е годы в академический дискурс был введен термин «компетентность», который заложил основу для проведения различия между компетентностью и компетентностно-квалификационным подходом. В этот период появились исследования, посвященные различным формам лингвистической компетентности, и Д. Хаймс ввел понятие «коммуникативная компетентность». В период с 1970-х по 1990-е годы сфера применения компетентности расширилась, что привело к появлению «социальных компетенций». Дж. Рэйвен предложил всеобъемлющее определение компетентности, описав ее как феномен, состоящий из множества

компонентов, многие из которых действуют независимо. Некоторые элементы относятся к когнитивной сфере, в то время как другие относятся к эмоциональному интеллекту [6, с.68]. Эти компоненты могут взаимозаменяемо способствовать эффективному поведению.

В 1990-х годах компетентность рассматривалась как научная категория в сфере образования [7, с.46]. А.К. Маркова рассматривала профессиональную компетентность в более широком контексте психологии труда, проводя детальный и систематический анализ. Она выделила четыре структурных блока профессиональной компетентности преподавателей: необходимые психологические и педагогические знания, фундаментальные педагогические навыки, профессиональные психологические позиции и установки и личностные качества, способствующие овладению профессиональными знаниями и умениями. В своих более поздних исследованиях Маркова выделила несколько аспектов профессиональной компетентности, разделив её на специальные, социальные, личностные и индивидуальные компетенции. Это означает, что профессионализм человека определяется не только его узкоспециальными знаниями и навыками, но и умением взаимодействовать с другими, личными качествами и индивидуальными особенностями.

Цифровые технологии предоставляют преподавателям уникальные инструменты, которые позволяют не только улучшить качество образования, но и сделать его более доступным и персонализированным. В этом контексте важно рассмотреть, как именно цифровые технологии влияют на развитие профессиональных компетенций преподавателей и какие принципы следует учитывать при их использовании в образовательной среде.

Цифровые технологии обладают огромными возможностями использования их в образовательном процессе. Активно развивающиеся цифровые технологии вызвали появление нового способа доступа к получению новых знаний и к новой информации. Можно считать, что внедрение новейших технологий, информатизация и компьютеризация являются неотъемлемой частью образования и образовательного процесса в целом. Использование компьютерных технологий в процессе как обучения, так и самообучения, влияет на рост профессиональной компетентности преподавателя, что способствует значительному повышению качества образования и ведёт к решению главной задачи образовательной политики.

Список используемых источников:

1. Абраухова В. В. Педагогика дошкольного образования в условиях реализации ФГОС. Учебно-методическое пособие. – М.: Директмедиа Паблишинг, 2021.
2. Азаров, Ю.П. Семейная педагогика. Воспитание ребенка в любви, свободе и творчестве / Ю.П. Азаров. – М.: Эксмо, 2018.
3. Антонова Д.А., Оспенникова Е.В., Спирин Е.В. Цифровая трансформация системы образования. Проектирование ресурсов для современной цифровой учебной среды как одно из ее основных направлений //

Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия: Информационные компьютерные технологии в образовании. 2018. № 14.

4. Богданова, Т.Г. Педагогика инклюзивного образования: Учебник / Т.Г. Богданова, Н.М. Назарова, И.М. Яковлева. – М.: Инфра-М, 2015.

5. Бордовская, Н.В. Психология и педагогика: учебник / Н.В. Бордовская, С.И. Розум. – СПб.: Питер, 2018.

6. Крысько В. Г. Основы общей педагогики и психологии. Учебник для СПО. – М.: Юрайт, 2019.

7. Кузнецов В. В. Общая и профессиональная педагогика. Учебник и практикум для прикладного бакалавриата. – М.: Юрайт, 2019.

© Шугаев Д.Р., 2026

УДК 37.013

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ В КОМПЕТЕНТНОСТНОМ УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Шурыгина Ю.А.

Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия

Аннотация: в статье рассматриваются особенности профессионально-ориентированного воспитания студентов – будущих педагогов в компетентностном учебном процессе педагогического вуза. В статье обоснована необходимость реализации компетентностного подхода в системе профессионального образования, упомянута специфика компетентностного подхода. Компетентностный учебный процесс охарактеризован как система организации учебно-воспитательной деятельности, в основе которой лежит органическое единство и взаимосвязь преподавания и учения.

Ключевые слова: профессионально-ориентированное воспитание, педагогический вуз, профессиональная компетентность, компетентностные учебный процесс

FEATURES OF PROFESSIONALLY-ORIENTED EDUCATION OF STUDENTS IN THE COMPETENCE-BASED LEARNING PROCESS PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Abstract: the article discusses the features of professional-oriented education of future teachers in the competency-based educational process of a pedagogical university. The article substantiates the need for implementing a competency-based approach in the professional education system and highlights the specific features of

the competency-based approach. The competency-based educational process is described as a system of organizing educational activities based on the organic unity and interconnection of teaching and learning.

Keywords: professional-oriented education, pedagogical university, professional competence, and competency-based educational process

В современной системе профессионального образования компетентностный подход находит отражение во многих официальных документах в качестве нормативного конструкта, что обуславливает актуальность и значимость его применения (Стратегические приоритеты в сфере реализации государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» до 2030 года, Федеральные государственные образовательные стандарты среднего профессионального и высшего образования и др.) [4; 5].

Реализация компетентностного подхода в системе профессионального образования, в том числе высшего, предполагает рассмотрение результатов образовательного процесса как достижение высокого уровня сформированности профессиональной компетентности личности выпускника вуза. В свою очередь, профессиональная компетентность включает определенный набор компетенций (универсальных, общепрофессиональных и профессиональных), содержание которых детально регламентировано компетентностной моделью как составляющей основной профессиональной образовательной программы по соответствующим направлениям подготовки бакалавриата и магистратуры.

Е.А. Макарова и Е.Л. Макарова отмечают, что компетентностный подход «напрямую связан с идеей всесторонней подготовки и воспитания индивида в качестве не только специалиста, профессионала своего дела, но и личности, и члена коллектива и социума» [2, с. 9], способного и готового решать комплексные задачи в сфере будущей профессиональной деятельности. Специфику компетентностного подхода, по мнению ученых, составляет необходимость не только освоения совокупности профессиональных знаний, умений, навыков, но и формирования личностных качеств – моральных, деловых и психологических («междисциплинарного чутья, способности к индивидуальным креативным решениям, к самообучению, развитие кругозора, формирование гуманистических ценностей») [2, с. 9].

Е.А. Макарова и Е.Л. Макарова характеризуют компетентностный учебный процесс как «систему организации учебно-воспитательной деятельности, в основе которой лежит органическое единство и взаимосвязь преподавания и учения; направлен на достижение целей обучения и воспитания – формирование компетенций учащихся» [2, с. 33].

Реализация компетентностного подхода в учебном процессе вуза предполагает решение ряда существенных проблем: поиск и применение методов, технологий и форм обучения, способствующих глубокому освоению знаний в соответствии со стандартом образования и навыков их практического

применения, а также поиск и применение методов, технологий и форм воспитания профессионально важных качеств личности будущего специалиста (ответственность, толерантность, эмпатия, стремление к саморазвитию, креативность, дисциплинированность и пр.).

Таким образом, компетентностный подход обуславливает рассмотрение профессиональной подготовки студентов в единстве обучения и воспитания.

А.А. Касторных, О.Ю. Алексенко, Л.Н. Троцилова отмечают, что «образовательная среда, где воспитательная деятельность интегрируется с учебной, способствует качественной подготовке специалистов, востребованных современным производством» [1].

Особенностью воспитательного процесса в педагогическом вузе является его профессиональная направленность. Профессионально-ориентированное воспитание является, на наш взгляд, важным компонентом профессиональной подготовки педагога в компетентностном учебном процессе вуза.

Согласимся с О.В. Федоровой в том, что профессионально-ориентированное воспитание следует рассматривать как «организованный непрерывный процесс, в котором будущий учитель выступает как субъект собственного развития, самопознания, самовоспитания и самореализации, когда осуществляется присвоение личностью духовно-нравственных, профессиональных ценностей, аккумулированных в культуре, истории, литературе, психологии» [6].

Опираясь на исследования А.А. Касторных, О.Ю. Алексенко, Л.Н. Троциловой, Ф.Г. Переходко, О.А. Дмитренко, Р.А. Агаева, А.В. Мухаданова [1; 3], определим следующие особенности профессионально-ориентированного воспитания студентов в компетентностном учебном процессе:

1. Система профессионально-ориентированного воспитания студентов педагогического вуза включает три взаимосвязанных компонента:

- содержание воспитания (гуманистические ценности, элементы материальной и духовной культуры общества, практическая готовность к решению жизненных и профессиональных задач, коммуникативная компетентность и пр.);

- основные направления воспитательной работы (гражданское, патриотическое, духовно-нравственное, экологическое и пр.);

- организационные формы обеспечения ее функционирования (мероприятия, коллективные творческие дела, конкурсы профессионального мастерства, предметные олимпиады, проектная деятельность, волонтерская деятельность, деловые игры и симуляции и пр.).

2. Условиями эффективности системы профессионально-ориентированного воспитания в компетентностном учебном процессе являются:

- «субъект-субъектные» отношения, диалогическое общение, основанное на собственном достоинстве и взаимном уважении субъектов воспитательного процесса;

- сотрудничество и партнерство, самоуправление и соуправление в организации форм совместной деятельности преподавателей и студентов;
- системность и систематичность воспитательных воздействий при организации аудиторной (контактной) работы студентов, усиление связи содержания дисциплин учебного плана с предстоящей деятельностью будущего педагога, ее ценностной составляющей;

3. Результатом профессионально-ориентированного воспитания в компетентностном учебном процессе являются профессиональное и личностное саморазвитие, самообучение, самовоспитание.

Заключение

Изучение особенностей профессионально-ориентированного воспитания студентов в компетентностном учебном процессе педагогического вуза позволило сделать соответствующие выводы и обобщения:

В системе высшего профессионального образования реализация компетентностного подхода является важной составляющей процесса профессиональной подготовки будущих специалистов, что регламентировано соответствующими нормативными документами (Стратегические приоритеты в сфере реализации государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» до 2030 года, Федеральные государственные образовательные стандарты среднего профессионального и высшего образования и др.).

Специфику компетентностного подхода составляет необходимость не только освоения совокупности профессиональных знаний, умений, навыков, но и формирования личностных качеств – моральных, деловых и психологических.

Компетентностный подход обуславливает рассмотрение профессиональной подготовки студентов в единстве обучения и воспитания.

Важным компонентом профессиональной подготовки педагога в компетентностном учебном процессе вуза является профессионально-ориентированное воспитание (организованный непрерывный процесс, в котором будущий учитель выступает как субъект собственного развития, самопознания, самовоспитания и самореализации, когда осуществляется присвоение личностью духовно-нравственных, профессиональных ценностей, аккумулированных в культуре, истории, литературе, психологии).

К особенностям профессионально-ориентированного воспитания студентов в компетентностном учебном процессе, на наш взгляд относятся:

1. Система профессионально-ориентированного воспитания студентов педагогического вуза включает три взаимосвязанных компонента:

- содержание воспитания ;
- основные направления воспитательной работы ;
- организационные формы обеспечения ее функционирования.

2. Условиями эффективности системы профессионально-ориентированного воспитания в компетентностном учебном процессе являются:

- «субъект-субъектные» отношения, диалогическое общение, основанное на собственном достоинстве и взаимном уважении субъектов воспитательного процесса;
- сотрудничество и партнерство, самоуправление и соуправление в организации форм совместной деятельности преподавателей и студентов;
- системность и систематичность воспитательных воздействий при организации аудиторной (контактной) работы студентов, усиление связи содержания дисциплин учебного плана с предстоящей деятельностью будущего педагога, ее ценностной составляющей.

Список используемых источников:

1. Касторных А.А., Алексенко О.Ю., Трошилова Л.Н. Влияние профессионально-ориентированного воспитания на качество подготовки специалистов СПО // Успехи в науке и образовании 2024. Сборник статей III Международного научно-исследовательского конкурса. – Пенза, 2024. – С. 27-30.
2. Макарова Е.А., Макарова Е.Л. Особенности профессионально-ориентированного обучения в компетентностном образовательном пространстве: монография. – Москва: ИНФРА-М, 2020. – 128 с.
3. Переходко Ф.Г., Дмитренко О.А., Агаев Р.А., Мухаданов А.В. Обоснование системы профессионально-ориентированного воспитания студентов с использованием средств физической культуры и спорта // Теория и методика физической культуры, спорта и туризма. межвузовский сборник научно-методических работ. Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого. – Санкт-Петербург, 2022. – С. 186-188.
4. <https://docs.edu.gov.ru/document/f9321ccd1102ec99c8b7020bd2e9761f/download/4444/>
5. <https://fgosvo.ru>
6. http://elibrary.sgu.ru/VKR/2022/44-04-01_189.pdf

© Шурыгина Ю.А., 2026

РАЗДЕЛ VI. МЕЖДУНАРОДНЫЕ ТРЕНДЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ И ОБРАЗОВАНИИ

УДК 372.881.111.1:373.31:82-343.4

ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ СКАЗКА КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ: ГРАММАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Ворновская А.А., Харченко В.В.

*Балтийский федеральный университет им. И. Канта,
г. Калининград, Россия*

Аннотация: в статье анализируются психолого-педагогические и теоретические аспекты использования сказочного нарратива в начальной школе, рассматривается возможность его применения в развитии иноязычных грамматических навыков младших школьников. Приводятся ключевые методические принципы реализации лингвистических сказок, отмечаются преимущества их использования при обучении иноязычной грамматике.

Ключевые слова: лингвистическая сказка, начальное образование, обучение грамматике, английский язык, младшие школьники, методические принципы, иммерсия

LINGUISTIC FAIRY TALE AS A MEANS OF TEACHING PRIMARY SCHOOL STUDENTS: GRAMMATICAL ASPECT

Vornovskaia A.A., Kharchenko V.V.

Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russia

Abstract: the article analyzes the psychological, pedagogical, and theoretical aspects of using fairy tale narratives in primary school and considers the application of this tool for developing grammar skills in young learners. The paper presents key methodological principles for implementing linguistic fairy tales and highlights the advantages of this approach in teaching foreign language grammar.

Keywords: linguistic fairy tale, primary education, grammar teaching, English language, young learners, methodological principles, immersion

Проблема формирования устойчивых грамматических навыков на начальном этапе обучения иностранному языку остается одной из самых актуальных и методически сложных задач. Современная образовательная модель, закрепленная в федеральных государственных образовательных стандартах начального общего образования (ФГОС НОО), диктует необходимость перехода от репродуктивных методов обучения к активным, личностно-ориентированным технологиям. Традиционные подходы, зачастую опирающиеся на формально-логическое объяснение грамматических правил, вступают в противоречие с возрастными особенностями обучающихся 7–10 лет. В этом возрасте школьник еще не обладает развитым абстрактным мышлением

в той степени, которая необходима для свободного оперирования лингвистическими терминами и сложными синтаксическими формулами. В данной связи использование лингвистической сказки представляется целесообразным методическим средством, способным гармонизировать процесс обучения и сделать его психологически комфортным.

Научное обоснование результативности лингвистической сказки неразрывно связано с изучением психолого-педагогических характеристик младшего школьника. Согласно фундаментальным исследованиям Л. С. Выготского, период обучения в начальной школе (от 6–7 до 11 лет) сопряжен с кардинальной сменой приоритетов в деятельности ребенка. Несмотря на то, что учебный процесс выходит на первый план, игра сохраняет статус значимого когнитивного механизма. По мнению ученого, именно гармоничное сочетание игры и учения обеспечивает успешную психологическую перестройку и когнитивный рост младшего школьника [3].

Переход к учебной деятельности происходит наиболее успешно, если новый материал преподносится через привычные для ребенка формы, в частности, через сказочное повествование. Непроизвольное внимание младшего школьника, как отмечает Д. Б. Эльконин, активизируется при предъявлении информации, обладающей высокой эмоциональной насыщенностью и динамичным сюжетом. Сказка позволяет превратить процесс освоения грамматики из механического запоминания в увлекательное исследование вымышленного мира, где каждое правило обретает смысл [6].

В методической литературе лингвистическая сказка рассматривается как специфический дидактический жанр, в котором языковые закономерности трансформируются в элементы фабулы. Как подчеркивает С. В. Снегова, лингвистическая сказка обладает уникальной способностью «очеловечивать» язык: абстрактные грамматические категории наделяются именами, чертами характера и вступают в социальные и конфликтные отношения друг с другом [6]. Такая форма изложения материала позволяет обучающемуся проводить параллели между поведением языковых единиц и поступками людей, что делает изучение иностранного языка психологически комфортным и интуитивно понятным. Сказочный сюжет в данном случае выступает как когнитивная метафора, переводящая сложные лингвистические концепты в систему наглядных образов.

Дидактический потенциал лингвистической сказки реализуется через выполнение ряда фундаментальных функций. Во-первых, это когнитивно-структурирующая функция: сказка создает в сознании обучающегося упорядоченную систему образов, где каждая грамматическая единица занимает свое логическое место в рамках «сказочной географии». Во-вторых, эмоционально-мотивационная функция: наличие интриги и эстетической привлекательности текста поддерживает интерес к изучаемому предмету, снижая риск когнитивного переутомления. В-третьих, это психокоррекционная функция, заключающаяся в минимизации «страха ошибки», так как языковые

действия воспринимаются как элементы сюжета, а не как объект строгого внешнего контроля.

Для эффективного включения лингвистической сказки в образовательный процесс начальной школы необходимо учитывать многообразие её функциональных возможностей. На основе классификации, предложенной М. В. Веккессер, представляется целесообразным выделить четыре типа сказки, значимых для этапа начального иноязычного образования [2].

1. **Сказки-игры.** Основная функция данного типа сказки заключается в вовлечении младших школьников в интерактивное игровое взаимодействие в рамках вымышленной ситуации. Сказочный сюжет здесь выступает в качестве декорации для проведения игровых процедур (инсценировок, квестов), при этом грамматические конструкции трансформируются в правила игры. Применение сказок-игр способствует снятию психологического дискомфорта и формированию атмосферы совместного творчества между педагогом и учащимися, что обеспечивает высокий уровень эмоциональной вовлечённости детей.

2. **Сказки-упражнения.** В текстах этого типа дидактическая задача проявляется более отчётливо. Развитие сюжета прерывается специальными заданиями, выполнение которых необходимо ученикам для дальнейшего продвижения героя по сюжету. Выполнение заданий органично интегрировано в повествование и воспринимается обучающимся не как формальная проверка знаний, а как функционально обусловленный шаг для разрешения игрового конфликта.

3. **Информативные сказки.** Назначение данного типа сказки заключается в первичном предъявлении нового грамматического явления и создании у обучающихся основы для последующего его освоения. Содержание информативных сказок обогащено яркими, легко актуализируемыми визуальными и вербальными образами-символами, например, в качестве опоры могут выступать «Рыцари-помощники» (вспомогательные глаголы для времен английского языка) или «Змейка» (окончание -s для глаголов в настоящем времени Present Simple, согласующихся с подлежащим в 3 лице единственного числа). Данные образы выполняют функцию когнитивных якорей, закладывая прочную основу для последующего этапа автоматизации грамматического навыка и снижая вероятность ошибок.

4. **Сказки на развитие навыков речевой деятельности.** Данные сказки представляют собой особую категорию лингводидактического материала, в рамках которой акцент переносится с восприятия готового сказочного текста на самостоятельное конструирование сказочных сюжетов самими обучающимися. Как справедливо отмечает М. В. Веккессер, этап самостоятельного сочинительства знаменует собой высшую степень осознания и внутреннего присвоения языковой нормы [2]. В процессе придумывания приключений для грамматических персонажей у обучающихся младшей школы не только активизируется творческий потенциал, но и происходит интенсивное развитие речевых навыков в условиях приближенной к реальной

коммуникации. Механизм «сочинения» позволяет ребёнку пропустить грамматическое явление через субъективный личностный опыт, что, в свою очередь, ведёт к окончательному снятию языкового барьера и формированию авторской позиции в иноязычном речевом взаимодействии.

Результативность развития иноязычных грамматических навыков младших школьников посредством сказочного нарратива обеспечивается соблюдением ряда ключевых принципов, разработанных в трудах отечественных и зарубежных специалистов в области методики. Обобщая теоретические подходы Н. И. Гез и Е. И. Пассова, мы выделили данные принципы применительно к работе с лингвистической сказкой [4; 5].

Одним из ключевых условий результативности применения лингвистической сказки в обучении иноязычной грамматике выступает соблюдение *принципа речевой направленности*. Как справедливо указывает Е. И. Пассов, конечная цель обучения иностранному языку заключается в формировании у обучающихся способности к иноязычному общению. В контексте лингвистической сказки любая грамматическая форма перестаёт быть абстрактной единицей и превращается в инструмент практического действия. Обучающийся осознаёт, что корректное употребление языковой структуры необходимо для того, чтобы передать особенность или характер действия персонажа. Иными словами, грамматическая форма не заучивается ради неё самой, а служит средством реализации конкретного коммуникативного намерения.

В тесной взаимосвязи с предыдущим находится *принцип ситуативности и контекстуализации*. Н. И. Гез подчёркивает, что ситуативность представляет собой обязательное условие для выработки гибкого, вариативного навыка. Сказочный нарратив создаёт психологически достоверный и эмоционально окрашенный контекст, в котором использование иностранного языка подчиняется внутренним законам вымышленного мира. Это, в свою очередь, формирует у младших школьников способность адекватно и осмысленно применять грамматические конструкции в разнообразных речевых ситуациях, приближенных к естественной коммуникативной среде.

Особую значимость в работе с детьми младшего школьного возраста приобретает *принцип наглядности*. Вслед за К. Д. Ушинским мы признаём наглядность одним из фундаментальных условий успешности обучения на начальном этапе [7]. В рамках лингвистической сказки визуализация не ограничивается иллюстративным рядом — она становится внутренней, глубинной и смысловой. Создание ярких персонажей, каждый из которых олицетворяет определённую грамматическую функцию, позволяет задействовать ресурсы правого полушария головного мозга, что существенно повышает прочность и долговременность усвоения учебного материала.

Наконец, *принцип осознанной автоматизации (Scaffolding)*, опирающийся на концепцию Дж. Брунера, предполагает использование сказочной метафоры в качестве временной опоры (поддержки) для учащегося [1]. На этапе тренировки грамматический образ-персонаж помогает ребёнку сконструировать

правильное высказывание. Однако по мере автоматизации навыка и перехода его во внутренний план опора на сказку постепенно редуцируется, уступая место свободному, не опосредованному метафорой оперированию языковой нормой.

В контексте психолингвистического подхода лингвистическая сказка запускает механизмы имплицитного усвоения языка. В отличие от эксплицитных методик, в которых грамматические правила презентуются в виде формализованных алгоритмов и формул, сказочный нарратив предоставляет обучающемуся возможность «прожить» языковую норму как непосредственный опыт. За счёт этого запускается процесс интернализации — постепенного перехода внешнего правила во внутренний когнитивный инструмент, регулирующий речевую деятельность. Данный механизм приобретает критическую значимость для учащихся младшего школьного возраста, чей порог утомляемости при работе с абстрактным, отвлечённым материалом является крайне низким. Сказка формирует феномен «успеха без ощутимых усилий», при котором интеллектуальная нагрузка успешно маскируется эмоциональным удовольствием от погружения в сказочный сюжет.

Помимо этого, лингвистическая сказка эффективно выполняет функцию медиатора во взаимодействии между учителем и учеником. В рамках предлагаемого взаимодействия педагог выполняет не функцию авторитарного транслятора готовых знаний, а скорее роль «проводника», который сопровождает школьников в путешествии по сказочному миру. Такое перераспределение ролей вносит принципиальные изменения в структуру межличностной коммуникации на занятии: традиционная иерархическая модель отношений по типу «учитель — ученик» уступает место субъект-субъектному взаимодействию, при котором обе стороны образовательного процесса выступают как соучастники общего приключения. Подобная трансформация педагогической позиции, в свою очередь, создаёт условия для развития у детей речевой смелости, преодоления страха допустить ошибку и формирования готовности к работе с новым иноязычным материалом, что является необходимым условием для успешного формирования иноязычной коммуникативной компетенции.

Лингвистическая сказка вносит значимый вклад в формирование первичной языковой картины мира у обучающегося начальной школы. Погружаясь в сказочный контекст, ребёнок постепенно осознаёт, что иностранный язык представляет собой не мёртвый свод правил, а живую, динамичную систему, обладающую собственной внутренней логикой и культурной спецификой. Через сказку учащиеся учатся проводить аналогии между родным и изучаемым языками, выявляя как общие черты, так и существенные различия. Данный процесс, в свою очередь, стимулирует развитие лингвистической догадки, расширяет кругозор и закладывает прочную основу для последующего (на более старших этапах) систематического изучения языка.

Подводя итог, следует подчеркнуть, что лингвистическая сказка представляет собой актуальное дидактическое средство, органично сочетающее в себе когнитивные, эстетические и игровые компоненты. Применение сказочного нарратива позволяет перевести процесс овладения грамматическим строем иностранного (в частности, английского) языка в плоскость осмысленной, внутренне мотивированной и эмоционально привлекательной практики. Данный подход в полной мере соответствует актуальным целям и задачам современного иноязычного образования, ориентированного на гармоничное развитие личности ребёнка, создание психологически комфортной образовательной среды и успешное формирование иноязычной коммуникативной компетенции в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО).

Список используемых источников:

1. Брунер Дж. Процесс обучения. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1962. – 84 с.
2. Веккессер Е. В. Лингвистическая сказка как дидактическое средство на уроках русского языка в начальных классах // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. – 2011. – № 3. – С. 38-42.
3. Выготский Л. С. Психология развития ребенка. – М.: Смысл, 2005. — 512 с.
4. Гез Н. И. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. — М.: Высшая школа, 1982. – 373 с.
5. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М.: Русский язык, 1989. – 276 с.
6. Снегова С. В. Использование английской сказки в обучении английскому языку на начальной ступени обучения: диссертация... кандидата педагогических наук / С. В. Снегова; науч. рук. Г. В. Рогова. – Москва, 1994. – 75 с.
7. Ушинский К. Д. Собрание сочинений. Т. 6. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1949. – 448 с.

© Ворновская А.А., Харченко В.В., 2026

ПСИХОЛОГИЯ НАСТОЛЬНЫХ РОЛЕВЫХ ИГР В ОБРАЗОВАНИИ.

Епихина К.А., Щербакова Н.Е.

Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия

Аннотация: в статье проведён теоретический анализ зарубежного опыта внедрения настольных ролевых игр (НРИ) в педагогическую деятельность. Определены ключевые направления институционализации НРИ как средства социально-эмоционального обучения и инклюзивного образования. Аргументирован дидактический потенциал данного формата для формирования гибких навыков, критического мышления и эмпатии, а также обозначены основные институциональные и методологические сложности адаптации НРИ к российским образовательным условиям.

Ключевые слова: настольные ролевые игры, интерактивные методы обучения, социально-эмоциональное обучение, гибкие навыки, педагогический дизайн, игропрактика

PSYCHOLOGY OF TABLETOP ROLE-PLAYING GAMES IN EDUCATION.

Epikhina K.A., Shcherbakova N.E.

Penza State University, Penza, Russia

Abstract: this article provides a theoretical analysis of international experience in integrating tabletop role-playing games (TRPGs) into educational practice. It identifies key trends in the institutionalization of TRPGs as a tool for social-emotional learning and inclusive education. The didactic potential of this format for developing soft skills, critical thinking, and empathy is substantiated, and the main institutional and methodological challenges of adapting TRPGs to the Russian educational context are outlined.

Keywords: tabletop role-playing games,, interactive teaching methods, social-emotional learning, soft skills, pedagogical design, game-based practice

Современная психология и педагогика находится в поиске интерактивных решений, которые могли бы дополнить классно-урочную систему. В этом контексте игры рассматриваются не просто как форма мотивации, а как системный подход, способный изменить однонаправленное дидактическое взаимодействие. Одним из перспективных, но пока недостаточно исследованных в отечественной науке направлений является применение настольных ролевых игр в качестве комплексного образовательного инструмента.

Результаты сравнительного контент-анализа международных исследований показывают, что НРИ трансформируются из субкультурного досугового явления в признанный педагогический инструмент. В зарубежных образовательных парадигмах ролевые игры всё реже воспринимаются

исключительно как развлечение и всё чаще становятся управляемой средой для безопасных социальных экспериментов и развития гибких навыков.

Например, в исследовании «Surveying the Perspectives of Middle and High School Educators Who Use Role-playing Games as Pedagogy» (Kilmer et al., 2023) педагоги описывают НРИ как «полуструктурированный социальный опыт в классе, позволяющий учащимся допускать ошибки в социальном или академическом плане в условиях, благоприятных для обучения». В отличие от традиционных проектных или групповых заданий, где акцент делается на конечном результате, данный формат представляет собой коллективное повествование, развивающееся во времени. Такое построение создаёт условия для субъектности и вовлечённости каждого участника, последующей рефлексии, анализа внутригрупповых разногласий и конструктивного разрешения конфликтов. Это соотносится с понятием «пространство взаимопонимания», предложенным Дж. П. Джи (Gee, 2017), в котором обучение происходит через совместное участие в значимой деятельности, а не внешние предписания[3].

В дополнение к положительному влиянию на организацию социального взаимодействия выделяются три основные тенденции практического применения НРИ в образовании.

Во-первых, на базе НРИ создаются отдельные программы социально-эмоционального обучения (СЭО; SEL). В странах Северной Америки, Западной Европы и Австралии настольные ролевые игры интегрируются в структуры СЭО как средства развития эмпатии, эмоциональной саморегуляции и навыков сотрудничества. Это способствует снижению тревожности обучающихся и закреплению положительных моделей поведения, что находит подтверждение в теории социального научения А. Бандуры, где дети сначала проигрывают и наблюдают через призму игры, а затем применяют полученный опыт на практике [1].

Во-вторых, «мягкий» характер применения НРИ обуславливает их коррекционный потенциал при работе с социально адаптацией детей с РАС и СДВГ. На Западе наблюдается рост использования таких методов педагогами, работающими с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Создание симуляций реальных взаимодействий между людьми позволяет в ненавязчивой форме отрабатывать социальные сценарии, что актуально для подростков [5].

В-третьих, НРИ постепенно входят в систему подготовки педагогов: в США, Австралии и странах Скандинавии специализированные модули по нарративному гейм-дизайну включены в официальные программы повышения квалификации. Наряду с традиционными форматами активно применяются виртуальные игровые столы (VTT), расширяющие возможности дистанционного обучения и способствующие развитию цифровых компетенций педагогов.

Выявленные международные тенденции свидетельствуют о системной интеграции настольных ролевых игр и отражают устойчивый тренд их внедрения в формальную образовательную инфраструктуру.

В то же время в России использование НРИ ограничивается локальными экспериментами отдельных педагогов и разрозненными отчётами игровых сообществ. На данный момент тема остаётся недостаточно изученной в отечественной психолого-педагогической литературе, отсутствуют систематизированные мета-анализы, верифицированные методические рекомендации и крупные эмпирические исследования, адаптированные к российским нормативным и образовательным реалиям.

Вместе с тем, интерес российских педагогов к альтернативным классно-урочной системе подходам и активный переход к игровым методам обучения создают благоприятные условия для внедрения ролевых механик. Настольные ролевые игры выступают здесь как логическое развитие тенденции к интерактивному обучению, предлагая проработанный нарративный каркас и социальную динамику, способные активировать скрытые ресурсы обучающихся.

Одним из основных препятствий является временной фактор: средняя продолжительность классической сессии НРИ составляет 120–180 минут, что не совпадает с регламентом школьного урока, затрудняя проведение таких занятий в рамках учебного времени. Эта ситуация вынуждает переносить их на внеурочную деятельность или рассматривать как хобби. Возможным решением может стать применение «One-Page RPG» и формата «быстрого старта» (Micro-RPG), однако в отечественной практике эти подходы пока остаются малоизвестными.

Еще одним сложным моментом является то, что оригинальные правила коммерческих НРИ ориентированы преимущественно на взрослых и обладают высокой сложностью освоения. Отсутствие педагогически адаптированных сценариев с учётом возрастных и культурных особенностей российских школьников создает высокие барьеры для введения игры в образовательный процесс.

Также следует учитывать устойчивое восприятие данного метода старшими педагогами, административными структурами и частью родителей в негативном ключе, обусловленное непривычностью и чуждостью настольных ролевых игр в отечественной культуре. Этот фактор является существенным препятствием на пути интеграции НРИ в систему образования.

Наконец, высокая трудоёмкость подготовки партий для игры требует значительных временных ресурсов, что, учитывая общий профессиональный нагрузок учителей, снижает практическую реализуемость метода.

Перечень этих проблем преимущественно носит институциональный и методологический характер, что указывает на необходимость не отказа от использования формата, а системной адаптации его под современные требования образования.

Несмотря на обозначенные сложности, эмпирические данные и экспертные оценки свидетельствуют о значительном дидактическом потенциале настольных ролевых игр при условии их корректного внедрения. Среди ключевых образовательных эффектов выделяются формирование

метапредметных умений и развитие soft-skills при регулярном использовании данного инструмента.

Этот факт, а также позитивный зарубежный опыт применения НРИ формируют перспективы интеграции ролевых механик в формальное образование, связанных с разработкой унифицированных методических рекомендаций для педагогов-игропрактиков, при условии адаптации существующих систем и создания новых, отвечающих целям, отражённым в ФГОС.

Итоги исследования указывают на трансформацию настольных ролевых игр из досугового явления в педагогическую технологию, доказавшую эффективность в развитии метапредметных компетенций и социально-эмоционального интеллекта. Несмотря на недостаток отечественных эмпирических данных, выявленные международные тенденции и запросы российского педагогического сообщества создают благоприятные предпосылки для адаптации этой технологии к национальной образовательной системе.

Список используемых источников:

1. Bandura A. Social Learning Theory. – Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall, 1977. – 247 p. – URL: <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1977.pdf> (дата обращения: 19.04.2026).
2. Edutopia. Supporting Student Development With Role-Playing Games // Edutopia : site. – 2023. – URL: <https://www.edutopia.org/article/supporting-student-development-role-playing-games> (дата обращения: 19.04.2026).
3. Gee J. P. What Video Games Have to Teach Us about Learning and Literacy. – 2nd edition. – New York : Palgrave Macmillan, 2017. – 256 p.
4. Stubbs B., Sorensen N. Tabletop Role-playing Games and Social and Emotional Learning in School Settings: A Scoping Review // Journal of Research in Innovative Teaching & Learning. – 2025. – URL: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/JRIT-09-2024-0092> (дата обращения: 19.04.2026).
5. Systematic Review: Are Table-Top Roleplaying Games a Useful Therapeutic Tool for People with Neurodiversity? // BJPsych Open. – 2025. – Vol. 11, Issue 2. – URL: <https://www.cambridge.org/core/journals/bjpsych-open> (дата обращения: 19.04.2026).

© Епихина К.А., Щербакова Н.Е., 2026.

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ГОРОДСКОГО ПРОСТРАНСТВА В ИТАЛЬЯНСКОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Кузнецова К.А., Токарева А.Л.

Московский городской педагогический университет, г. Москва, Россия

Аннотация: в статье рассматриваются пользующиеся большим успехом учебно-методические комплексы для преподавания итальянского языка как иностранного «Nuovissimo Progetto Italiano 1» и «Nuovo Espresso 1». Анализируются различия в представлении урбанистического пространства в целом и расхождения в презентации конкретных городов как элементов итальянской картины мира, транслируемой в педагогическом дискурсе. В результате анализа сделан вывод о меньшей аутентичности языкового материала в УМК «Nuovissimo Progetto Italiano» по сравнению с «Nuovo Espresso» и его абстрагированности от конкретных итальянских городов.

Ключевые слова: итальянский дискурс, педагогический дискурс, учебник итальянского языка, городское пространство

REPRESENTATION OF URBAN SPACE IN ITALIAN PEDAGOGICAL DISCOURSE

Kuznetsova K.A., Tokareva A.L.

Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia

Abstract: the article discusses two highly successful Italian as a foreign language coursebooks, «Nuovissimo Progetto Italiano 1» and «Nuovo Espresso 1». The article analyzes the various strategies in the representation of urban space as a phenomenon and the differences in the presentation of specific cities as elements of the Italian worldview in pedagogical discourse. The language material of «Nuovissimo Progetto Italiano» is less authentic than that of «Nuovo Espresso» and seems to be linked to specific Italian cities to a lesser degree.

Keywords: Italian discourse, pedagogical discourse, textbook of the Italian language, urban space

Концепт «город» является для итальянцев одним из основных компонентов картины мира, основой для самоидентификации и формирования культурной идентичности. Это обусловлено историческими факторами: со времен Римской империи город был средоточием общественной и культурной жизни, а Рим как центр с особым правовым статусом постепенно обрёл мифологический ореол «вечного города». В Средние века на территории Италии происходила активная урбанизация, города обретали независимость, становились коммуналки и позднее синьориями. До второй половины XIX века территория полуострова была разбита на множество государств. Все эти факторы обусловили центральность концептов «город» и «родной город» в сознании итальянцев, а также их особую ревностную любовь к своей малой родине, обозначаемую термином «campanilismo» (от «campanile» 'колокольня').

В настоящей статье предлагается анализ стратегий репрезентации городского пространства в итальянском педагогическом дискурсе на материале двух учебно-методических комплексов для преподавания итальянского языка как иностранного: «Nuovo Espresso 1» [7] и «Nuovissimo Progetto Italiano 1» [6].

УМК «Nuovo Espresso 1» демонстрирует центральность города в итальянской картине мира проявляется уже в первом уроке учебника. Для активного усвоения предлагается конструкция «Sono di...» («Я из...»), а поскольку в итальянском языке в данной конструкции не используется название страны (национальная принадлежность описывается прилагательными), появляются многочисленные названия городов – прежде всего не-итальянских (Дублин, Париж, Вена, Берн, Лондон, Мадрид, Берлин, Лиссабон) и итальянских (первые упоминаемые – Верона и Генуя). Кроме того, вводятся лексемы «via» и «piazza».

Во втором уроке списки городов расширяются: из не-итальянских упоминаются Севилья, Кёльн, Буэнос-Айрес, Ницца, Москва, Бостон, а названия итальянских Палермо, Флоренции, Неаполя, Рима, Болоньи, Милана вводятся в упражнении на первичное прослушивание диалога с целью общего понимания текста. В разделе «Caffè culturale» предлагается карта административно-территориального устройства Италии, на которой представлены регионы с их столицами, обучающимся предлагается дополнить карту недостающими названиями региональных центров. Таким образом, визуальная наглядность обеспечивает знакомство с названиями всех наиболее крупных городов Италии на самых ранних этапах обучения.

В третьем уроке, посвящённом питанию, и в пятом, по теме «В гостинице», представлены рекламные объявления с представлением ресторанов и гостиниц. Аутентичность данных текстовых материалов подразумевает наличие адресов заведений: в первом случае это реальные рестораны Рима, во втором – отели Флоренции. В адресах, что угодно улиц, появляются такие объекты городского ландшафта, как площадь, бульвар, проспект, причем в их названиях присутствуют географические наименования, в том числе названия городов – Триест, Рим, а также название острова Капри и имена знаменитых итальянцев – поэта Джузеппе Джоаккино Белли, физика Антонио Пачинотти, политического деятеля Микеле ди Ландо, а также гения Ренессанса Микеланджело в традиционном написании Michelangiolo (что не может не привлечь внимание учащегося). Специфика итальянского городского контекста подчеркивается как названиями улиц в честь святых, так и наличием в разделах «Caffè culturale» названий и описаний заведений питания, элементов урбанистики, эквивалентов которых в других странах не существует, в связи с чем для корректного перевода на русский необходим неоднословный эквивалент или описательный перевод. Таковы, например, лексемы «trattoria», «rosteria», «gelateria», «largo». Таким образом, обучающийся сразу ощущает инаковость итальянской социокультурной городской среды.

В четвертом уроке, «Свободное время», города не упоминаются, но это компенсируется разделом «Caffè culturale», в котором предлагается прочесть текст о достопримечательностях Рима, Флоренции, Венеции, Турина, Милана,

Помпей, Казерты, сопровождаемый их фотографиями. Таким образом, авторы учебника стремятся привлечь внимание не только к традиционно наиболее популярным у туристов городам, но и к менее посещаемым Турину на севере и Казерте на юге. Центральность городского пространства подчеркивается и тем, что урок, названный «Путешествие по Италии», полностью посвящён ориентации в городе и объектам городской инфраструктуры. Конкретные города, которые становятся главными действующими лицами, - Падуя и Болонья. Здесь прослеживается уже упомянутое стремление к популяризации менее известных городов Италии: так, разбираются не только достопримечательности Болоньи, но и даётся рекомендация посетить близлежащие небольшие города Феррара и Модена. Здесь также появляются слова-реалии: «traversa», «basilica». Отдельного внимания заслуживает текст о площади как сердце итальянского города. Следующий урок, «Едем в отпуск», также создан с опорой на аутентичные рекламные материалы, предлагающие различные варианты туров: от круизов по Средиземному морю до велосипедных маршрутов по Ломбардии, что даёт возможность упомянуть помимо Вероны и Милана такие небольшие города, как Ассизи, Павия, Кремона, Виджевано, Парма, Бардолино, Сатурния, Больцано, Мерано, Мессина.

Примечательно задание на аудирование, которое содержит диалог о туре по Тоскане, сочетающем культурные и эногастрономические элементы. Интересна не только подробная карта Тосканы с небольшими городами, но и то, что учащимся предлагается запомнить их перифрастические наименования, которые часто используются, в том числе, в итальянской прессе и содержат отсылки к различным культурным реалиям и известным личностям: например, Сиена – город Палио (скачек), Сан Джиминьяно – город башен, Монтальчино – город вина Брунелло, Пьенца – город папы Пия Второго, по велению которого он был построен как воплощение канонов ренессансной архитектуры. Таким образом, авторы учебника вновь акцентируют внимание на историческом и культурном разнообразии итальянских городов.

Нужно отметить, что иллюстративный материал почти никогда не имеет подписей, поскольку интегрирован в задания на развитие языковых умений: так, учащиеся часто должны сами соотнести фотографии с достопримечательностями или отметить маршрут на карте.

В свою очередь, в учебнике «Nuovissimo Progetto Italiano 1» города упоминаются не столь активно, так как не делается акцент на конструкцию «Sono di...», из иностранных городов упоминаются Чикаго, Малага. В то же время часто упоминаются различные городские объекты без указания того, в каком именно городе они находятся. Прежде всего это улицы, названные в честь известных личностей, например, Юлия Цезаря, используется только слово «via». Вместе с тем, в заключительной части раздела, посвященной культурологическим и географическим особенностям полуострова, представлена карта Италии с ключевыми региональными центрами. Она заметно более точная и детализированная, чем аналогичная карта в «Nuovo

Espresso 1», на ней присутствуют и небольшие города, а не только региональные центры.

В разделе, посвященном свободному времени, тема города становится ключевой в контексте блока, направленного на знакомство обучающихся с основными видами транспорта в Италии. В частности, подчеркивается, что такие города, как Рим, Милан, Турин, Брешия, Генуя и Неаполь оснащены линиями метрополитена. Тот же аспект является ключевым в контексте пятого раздела «Каникулы», в котором в качестве иллюстративного материала к заданию представлен билет на поезд из Милана в Ливорно, а составляющие основу упражнения на аудирование диалоги включают в себя наименования итальянских городов – Флоренция, Рим, Милан.

В третьем разделе, который знакомит обучающихся с основными средствами связи в Италии, культурологический блок представлен в форме письма другу и включает в себя реальные адреса (Via del Paese, Roma) и названия провинций – аббревиатуры; обучающиеся имеют возможность ознакомиться с телефонными кодами некоторых городов Италии – Рим 06, Палермо 091.

В двух разделах учебника, посвященных покупкам продуктов питания и одежды, городское пространство играет важную роль. Так, например, в культурологическом блоке раздела «Покупки» представлено 5 исторических рынков, расположенных в разных городах Италии – Генуя, Палермо, Турин, Ливорно и Венеция, а в рамках следующего раздела «Идем за покупками» обучающиеся знакомятся с историей возникновения бренда Прада, бутик которого находится в торговой Галерее Виктора Эммануила Второго в Милане.

Иллюстративная составляющая учебника «Nuovissimo Progetto Italiano 1» характеризуется обширным включением в дидактический материал фотографий с подписями, которые сопровождают содержание заданий. Например, если в задании на формирование грамматических навыков или в диалоге упоминается некий город, рядом размещается фотография какой-то его достопримечательности (балкон Джульетты, Площадь Испании в Риме, Центральный вокзал Милана). К сожалению, во многих случаях подписи отсутствуют, что затрудняет идентификацию городов и сооружений.

В целом учебник «Nuovissimo Progetto Italiano 1» характеризуется большей адаптированностью и меньшей аутентичностью языкового материала по сравнению с «Nuovo Espresso 1», а также сравнительно меньшей глубиной интеграции упоминаний городов в материалы заданий. Города активно упоминаются (среди них лидирует Рим – 13 раз), но часто лишь в рамках грамматических упражнений (например, на употребление предлогов) или в диалогах без соотнесения с достопримечательностями или специфическими для них культурными событиями. По сравнению с «Nuovo Espresso 1», при анализе «Nuovissimo Progetto» создается впечатление некоторой абстрагированности большей части учебного материала от пространства конкретного города, которое проявляется скорее в специальных разделах культурологической справки. Однако нельзя не отметить значительно лучшее качество

иллюстративного материала в «Nuovissimo Progetto», которое помогает погрузиться в городской контекст визуально.

Для рассмотренных УМК были специально созданы видеокурсы в формате мини-сериалов, которые позволяют учащимся познакомиться с повседневной жизнью итальянцев. Действие видеокурса к учебнику «Nuovo Espresso 1» разворачивается во Флоренции: заставка каждого эпизода демонстрирует наиболее известные достопримечательности этого города, что подчеркивает его центральность в итальянской картине мира и ориентированность на трансляцию этой центральности изучающим итальянский язык. Videocourse к «Nuovissimo Progetto Italiano 1» не уделяет столь большого внимания городскому пространству: действие происходит в Милане, но это ясно только из топонимики и неочевидно неискушенному зрителю. Эта особенность коррелирует с отмеченной выше оторванностью данного УМК от среды конкретных городов. Несмотря на различие подходов к репрезентации Италии, оба медиаресурса незаменимы в преподавании курса итальянского языка, в частности, использование электронных средств как части метадискурсивной стратегии представляется особенно актуальным при подготовке будущих учителей иностранных языков [5]. Включение этих электронных сетевых материалов в учебный процесс отвечает основным тенденциям современного образования: интегративности [2; 4] и междисциплинарности [3; 1: 110].

Список используемых источников:

1. Гончарова В.А. Тенденции современного образования: от проблем к возможностям // Проблемы современного образования. 2021. № 5. С. 101-115.
2. Гулиянц А.Б., Гулиянц С.Б. Применение интегративного подхода в профессиональной подготовке переводчиков в вузе // Интеграция в образовании: проблемы и пути решения, Чебоксары, 24 сентября 2017 года. Чебоксары: ЧГПУ, 2017. С. 71–75.
3. Тарева Е.Г., Тарев Б.В., Савкина Е.А. Полиподходность и междисциплинарность – *perpetuum mobile* развития лингводидактики // Язык и культура. 2022. № 57. С. 274–291.
4. Черкашина Е.И., Слестникова Т.В. Пропедевтика как предметная интеграция научно-исследовательской деятельности студентов лингвистов (уровень бакалавриата) // Романские тетради. М.: “Языки Народов Мира”, 2024. С. 255-266.
5. Information Resources for Foreign Language Teachers’ Self-development: Overview / L. G. Vikulova, I. P. Khutyzy, I. V. Makarova [et al.] // Integrating Engineering Education and Humanities for Global Intercultural Perspectives : Proceedings of the Conference “Integrating Engineering Education and Humanities for Global Intercultural Perspectives”, St. Petersburg, 25–27 march 2020. St. Petersburg: Springer Nature, 2020. P. 119-127.
6. Marin T. Nuovissimo Progetto Italiano 1. Edizioni Edilingua, 2019. 210 p.

УДК 37.013.43

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ТУРИЗМ КАК МЕЖДУНАРОДНЫЙ ТРЕНД В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ И ОБРАЗОВАНИИ

Морозова О.П.

*Нижегородский институт развития образования,
г. Нижний Новгород, Россия*

Аннотация: в статье рассматривается феномен образовательного туризма в контексте современных международных педагогических исследований. Конкретизировано понятие образовательного туризма как самостоятельной педагогической технологии, интегрирующей обучение, воспитание и развитие личности через непосредственное взаимодействие с культурно-исторической средой. Систематизированы ключевые векторы трансформации образовательного туризма под влиянием глобальных трендов цифровизации и гибридизации учебного пространства. На основе сравнительного анализа российских и зарубежных моделей выявлены универсальные компоненты педагогической технологии, а также обоснована необходимость переопределения роли педагога от транслятора знаний к архитектору гибридной образовательной среды.

Ключевые слова: образовательный туризм, педагогическая технология, международные тренды, гибридная среда, цифровые инструменты, воспитательный потенциал.

EDUCATIONAL TOURISM AS AN INTERNATIONAL TREND IN PEDAGOGICAL SCIENCE AND EDUCATION

Morozova O.P.

*Nizhny Novgorod Institute of Education Development, Nizhniy Novgorod,
Russia*

Abstract: the article examines the phenomenon of educational tourism in the context of modern international pedagogical research. The concept of educational tourism is specified as an independent pedagogical technology that integrates teaching, upbringing, and personal development through direct interaction with the cultural and historical environment. The key vectors of educational tourism transformation under the influence of global trends in digitalization and hybridization of the educational space are systematized. Based on a comparative analysis of

Russian and international models, the universal components of pedagogical technology are identified, and the necessity of redefining the teacher's role from a knowledge translator to an architect of a hybrid educational environment is substantiated.

Keywords: educational tourism, pedagogical technology, international trends, hybrid environment, digital tools, educational potential.

Современная педагогическая наука характеризуется поиском инновационных форм и технологий, способных преодолеть ограничения классно-урочной системы и ответить на вызовы постиндустриального общества. В этом контексте образовательный туризм перестает быть лишь формой досуга или дополнительного образования, утверждаясь в качестве полноценной педагогической технологии, соответствующей международным трендам в образовании. Аналитический доклад ЮНЕСКО «Reimagining our futures together» [1] подчеркивает необходимость расширения образовательного пространства за пределы формальных институтов, что напрямую коррелирует с сущностью образовательного туризма. Пандемия COVID-19 стала катализатором цифровой трансформации образовательного туризма, легитимизировав виртуальные и гибридные форматы путешествий. Зарубежные исследователь Максимилиано Эмануэль Корстанье анализирует как гибридное образование в туризме может быть усилено с помощью геймификации для улучшения эмоционального состояния студентов и повышения их академической успеваемости и фиксирует формирование «гибридного туристического опыта» (hybrid tourism experience), где цифровой и физический компоненты интегрируются для достижения синергетического образовательного эффекта [2]. Отечественная педагогическая школа также активно реагирует на эти изменения, о чем свидетельствуют работы Л.В. Бодичевой по технологизации образовательного процесса [3] и Е.В. Крысовой, исследующей функциональные особенности технологий образовательного туризма [4]. Однако, несмотря на растущий интерес к теме, системные исследования педагогической технологии образовательного туризма в контексте международных трендов остаются фрагментарными. Недостаточно изучены механизмы интеграции глобальных цифровых инструментов в национальные образовательные системы, не выявлены универсальные принципы проектирования гибридных образовательных маршрутов. Для теоретического обоснования образовательного туризма как международного тренда педагогической науки, выявление структурных компонентов данной технологии и анализ векторов ее трансформации в условиях цифровой среды. В методологической базе исследования опорой являются системно-деятельностный и аксиологический подходы, концепция технологизации образования (В.П. Беспалько, Г.К. Селевко), теория контекстного обучения (А.А. Вербицкий), а также положения цифровой педагогики. Используются методы теоретического анализа, обобщения и моделирования.

В международном педагогическом дискурсе терминологическое поле образовательного туризма весьма обширно: от «educational tourism» и «learning travel» до «edu-tourism». Анализ работ А.Н. Бардашевича [5] и Л.Ю. Дудоровой [6] позволяет рассматривать образовательный туризм не просто как вид туризма, а как педагогическую технологию, представляющую собой системно организованную совокупность целей, содержания, методов, средств и форм организации образовательной деятельности, обеспечивающую достижение запланированных результатов в процессе путешествия и взаимодействия с культурно-исторической, природной или профессиональной средой. Специфика данной технологии заключается в ее иммерсивности и контекстности. В отличие от аудиторного обучения, образовательный туризм обеспечивает «погружение в реальность», что, согласно теории контекстного обучения А.А. Вербицкого [7], является ключевым фактором формирования профессиональных и общекультурных компетенций. Структурно педагогическая технология образовательного туризма инвариантна и включает в себя: целевой компонент (формирование компетенций, воспитание патриотизма и глобального мышления, развитие soft skills); содержательный компонент (обогащение учебного материала актуальными данными, мультимедийными ресурсами, различными нарративами об объектах посещения); процессуально-деятельностный компонент (трансформация методов от пассивной экскурсии к интерактивным квестам с дополненной реальностью (AR), виртуальным экспедициям и цифровым полевым практикам); организационно-управленческий компонент (этапы подготовки, проведения и рефлексии с использованием LMS-систем); результативно-оценочный компонент (непрерывный мониторинг активности, цифровое портфолио, блокчейн-верификация достижений).

Сравнительный анализ отечественной и зарубежной практик, а также данные, представленные в работах Doucet M. и соавторов [1], позволяют выделить несколько универсальных трендов, превращающих образовательный туризм в глобальное педагогическое явление. Цифровая среда перестала быть вспомогательным инструментом, став равноправным компонентом образовательного пространства. Наряду с традиционными пешими и автобусными экскурсиями, массовое распространение получили виртуальные туры в формате 360°, позволяющие посетить недоступные музеи мира или воссоздать исторические события. Как показано в практическом опыте реализации курса «История нашего края» для Нижегородской области, виртуальные экскурсии активно интегрируются в учебный процесс, формируя предварительное знание перед физическим посещением объекта. Однако наиболее перспективным является не замещение, а гибридизация. Речь идет о модели «распределенной экспедиции», где часть группы находится на объекте и собирает полевые данные, а другая часть обрабатывает их удаленно, используя облачные сервисы и ГИС-технологии. Это соответствует международному тренду обучения в сотрудничестве (Collaborative Learning). На фоне глобальных кризисов идентичности международный тренд заключается в

усилении воспитательной функции образовательного туризма. Если западные модели делают акцент на индивидуальный прогресс обучающегося и развитие критического мышления через кросс-культурные контакты, то российская модель, опираясь на федеральные государственные образовательные стандарты и Указы Президента РФ, акцентирует формирование патриотизма и традиционных ценностей. При этом технологический инструментарий универсален: использование иммерсивных эмоциональных приемов («минута молчания у мемориала», «погружение в эпоху» через реконструкции событий) одинаково эффективно применяется и для воспитания глобального гражданина в зарубежных школах, и для формирования гражданской идентичности в российских. Практика показывает, что образовательный туризм становится мощнейшим средством реализации государственной политики в области исторического просвещения, позволяя перевести абстрактные нравственные категории в лично значимые образы. Глобальным трендом является переход от массовых туристических потоков к персонифицированным маршрутам. Современные нейропедагогические исследования обосновывают, что эффективность обучения значительно возрастает при соответствии контента когнитивному профилю учащегося. В образовательном туризме это реализуется через использование ИИ-агентов, способных генерировать индивидуальные «цифровые тропы», подбирать уровень сложности интерактивных заданий в зависимости от успехов обучающегося, будь то ученик школы при посещении Кремля или студент вуза в технологической экспедиции. Международный тренд фиксирует уход от роли педагога-транслятора. В образовательном туризме учитель или преподаватель выступает как архитектор гибридной среды, фасилитатор цифрового опыта и куратор внимания, предотвращающий информационную перегрузку. Как показывает опыт внедрения учебного модуля «История нашего края», успех экскурсионной деятельности напрямую зависит от способности педагога спроектировать цепочку заданий, органично сочетающих виртуальное знакомство с объектом и тактильный контакт с ним. Несмотря на очевидное движение в сторону цифровизации и признание образовательного туризма значимой технологией, существует ряд нерешенных проблем и противоречий, характерных для глобального педагогического пространства. При рассмотрении дилеммы аутентичности, важно отметить, что использование VR и AR создает эффект присутствия, однако в зарубежной литературе активно обсуждается риск подмены реального опыта симуляцией (феномен «цифровой платонической пещеры»). Это ставит перед педагогической наукой задачу по выработке четких критериев обоснованного выбора между виртуальным и физическим посещением. При рассмотрении цифрового неравенства, отмечено, что доступность иммерсивных технологий остается неравномерной как между странами «глобального Севера» и «глобального Юга», так и внутри отдельных регионов. Требуется разработка адаптивных и ресурсно-экономных моделей образовательного туризма. Актуальным остается вопрос методической необеспеченности. Несмотря на то, что доклад Российского союза

туриндустрии [8] отмечает взрывной рост интереса к детскому и молодежному туризму, системные учебно-методические комплексы по применению цифровых инструментов в отрасли отсутствуют. Большинство публикаций, в том числе и проанализированных в данной работе, описывают отдельные кейсы, но не предлагают воспроизводимой технологии.

Итак, проведенное исследование подтверждает, что образовательный туризм трансформировался из вспомогательной практики в самостоятельный международный тренд педагогической науки. Его эволюция от линейной модели «подготовка – путешествие – отчет» к циклической гибридной модели является отражением глобальных процессов цифровизации и гуманизации образования. Ключевым результатом цифровой трансформации стало расширение пространственно-временных границ образовательного туризма и появление нового типа педагога, обладающего компетенциями проектировщика цифровых маршрутов и наставника по работе с информацией. Установлено, что воспитательный потенциал технологии в отечественной школе реализуется через аксиологический подход и персонификацию истории, что соответствует государственным задачам сохранения исторической памяти. Дальнейшие исследования должны быть направлены на экспериментальную проверку эффективности гибридных моделей и решение дилеммы аутентичности, а также на создание реестра воспроизводимых практик, доступных широкому кругу педагогов.

Список используемых источников:

1. Doucet M., Emin-Martinez V., Pernin J.-P. Digital transformation in education: A review of the literature // *Education and Information Technologies*. – 2025. – Vol. 30. – P. 112–129.
2. Maximiliano Emanuel Korstanje. New Technologies in Virtual and Hybrid Events. – 2024. – Vol. 92. – P. 104–117.
3. Бодичева Л.В. Технологизация образовательного процесса при реализации компетентностного подхода в обучении // *Инновационные педагогические технологии: материалы Междунар. науч. конф.* – Казань: Бук, 2015. – С. 101–103.
4. Крысова Е.В. Содержание и функциональные черты технологий туристско-образовательной деятельности // *Научное мнение*. – 2023. – № 6. – С. 18–21.
5. Бардашевич А.Н. Туризм как образовательная технология // *Проблемы современной экономики*. – 2018. – № 2. – С. 237–241.
6. Дудорова Л.Ю. Технология подготовки педагогов-организаторов школьного образовательного туризма // *Здоровье для всех*. – 2014. – № 1. – С. 35–39.
7. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
8. Российский союз туриндустрии. Образовательный туризм в России: состояние и перспективы: аналитический доклад. – М.: РСТ, 2023. – 84 с.

© Морозова О.П., 2026

КРОСС-КУЛЬТУРНАЯ ЛОКАЛИЗАЦИЯ МАРКЕТИНГОВЫХ СЛОГАНОВ: ПЕРЕВОДЧЕСКИЕ ПРИЁМЫ И БАРЬЕРЫ В РОССИЙСКОМ КОНТЕКСТЕ

Романова С.Д.

Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, Россия

Аннотация: в данной статье рассматриваются подходы к адаптации англоязычных маркетинговых слоганов для российской аудитории, учитывая языковые, культурные и правовые особенности. На примере слоганов международных брендов показывается процесс адаптации к особенностям русского менталитета, фонетическим особенностям и требованиям российского рекламного права. В результате исследования делается вывод об эффективности метода транскреации в процессе локализации слоганов.

Ключевые слова: кросс-культурная локализация, перевод слоганов, российский потребитель, маркетинговая адаптация, транскреация

CROSS-CULTURAL LOCALIZATION OF MARKETING SLOGANS: TRANSLATION TECHNIQUES AND BARRIERS IN THE RUSSIAN CONTEXT

Romanova S. D

Ufa University of Science and Technology, Ufa, Russia

Abstract: this article examines approaches to adapting English-language marketing slogans for the Russian audience, taking into account linguistic, cultural, and legal peculiarities. Using the example of international brand slogans, the article demonstrates the process of adapting them to the specific features of the Russian mentality, phonetic characteristics, and requirements of Russian advertising law. The study concludes that the transcreation method is effective in the localization process of slogans.

Keywords: cross-cultural localization, translation of slogans, Russian consumer, marketing adaptation, transcreation

В наше время реклама действительно везде: её много, она разная, трудно её не заметить. Реклама тесно связана с СМИ, так как именно через медиа мы чаще всего с ней сталкиваемся. Реклама очень быстро и постоянно меняется, именно поэтому её называют одной из самых «живых» сфер, из-за этого она стала по-настоящему важной частью нашей культуры и общества. Но стоит также помнить, что реклама – это не просто информация, а зачастую

навязывание какой-либо цели или продукта. Сейчас в России к рекламе стали относиться с большим интересом, так как международная торговля и туризм с каждым годом набирают все больше и больше оборотов.

Но что же ещё может обратить внимание к определённому бренду или компании? Одним из самых интересных способов привлечь потребителей к своему продукту это рекламный слоган. Слоганом в рекламе называют короткую фразу с главным сообщением компании. Она состоит из нескольких слов, содержит эмоциональный посыл, вызывает ассоциации и повышает узнаваемость бренда. Например, производители шоколадных батончиков Bountu придумали фразу «Райское наслаждение» и подчеркнули нежный вкус конфет [6]. Но с адаптацией англоязычных брендов на российский рынок есть проблемы, и одна из них – адекватный перевод. Ведь если переводить их буквально, то не факт, что слоган будет также успешен, как и в оригинале, и, возможно, он навредит восприятию. Учитывая все особенности и трудности данной темы, необходимо уметь правильно адаптировать слоганы англоязычных компаний для российской аудитории.

Трансформация рекламных текстов относится к прагматически ориентированному переводу, так как в этом процессе важно не просто передать содержание, а достигнуть аналогичного воздействия и привлечь потенциального потребителя.

В практике выделяют три основных приёма перевода:

- 1) Буквальный (дословный) перевод – применяется в том случае, когда и коннотация, и структура полностью идентичны. К примеру, слоган бренда Nike «Just do it» в России перевели как «Просто сделай это», так как и в английском, и в русском языке присутствует побудительный мотив. Слоган не содержит никакой игры слов и культурных отсылок, переводится лаконично, но при этом легко запоминается. Именно эти черты сделали маркетинговый слоган «Nike» культовым во многих странах, в том числе и в России.
- 2) Адаптивный перевод – замещение культурных реалий, добавление или удаление элементов с целью сохранить естественность текста. Пример: слоган «Carlsberg – probably the best lager in the world» компании Carlsberg содержит слово lager (обозначение светлого пива, используемое в Англии), знакомое далеко не всем потребителям. Чтобы слоган был понятным и доступным для покупателей, в России его перевели как «Carlsberg – пожалуй, лучшее пиво в мире».
- 3) Транскреация (от англ. translation – «перевод» и creation – «создание») – наиболее смелый, креативный и востребованный приём в современном маркетинге, при котором вместо формы сохраняется эмоциональное воздействие оригинала, при этом способное продать какой-либо товар. Язык обладает неисчерпаемым потенциалом, что особенно проявляется в процессе творческого использования языка[2]. Например, в рекламе стиральной машины Hotpoint Ariston Aqualtis слоган «Deeply different» тесно связан с картинкой — изображением морского дна. В переводе нужно было

сохранить эту ассоциацию. При этом слоган должен восприниматься позитивно, то есть слово «глубокий» не подойдет – в русском глубокими обычно бывают печаль или яма. В итоге в русской версии использовали слоган «Море отличий»: море – это путешествия, приключения, отдых, что соответствует задаче[7].

Перевод слоганов на русский язык не всегда может быть успешен, так как необходимо учитывать некоторые особенности. Очень часто западные слоганы склоняют к командам или призывают к действиям, что может звучать грубо для российского потребителя.

Также необходимо помнить, что русский язык более склонен к аллитерации, высокой эмоциональности и рифме. Труднопроизносимые звуки и сочетания звуков, а также длина русских слов, которая вдвое больше слов на английском языке, усложняет адаптацию маркетинговых слоганов для российского рынка.

Не стоит забывать и про юридические барьеры, касающиеся рекламы (Закон «О рекламе» (ст. 5, 24, 21 и др. - запрет на превосходную степень без доказательств («самый лучший», «№1 в мире»); запрет на иностранные слова, если это затемняет смысл; запрет на сравнение с другими брендами напрямую; особые требования к рекламе лекарств, БАДов, детских товаров [5]. К примеру, перевод слогана «The strongest pain relief» как «Самое сильное обезболивание» недопустим. В этом случае адаптация будет звучать как «Эффективное облегчение боли», при этом экспрессия и смысл оригинала теряются.

На примерах нескольких адаптаций слоганов зарубежных брендов и рекламных кампаний на русский рынок можно сделать анализ их успешности, исходя из приёма, с помощью которого они были трансформированы.

Таблица 1. Буквальный перевод слоганов

Слоган на иностранном языке	Перевод
What else?	Что еще? (Nespresso)
In tests, eight out of ten owners said their cats preferred it.	В тестах восемь из десяти владельцев сказали, что их кошка предпочла это. (Wiskas)
Life is Good	Жизнь хороша. (LG)
Melts in your mouth, not in your hands	Тает во рту, а не в руках. (M&M's)

Таблица 1.1 Адаптивный перевод слоганов

Слоган на иностранном языке	Перевод
You're the boss	Ты здесь главный (Burger King)
I'm lovin' it	Вот что я люблю (McDonald's)
Ask For More	Бери от жизни все. (Pepsi)
Hungry? Grab a Snickers	Проголодался? Сникерсни! (Snickers)

Health Is Vital. Start With Your Skin	Здоровье для кожи. Здоровье для жизни (Vichy)

Таблица 1.2 Приём транскреации рекламных слоганов

Слоган на иностранном языке	Перевод
Obey Your Thirst	Не дай себе засохнуть (Sprite)
Beyond rational	Курс на превосходство (BMW)
It gives you wiings!	Red Bull окрыляяяяет! (Red Bull)
We'll take you there	С нами в любую точку мира (Barrhead Travel)
The UK's Largest Independent Travel Agent	№1 в Англии (Hays Travel)

Таким образом, проведя анализ трёх приёмов адаптации можно сделать вывод, что транскреация является наиболее красочным, интересным, креативным методом. На фоне остальных приёмов транскреация выглядит выигрышно, благодаря чему слоган обладает большей запоминаемостью, вызывает интерес у потенциального потребителя, повышает продажи бренда, а также позволяет обойти культурные и языковые ограничения и требования законодательства РФ, касающегося рекламы. С помощью транскреации можно сохранить маркетинговую силу оригинала слогана при полном соответствии лингвокультурным ожиданиям российской аудитории.

В заключение необходимо сказать, что кросс-культурная локализация маркетинговых слоганов является довольно сложным процессом, для которого обязателен учёт всех преимуществ и недостатков приёмов адаптации маркетинговых слоганов и барьеров, которые могут возникнуть в языковых и культурных аспектах.

Список используемых источников:

1. Апетян, М. К. Особенности перевода слоганов англоязычных реклам на русский язык / М. К. Апетян. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2014. – № 1 (60). – С. 668-669. – URL: <https://moluch.ru/archive/60/8776>
2. Бодулева, А. Р. Передача языковой игры в аудиовизуальном переводе (на материале сериала «Sherlock») / А. Р. Бодулева, Г. В. Янгирова. – Текст : непосредственный // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2024. – № 10-2. – С. 110–113. – DOI 10.37882/2223–2982.2024.10–2.07.
3. Кривицкая А. А. Особенности перевода рекламных слоганов с английского на русский язык на примере слоганов туристических фирм Англии // Вестник ЮУрГУ. Серия: Лингвистика. 2022. № 3.
4. Лызлова И.А. Проблема перевода рекламных слоганов в аспекте когнитивной и прагматической лингвистики (на материале английских

слоганов) / И.А. Лызлова, А.В. Горшенина // Международный журнал социальных и гуманитарных наук. – 2016. – Т. 8. №1. – С. 194-197.

5. Российская Федерация. Законы. О рекламе: Федеральный закон № 38-ФЗ: [принят Государственной Думой 22 февраля 2006 года: одобрен Советом Федерации 3 марта 2006 года]. – Москва : Кремль, 2006. – 13 марта. – (В ред. от 27.10.2025 № 393-ФЗ)

6. Tochka AI. Слоган: что это, типы, где применяется, примеры, как придумать: блог / ООО «Точка». – Москва, 2025. – 16 сент. – URL: <https://ai.tochka.com/blog/slogan-cto-eto-tipy-gde-primenyaetsya-primery-kak-pridumat/> (дата обращения: 02.05.2026).

7. Unisender. Транскреация: глоссарий / ООО «Юнисендер». – Санкт-Петербург, 2025. – 30 мая. – URL: <https://www.unisender.com/ru/glossary/cto-takoe-transkreatcia/> (дата обращения: 04.05.2026).

© Романова С.Д., 2026

УДК 378

ИНТЕГРАЦИЯ ФИЗИЧЕСКИХ И ЦИФРОВЫХ УЧЕБНЫХ ПРОСТРАНСТВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Рунова А.А., Педько В.А., Глоба Т.А.

Мурманский арктический университет, г. Мурманск, Россия

Аннотация: в статье рассматривается интеграция физических и цифровых учебных пространств как основа гибридного обучения иностранному языку в неязыковом вузе. Анализируются характеристики, преимущества и возможные сложности данной модели. Обосновываются педагогические и методические условия, необходимые для эффективной реализации гибридного формата в современных образовательных реалиях.

Ключевые слова: гибридное обучение, интеграция физических и цифровых учебных пространств, обучение иностранному языку, неязыковой вуз, цифровые технологии, онлайн-обучение, педагогические условия, методические условия, коммуникативная компетенция, мотивация обучающихся.

INTEGRATING PHYSICAL AND DIGITAL LEARNING SPACES FOR FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY

Runova A.A., Pedko V.A., Globa T.A.

Murmansk Arctic University, Murmansk, Russia

Abstract: the article discusses the integration of physical and digital learning spaces as the basis for hybrid foreign language teaching in a non-linguistic university. It analyses the characteristics, advantages, and potential challenges of this model. The study substantiates the pedagogical and methodological conditions necessary for the effective implementation of the hybrid format in modern educational settings.

Keywords: hybrid learning, integration of physical and digital learning spaces, foreign language teaching, non-linguistic university, digital technologies, online learning, pedagogical conditions, methodological conditions, communicative competence, student motivation.

Интеграция физических и цифровых учебных пространств лежит в основе гибридных форм обучения. В связи с сокращением аудиторных часов на изучение иностранного языка в неязыковом вузе такая интеграция позволяет эффективно сочетать преимущества традиционного и электронного обучения, обеспечивая тем самым гибкость, доступность и интерактивность образовательного процесса.

Актуальность заявленной темы связана с тем, что в наши дни владение иностранным языком является неотъемлемой характеристикой любого образованного человека. Внедрение современных цифровых технологий в процесс обучения иностранному языку способствует не только повышению языковой компетенции и коммуникативных умений студентов, но и обеспечивает большую доступность и увлекательность изучения языка, а также формирует у обучающихся устойчивый познавательный интерес к нему [1-4].

В эпоху технологических изменений и глобализации знание иностранных языков становится крайне важным. Изучение языка даёт доступ к международному общению, карьере и новому взгляду на мир. Оно расширяет кругозор и помогает быть открытым к новым идеям. Таким образом, изучение языков – это необходимость, особенно с учётом доступных цифровых технологий для обучения.

Процесс обучения иностранным языкам в неязыковых высших учебных заведениях сопровождается рядом сложностей: дефицит учебного времени, низкая мотивация обучающихся, отсутствие регулярной языковой практики, неоднородный уровень подготовки в группах и ограниченный доступ к современным цифровым технологиям и учебным ресурсам.

Применение гибридной модели обучения представляет собой эффективный способ преодоления перечисленных трудностей. Гибридный формат обеспечивает рациональное распределение аудиторной и самостоятельной работы, способствует росту мотивации за счёт использования интерактивных цифровых инструментов и профессионально ориентированных заданий, создаёт условия для систематической языковой практики посредством онлайн-симуляций и проектной деятельности, позволяет персонализировать обучение с учётом разного уровня подготовки обучающихся, а также расширяет доступ к качественным образовательным ресурсам даже при ограниченных технических возможностях образовательного учреждения.

Рассмотрим основные характеристики гибридного обучения.

Сочетание очных и онлайн-форм обучения предоставляет обучающимся возможность выбирать формат участия: присутствовать в аудитории либо подключаться к занятию виртуально в режиме реального времени, в том числе посредством видеоконференций.

На практических занятиях по иностранному языку происходит регулярная смена видов деятельности: презентация нового материала, обсуждение, групповая работа, выполнение практических заданий.

Во время обучения обучающиеся активно используют цифровые ресурсы и интерактивные инструменты. К ним относятся образовательные платформы, мультимедийные материалы, интерактивные симуляторы, облачные технологии (Google Drive, Microsoft OneDrive и др.), средства коммуникации (электронная почта, мессенджеры, форумы на образовательных платформах).

Гибридное обучение способствует гибкости организации учебного процесса. Обучающиеся могут самостоятельно выбирать формат участия (очно или дистанционно), анализировать свой прогресс и контролировать учебный процесс.

Такое обучение даёт возможность адаптировать учебный процесс к индивидуальным потребностям обучающихся, предлагать дополнительные материалы и упражнения в соответствии с их уровнем подготовки и целями.

Обеспечение эффективной реализации гибридного формата обучения предполагает соблюдение ряда педагогических и методических условий.

Во-первых, необходимо выполнять тщательное планирование. При этом важно учитывать готовность образовательного учреждения к реализации гибридного обучения, цели внедрения курса, технические возможности обучающихся, выбор образовательных платформ и распределение часов между форматами.

Во-вторых, нужно соблюдать баланс между онлайн- и офлайн-технологиями, то есть определить оптимальное соотношение между традиционными и цифровыми методами обучения.

В-третьих, важна роль преподавателя. Педагог должен быть готов к новым стратегиям обучения, обладать широким кругозором, управлять проектной деятельностью, мотивировать обучающихся, объективно оценивать и анализировать данные для дальнейшего планирования учебного процесса.

В-четвёртых, важно обеспечить доступность цифровых ресурсов. Нужно заблаговременно исключить технические проблемы, связанные с доступом к интернету, неисправностью оборудования и другими сбоями.

Обратим внимание на преимущества гибридного обучения

Гибкость и доступность. Гибридный формат предоставляет обучающимся возможность учиться в удобное для них время и в подходящем месте, независимо от их местонахождения. Учебные материалы становятся доступны в любое время суток через цифровые платформы, что позволяет каждому из них выстраивать индивидуальный график освоения дисциплины.

Это особенно важно для тех, кто совмещает учёбу с работой или имеет другие внеакадемические обязательства.

Повышение мотивации. Использование цифровых инструментов и интерактивных технологий делает процесс изучения иностранного языка более интересным, динамичным и увлекательным. Мультимедийные задания, игровые элементы, видео- и аудиоматериалы способствуют поддержанию познавательного интереса и снижают утомляемость. В результате обучающиеся с бóльшим энтузиазмом включаются в учебную деятельность и проявляют более значительную самостоятельность.

Расширение возможностей для практики. Гибридное обучение открывает широкие возможности для языковой практики в контексте будущей профессиональной деятельности. Например, использование специализированных симуляторов позволяет моделировать рабочие ситуации, а ролевые игры и проектные задания помогают применять иностранный язык в условиях, приближенных к реальным. Такая практика способствует формированию профессионально ориентированной коммуникативной компетенции и готовит обучающихся к решению реальных задач в их будущей карьере.

Непрерывная обратная связь и поддержка от преподавателя. В гибридной модели преподаватель имеет возможность оперативно отслеживать прогресс обучающихся и предоставлять своевременную обратную связь как во время аудиторных занятий, так и через цифровые каналы коммуникации. Регулярная поддержка помогает обучающимся вовремя корректировать ошибки, получать разъяснения по сложным темам и чувствовать себя увереннее в процессе обучения. Это создаёт благоприятную образовательную среду, способствующую более высоким результатам.

Наряду с преимуществами, гибридное обучение сопряжено с рядом сложностей, которые необходимо учитывать при его внедрении и реализации.

Необходимость дополнительной подготовки преподавателей и обучающихся. Эффективное использование гибридного формата требует от всех участников образовательного процесса владения современными цифровыми инструментами и методами работы. Преподавателям необходимо не только освоить новые платформы и программное обеспечение, но и пересмотреть подходы к организации занятий, разработке учебных материалов и оцениванию результатов. Обучающиеся, в свою очередь, также должны научиться работать с цифровыми ресурсами, что требует времени и дополнительных усилий. Без целенаправленной подготовки как со стороны преподавателей, так и со стороны обучающихся эффективность гибридного обучения может существенно снизиться.

Технические проблемы. Реализация гибридного обучения напрямую зависит от стабильной работы технической инфраструктуры. К числу наиболее распространённых технических сложностей относятся проблемы с доступом к высокоскоростному интернету, особенно у тех, кто находится в удалённых регионах или не имеет качественного домашнего подключения. Кроме того,

возможны неисправности оборудования: перебои в работе камер, микрофонов, динамиков, а также сбои в работе программного обеспечения и онлайн-платформ. Такие технические сбои могут приводить к прерыванию занятий, потере учебного времени и снижению вовлечённости обучающихся.

Сложности с организацией и управлением гибридным форматом. Гибридное обучение предъявляет повышенные требования к организации образовательного процесса. Преподавателю необходимо одновременно удерживать внимание двух групп обучающихся: тех, кто находится в аудитории, и тех, кто подключается дистанционно. Это требует особых навыков тайм-менеджмента, распределения внимания и использования специальных методических приёмов. Кроме того, возрастает нагрузка на техническую поддержку и администраторов образовательных платформ. Без чётко выстроенной системы управления гибридным форматом возрастает риск дезорганизации, снижения качества обучения и увеличения стресса у преподавателей.

Таким образом, гибридное обучение иностранным языкам в неязыковых вузах представляет собой перспективную модель, способную трансформировать образовательный процесс и улучшить качество обучения при условии грамотного планирования, использования цифровых инструментов и поддержки обучающихся.

Список используемых источников:

1. Журбенко Н.Л. Использование современных педагогических технологий для повышения эффективности обучения иностранным языкам в неязыковых вузах. Мир науки (электронный научный журнал). 2018; Т. 6, № 2.
2. Карпова Т.А. Влияние различных факторов на эффективность преподавания иностранного языка в неязыковом вузе. Мир науки, культуры, образования. 2023; № 1 (98): 83–86.
3. Муратова М.Н. Современные тенденции использования цифровых технологий в обучении иностранным языкам. Экономика и социум. 2023; № 1 (104)-1: 41–46.
4. Шайдуллина Р.М., Гарифуллина З.А., Гилязетдинов Р.А., Михайлов М.О. Новые возможности цифровых технологий в экономическом образовании. Профессиональное образование в России и за рубежом. 2022; № 3 (47): 51–60.

© Рунова А.А., Педько В.А., Глоба Т.А., 2026

СЕМАНТИЧЕСКИЕ ИЗМЕНЕНИЯ АНГЛИЙСКОЙ ЛЕКСИКИ ПОД ВЛИЯНИЕМ ИНТЕРНЕТА

Трапезникова Д.С.

Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, Россия

Аннотация: в статье рассматриваются семантические изменения английской лексики, обусловленные влиянием интернет-коммуникации. Автор анализирует основные типы семантических трансформаций – расширение и сужение значения, метафорический перенос на материале современной англоязычной интернет-лексики. Особое внимание уделяется роли социальных сетей и мем-культуры в распространении новых значений. Сделан вывод о системном характере семантических изменений и беспрецедентной скорости их закрепления в современном английском языке.

Ключевые слова: семантические изменения, английская лексика, интернет-лингвистика, метафорический перенос, расширение значения, сужение значения, социальные сети

SEMANTIC CHANGES IN ENGLISH VOCABULARY UNDER THE INFLUENCE OF THE INTERNET

Trapeznikova D.S.

Ufa University of Science and Technology, Ufa, Russia

Abstract: the article examines semantic changes in English vocabulary caused by the influence of Internet communication. The author analyzes the main types of semantic transformations – broadening and narrowing of meaning, metaphorical transfer based on the material of contemporary English Internet vocabulary. Special attention is paid to the role of social networks and meme culture in the dissemination of new meanings. The conclusion is drawn about the systemic nature of semantic changes and the unprecedented speed of their consolidation in modern English.

Keywords: semantic changes, English vocabulary, Internet linguistics, metaphorical transfer, broadening of meaning, narrowing of meaning, social networks

Современный этап развития английского языка характеризуется беспрецедентной интенсивностью лексико-семантических изменений, что во многом обусловлено влиянием интернет-коммуникации. Появление и стремительное распространение цифровых технологий, социальных сетей и мем-культуры привели к тому, что многие общеупотребительные английские слова приобрели новые значения, а сам процесс семантических изменений приобрёл невиданную ранее скорость. Актуальность настоящего исследования определяется необходимостью лингвистического осмысления данных процессов и их систематизации.

Цель статьи – выявить и описать основные типы семантических изменений в английской лексике, произошедших под влиянием интернета. Материалом исследования послужили английские лексические единицы,

претерпевшие семантические трансформации в контексте цифровой коммуникации, отобранные из словарей Oxford English Dictionary, Cambridge Dictionary, Merriam-Webster и Urban Dictionary.

Теоретической базой исследования стали работы по лексикологии английского языка И. В. Арнольд [1], а также труды зарубежных исследователей в области интернет-лингвистики – Д. Кристала [6; 7], С. Херринг [8], Г. Маккалок. Среди отечественных исследователей интернет-коммуникации следует особо выделить Н. А. Ахрену [2] и Е. И. Горошко [4].

Лексическое значение слова представляет собой сложную многокомпонентную структуру, включающую денотативный, сигнификативный, коннотативный и прагматический компоненты [1, с. 41]. Лексическое значение является динамичной категорией, подверженной изменениям под влиянием как лингвистических, так и экстралингвистических факторов. В современной лингвистике традиционно выделяются такие типы семантических изменений, как расширение и сужение значения, метафорический и метонимический перенос, амелиорация и пейорация.

Интернет как фактор языковых изменений обладает рядом специфических характеристик: глобальностью, демократичностью, скоростью распространения информации, мультимодальностью. По мнению Д. Кристала, интернет породил особую разновидность языка – Netspeak, обладающую уникальными чертами и сочетающую особенности устной и письменной речи [7, с. 17]. Г. Маккалок справедливо отмечает, что интернет не просто отражает существующие языковые процессы, но и активно формирует новые языковые нормы и тенденции. Также материалы сети Интернет отражают языковые изменения, изучая которые можно развивать различные навыки (говорения, аудирования и т.д.) [1, с.44].

Проведённый анализ позволил выявить несколько ключевых типов семантических изменений английской лексики под влиянием интернета.

1. Расширение значения (broadening) характерно для лексики, обозначающей широкие интернет-явления. Так, существительное cloud в традиционном употреблении обозначает атмосферное явление, однако под влиянием развития облачных технологий приобрело новое значение – «сеть удалённых серверов для хранения и обработки данных». Аналогичные процессы наблюдаются в развитии семантики слов stream («поток воды» – «непрерывная передача данных»), viral («вирусный» – «стремительно распространяющийся в сети»), web («паутина» – «всемирная сеть»), surf («сёрфинг» – «перемещаться по интернет-страницам»). Во всех перечисленных случаях исходное значение не утрачивается, а новое значительно расширяет сферу употребления лексемы.

2. Сужение значения (narrowing) наблюдается преимущественно в лексике социальных сетей. Слова post, follow, friend, like, profile в контексте цифровых платформ приобретают узкоспециализированное «техническое» значение. Например, глагол to follow в общем значении означает «следовать за кем-либо», однако в социальных сетях он приобретает специализированное

значение «подписаться на чьи-либо публикации». Существительное *friend* в контексте Facebook приобрело значение «контакт в социальной сети», от которого образовались глаголы *to friend* и *to unfriend* (последний был назван словом года по версии New Oxford American Dictionary в 2009 году) [7, с. 102].

3. Метафорический перенос является наиболее продуктивным механизмом семантических изменений английской лексики под влиянием интернета. Это объясняется тем, что новая цифровая реальность нуждается в языковом обозначении, и наиболее естественным способом такого обозначения становится использование уже существующих слов на основе сходства с известными явлениями. Метафорические переносы строятся на ассоциациях с разными концептуальными сферами. Так, ассоциации с миром природы лежат в основе таких изменений, как *virus* («биологический вирус» → «вредоносная программа»), *bug* («насекомое» – «ошибка в программе»), *catfish* («сом» – «человек, выдающий себя в сети за другого»). Мифологические ассоциации обусловили развитие значений у слов *troll* («сказочное существо» – «пользователь-провокатор») и *ghost* («призрак» – «внезапно прекратить общение в сети»).

4. Особый пласт семантических изменений связан с молодёжной интернет-культурой социальных сетей TikTok, Twitter/X, Instagram. В этом сегменте общеупотребительные слова приобретают неожиданные новые значения, отличающиеся высокой экспрессивностью и стилистической окрашенностью. Так, существительное *tea* («чай») приобрело значение «сплетни, скандальные подробности» (*spill the tea* – «поделиться сплетнями»); прилагательное *salty* («солёный») – значение «обиженный, раздражённый»; существительное *snack* («перекус») – значение «привлекательный человек»; глагол *to slay* («убивать») – значение «делать что-либо превосходно». Данная группа изменений характеризуется высокой динамичностью: значения возникают, распространяются и теряют актуальность с большой скоростью.

Социальные сети не только распространяют семантические изменения, но и значительно ускоряют этот процесс. Если в традиционном языке семантические изменения могли занимать столетия, то в современном английском под влиянием интернета новое значение слова может закрепиться в массовом сознании за считанные месяцы. Г. Маккалок подчёркивает, что мемы как единицы культурной информации часто переосмысливают слова, наделяя их новыми контекстными значениями, которые впоследствии фиксируются в словарях.

Важно отметить, что семантические изменения, вызванные влиянием интернета, не приводят, как правило, к полной замене значения. Чаще всего новое значение сосуществует со старым, формируя многозначность слова и обогащая семантическую структуру лексической единицы. Старые значения сохраняются в традиционных сферах употребления, а новые функционируют преимущественно в контексте цифровой коммуникации [5, с. 78].

Проведённое исследование позволяет сделать ряд значимых выводов. Во-первых, интернет является беспрецедентным по силе и интенсивности

фактором языковых изменений в современном английском языке. Во-вторых, в современной английской лексике под влиянием интернета представлены все основные типы семантических изменений, при этом наиболее продуктивным механизмом является метафорический перенос. В-третьих, семантические изменения английской лексики под влиянием интернета представляют собой системное явление, отражающее общие тенденции развития языка в условиях глобальной цифровой коммуникации, и реализуются через те же механизмы, которые действовали в языке и в предыдущие исторические эпохи. В-четвёртых, социальные сети и мем-культура выступают основным каналом распространения семантических изменений, значительно ускоряя их закрепление в языке.

Перспективы дальнейшего исследования темы связаны с детальным изучением отдельных тематических групп интернет-лексики, сопоставительным анализом семантических изменений в английском и других языках, а также исследованием процессов лексикографической фиксации новых значений в современных словарях.

Список используемых источников:

1. Арнольд И. В. Лексикология современного английского языка: учебное пособие. 3-е изд., перераб. и доп. М.: ФЛИНТА: Наука, 2012. 376 с.
2. Ахренова Н. А. Интернет-лингвистика: новая парадигма описания языка интернета // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Лингвистика. 2016. № 3. С. 8–14.
3. Бодулева А.Р., Ширяева П.С. Подкасты на уроках английского языка как средство формирования и развития умений иноязычного говорения // Тенденции развития науки и образования. 2024. №108-1. С.43-45.
4. Горошко Е. И. Современная интернет-коммуникация: структура и основные характеристики // Интернет-коммуникация как новая речевая формация: коллективная монография. М.: ФЛИНТА: Наука, 2012. С. 9–53.
5. Заботкина В. И. Новая лексика современного английского языка. М.: Высшая школа, 1989. 126 с.
6. Crystal D. Internet Linguistics: A Student Guide. London; New York: Routledge, 2011. 179 p.
7. Crystal D. Language and the Internet. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. 318 p.
8. Herring S. C. Computer-Mediated Discourse // The Handbook of Discourse Analysis / ed. by D. Schiffrin, D. Tannen, H. E. Hamilton. Oxford: Blackwell Publishers, 2001. P. 612–634.

© Трапезникова Д. С, 2026

РАЗДЕЛ VII. СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ ПРОЕКТНОГО И ПРОБЛЕМНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 378.4

СЕТЕВОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ СОБЫТИЕ ПО РОБОТОТЕХНИКЕ: ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАЦИИ ОБЩЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Безбородов М.К., Уманская М.В.

*Муниципальное автономное учреждение дополнительного образования
городской Дворец детского и юношеского творчества,
г. Нижний Тагил, Россия*

Аннотация: статья носит практико-ориентированный характер и посвящена описанию подходов к организации сетевого образовательного события по робототехнике «Мобильный робот – Lego mindstorms EV3». Предпринята попытка конкретизировать понятие «сетевое образовательное событие» в контексте интеграции общего и дополнительного образования. В статье также описываются инновационные признаки идеи обмена ресурсами образовательных организаций, что открывает возможности для проектирования сетевых образовательных событий, которые позволят обеспечить интеграцию содержания обучения в школе и в системе дополнительного образования.

Ключевые слова: инновационный проект, интеграция, событийный подход, сетевое образовательное событие, робототехника.

NETWORKED EDUCATIONAL EVENT ON ROBOTICS: APPROACHES TO ORGANIZATION IN CONDITIONS OF GENERAL AND ADDITIONAL EDUCATION INTEGRATION

Bezborodov M.K., Umanskaya M.V.

*municipal autonomous institution of additional education
city Palace of children and youth creativity,
Nizhny Tagil, Russia*

Abstract: the article is of a practice-oriented nature and is devoted to the description of approaches to the organization of a networked educational event on robotics «Mobile Robot – Lego mindstorms EV3». The article attempts to specify the concept of «network educational event» in the context of the integration of general and additional education. The article also describes the innovative features of the idea of sharing resources between educational organizations, which opens up opportunities for designing network educational events that will ensure the integration of learning content in schools and in the system of additional education.

Keywords: innovative project, integration, event-based approach, sector.

С 2024 года городской Дворец детского и юношеского творчества Нижнего Тагила ведет опытно-поисковую работу по теме «Организация сетевых образовательных событий как ресурс для интеграции общего и

дополнительного образования» в рамках деятельности региональной инновационной площадки (приказ Министерства образования и молодежной политики Свердловской области №1113-Д от 14.08.2024 «Об утверждении перечня региональных инновационных площадок в Свердловской области с 2024 года»).

Идея инновационного проекта заключается в поиске и дальнейшем освоении ресурсов интеграции общего и дополнительного образования с учетом возможностей образовательных организаций. Механизм интеграции, положенный в основу проекта, позволит учреждениям общего и дополнительного образования проектировать единые образовательные локации посредством организации сетевых образовательных событий. На сегодняшний день технология организации сетевых образовательных событий не в полной мере освоена управленческо-педагогическими командами, поэтому представляется возможным в рамках деятельности региональной инновационной площадки проектировать сетевые образовательные события, которые позволят обеспечить интеграцию содержания обучения в школе и в системе дополнительного образования.

Значимость инновационного проекта «Организация сетевых образовательных событий как ресурс для интеграции общего и дополнительного образования» возрастает в условиях создания единого образовательного пространства в Российской Федерации, что закреплено в нормативно-правовом поле и обеспечивается рядом магистральных проектов (федеральный проект «500+», направленный на повышение качества общего образования до 2030 года и улучшение результатов российских школьников в Международной программе PISA, а также проект «Школа Минпросвещения России», ставший механизмом реализации базового принципа системы российского образования о доступном и качественном образовании для каждого школьника). Что касается дополнительного образования, то цель и задачи проекта коррелируют с Концепцией развития дополнительного образования детей до 2030 года, а также Распоряжением Правительства Свердловской области № 646-РП от 26.10.2018 «О создании в Свердловской области целевой модели развития региональной системы дополнительного образования детей». Система обновленных ФГОС ставит перед школой новые образовательные цели, для достижения которых должны были быть предложены и новые ресурсы. В инновационном проекте таким ресурсом станут сетевые образовательные события, инициируемые и организуемые в дополнительном образовании, которое призвано помочь школе в достижении новых образовательных результатов, опираясь на свой вариативный, неформальный и нестандартный подход.

Методологическая основа проекта – это событийный подход как технология организации и управления событиями. В современном образовании событийная педагогика занимает важное место в системе новых форм и методов обучения и воспитания. Она позволяет установить тесные связи между реальной жизнью и учебным содержанием, жизненными процессами,

происходящими в отдельном человеке или группе, и их педагогическим значением. Причём результатом образовательного события выступает приращение знаний, опыта, способов деятельности каждого из его участников. У истоков событийной педагогики стоят идеи А. С. Макаренко, который отмечал, что большое значение в жизни человека имеют яркие и волнующие события, создание таких ситуаций, которые являются поворотными пунктами в биографии ребенка, его мировосприятия и нового взгляда на жизнь. Научный интерес к событийности отмечается в исследованиях философов, психологов и педагогов (Я. А. Баскакова, М. И. Болотова, Н. В. Волкова, О. И. Генисаретский, Л. В. Горюнова, Д. В. Григорьев, К. В. Дрозд, Л. М. Лузина, Л. И. Новикова, Г. Н. Прозументова, Н. Л. Селиванова, В. И. Слободчиков, Ю. Л. Троицкий, А. А. Шибаев и др.).

Кроме этого, в основе инновационного проекта лежит положение об интеграции как принцип и условие развития современного образования, так как интегративный подход:

- обеспечивает усложнение образовательной системы в соответствии с требованиями усложняющейся жизни;
- предполагает объединение в целое ранее разрозненных частей, которое может образовать новую систему для достижения поставленной цели;
- возникает тогда, когда исходная система не обеспечивает качественное достижение результата или недостаточно эффективна для получения нового результата.

Для достижения цели проекта мы исходим из положения о том, что содержательная интеграция – это переход от совокупности отдельных программ дополнительного образования детей к усилению их связей между собой и с программами общего образования, созданию на этой основе комплексных проектов [3].

За истекший период были проведены сетевые события с общеобразовательными учреждениями и учреждениями дополнительного образования с интеграцией в области физики и астрономии, русского языка и литературы, истории и музыки. Межпредметная интеграция затрагивает, как правило, содержание сетевого события, а сама форма проведения позволяет осваивать ресурс интеграции между общим и дополнительным образованием, поэтому, на наш взгляд, даже может претендовать на самостоятельную форму учебной активности, так как обладает своими преимуществами: «Сама идея «сетевого образовательного события» состоит в том, что это не просто «еще один урок», а некое ключевое занятие, изначально ориентированное на преодоление конкретной проблемы, связанной, например, с когнитивной сложностью материала, дефицитом времени его освоения или методическими особенностями, которые в рамках обычного урока силами рядового педагога преодолеть сложно. Следовательно, материал для данного занятия должен быть уникальным по своей структуре, качеству и порядку представления» [1, с. 29].

Раздел «Робототехника» входит в федеральную рабочую программу (ФРП) учебного предмета «Труд (технология)» для основного общего

образования (5-9 классы). Этот модуль является инвариантным (обязательным). Однако, далеко не все учреждения имеют необходимую материальную базу, кадровые ресурсы, именно поэтому рекомендовано «при отсутствии необходимого материально-технического обеспечения содержание модуля может реализовываться на базе организаций дополнительного образования или часть тем может быть перенесена на следующий год обучения» [2, с. 10]. Таким образом, сетевое образовательное событие по робототехнике может стать одним из вариантов решения данной проблемы, так как способно восполнить имеющиеся дефициты общеобразовательных организаций.

При организации события было использовано следующее рабочее определение: сетевое образовательное событие – это современная форма организации обучения, которая сочетает в себе элементы совместной деятельности, онлайн-взаимодействия и педагогического модераторства. В отличие от урока сетевое событие имеет межпредметность и метапредметность, у него игровой замысел и сюжет, масштаб (участники из разных муниципалитетов региона), сложная организационно-техническая схема.

Разработка сетевого образовательного события требует четкой организации и поэтапного планирования. На подготовительном этапе были определены цели, которые сформулированы как планируемые результаты: «На сетевом событии ваши учащиеся смогут: познакомиться с контролёром Lego Ev3; узнать назначение, функции датчиков и принципы их работы; усвоить принципы программирования мобильных роботов. В результате ваши учащиеся научатся: называть и характеризовать датчики, использованные при конструировании мобильного робота, запрограммировать работу датчика цвета/освещенности, датчика расстояния и касания; проводить испытания модели». Кроме этого, на подготовительном этапе был определен формат, проведен анализ целевой аудитории: учет возраста, уровня подготовки, технических возможностей участников, сформирована команда организаторов, распределены роли.

Событие было запланировано на 3 февраля 2026 года и проведено по плану в 13:30, его главной особенностью стало то, что ведущими стали учащиеся Лаборатории робототехники ГДДЮТ под руководством наставника, одного из авторов статьи – педагога дополнительного образования Максима Константиновича Безбородова. При таком подходе кардинально меняется роль педагога: не транслятор знаний, а модератор и участник, создающий условия для рефлексии и диалога. Для организации события подготовлена ссылка на регистрацию, в день события зарегистрированным участникам высылаются ссылка на трансляцию с возможностью обратной связи.

Сетевое событие названо как «Мобильный робот – Lego mindstorms EV3» формат проведения – мастер-класс от ведущих-учащихся, его целевая аудитория – учителя с классами и педагоги с группами учащихся, которым было предложено подключаться вместе с возможностью обратной связи в онлайн-трансляции, чтобы по обе стороны экрана попробовать конструировать

и программировать робота. Итогом работы подготовительного этапа стало информационное письмо, которое было направлено в целевую аудиторию.

Второй этап был посвящен проектированию содержания события, разработке сценария по следующей структуре: старт (мотивация, постановка проблемы); основная часть (работа с роботом); финал (презентация результатов, рефлексия).

На старте учащиеся представились как ведущие мастер-класса, имеющие определенные достижения в робототехнических соревнованиях на всероссийском уровне, была также задана целевая установка: «Сегодня мы расскажем про ПО и конструктор Lego EV3, точнее – про блок ev3, моторы и датчики, а также покажем, как они работают».

Сам мастер-класс был отработан в течение 35 минут по единой схеме объяснение – показ – испытание робота: «Начнем с блока ev3. Это микрокомпьютер, который управляет всеми моторами и датчиками. На него загружаются и выполняются все программы. Моторы подключаются в порты ABCD, а датчики в порты 1234. Программу можно загружать несколькими способами, например, через провод, блютуз, а также по wi-fi». Учащиеся чередовались друг с другом: «Теперь я расскажу про ПО Lego mindstorms ev3. Здесь программы пишутся на визуальном языке программирования, то есть блоками. Визуальное программирование – это ключевая особенность, которая делает EV3 таким доступным для начинающих. Вместо написания строк кода, мы собираем программу как конструктор из блоков. Это позволяет сосредоточиться на логике, а не на синтаксисе. Блоки разделены на несколько разделов: управление моторами, управление датчиками, логические блоки и другие (показываю ПО, где какие блоки расположены и как их перетаскивать, чтобы программа заработала)».

Представим фрагмент сценария мастер-класса в основной части сетевого образовательного события.

Учащийся 1: «Перейдем к моторам. Всего в наборе их два вида: большой и средний. Начнем с большого. По названию понятно, что он будет больше и в некоторых параметрах мощнее среднего. Его обычно его ставят для движения робота (показываем большие моторы на роботе и создаем программу, параллельно объясняя, как это работает и показываем, как робот передвигается)».

Учащийся 2: «Средний мотор соответственно компактнее большого, но, несмотря на его размеры, он более точный и еще в нескольких параметрах превосходит большой мотор. Его главное преимущество – высокая точность позиционирования. В больших моторах есть небольшой люфт, а средний мотор может повернуться на строго заданный угол, что критично для точных манипуляций, таких, как поворот головы с датчиком или закрытие захвата на определенную ширину. Его обычно ставят на захват, но иногда и для движения робота (показываем захват на роботе, средний мотор и как это работает).

Учащийся 1: «Перейдем к датчикам. Начнем с датчика цвета / освещенности, он является основой для многих роботов и механизмов. По

названию понятно, что у него несколько режимов, а именно: измерение цвета и измерение яркости отражения внешнего света и собственного света. В режиме измерения цвета он определяет цвет и передает ID цвета в блок. Всего ID 7, например, 0 – нет цвета, 1 – черный, 2 – синий, 3 – зеленый и так далее до 7.

Учащийся 2: «В режиме измерения яркости отраженного света датчик передает в блок значения от 0 до 100. Режим измерения отраженного света два, а именно: яркость отражения собственного и внешнего цвета. Они отличаются только тем, что в режиме измерения собственного цвета на датчике включается красный диод. Обычно этот режим используют для езды по черной линии. Важно, что датчик цвета работает не идеально. На значение влияет освещение в комнате, цвет и текстура поверхности. Поэтому перед запуском программы, например, для движения по линии, ее всегда нужно калибровать под текущие условия (показываем программу `only_line`, подробно объясняем, за что отвечает каждый блок и запускаем)».

Далее учащиеся демонстрируют работу датчика касания, расстояния, гироскопического датчика и в заключение мастер-класса запускают всю программу так, чтобы робот начал программу по кнопке, затем ехал по линии, пока не найдет кеглю или банку, а затем – взять ее и довести до финиша.

Часть вопросов участники сетевого события могли задать в чате, трансляция сетевого события была организована на Сферуме, главной технической трудностью стало укрепление видеокамеры таким образом, чтобы участникам было видно робототехническое поле с движущимся роботом. Несмотря на все трудности, инновационное событие было проведено успешно. Ю. В. Пашкова, учитель МКОУ Кузнецовская СОШ отметила в своем отзыве, что такое сетевое взаимодействие очень продуктивно, полезно, она подключила к занятию 6 класс. Всего на подключение вышли 10 классов (групп) учащихся со всего региона. География сетевого события была достаточно разнообразной: г. Верхняя Салда, г. Рефтинский, п. Кузнецовский, г. Карпинск, г. Красноуфимск, г. Екатеринбург и др.

Таким образом, на заключительном этапе организации сетевого образовательного события важно получить обратную связь, проанализировать соответствие результатов целям, технические проблемы, уровень вовлеченности, а также обеспечить размещение материалов в социальных сетях и на сайте учреждения, всем педагогам были выданы благодарственные письма за участие в инновационной деятельности.

Список используемых источников:

1. Потоскуев, С. Э., Уманская, М. В. Организационно-методические подходы к проведению сетевого образовательного события в условиях интеграции общего и дополнительного образования (на примере события по литературе) / С. Э. Потоскуев, М. В. Уманская // Уральский вестник образования. Сетевое издание. Вып. 2. – Екатеринбург: ГАОУ ДПО СО «Институт развития образования. – 2025. – С. 21-28. – URL:

<https://hest.irro.ru/index.php?share/file&user=104&sid=Ve2XC3uN> (дата обращения: 16.04.2026).

2. Робототехника: 5 класс: методическое пособие / И. В. Воронин, В. В. Воронина. – Москва: Просвещение, 2024.

– URL: <https://spbappo.ru/wp-content/uploads/2024/05/trud-tehnologiya-robototekhnika-5-klass-metodicheskoe-posobie-s-pourochnymi-razrabotkami.pdf>

(дата обращения: 16.04.2026).

3. Шевченко, В. Я. Интеграция общего и дополнительного образования детей. Рабочая тетрадь. – ГАН ОУ СО «Дворец молодежи», 2022. – 23 с.

© Безбородов М.К., Уманская М.В., 2026

УДК 37.013

БИМОДАЛЬНЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС

Григорьев Е.Н., Хайбуллин А.Р.

Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, Россия

Аннотация: статья посвящена проблеме развития бимодального образовательного процесса, сочетающего традиционные и цифровые модели обучения. Рассматриваются особенности цифровизации образования, ее преимущества и риски, связанные с утратой личностного взаимодействия между преподавателем и обучающимся. Авторы подчеркивают, что современная система образования нуждается не только в техническом обновлении, но и в глубокой методологической перестройке. Особое внимание уделяется внедрению искусственного интеллекта в образовательную среду и его возможностям для индивидуализации обучения. Вместе с тем отмечается опасность чрезмерной технологизации, способной снизить гуманистическую составляющую педагогического процесса. В статье обосновывается необходимость сохранения ведущей роли преподавателя как наставника, организатора и фасилитатора учебной деятельности. Бимодальная модель образования рассматривается как наиболее перспективная форма организации обучения, обеспечивающая сочетание гибкости цифровых технологий и преимуществ традиционного педагогического взаимодействия. Делается вывод о необходимости разработки научно обоснованных подходов к организации образовательного процесса, ориентированных на развитие личности обучающегося и формирование его критического мышления.

Ключевые слова: бимодальное обучение, цифровизация образования, искусственный интеллект, традиционное обучение, образовательная среда.

BIMODAL EDUCATIONAL PROCESS

Grigorev E.N., Khaibullin A.R.

University of Science and Technology, Ufa, Russia

Abstract: this article explores the development of a bimodal educational process that combines traditional and digital learning models. It examines the specifics of digitalization in education, its benefits, and the risks associated with the loss of personal interaction between teacher and student. The authors emphasize that the modern education system requires not only technical modernization but also a profound methodological overhaul. Particular attention is paid to the introduction of artificial intelligence into the educational environment and its potential for individualized learning. However, the danger of excessive technologization, which can diminish the humanistic component of the pedagogical process, is noted. The article substantiates the need to maintain the leading role of the teacher as a mentor, organizer, and facilitator of educational activities. The bimodal education model is viewed as the most promising form of educational organization, combining the flexibility of digital technologies with the advantages of traditional pedagogical interaction. It concludes that it is necessary to develop scientifically grounded approaches to organizing the educational process, focused on the development of the student's personality and the development of their critical thinking.

Key words: bimodal learning, digitalization of education, artificial intelligence, traditional learning, educational environment.

Сегодня особую актуальность приобретает обучение в условиях бимодального образовательного процесса - процесса, включающего две модели обучения: традиционную и цифровую. Традиционная модель обучения хорошо проработана как в педагогической теории, так и в образовательной практике. Она достаточно глубоко изучена, понятна и методологически обоснована, несмотря на существование различных подходов к ее реализации. Цифровая модель, напротив, представляет собой сравнительно новое явление, сформировавшееся в последнее десятилетие, однако уже уверенно занимающее значимые позиции как среди обучающихся, так и среди преподавателей. Это обусловлено рядом факторов: удобством использования цифровых технологий, экономичностью с точки зрения временных и финансовых затрат, а также возможностью совмещать обучение с профессиональной деятельностью без отрыва от работы. Современные технологии достигли такого уровня развития, который позволяет реализовывать электронное и дистанционное обучение на достаточно высоком качественном уровне.

Однако на практике нередко наблюдается ситуация, при которой под цифровизацией образования понимается исключительно внедрение в образовательный процесс максимально возможного количества инновационных цифровых сервисов и технологий. С одной стороны, это, безусловно, способствует повышению наглядности обучения: активно используются видеоматериалы, презентации, интерактивные элементы, мультимедийные панели, средства дистанционного взаимодействия и специализированные цифровые платформы. С другой стороны, возникает серьезная педагогическая проблема, связанная с постепенной утратой самой сущности образовательного процесса. Ослабевает личностное взаимодействие между преподавателем и

обучающимся, снижается значение воспитательного компонента образования, а сам обучающийся нередко перестает восприниматься как центральный субъект образовательной деятельности. Следует отметить, что именно подобная модель цифровизации на сегодняшний день становится доминирующей.

Современная система образования в значительной степени оказалась не готова к столь стремительным изменениям. Адаптация к новым условиям требует не только технического переоснащения образовательных организаций, но и глубокой методологической перестройки всей системы образования. Возникает необходимость разработки принципиально новой концепции подготовки преподавателей, формирования их профессиональной компетентности, соответствующих современным требованиям, а также создания новой модели организации образовательного процесса.

Традиционная модель обучения исторически является фундаментом педагогической науки. Именно в рамках данной модели обеспечивается непосредственное взаимодействие преподавателя и студента, формируются личностные отношения, сохраняется постоянный коммуникативный контакт и реализуется воспитательное воздействие. Традиционное обучение способствует развитию личности, ее социальной адаптации и формированию устойчивых коммуникативных навыков. К основным преимуществам традиционного обучения относятся системность образовательного процесса, высокая степень его управляемости, возможность оперативной педагогической коррекции, а также высокий уровень социализации обучающихся. Вместе с тем очевидно, что в современных условиях функционирование системы образования исключительно в рамках традиционной модели уже невозможно.

Новой образовательной реальностью становится цифровая образовательная среда, возникшая как результат стремительного развития информационных технологий. Электронное и дистанционное обучение получили широкое распространение благодаря развитию сети Интернет, появлению большого количества цифровых образовательных платформ, интерактивных сервисов и мобильных приложений. Несмотря на относительную новизну, цифровая модель обучения уже прочно укоренилась в современной системе образования.

Совсем недавно идея привлечения искусственного интеллекта в качестве педагога и создания так называемой «умной аудитории», в рамках которой будущие преподаватели могли бы формировать и развивать свои компетенции по управлению учебно-познавательной деятельностью учащихся, относилась к области научной фантастики. В настоящее время педагогические высшие учебные заведения не только теоретически осмысливают данную проблематику, но и активно разрабатывают и апробируют конкретные проекты, варьирующиеся от цифровых симуляторов педагогического взаимодействия до «интерактивных классов», оснащённых элементами адаптивного сопровождения на основе искусственного интеллекта.

В своих исследованиях Го Чжижо и С. Е. Шишов подчёркивают, что внедрение искусственного интеллекта способствует индивидуализации

образовательного процесса и повышению его эффективности. При этом они отмечают, что в Китае процесс внедрения подобных технологий в систему высшего образования носит более системный характер. Благодаря активной государственной поддержке Китай демонстрирует стремительное развитие приложений искусственного интеллекта и в настоящее время занимает лидирующие позиции в данной области [3]. В Российской Федерации аналогичные подходы находятся преимущественно на стадии пилотных проектов, к числу которых относится, например, инициатива по созданию индивидуальных образовательных траекторий, реализуемая в Московском физико-техническом институте (МФТИ).

Вместе с тем важно не допустить чрезмерного смещения акцента исключительно в сторону технологической составляющей образовательного процесса, поскольку это может привести к серьезным педагогическим последствиям. В подобных условиях образование начинает утрачивать свою гуманистическую сущность, а личностное взаимодействие между преподавателем и студентом постепенно сокращается. Обучающийся из активного субъекта образовательной деятельности превращается в пользователя цифровых сервисов и платформ, нередко механически выполняющего сложные образовательные задания без глубокого осмысления их содержания. В связи с этим современная образовательная система должна быть переориентирована с оценки результата обучения как совокупности выполненных заданий на процесс понимания, анализа информации и развития критического мышления. При этом в центре образовательного процесса должен оставаться обучающийся как личность. Для реализации данной задачи необходима глубокая методологическая перестройка системы образования.

Приоритет должен отдаваться педагогической логике – от цели и механизма, к выбору и конфигурации инструмента, а не наоборот. Иначе мы рискуем построить идеальную цифровую среду для подготовки к профессии, которая в своей живой, человеческой сути останется за ее стенами. М.С. Иванчук в своем исследовании отмечает необходимость дальнейшего осмысления и адаптации образовательных практик в контексте использования искусственного интеллекта [4].

Бимодальный образовательный процесс открывает новые возможности для развития современной системы обучения. Данная модель рассматривается как сочетание двух образовательных подходов - традиционного и цифрового, - которые не исключают друг друга, а функционируют параллельно и взаимодополняют друг друга. Каждая из моделей обладает собственными целями, задачами и педагогическими возможностями. Смешанная форма взаимодействия преподавателя и студента в рамках единой образовательной среды способна обеспечить более высокие результаты обучения.

Безусловно, подобная концепция предполагает переосмысление роли как преподавателя, так и обучающегося. В связи с этим особую актуальность приобретает разработка научно обоснованных подходов к организации образовательного процесса, обеспечивающих не только эффективное

использование технологических возможностей, но и сохранение гуманистической миссии образования.

Опираясь на труды В.А. Сластёнина, Ю.Н. Кулюткина и их последователей, среди которых А.Г. Аксёнова, Ю.В. Варданян, И.Ф. Исаев и другие исследователи, можно утверждать, что педагогическая деятельность обладает метадеятельностным характером. Её объектом и конечным продуктом выступает не материальный объект или информация, а непосредственно развивающаяся деятельность другого человека - обучающегося. Таким образом, сущность педагогической деятельности заключается в организации, стимулировании и рефлексивном сопровождении учебно-познавательной активности учащихся [7, 6, 1, 2, 5].

В соответствии с концепцией В.Д. Шадрикова, данная деятельность представляет собой сложную психологическую систему, в рамках которой в динамическом взаимодействии находятся такие компоненты, как цели, мотивы, образы ожидаемых результатов, программы действий и критерии успешности. Ядро этой системы составляет способность педагога к импровизации в условиях живого педагогического диалога и осуществлению этически выверенного профессионального суждения, что принципиально не может быть сведено к формальному набору алгоритмов [8].

Бимодальная модель образования предполагает, что часть учебного материала предоставляется студенту для самостоятельного изучения и последующей проработки с дальнейшим обсуждением в рамках традиционного формата взаимодействия с преподавателем. Такая модель требует от студента высокого уровня самоконтроля, ответственности и внутренней мотивации к обучению. В свою очередь, преподаватель должен обладать способностью формировать и поддерживать данные качества у обучающихся, выступая не только источником знаний, но и наставником, фасилитатором и организатором образовательной среды, моделирующим профессиональные задачи и ситуации будущей профессиональной деятельности.

Список используемых источников:

1. Аксёнова, Г.И. Формирование субъектной позиции учителя в процессе профессиональной подготовки: дис... д-ра пед. наук. – М., 1998 – 448 с.
2. Варданян, Ю.В., Варданян В.А. Творческий потенциал личности: Психолого-педагогические основы и механизмы его становления и развития. – Саранск, 1998. – 48 с.
3. Го, Чжижо Роль искусственного интеллекта в трансформации педагогических практик: опыт китайских и российских вузов / Чжижо Го, С.Е. Шишов // Педагогика. – 2025. Т. 89. № 5. С. 120-128.
4. Иванчук, М. С. Использование искусственного интеллекта в высшем образовании / М. С. Иванчук // Педагогика. – 2025. – № 1. – С. 5–16.

5. Исаев, И.Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы. М.; Белгород, 1993. – 219 с.
6. Кулуткин, Ю.Н. Психология обучения взрослых [Текст] / Ю.Н. Кулуткин. М.: Просвещение, 1985. – 128 с.
7. Сластенин, В.А. Креативные механизмы инновационной деятельности учителя / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова // Научные труды МПГУ им. В. И. Ленина. Сер.: Психолого-педагогические науки. – Москва: Прометей, 1996. – С. 3-16.
8. Шадриков, В. Д. Деятельность и способности / В. Д. Шадриков. – Москва: Логос, 1994. – 320 с.

© Григорьев Е.Н., Хайбуллин А.Р., 2026

УДК 378

ПРОБЛЕМНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ: КЕЙС-МЕТОД НА ОНЛАЙН-ПЛАТФОРМАХ РОССИИ

Ерамасова А.В.

Научный руководитель – Белокуренько Н.С.

Алтайский государственный аграрный университет, г. Барнаул, Россия

Аннотация: статья посвящена анализу интеграции проблемно-ориентированного обучения и кейс-метода в цифровую образовательную среду российских вузов. На основе обзора российских онлайн-платформ и практики ведущих университетов выявлены ключевые факторы эффективности кейс-метода в онлайн-среде и обоснованы перспективы использования искусственного интеллекта в этой области.

Ключевые слова: проблемно-ориентированное обучение, кейс-метод, цифровая образовательная среда, онлайн-платформы, российские университеты.

PROBLEM-BASED LEARNING IN A DIGITAL ENVIRONMENT: THE CASE METHOD ON ONLINE PLATFORMS IN RUSSIA

Eramasova A.V.

Scientific supervisor – Belokurenko N.S.

Altai State Agrarian University, Barnaul, Russia

Abstract: the article is devoted to the analysis of the integration of problem-based learning and the case method into the digital educational environment of Russian universities. Based on a review of Russian online platforms and practices of leading universities, the key factors of the effectiveness of the case method in the

online environment have been identified and the prospects for using artificial intelligence in this area have been substantiated.

Keywords: problem-oriented learning, case method, digital educational environment, online platforms, Russian universities.

Цифровая трансформация высшего образования, получившая импульс в период пандемии COVID-19, ставит перед педагогическим сообществом задачу поиска эффективных методов обучения, адаптированных к новым условиям. Проблемно-ориентированное обучение и его ключевая составляющая — кейс-метод — традиционно рассматриваются как одни из наиболее результативных подходов к формированию профессиональных компетенций, критического мышления и навыков решения реальных задач. В современных условиях возникает вопрос: насколько успешно эти методы могут быть реализованы в онлайн-среде и какие российские цифровые инструменты для этого доступны?

Как отмечают исследователи, пандемия внесла значительные изменения в образовательный процесс и систему управления в российских вузах. В условиях вынужденного перехода в онлайн-формат система высшего образования доказала свою состоятельность, но была выявлена недостаточная готовность участников к новым требованиям.

Проблемно-ориентированное обучение (PBL) — педагогическая стратегия, при которой учебный процесс строится вокруг решения комплексных проблем, приближенных к реальным профессиональным ситуациям. Кейс-метод, являясь практической реализацией PBL, предполагает анализ конкретной ситуации, выявление ключевых проблем и выработку обоснованных решений.

В цифровой среде кейс-метод приобретает новые характеристики. Во-первых, платформы позволяют использовать мультимедийные форматы (видео, интерактивные симуляции), повышая наглядность. Во-вторых, онлайн-среда обеспечивает синхронное и асинхронное взаимодействие, расширяя границы обсуждения. В-третьих, автоматизированный сбор данных о ходе решения кейса даёт возможность персонализированной поддержки студентов. Также выявлены проблемы цифрового неравенства среди обучающихся и учебных заведений, что требует дифференцированного подхода к внедрению кейс-метода [1].

В российской образовательной практике сложился ряд цифровых платформ, которые успешно применяются для реализации кейс-метода в дистанционном и смешанном форматах обучения. Анализ доступных цифровых инструментов позволяет выделить несколько ключевых платформ.

Moodle — наиболее распространённая в России система управления обучением. В Ленинградском областном институте развития образования накоплен опыт реализации дистанционных курсов на базе кейс-технологии. Структура кейса включает: постановку проблемы, задания для обсуждения, совместную работу в форумах, презентацию решений и рефлекссию [2, с. 180–182]. Достоинство Moodle — интеграция различных типов заданий и форумов, однако требуется кастомизация под конкретные задачи.

Stepik – российская платформа для создания массовых открытых онлайн-курсов (MOOC). Используется для внедрения проблемных заданий в курсы по математическим и техническим дисциплинам, позволяет создавать интерактивные задачи с автоматической проверкой. Использование MOOC при PBL способствует формированию профессиональных компетенций IT-студентов [2, с. 175–178].

University 20.35 – платформа, отличающаяся от традиционных LMS. В рамках проектных интенсивов студенты получают задачи от реальных компаний, решая кейсы без готовых ответов [3]. Это создаёт внеакадемическую мотивацию (пополнение портфолио, приглашение на работу). Платформа также позволяет создавать digital-кейсы для развития коммуникативных навыков.

AlfaCaseBot – ИИ-тренажёр Альфа-Банка, первый в России персональный ИИ-наставник для решения бизнес-кейсов. Предлагает 20 реальных кейсов из банковской деятельности. В пилотном тестировании средняя оценка – 4,8 из 5. Проект направлен на масштабирование бизнес-образования в вузах России и демонстрирует потенциал интеграции ИИ для персонализированной обратной связи [4].

Российские университеты накопили значительный опыт внедрения кейс-метода в образовательный процесс с использованием цифровых платформ. Анализ показал многообразие подходов и форм реализации.

Финансовый университет при Правительстве РФ использует кейс-технологии в партнёрстве с крупными корпорациями. Студенты анализируют промышленные решения, например сервис «Интерактивная отчетность 2.0» Газпромбанка, с формулировкой предложений по его интеграции [5]. Это выводит академическое обучение на уровень прикладных задач.

Высшая школа бизнеса НИУ ВШЭ сделала кейс-метод ключевым инструментом подготовки управленцев. Действует Ресурсный центр учебных кейсов на основе практики российских компаний. ВШБ получила доступ к международной базе CEIBS China Cases (более 3000 кейсов) [6]. Кейс-метод позволяет моделировать реальные бизнес-ситуации в условиях неопределённости и неполной информации.

Санкт-Петербургский государственный университет культуры адаптировал PBL к удалённому формату в период пандемии. Преподаватели использовали видеоконференции для коротких интерактивных лекций и фокусировались на проектном обучении, мотивируя студентов к совместному исследованию профессиональных проблем. Новые формы оценки включали онлайн-тесты и решение кейсов [7].

Анализ теоретических источников и практического опыта позволяет выделить ключевые факторы, определяющие успешность применения кейс-метода в цифровой образовательной среде.

Факторы эффективности:

1. Аутентичность проблемных ситуаций. Наиболее успешные практики (Финансовый университет, University 20.35) демонстрируют, что использование реальных бизнес-кейсов от компаний-партнёров значительно повышает

мотивацию студентов и практическую ценность обучения. Как отмечает [3], платформа University 20.35 строит обучение вокруг проектных задач от реальных заказчиков.

2. Технологическая доступность платформ. Moodle, Stepik и University 20.35 предоставляют необходимые инструменты для совместной работы, обмена материалами и оценивания результатов решения кейсов. При этом важна адаптация платформы под конкретные педагогические задачи.

3. Методическая подготовка преподавателей. Опыт Ленинградского областного института развития образования показывает, что эффективность кейс-метода напрямую зависит от умения преподавателей разрабатывать качественные учебные кейсы и организовывать дискуссии в онлайн-формате.

4. Персонализация обучения. Использование ИИ-инструментов (AlfaCaseBot) и рекомендательных систем позволяет адаптировать сложность и направленность кейсов под индивидуальные образовательные траектории студентов.

Барьеры и ограничения:

1. Дефицит качественных учебных кейсов. Как показывает практика, существует недостаток адаптированных для российского контекста учебных кейсов, что ограничивает возможности преподавателей.

2. Институциональные ограничения. К их числу относятся неравномерное техническое оснащение вузов, ограниченные ресурсы для разработки авторских кейсов и недостаточная методическая поддержка преподавателей. Как отмечается в исследовании цифровой трансформации российских вузов, выявлены значительные проблемы цифрового неравенства не только среди обучающихся, но и самих учебных заведений.

3. Технические вызовы. Проблемы с интернет-соединением, доступом к устройствам и цифровая грамотность участников образовательного процесса могут существенно влиять на качество совместной работы при решении кейсов.

4. Психологические аспекты дистанционного обучения. Отсутствие непосредственного контакта между участниками обсуждения кейса может приводить к снижению вовлечённости и затруднять групповую динамику. Как подчёркивается в исследовании трансформации высшего образования в период пандемии, дистанционное обучение может рассматриваться как форма, дополняющая и усиливающая потенциал традиционного формата, но не заменяющая его полностью.

Особого внимания заслуживает трансформация роли преподавателя в условиях цифровой реализации кейс-метода, что требует развития новых компетенций – от владения цифровыми инструментами до умения управлять групповой динамикой в онлайн-среде.

Проведённое исследование позволяет сформулировать следующие основные результаты. Во-первых, кейс-метод успешно адаптируется к цифровой среде, а российские платформы (Moodle, Stepik, University 20.35, AlfaCaseBot) предоставляют разнообразные инструменты – от базовых LMS до ИИ-тренажёров. Во-вторых, опыт российских вузов подтверждает, что

цифровая реализация кейс-метода способствует формированию компетенций, развитию критического мышления и повышению мотивации студентов, причём наиболее эффективны кейсы на основе реальных бизнес-ситуаций с совместной работой. В-третьих, ключевыми условиями эффективности выступают: методическая подготовка преподавателей, доступ к качественным адаптированным кейсам, технологическая доступность платформ и персонализация обучения с использованием искусственного интеллекта. В-четвёртых, перспективными направлениями развития являются создание открытых репозиторий российских кейсов, интеграция ИИ в разработку и оценку кейсов, совершенствование инструментов совместной работы в LMS, а также разработка программ повышения квалификации преподавателей.

Цифровая трансформация создаёт новые возможности для развития кейс-метода. Российские онлайн-платформы и университеты успешно внедряют кейс-технологии в дистанционном и смешанном обучении. Наиболее динамичное направление – интеграция искусственного интеллекта, открывающая перспективы персонализации и масштабирования качественного образования.

Список используемых источников:

1. Горчакова Д.С., Кокошина З.А. Анализ внедрения цифровых технологий в образовательный процесс в российских вузах и школах в период пандемии COVID-19 // Микроэкономика. – 2025. – № 6. – С. 12–20.
2. Спирина Е.А., Горбунова Н.А., Самойлова И.А. Использование MOOK при организации проблемно-ориентированного обучения в профессиональной подготовке студентов ИТ-направления // Образование и наука. – 2024. – № 10. – С. 166–189.
3. ИНТЕНСИВ 2035 [Электронный ресурс] // Портал «Сетевичок.рф». – URL: <https://setevichok-rf.ru/intensiv-2035/> (дата обращения: 27.04.2026).
4. Альфа-Банк создал ИИ-тренажер для подготовки будущих банкиров [Электронный ресурс] // Банкиформ. – 2025. – 20 августа. – URL: <https://bankinform.ru/news/2025/08/20/alfa-bank-sozdal-ii-trenazher-dlya-podgotovki-budushhih-bankirov> (дата обращения: 27.04.2026).
5. Анализ реальных кейсов как метод развития цифровых компетенций: изучение платформы Газпромбанка в вузе [Электронный ресурс] // Ведомости. – 2026. – 22 января. – URL: https://www.vedomosti.ru/press_releases/2026/01/22/analiz-realnih-keisov-kak-metod-razvitiya-tsifrovih-kompetentsii-izuchenie-platformi-gazprombanka-v-vuze (дата обращения: 27.04.2026).
6. ВШБ ВШЭ — первая бизнес-школа в России с доступом к CEIBS China Cases [Электронный ресурс] // РБК Тренды. – 2026. – 24 апреля. – URL: <https://trends.rbc.ru/trends/spec-project/69eb30739a7947537137bbd1> (дата обращения: 27.04.2026).
7. Центр преподавательского мастерства ВШМ СПбГУ запустил курс «Анатомия кейс» [Электронный ресурс] // Официальный сайт ВШМ СПбГУ

УДК 378.147

**ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ПРЕПОДАВАНИИ
ДИСЦИПЛИНЫ «ОСНОВЫ SMM-МЕНЕДЖМЕНТА» В ВУЗЕ (НА
ПРИМЕРЕ ЧОУ ВО «ТОЛЬЯТТИНСКАЯ АКАДЕМИЯ УПРАВЛЕНИЯ»)**

Кадошникова П.О.

Тольяттинская академия управления, г. Тольятти, Россия

Аннотация: в статье рассматривается практико-ориентированный подход в преподавании дисциплины «Основы SMM-менеджмента» в вузе на примере ЧОУ ВО «Тольяттинской академии управления». Описана структура дисциплины, включающая выполнение студентами реальных практических заданий (разработка рубрикаторов, контента, SMM-стратегий) с использованием цифровых инструментов (нейросетей, сервисов аналитики). Показано, что вовлечение студентов направления подготовки 42.03.01 Реклама и связи с общественностью в практическую деятельность способствует формированию профессиональных компетенций в сфере SMM.

Ключевые слова: практико-ориентированный подход, SMM, социальные сети, цифровые инструменты, профессиональные компетенции, высшее образование.

**A PRACTICE-ORIENTED APPROACH IN TEACHING THE DISCIPLINE
«FUNDAMENTALS OF SMM MANAGEMENT» AT THE UNIVERSITY
(USING THE EXAMPLE OF THE TOGLIATTI ACADEMY OF
MANAGEMENT)**

Kadoshnikova P.O.

Togliatti Academy of Management, Togliatti, Russia

Abstract: the article considers a practice-oriented approach in teaching the discipline «Fundamentals of SMM Management» at a university using the example of the Togliatti Academy of Management. The structure of the discipline is described, which includes students performing real practical tasks (developing rubricators, content, and SMM strategies) using digital tools (neural networks, analytics services). It is shown that the involvement of students in the field of 42.03.01 Advertising and public relations in practical activities contributes to the formation of professional competencies in the field of SMM.

Key words: practice-oriented approach, SMM, social networks, digital tools, professional competencies, higher education.

Цифровая трансформация экономики и стремительное развитие социальных медиа создают условия, в которых особую значимость приобретает подготовка специалистов, способных эффективно работать в сфере интернет-коммуникаций. SMM-менеджмент становится важной частью профессиональной деятельности специалистов в области маркетинга и связей с общественностью [1, с. 7].

Вместе с тем традиционные подходы к преподаванию дисциплин, связанных с цифровыми коммуникациями, не всегда обеспечивают формирование необходимых практических навыков. Это обуславливает необходимость организации практико-ориентированного подхода, позволяющего максимально приблизить образовательный процесс к реальным условиям профессиональной деятельности [2, с. 274].

Целью исследования является анализ особенностей реализации практико-ориентированного подхода в преподавании дисциплины «Основы SMM-менеджмента» в вузе на примере ЧОУ ВО «Тольяттинской академии управления» (ТАУ). Среди основных применяемых методов исследования можно выделить: анализ научно-методических источников, посвящённых практико-ориентированному подходу в преподавании в вузе; описание и обобщение педагогического опыта преподавания дисциплины «Основы SMM-менеджмента» в ЧОУ ВО «Тольяттинская академия управления»; структурно-функциональный анализ учебно-тематического плана; наблюдение за учебной деятельностью студентов.

SMM-менеджмент – комплекс мероприятий по продвижению бренда, товаров или услуг через социальные сети [3, с. 67]. SMM-менеджмент представляет собой профессиональную деятельность, включающую разработку контент-стратегий, управление коммуникациями в социальных сетях, анализ целевой аудитории и оценку эффективности продвижения. Современный специалист в этой области должен обладать как профессиональными, так и универсальными компетенциями, такими как: умение создавать контент; навыки работы с цифровыми платформами; аналитические способности; коммуникативные навыки и креативное мышление [3, с. 67].

Формирование указанных компетенций невозможно только в рамках теоретического обучения, что подтверждает необходимость реализации практико-ориентированного подхода в образовательном процессе вуза. Этот подход играет ключевую роль в формировании у студентов практических навыков, позволяя им решать учебные задачи через моделирование реальных профессиональных ситуаций [4, с. 148]. Применение практико-ориентированного подхода в обучении студентов по направлению 42.03.01 Реклама и связи с общественностью обусловлено междисциплинарностью их будущей профессиональной деятельности. Специалисты в этой области должны быть востребованны и отвечать запросам рынка труда. Высокий спрос на

специалистов в этой сфере подтверждается разнообразием их задач: от выполнения государственных заказов до ведения социальных сетей, антикризисных коммуникаций и укрепления репутации организаций в публичном пространстве [5, с. 477].

В ЧОУ ВО «Тольяттинская академия управления» дисциплина «Основы SMM-менеджмента» реализуется с акцентом на практическую деятельность студентов 3 курса направления подготовки 42.03.01 Реклама и связи с общественностью.

Особое внимание уделяется использованию цифровых инструментов, включая: социальные сети; сервисы аналитики; графические редакторы и нейросети. В ходе дисциплины, за 144 академических часа, студенты выполняют практические задания на материале реальных компаний, в которых они проходят практику или работают. Это позволяет не только повысить заинтересованность студентов, но и несет реальную практическую пользу для развития социальных сетей компаний.

В табл. 1 описана структура дисциплины «Основы SMM-менеджмента» в ТАУ, которая отражает важность реализации практико-ориентированного подхода в преподавании (учебном процессе).

Таблица 1

Структура дисциплины «Основы SMM-менеджмента» в ТАУ

Тема занятия	Формы проведения занятий	Примеры работ, выполняемых студентами	Примеры инструментов, используемых студентами
Тема 1. Понятие SMM-менеджмента	Лекция-визуализация	Анализ целевых аудиторий, контента социальных сетей в выбранных студентами компаний и оценка их эффективности.	Рекламные кабинеты социальных сетей, сервисы для сбора статистики соц. сетей (например, popsters.ru).
Тема 2. Функции и особенности социальных сетей	Практическое занятие, Лекция-визуализация		
Тема 3. Правила и нормы создания контента в SMM-менеджменте	Практическое занятие, Лекция-визуализация	Определение задач, проблемных точек и точек роста в социальных сетях компаний. Составление рубрикатора для социальных сетей компаний.	Шаблон и примеры рубрикатора других компаний в таблицах (Excel, Google Sheets). Нейросети для создания контента (например, Ai Wiz).
Тема 4. Методы SMM-менеджмента	Лекция-визуализация, Семинар-дискуссия	Рассмотр, анализ и определение эффективных методов SMM-менеджмента для выбранных студентами компаний.	Рекламные кабинеты социальных сетей, сервисы для сбора статистики соц. сетей (например, popsters.ru).
Тема 5. Использование SMM-менеджмента компаниями разного размера	Семинар-дискуссия	Подготовка материалов к публикации (на основе анализа и подготовленного ранее рубрикатора).	Графические редакторы (например, Canva, Crello, PicsArt). Нейросети для создания текстов и визуала (например, Midjourney, DeepSeek,

Тема занятия	Формы проведения занятий	Примеры работ, выполняемых студентами	Примеры инструментов, используемых студентами
Тема 6. Особенности работы маркетолога по запуску SMM-кампании	Семинар-дискуссия	Разработка SMM-кампании для выбранных студентами компаний на полгода.	Kandinsky, Gamma). Нейросети для создания текстов, визуала и презентации (например, Midjourney, DeepSeek, Kandinsky, Gamma).

Представленная в табл. 1 структура дисциплины «Основы SMM-менеджмента» наглядно иллюстрирует реализацию практико-ориентированного подхода в ЧОУ ВО «Тольяттинская академия управления». Каждая тема занятия соотнесена с активной формой проведения (лекция-визуализация, практическое занятие, семинар-дискуссия), а также с конкретными видами работ, выполняемых студентами, и перечнем используемых цифровых и прикладных инструментов.

На основе анализа таблицы 1 можно выделить следующие особенности практико-ориентированного подхода в преподавании дисциплины:

- на протяжении всей дисциплины студенты работают с реальными компаниями (анализируют их аккаунты в социальных сетях, разрабатывают рубрикаторы, готовят контент и SMM-кампании), что обеспечивает связь обучения с будущей профессиональной деятельностью.
- используются прикладные современные цифровые сервисы и нейросети (Popsters, Ai Wiz, Midjourney, DeepSeek, Canva, рекламные кабинеты социальных сетей и др.), что формирует у студентов навыки работы с актуальным инструментарием SMM-менеджера.
- формы занятий (семинары-дискуссии, практические занятия, в том числе лекция-визуализация) направлены не на пассивное усвоение теории, а на выработку умений анализировать, планировать и создавать контент.

Таким образом, структура дисциплины демонстрирует системный подход интеграции практических заданий в учебный процесс, что соответствует современным требованиям подготовки специалистов в области рекламы и связей с общественностью. Студенты выполняют задания, ориентированные на реальные задачи бизнеса, что способствует формированию их профессиональной идентичности. Использование цифровых инструментов и вовлечение студентов направления подготовки 42.03.01 Реклама и связи с общественностью в реальную коммуникационную деятельность способствует формированию у них профессиональных компетенций, развитию креативного и аналитического мышления.

Анализ внедрения практико-ориентированного подхода в преподавании дисциплины «Основы SMM-менеджмента» в ЧОУ ВО «Тольяттинская академия управления» показывает, что такой подход в подготовке студентов по направлению 42.03.01 Реклама и связи с общественностью способствует не только усвоению теоретических основ, но и развитию ключевых

профессиональных компетенций: умение разрабатывать контент-стратегии, анализировать эффективность социальных сетей, работать с цифровыми инструментами и нейросетями.

Предложенная в статье структура дисциплины, основанная на выполнении студентами заданий на материале реальных компаний (в том числе тех, где они проходят практику или работают), способствует повышению мотивации обучающихся и позволяет им видеть практическую пользу учебной деятельности. Активные формы занятий, такие как лекции с визуализацией, практические занятия и семинары-дискуссии, в сочетании с современными цифровыми инструментами способствуют развитию творческого и аналитического мышления, а также готовят студентов к решению практических задач в сфере SMM-менеджмента.

Список используемых источников:

1. Малинин, И. И. Трансформация профессии SMM-специалиста после изменений на рынке социальных медиа в 2022-2023 годах / И. И. Малинин // Вопросы медиабизнеса. – 2023. – Т. 2, № 1. – С. 5-11. – DOI 10.24412/3034-1930-2023-0010.
2. Саралинова, Д. С. Мотивационная основа практико-ориентированного подхода в подготовке специалистов / Д. С. Саралинова, Р. С. Э. Юшаева // Педагогика, психология, общество: от теории к практике: Материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Чебоксары, 19 июня 2025 года. – Чебоксары: ООО "Издательский дом "Среда", 2025. – С. 273-275. – DOI 10.31483/r-149569.
3. Черниковская, М. В. SMM-менеджмент высшего учебного заведения: Проблема, методология, практика / М. В. Черниковская, М. А. Хадарина // Друкеровский вестник, 2025, № 1(63). – С. 66-78. – DOI: 10.17213/2312-6469-2025-1-66-78.
4. Оказова З.П. Современная трактовка понятия практико-ориентированное обучение // Философия образования и проблемные пространства детства: сб. науч. тр. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герце-на. 2022. – С.148-151.
5. Амурская, О. И. Практико-ориентированный подход к преподаванию дисциплины «Основы российской государственности» / О. И. Амурская // ЦИТИСЭ. – 2025. – № 4(46). – С. 475-486.

© Кадошникова П.О., 2026

СТРАТЕГИАЛЬНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Кондаурова Е.В.

Научный руководитель – Алмазова Н.И.

*Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого,
г. Санкт-Петербург, Россия*

Аннотация: в статье обоснован стратегический подход к обучению иностранных студентов межкультурной профессиональной коммуникации. Раскрыта структура МПКК, выделены два уровня когнитивного компонента: культурная грамотность и культурный код. Предложено поэтапное освоение стратегий работы с лингвокультурами через решение профессионально-ориентированных проблем и выполнение мини-проектов (культурные интеллектуальные карты, кейсы, ролевые игры) на базе комплементарного онлайн-ресурса и аудиторных занятий.

Ключевые слова: стратегический подход, межкультурная профессиональная коммуникативная компетенция, культурная грамотность, культурный код, иностранные студенты, проблемно-ориентированное обучение.

STRATEGIC APPROACH TO FORMING INTERCULTURAL PROFESSIONAL COMMUNICATIVE COMPETENCE OF INTERNATIONAL STUDENTS

Kondaurova E.V.

Scientific supervisor – Almazova N.I.

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, St. Petersburg, Russia

Abstract: the strategic approach to teaching intercultural professional communication to international students is substantiated. The structure of IPCC is revealed; two levels of the cognitive component are distinguished: cultural literacy and cultural code. Stage-by-stage mastering of strategies for working with linguacultural units is proposed through solving professionally oriented problems and completing mini-projects (cultural mind maps, case studies, role-plays) based on a complementary online resource and classroom activities.

Key words: strategic approach, intercultural professional communicative competence, cultural literacy, cultural code, international students, problem-based learning.

Число иностранных студентов в России растёт. При этом особую когорту студентов составляют будущие регионоведы – специалисты, которые будут профессионально заниматься нашей страной и служить медиаторов культур и международных отношений. Им недостаточно просто выучить русский и английский языки, но необходимо уметь общаться на них с учётом российских культурных особенностей. Обычные занятия по курсам профессионально-ориентированного языка формируют базу лексики и грамматики, но редко учат понимать культурный подтекст, понимать сущность культурной информации и культурные коды. По нашему мнению, культурная информация должна быть внутри самого процесса обучения. В статье обосновывается, решение данной проблемы через использование стратегического подхода – как основы развития межкультурной профессиональной коммуникативной компетенции (МПКК), причём в сочетании с проектными и проблемно-ориентированными методами в рамках самостоятельной работы и аудиторных занятий.

Под МПКК понимается способность осуществлять успешную коммуникацию в профессиональном контексте, учитывая культурные особенности участников взаимодействия. Межкультурная профессиональная коммуникативная компетенция (МПКК) – это способность успешно общаться на профессиональные темы с представителями другой культуры, понимая их логику и ценности. Опираясь на модели М. Байрама [1], Г.В. Елизаровой [2] и Н.И. Алмазовой [3], а также на современную версию CEFR [4], можно выделить четыре составляющих МПКК:

Когнитивный компонент имеет два уровня. Первый – культурная грамотность (по Э.Д. Хиршу [5]) – обычное знание фактов: устройство власти, исторические события, значение тех или иных обычаев. Например, это знание политической системы, истории, социальных институтов, культурного наследия России. Второй, более глубокий подразумевает начальное овладение культурным кодом – способностью улавливать связи между культурными явлениями, читать между строк, прогнозировать поведение носителей культуры. Этот компонент труден для формирования в условиях ограниченности учебных часов и потому рассматривается, скорее, как идеальная идея включенности в принимающую и профессиональную культуру.

Деятельностный компонент включает три группы стратегий: идентификации (распознавание лингвокультурем в профессиональном дискурсе), интерпретации (декодирование культурного содержания) и использования (адекватное употребление в речи).

Ценностно-мотивационный компонент формирует способность к диалогу культур, включает развитие толерантности и эмпатии, что требует открытости и постоянной рефлексии от самих студентов.

Медиативный компонент – умение быть посредником между изучаемыми культурами, объяснять особенности российской культуры представителям своей культуры и другим иностранцам, сравнивать ее с другими. Для регионоведа это задача, составляющая профессиональное ядро.

В качестве основной методологии нами выбран *стратегический подход (СП)*. В отличие от подходов, которые делают упор на само содержание культуры (лингвострановедческий или межкультурный), СП обращен к процессу: как поэтапно выстроить обучение, чтобы студенты сами могли работать с культурологическим материалом. В основе СП лежат педагогические стратегии и стратегии обучения. Важно отметить, что СП позволяет интегрировать проблемно-ориентированное обучение и проектную деятельность и другие деятельностные подходы в процесс обучения, т.к. в освоении стратегий уже заложены когнитивно-деятельностные аспекты работы с межкультурным профессионально-ориентированным материалом [3].

Одним из примеров стратегий, разрабатываемых нами в ходе исследования, служит *языково-ориентированная стратегия* [6; 7], где акцент сделан на усвоение знаний о языковой единице, причём не только её языковых черт, но и культурных оттенков, коннотаций, ассоциаций. В ходе освоения данной стратегии студенты работают с *лингвокультурами* – единицами, которые несут культурно-специфическую информацию о российских реалиях (например, Federal Assembly, State Duma и др.).

Эта стратегия органично вписывается в проблемно-ориентированный формат: студентам предлагаются коммуникативные задачи, связанные с необходимостью подключения культурной грамотности и требующие распознавания и интерпретации лингвокультурем. Например, при чтении новостного текста о работе Федерального собрания РФ студент сталкивается с культурно-маркированными единицами (Federal Assembly, State Duma, faction). Возникает проблемная ситуация: «Почему российский парламент называют “двухпалатным”? Каковы функции каждой палаты? Как эта структура отражает исторические особенности России?». Решая эту проблему, студент учится самостоятельно работать с культурно-значимой информацией, осваивает не только профессиональную лексику, но и культурный контекст профессиональной ситуации.

Проектная деятельность, в свою очередь, позволяет закрепить освоенные стратегии на творческом уровне. Студенты выполняют мини-проекты в качестве домашнего задания: создают «культурные интеллект-карты» (cultural mind maps), связывающие лингвокультуру с историческими событиями, персоналиями, географическими объектами; разрабатывают кейсы для одnogруппников на основе аутентичных материалов; проводят ролевые игры (например, пресс-конференция с участием российских политических деятелей). Такой подход превращает процесс формирования МПКК в осмысленную, личностно значимую деятельность, что соответствует принципам современного образования.

Рассмотрим детально шаги освоения языково-ориентированной стратегии в проблемно- и проектно-ориентированном ключе через комплементарный онлайн-ресурс для самостоятельной-работы, выполненный на платформе Tilda:

Первый этап (идентификация): студенты учатся замечать лингвокультуры в текстах: «Найдите в тексте 5 единиц, которые указывают

на российские политические реалии. Объясните, почему вы их выделили». Далее студенты работают с предложенным тут же глоссарием, который содержит ссылки на энциклопедические источники, дефиницию терминов и культурных реалий, а также их произношение на английском языке и перевод на русский язык. Закреплением материала служат типовые языковые упражнения.

Второй этап (интерпретация): цель этого этапа – понимать культурное содержание профессионально-ориентированных лексических единиц, видеть связь между этими единицами и общим культурным контекстом. Студенты также продолжают знакомство с текстом, выполняют задание по его фактическому содержанию, а далее учатся анализировать контекст через выражение собственного мнения, выходя на этап условно-речевых упражнений. Для этого используются кейс-метод и проблемные вопросы: «Почему выражение “дом советов” (House of Soviets) сейчас употребляется редко? Какие исторические изменения это отражает?».

Третий этап (использование): студенты адекватно употребляют лингвокультураны в собственной речи. Здесь применяются проектные формы: подготовка мини-доклада о российском политическом деятеле с обязательным использованием набора лингвокультуран; создание сценария интервью с российским дипломатом. Пример реализации стратегии на лингвокультуране «*Constitutional Court*»: на этапе интерпретации студенты решают проблему «Почему Конституционный суд России находится в Санкт-Петербурге, а не в Москве?», что требует обращения к историческим и политическим источникам. На этапе использования они включают эту лингвокультурану в проект «Неформальная экскурсия по политическим достопримечательностям Санкт-Петербурга», который представляют в ходе аудиторных занятий.

Предложенная модель МПКК и её реализация через стратегический подход создают основу для разработки учебно-методических материалов, сочетающих проблемно-ориентированные задания и проектную деятельность. Как мы уже отметили, одним из эффективных инструментов является комплементарный онлайн-ресурс (например, на платформе Tilda), который содержит модули с текстами, видео, интерактивным глоссарием, интерактивные упражнения для тренировки и закрепления материала, а также форум для обсуждения проектов. Экспериментальная апробация такого ресурса на материале политического модуля (46 студентов-регионоведов, 4 недели) показала, что студенты экспериментальной группы, работавшие с ресурсом, продемонстрировали значительно более высокий прирост культурной грамотности и профессиональной лексики по сравнению с контрольной группой (средний балл по культурной грамотности вырос с 11,12 до 18,76 при $p < 0,01$). Наиболее успешными оказались проектные задания (создание культурных интеллект-карт и кейсов), которые студенты отметили в анкетах как самые полезные и мотивирующие. Особое значение имели тексты, связанные с формированием региональной культурной грамотности,

содержащие сведения о политических деятелях и местах, связанных с политикой, в Санкт-Петербурге.

Соединение лингвокультурного и стратегического подходов даёт базу для других стратегий формирования МПМК. Лингвокультурный задаёт содержание, стратегический – даёт инструментарий, как это делать. Интеграция стратегического подхода с проектными и проблемно-ориентированными методами обучения позволяет эффективно формировать межкультурную профессиональную коммуникативную компетенцию у иностранных студентов-регионоведов.

На примере одной из стратегий – мы увидели, что поэтапное освоение шагов идентификации, интерпретации и использования лингвокультурем через самостоятельное решение коммуникативных проблем и выполнение проектов делает процесс обучения осознанным, деятельностным и профессионально-ориентированным. Перспективы дальнейших исследований по теме связаны с разработкой цифровых платформ для коллаборации студентов из разных городов, а также с адаптацией предложенного подхода к другим направлениям подготовки (например, международные отношения, переводческое дело, туризм). Модель МПМК и обоснование СП позволяют перейти к реальной разработке учебных материалов (например, дальнейшего совершенствования комплементарного онлайн-ресурса и выпуска учебно-методических пособий) для иностранных студентов-регионоведов.

Список используемых источников:

1. Byram M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. – Clevedon: Multilingual Matters, 1997. – 124 p.
2. Елизарова, Г. В. Культура и обучение иностранным языкам: для студентов высших учебных заведений / Г. В. Елизарова; Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. – Санкт-Петербург : КАРО, 2005. – 352 с. – ISBN 5-89815-597-X. – EDN RXXYKR.
3. Алмазова, Н. И. Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе : специальность 13.00.02 "Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)" : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Алмазова Надежда Ивановна. – Санкт-Петербург, 2003. – 446 с. – EDN NMJVYZ.
4. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors. – Strasbourg: Council of Europe, 2018. – 276 p.
5. Hirsch E.D. Cultural Literacy: What Every American Needs to Know. – New York: Vintage Books, 1987. – 278 p.
6. Richards J.C., Renandya W.A. Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice. – Cambridge: Cambridge University Press, 2002. – 422 p.

7. Schmitt N., Rodgers M.P.H. An Introduction to Applied Linguistics. – 3rd ed. – Abingdon: Routledge, 2020. – 440 p.

© Кондаурова Е.В., Алмазова Н.И., 2026

УДК 377.1

FEATURES OF ENGINEERING THINKING IN STUDENTS AND VECTORS OF ITS DEVELOPMENT

Nazarova A.N.

*Belgorod State National Research University
Belgorod, Russia*

Scientific advisor – Prokopenko Y.A.

*Belgorod State National Research University
Belgorod, Russia*

Abstract: the article examines the process of evolution and features of the concept of «engineering thinking». The historical stages of the development of engineering-pedagogical thought are analyzed, starting with the reforms carried out by Peter I and ending with modern trends in personnel training. Attention is paid to the structure of engineering thinking as a metacompetence, combining technical, constructive, research, and economic components. The article also considers important properties of this type of thinking that are necessary for the success of professional activity in a high-tech environment.

Keywords: engineering thinking, technical education, education vectors, metacompetence

The currently observed gap between the growing demands of the innovative economy for the quality of «human capital» and traditional teaching methods, which do not always fully ensure the development of the ability to solve complex design problems in unconventional ways, underlies the relevance of this research topic. The search for effective directions for the development of engineering thinking in students is a response to the challenges of Industry 4.0, which requires a specialist not only to have deep theoretical knowledge but also to be ready for the creative transformation of the surrounding reality.

The concept of «engineering thinking» has historically been associated with engineering education. L.V. Berseneva highlighted the main directions of the development of engineering education. The author noted that «the emergence of engineering-pedagogical thought, the upbringing and training of future engineers began from the time when Peter I in 1701 laid the foundations of engineering education in Russia as the founder of the School of Mathematical and Navigational Sciences. It is believed that the reforms he carried out laid the foundation for the development of engineering education in the country» [1, c.8-9].

In 1755, on the initiative of M.V. Lomonosov and I.I. Shuvalov, the Imperial

Moscow University was established, where future engineering personnel for Russia began to be trained. The works of M.V. Lomonosov, the founder of natural science, who developed the principles of education at the Academy of Sciences and Moscow University, had a significant influence on the development of engineering education.

The pedagogical views of N.I. Pirogov contributed to the development of approaches that became benchmarks in the development of engineering education. The scientist himself put forward ideas related to practice-oriented learning, which are still relevant today.

D.M. Mendeleev made a significant contribution to the development of technical education, combining theoretical knowledge with practical training and a commitment to a systematic approach in education when forming the system of training engineering personnel [1].

Different scientists had a significant influence on the development of the methodology of engineering education in Russia, among whom are R.A. Neidorf, A.S. Ershov, S.P. Timoshenko, A. Melezinek. Their research, pedagogical developments, and innovative methods influenced the formation of educational programs and scientific schools.

In the Soviet era, the development of engineering education and the training of engineering personnel continued. I.I. Bardin, A. Kolmogorov, and S. Korolev played a key role in this process, laying the fundamental foundations of engineering education. However, during this period, the specific task of developing engineering thinking was not set in the process of training engineers. As A.A. Biryukov notes, «this was compensated for in the course of the engineer's professional activity in collective work, since the driving force was scientific and technological progress, ensuring the solution of large-scale state tasks associated with limited resources and the need to achieve strategic goals in the shortest possible time. In the prevailing situations, engineering personnel were formed in conditions of high concentration of intellectual, scientific, and production forces, which allowed the country to implement projects that became symbols of the era» [2, c.173].

In the post-Soviet period, new approaches to the development of engineering education were laid down through the joint efforts of the state, universities, the scientific community, and business.

To this day, the relevance of training highly qualified engineering personnel, as well as specialists in other fields who possess engineering thinking, are able to find unconventional solutions, and work effectively in a team, remains. To this end, scientists and specialists from leading Russian universities, scientific and educational centers that develop engineering education, are creating modern teaching methods, new models of engineering education, and implementing scientific projects and continuing education programs.

Various researchers consider the concept of «engineering thinking» as a complex, multifaceted system aimed at solving specific technical problems, inseparably linked to a person's personal qualities. Scientists also agree that engineering thinking is a metacompetence necessary for working in a complex technological environment.

In our opinion, engineering thinking is a type of professional thinking that allows a person not just to be an observer of ongoing technical processes, but to actively transform and improve these processes. Engineering thinking can be compared to scientific activity; it also involves the primary formulation of a problem, the definition of a hypothesis, conducting an experiment, forming a model, and verifying the results. However, unlike science, the result of such activity should be a specific product, not knowledge about it.

The main properties of engineering thinking, according to the authors of scientific works, are noted as: polytechnic, constructive, scientific-theoretical, transformative, creative, socially positive (fig. 1).

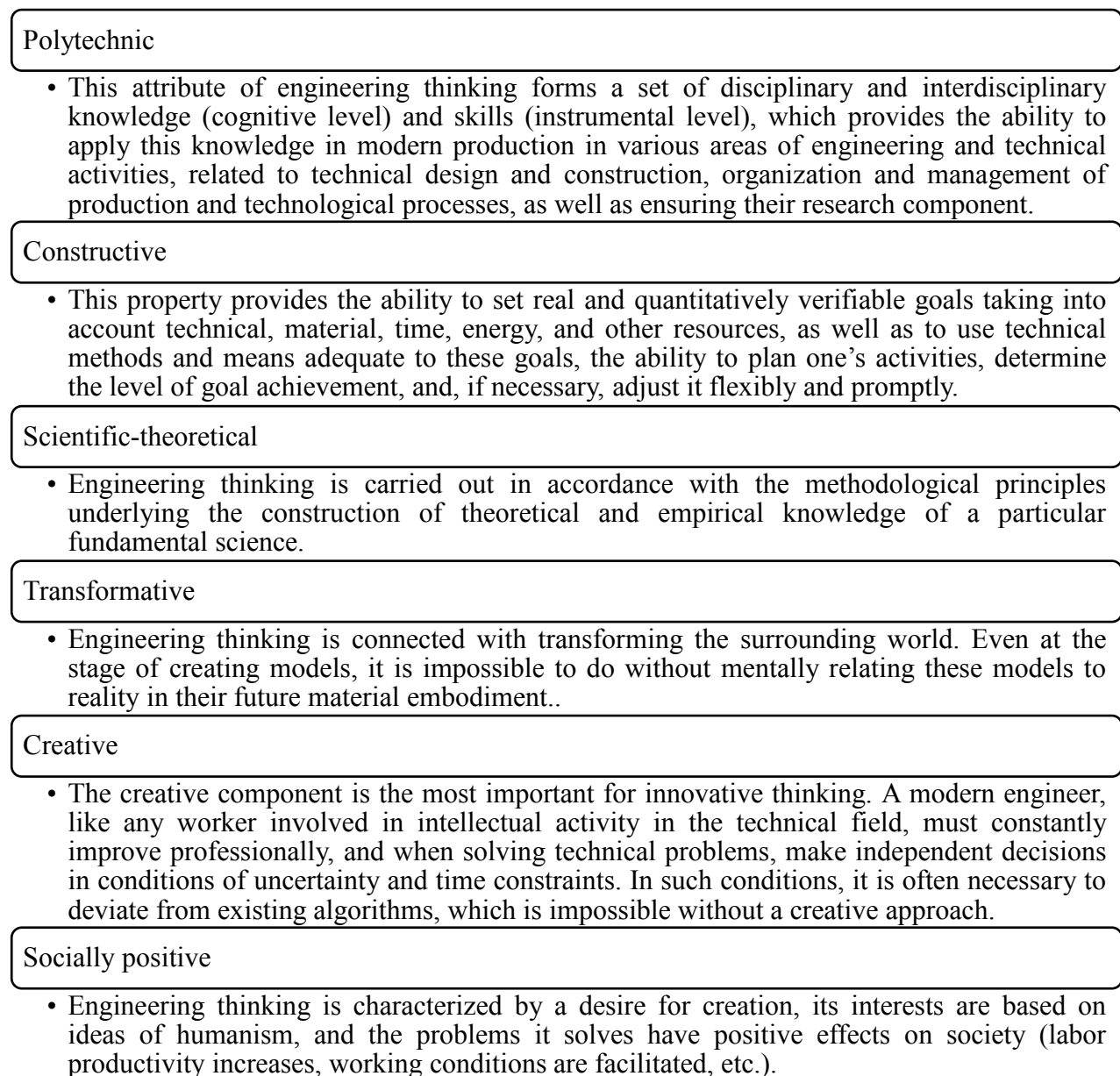


Fig. 1. Properties of engineering thinking

Source: [3]

The peculiarity of engineering thinking is that it represents a synthesis of

different types of thinking, which are interconnected and depending on the specific situation, different types dominate. The structure of engineering thinking consists of a number of interconnected components (fig. 2).

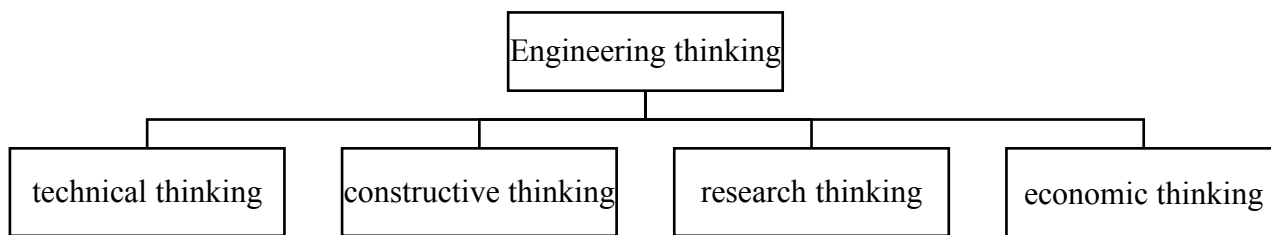


Fig. 2. Structure of engineering thinking

Source: [3]

Technical thinking consists in the ability to analyze the composition, structure, design, and principle of operation of technical objects under changed conditions. Constructive thinking is based on building a specific model for solving a given problem or task, which is understood as the ability to combine theory with practice. Research thinking allows one to identify novelty in a task, the ability to justify one's actions, the results obtained, and to draw conclusions. Economic thinking consists in evaluating the quality of the process and the outcomes of activity from the standpoint of market requirements.

In conclusion, let us note the main results that were achieved. The analysis of the historical background made it possible to prove that the Russian engineering school is based on fundamentality and practical orientation, which is reflected in the works of M.V. Lomonosov and D.I. Mendeleev. Modern education is intended to preserve this continuity, combining it with innovative methods used in pedagogy. The paper provides the author's definition of the concept of «engineering thinking» and notes that it is not limited to merely observing technical processes, but is based on active participation in improving these processes. It is also noted that, unlike scientific activity, the result of such activity should be a tangible viable product, rather than knowledge about it. The ability of specialists to act as creators of such a product is achieved through the development of the main properties of engineering thinking: polytechnic, constructive, scientific-theoretical, transformative, creative, and socially positive. The main vector of the development of engineering thinking in the modern conditions of education can be identified as the creation of an interdisciplinary educational environment, its practice-orientation, project activities, and the solving of real production tasks.

References

1. Berseneva L.V. Inzhenernoe myshlenie uchitelya kak resurs tekhnologicheskogo suvereniteta: teoretiko-prikladnoy podkhod [Engineering thinking of a teacher as a resource for technological sovereignty: a theoretical and applied approach]. *Sovremennoe dopolnitel'noe professional'noe pedagogicheskoe*

obrazovanie, 2025, vol. 8, no. 2(30). Available at: www.meppe.elpub.ru. DOI 10.54884/2414-1186-2025-8-2-012.

2. Biryukov A.A. Formirovanie inzhenerного stilya myshleniya obuchayushchikhsya kak faktor podgotovki inzhenernykh kadrov [Formation of the engineering style of thinking of students as a factor in the training of engineering personnel]. *Vestnik Vladimirskogo gosudarstvennogo universiteta im. Aleksandra Grigor'evicha i Nikolaya Grigor'evicha Stoletovykh. Seriya: Pedagogicheskie i psikhologicheskie nauki*, 2025, no. 4(82), pp. 172-183.

3. Duma E.A., Kibaeva K.V., Mustafina D.A., Rakhmankulova G.A., Rebro I.V. Urovni sformirovannosti inzhenerного myshleniya [Levels of formation of engineering thinking]. *Uspekhi sovremennogo estestvoznaniya*, 2013, no. 10, pp. 143-144. Available at: <https://natural-sciences.ru/ru/article/view?id=33024> (accessed 29.04.2026).

© Nazarova A.N., Prokopenko Y.A., 2026

УДК 37.026.3

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ УМНОЖЕНИЯ МНОГОЗНАЧНЫХ ЧИСЕЛ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ПРИМЕНЕНИЕМ МЕТОДА РЕШЕТКИ

Тимошенко М.С., Болгова А.В.

Белгородский государственный национальный исследовательский университет, г. Белгород, Россия

Аннотация: в статье рассматривается проблема развития вычислительных навыков умножения многозначных чисел у младших школьников. Обосновывается целесообразность применения метода решетки как альтернативного алгоритма, способствующего снижению когнитивной нагрузки и повышению осознанности математических действий. Представлены методические условия реализации данного метода, включающие актуализацию разрядных знаний, опору на табличное умножение, визуализацию, поэтапное усложнение и сравнительный анализ вычислительных приемов. Приводится пошаговый алгоритм вычисления методом решетки.

Ключевые слова: умножение многозначных чисел, метод решетки, младшие школьники, вычислительный навык, развивающее обучение, методические условия.

DEVELOPMENT OF MULTI-DIGIT MULTIPLICATION SKILLS IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN USING THE GRID METHOD

Timoshenko M.S., Bolgova A.V.

Belgorod State National Research University, Belgorod, Russia

Abstract: the article addresses the problem of developing multi-digit multiplication skills in primary school children. The feasibility of using the grid method as an alternative algorithm that reduces cognitive load and increases awareness of mathematical operations is substantiated. The methodological conditions for implementing this method are presented. A step-by-step algorithm for calculation using the grid method is provided.

Keywords: multiplication of multi-digit numbers, grid method, primary school children, computational skill, developmental education, methodological conditions.

В условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования особое внимание уделяется формированию у младших школьников вычислительных навыков, которые являются фундаментом для всего последующего изучения математики. Одной из наиболее сложных тем в курсе начальной школы выступает умножение многозначных чисел. Традиционный метод умножения «в столбик», несмотря на свою универсальность, часто вызывает у учащихся затруднения, связанные с необходимостью удерживать в памяти промежуточные результаты и правильно записывать их со сдвигом. Как отмечает М.А. Бантова, подобные трудности «нередко приводят к снижению учебной мотивации» [2, с. 41].

В связи с этим современная методика обучения математике находится в поиске альтернативных, более наглядных подходов к формированию вычислительных умений. Одним из таких подходов выступает метод решетки (метод «джелозия»), известный из истории арифметики. И.Я. Депман писал, что данный способ «использовался в разных странах на протяжении столетий» [5, с. 87]. Метод решетки позволяет снизить когнитивную нагрузку, разделяя процесс умножения на серию простых операций: заполнение ячеек сетки произведениями соответствующих цифр (с разделением на десятки и единицы) и последующее суммирование чисел по диагоналям.

Психолого-педагогические основания применения метода решетки связаны с теорией поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина, согласно которой успешное усвоение алгоритма требует «создания ориентировочной основы действия и постепенной интериоризации внешних операций» [3, с. 28]. Метод решетки как раз предоставляет такую ориентировочную основу: сетка с диагоналями служит внешней опорой, которая позволяет ученику фиксировать каждый шаг вычислений. В.В. Давыдов подчеркивал, что в младшем школьном возрасте «формируется теоретическое мышление», позволяющее детям усваивать общие принципы математических операций [4, с. 67].

Л.С. Выготский ввел понятие «зоны ближайшего развития» — тех действий, которые ребенок не может выполнить самостоятельно, но способен завершить при поддержке учителя [1, с. 45]. Освоение метода решетки начинается именно с коллективной работы под руководством педагога, затем постепенно переходит в самостоятельное выполнение. Д.Б. Эльконин, в свою очередь, отмечал, что «младший школьный возраст является сензитивным для

перехода от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению» [7, с. 12]. Визуальная природа метода решетки (прямоугольная сетка, диагонали) соответствует наглядно-образному мышлению, которое у младших школьников еще сохраняет свою значимость.

Успешное применение метода решетки в образовательном процессе требует соблюдения ряда методических условий. Прежде всего, необходима предварительная актуализация знаний о десятичном составе числа. Вторым условием выступает прочное знание табличного умножения. Н.Б. Истомина отмечает, что «автоматизм в вычислениях в пределах 100 исключает когнитивную перегрузку» при выполнении более сложных операций [6, с. 112]. Третье условие связано с визуализацией алгоритма и графическим моделированием. Четвертое условие — поэтапное усложнение вычислительных примеров. Пятое условие — проведение сравнительного анализа различных вычислительных подходов. С.Е. Царева обосновывает необходимость «сопоставления метода решетки с традиционным умножением в столбик» [7, с. 203].

Описание вычислительной процедуры методом решетки
(на примере $23 \times 45 = 1242$)

Построение и разметка сетки. Первым шагом строится прямоугольная сетка: количество ячеек по горизонтали равно числу цифр первого множителя, по вертикали — числу цифр второго множителя. В данном примере оба множителя двузначные, поэтому формируется сетка размером 2×2 . Сверху над каждым столбцом слева направо записываются цифры первого множителя (2, затем 3). Справа от каждой строки сверху вниз записываются цифры второго множителя (4, затем 5).

Разделение ячеек диагоналями. Каждая ячейка сетки делится диагональю, проведенной из верхнего правого угла в нижний левый. Верхний образовавшийся треугольник предназначен для записи десятков, нижний — для единиц.

Заполнение ячеек. На пересечении каждой строки и столбца вычисляется произведение соответствующих цифр. Если результат однозначный, то в верхний треугольник записывается 0, а в нижний — само произведение. Если результат двузначный, то десятки помещаются в верхний треугольник, единицы — в нижний. В примере: $4 \times 2 = 8 \rightarrow (0; 8)$; $4 \times 3 = 12 \rightarrow (1; 2)$; $5 \times 2 = 10 \rightarrow (1; 0)$; $5 \times 3 = 15 \rightarrow (1; 5)$.

Суммирование по диагоналям. Затем осуществляется сложение чисел, находящихся на диагональных полосах, движение производится справа налево. Первая (правая нижняя) диагональ содержит цифру 5 — результат 5. Вторая диагональ включает цифры 2, 1 и 0, сумма которых равна 3. Третья диагональ состоит из цифр 0, 1 и 1, дающих в сумме 2. Четвертая (левая верхняя) диагональ содержит цифру 0 — результат 0.

Формирование итогового числа. Результаты сложения по диагоналям считываются по левой стороне сетки сверху вниз, а затем по нижней стороне слева направо: 0, 2, 3, 5. Начальный ноль, находящийся в старшем разряде,

отбрасывается. В итоге получается число 1242, которое полностью совпадает с произведением 23×45 .

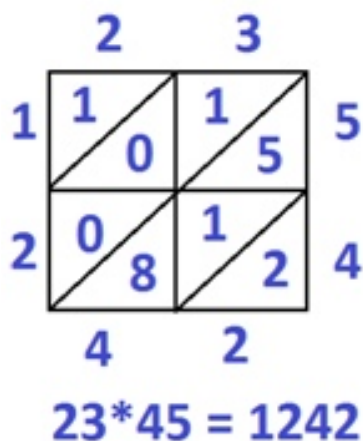


Рис. 1. Пример умножения чисел 23 и 45 методом решетки

Таким образом, освоение метода решетки формирует у младших школьников умение действовать по алгоритму, удерживать последовательность операций и осуществлять самоконтроль, что положительно влияет на регулятивные универсальные учебные действия. Знакомство с историей метода повышает познавательный интерес, особенно у детей, скептически настроенных к стандартным алгоритмам. Метод решетки не заменяет умножение в столбик, но служит эффективным дополнительным средством для учащихся, испытывающих трудности с многошаговыми вычислениями. Его наглядность снижает психологическое напряжение, а сравнение разных способов вычислений развивает вариативность мышления. При соблюдении описанных методических условий данный прием может быть успешно интегрирован в образовательный процесс начальной школы.

Список используемых источников:

1. Выготский Л.С. Лекции по психологии. Мышление и речь. – Москва: Издательство Юрайт, 2018. – 459 с.
2. Бантова М.А. Система формирования вычислительных навыков // Начальная школа. – 1993. – № 11. – С. 38-43.
3. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. – Москва: Изд-во МГУ, 1985. – 45 с.
4. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. – Москва: Педагогическое общество России, 2000. – 480 с.
5. Депман И.Я. История арифметики. – Изд. 6-е. – Москва: Либроком, 2011. – 414 с.
6. Истомина Н.Б. Методика обучения математике в начальных классах: учеб. пособие. – Москва: Академия, 2002. – 288 с.
7. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. – Москва: Знание, 1974. – 64 с.

© Тимошенко М.С., Болгова А.В., 2026

РАЗДЕЛ VIII. ЦИФРОВЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 796:378:37.04

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ИНСТРУМЕНТОВ ДЛЯ ПЕРСОНАЛИЗАЦИИ ТРЕНИРОВОЧНОГО ПРОЦЕССА СТУДЕНТОВ В РАМКАХ ДИСЦИПЛИНЫ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА»

Адаева О.Е.

*Санкт-Петербургский государственный
лесотехнический университет им. С.М. Кирова*

Аннотация: в статье рассматриваются возможности использования цифровых инструментов для персонализации тренировочного процесса студентов в рамках дисциплины «Физическая культура» в вузе. Проанализирована роль электронной информационно-образовательной среды (ЭИОС) и системы управления обучением Moodle как ключевых элементов цифровой инфраструктуры, обеспечивающих сбор и анализ данных о результатах студентов. Показано, что применение цифровых платформ и средств мониторинга физической активности позволяет адаптировать нагрузку, повышать мотивацию и обеспечивать более объективную оценку подготовки обучающихся. Отмечены основные ограничения внедрения цифровых инструментов и обозначены перспективы перехода к адаптивной модели физического воспитания.

Ключевые слова: персонализация обучения; физическая культура; цифровые инструменты; Moodle; электронная информационно-образовательная среда (ЭИОС); тренировочный процесс студентов

THE USE OF DIGITAL TOOLS FOR PERSONALIZATION OF STUDENTS' TRAINING PROCESS IN THE DISCIPLINE OF PHYSICAL CULTURE

Adaeva O.E.

*Saint-Petersburg State Forestry
University named after S.M. Kirov*

Abstract: the article examines the use of digital tools for personalizing the training process of students within the discipline of Physical Education in higher education institutions. The role of the electronic information and educational environment (EIEE) and the learning management system Moodle is analyzed as key components of the university's digital infrastructure, enabling data collection and analysis of student performance. It is shown that the use of digital platforms and

physical activity monitoring tools allows for the adaptation of training loads, increases student motivation, and ensures more objective assessment. The main limitations of implementing digital tools are identified, and prospects for the transition to an adaptive model of physical education are outlined.

Keywords: personalized learning; physical education; digital tools; Moodle; electronic information and educational environment; student training process

Введение

Цифровизация высшего образования в последние годы приобрела системный характер, затрагивая как теоретические, так и практикоориентированные дисциплины. Одним из таких направлений является физическая культура, традиционно основанная на очных формах взаимодействия и унифицированных программах подготовки. Однако современные условия обучения, характеризующиеся высокой вариативностью уровня физической подготовленности студентов, требуют пересмотра подходов к организации учебного процесса.

В классической модели преподавания дисциплины «Физическая культура» основное внимание уделяется выполнению нормативов и освоению базовых двигательных навыков в рамках групповых занятий. При этом особенности студентов, такие как уровень физического развития, состояние здоровья, мотивация и цели занятий, зачастую учитываются в ограниченной степени. Это приводит к снижению эффективности тренировочного процесса и недостаточной вовлеченности обучающихся.

Возникает противоречие между необходимостью индивидуализации физической подготовки и массовым характером образовательного процесса в вузе. В условиях ограниченного времени и ресурсов преподаватель не всегда способен обеспечить персональный подход к каждому студенту в традиционном формате занятий.

Решение данной проблемы возможно за счет внедрения цифровых инструментов, позволяющих собирать, обрабатывать и анализировать данные о деятельности студентов, а также адаптировать учебный процесс в соответствии с их индивидуальными характеристиками. Электронные образовательные среды и системы управления обучением, такие как Moodle, уже активно используются в вузах для организации теоретического обучения и контроля знаний. Их потенциал в области физической культуры связан с возможностью интеграции данных о физической активности, результатах нормативов и динамике подготовки студентов.

Использование цифровых инструментов открывает возможности для перехода от унифицированной модели физического воспитания к персонализированной, в которой тренировочный процесс строится с учетом индивидуальных параметров обучающихся. Это включает адаптацию физической нагрузки, формирование индивидуальных заданий, а также обеспечение постоянной обратной связи между преподавателем и студентом.

Целью данной статьи является анализ возможностей использования цифровых инструментов для персонализации тренировочного процесса студентов в рамках дисциплины «Физическая культура» в условиях высшего образования.

Для достижения поставленной цели решаются следующие задачи:

- рассмотреть теоретические основы персонализации в образовательном процессе;
- проанализировать цифровые инструменты, применяемые в вузе;
- определить роль электронной образовательной среды и LMS в управлении обучением;
- описать механизмы персонализации тренировочного процесса;
- выявить преимущества и ограничения использования цифровых технологий в физической культуре.

Таким образом, исследование направлено на обоснование эффективности применения цифровых инструментов как ключевого фактора повышения качества физического воспитания студентов и перехода к адаптивной образовательной модели.

Теоретические основы персонализации в физической культуре

Персонализация обучения является одной из ключевых тенденций развития современной образовательной системы. В общем смысле под персонализацией понимается организация образовательного процесса с учетом особенностей обучающегося, включая уровень подготовки, темп освоения материала, мотивацию и цели обучения. В отличие от индивидуализации, которая предполагает адаптацию отдельных элементов обучения, персонализация носит более комплексный характер и охватывает всю образовательную траекторию студента. [1, с. 80]

В контексте высшего образования персонализация тесно связана с концепцией адаптивного обучения, при которой содержание, структура и интенсивность образовательного процесса динамически изменяются на основе анализа данных о деятельности обучающегося. Такой подход становится возможным благодаря использованию цифровых технологий, позволяющих фиксировать так называемые «цифровые следы» студентов и использовать их для принятия педагогических решений.

Особую специфику персонализация приобретает в рамках дисциплины «Физическая культура». В отличие от большинства теоретических дисциплин, здесь ключевую роль играют физиологические параметры обучающихся, такие как уровень выносливости, силы, координации, а также общее состояние здоровья. Кроме того, значительное влияние оказывают исходный уровень физической подготовленности и индивидуальные ограничения, связанные, например, с медицинскими показаниями.

Традиционный подход к организации занятий по физической культуре в вузе основан на нормативной системе, предполагающей выполнение стандартных требований всеми студентами независимо от их особенностей.

Такой подход обеспечивает формальную сопоставимость результатов, однако не всегда способствует эффективному развитию физических качеств. В условиях значительной дифференциации студентов по уровню подготовки единые требования могут быть либо чрезмерно сложными, либо, напротив, недостаточно стимулирующими. [2, с. 96]

Персонализированная модель физического воспитания предполагает переход от унифицированных требований к гибкой системе управления тренировочным процессом. В этой модели учитываются:

- исходный уровень физической подготовленности студента;
- динамика изменений показателей;
- индивидуальные цели (оздоровление, развитие конкретных физических качеств);
- ограничения по состоянию здоровья.

Реализация такой модели требует регулярного сбора и анализа данных, а также возможности оперативной корректировки тренировочного процесса. В традиционных условиях это связано с существенными трудностями, так как преподаватель ограничен во времени и ресурсах для индивидуальной работы с каждым студентом.

Именно здесь ключевую роль начинают играть цифровые инструменты, которые позволяют масштабировать персонализацию. За счет автоматизации процессов сбора и обработки данных становится возможным не только учитывать особенности студентов, но и выстраивать адаптивные тренировочные программы.

Таким образом, теоретические основы персонализации в физической культуре базируются на сочетании педагогических и физиологических подходов, а их практическая реализация напрямую связана с уровнем развития цифровой образовательной среды вуза.

Цифровые инструменты в образовательной среде вуза

Современная образовательная среда вуза представляет собой сложную цифровую экосистему, включающую различные программные и технологические решения, направленные на поддержку учебного процесса. В условиях цифровизации именно эти инструменты становятся основой для сбора, хранения и анализа данных об образовательной деятельности студентов, что создает предпосылки для персонализации обучения, в том числе в рамках дисциплины «Физическая культура». [3, с. 4]

Ключевым элементом такой инфраструктуры является электронная информационно-образовательная среда (ЭИОС). ЭИОС объединяет в себе образовательные ресурсы, средства коммуникации и инструменты контроля, обеспечивая целостность и управляемость образовательного процесса. В рамках ЭИОС осуществляется доступ к учебным материалам, фиксация результатов обучения, взаимодействие между преподавателями и студентами, а также проведение текущего и итогового контроля.

Функционально ЭИОС выполняет несколько важных задач:

- централизованное хранение данных об образовательной деятельности студентов;
- обеспечение прозрачности учебного процесса;
- поддержка дистанционных и смешанных форм обучения; – формирование цифрового профиля обучающегося.

В контексте физической культуры значение ЭИОС заключается в возможности интеграции данных, отражающих как теоретическую подготовку, так и практические результаты студентов. Это позволяет формировать более полное представление о динамике их развития и использовать эту информацию для управления тренировочным процессом.

Одним из наиболее распространённых компонентов ЭИОС является система управления обучением Moodle. Данная платформа широко применяется в вузах для организации учебных курсов, контроля знаний и взаимодействия с обучающимися. [4, с. 38]

Функциональные возможности Moodle включают:

- создание и структурирование учебных курсов;
- проведение тестирования с автоматической проверкой;
- размещение заданий и контроль их выполнения; – ведение электронного журнала успеваемости; – сбор и анализ статистики активности студентов.

В рамках дисциплины «Физическая культура» данная система используется преимущественно для реализации теоретической части курса, включая изучение основ здорового образа жизни, физиологии физических нагрузок и методики тренировок. Кроме того, через Moodle осуществляется тестирование студентов, позволяющее объективно оценить уровень их знаний.

Однако потенциал данной платформы значительно шире. При правильной организации учебного процесса Moodle может использоваться для фиксации результатов выполнения нормативов, учета посещаемости, а также предоставления индивидуальных заданий. Это позволяет перейти от формального контроля к более гибкой системе управления обучением, в которой учитываются особенности студентов.

Помимо LMS, важную роль играют дополнительные цифровые инструменты, связанные с мониторингом физической активности. К ним относятся мобильные приложения и носимые устройства (фитнес-трекеры), позволяющие фиксировать такие показатели, как частота сердечных сокращений, уровень активности, количество шагов и энергозатраты.

Интеграция данных из этих источников с образовательной средой вуза открывает новые возможности для анализа физической активности студентов и адаптации тренировочного процесса. В частности, преподаватель получает доступ к объективным данным, отражающим реальную нагрузку, что позволяет более точно корректировать программу занятий.

Таким образом, цифровые инструменты в образовательной среде вуза формируют технологическую основу для реализации персонализированного подхода. Их использование в физической культуре позволяет перейти от эпизодической оценки результатов к системному управлению тренировочным процессом на основе данных.

Влияние цифровых инструментов на образовательный процесс в физической культуре

Внедрение цифровых инструментов в дисциплину «Физическая культура» оказывает комплексное влияние на организацию и результаты образовательного процесса. Прежде всего, изменяется характер взаимодействия между преподавателем и студентом. Традиционная модель, в которой контроль и обратная связь носят эпизодический характер, уступает место системе постоянного мониторинга и анализа деятельности обучающихся. Использование электронной информационно-образовательной среды и системы Moodle позволяет фиксировать не только итоговые результаты, но и процесс достижения этих результатов, включая активность студента, регулярность выполнения заданий и динамику его прогресса. [5, с. 51]

Одним из ключевых эффектов цифровизации является повышение мотивации студентов к занятиям физической культурой. Это связано с тем, что цифровые платформы обеспечивают наглядную визуализацию индивидуального прогресса, что способствует формированию у обучающихся более осознанного отношения к собственной физической активности. Возможность отслеживать изменения показателей в динамике, получать оперативную обратную связь и рекомендации со стороны преподавателя создает дополнительную мотивационную среду. Кроме того, элементы геймификации, реализуемые в цифровых системах, такие как рейтинги, баллы и достижения, способствуют повышению вовлеченности студентов в учебный процесс.

Цифровые инструменты также способствуют повышению объективности оценки результатов. В традиционной системе контроль физической подготовленности во многом зависит от субъективного восприятия преподавателя и ограничен разовыми измерениями. В условиях цифровизации оценка становится более точной за счет использования накопленных данных, отражающих динамику развития студента. Системы управления обучением, такие как Moodle, позволяют автоматизировать часть контрольных процедур, включая тестирование теоретических знаний, что снижает вероятность ошибок и повышает прозрачность оценивания. [6, с. 10]

Еще одним важным аспектом является улучшение управляемости образовательного процесса. Цифровые платформы предоставляют преподавателю инструменты для анализа данных, что позволяет выявлять закономерности в учебной деятельности студентов, определять проблемные зоны и своевременно корректировать программу занятий. Это особенно важно

в условиях работы с большими учебными группами, где традиционные методы контроля оказываются недостаточно эффективными.

В то же время необходимо учитывать, что влияние цифровых инструментов не является однозначно положительным. Существует риск формализации образовательного процесса, когда использование цифровых платформ сводится к проведению тестирования и фиксации результатов без глубокого анализа данных. В таком случае потенциал персонализации остается нереализованным. Кроме того, избыточная ориентация на цифровые показатели может привести к снижению значимости реальной двигательной активности, если внимание студентов смещается с процесса выполнения упражнений на формальное выполнение требований системы.

Таким образом, цифровые инструменты оказывают существенное влияние на образовательный процесс в физической культуре, способствуя повышению мотивации, объективности оценки и управляемости обучения. Однако их эффективность во многом зависит от характера внедрения и степени интеграции в педагогическую практику.

Заключение

В условиях цифровизации высшего образования использование цифровых инструментов становится важным фактором модернизации дисциплины «Физическая культура». Проведенный анализ показал, что традиционная модель организации тренировочного процесса, основанная на унифицированных подходах, не в полной мере отвечает современным требованиям, связанным с необходимостью учета особенностей студентов.

Применение электронной информационно-образовательной среды и систем управления обучением, таких как Moodle, создает технологическую основу для персонализации обучения. Эти инструменты позволяют организовать сбор и анализ данных о деятельности студентов, обеспечивают прозрачность образовательного процесса и расширяют возможности контроля и обратной связи.

Персонализация тренировочного процесса реализуется за счет использования цифровых данных для адаптации физической нагрузки, формирования индивидуальных заданий и оценки динамики развития студентов. Это способствует повышению эффективности занятий, росту мотивации обучающихся и более осознанному отношению к физической активности.

Вместе с тем внедрение цифровых инструментов сопровождается рядом ограничений, связанных с недостаточной развитостью инфраструктуры, риском формализации образовательного процесса и необходимостью повышения цифровой компетентности преподавателей. Эти факторы требуют комплексного подхода к цифровой трансформации физического воспитания в вузе. [7, с. 100]

В перспективе развитие цифровых технологий открывает возможности для перехода к адаптивной модели физической культуры, в которой

управление тренировочным процессом будет осуществляться на основе интеллектуального анализа данных и учета индивидуальных характеристик студентов. Это позволит существенно повысить качество физического воспитания и обеспечить формирование устойчивых навыков здорового образа жизни у обучающихся.

Список используемых источников:

1. Иванова Т.А., Петров С.В., Кузнецова Е.И. Цифровая трансформация физического воспитания в вузе: проблемы и перспективы персонализации обучения : монография. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2021. – 180 с. – Текст: электронный. – URL: https://elar.uspu.ru/bitstream/ru-uspu/38199/1/978-5-8295-0791-6_2021.pdf (дата обращения: 07.05.2026).

2. Абзалов Р.А., Абзалов Н.И. Теория и методика физической культуры и спорта: учебное пособие. – Казань : Вестфалика, 2013. – 202 с. – Текст: электронный // Казанский (Приволжский) федеральный университет: [сайт]. – URL: https://dspace.kpfu.ru/xmlui/bitstream/handle/net/21352/22_228_000399.pdf (дата обращения: 07.05.2026).

3. Образовательная среда вуза в условиях цифровой трансформации // КиберЛенинка. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatel'naya-sreda-vuza-v-usloviyah-tsifrovoy-transformatsii> (дата обращения: 07.05.2026).

4. Зюрин Э.А., Масягина Н.В., Тарасова Л.В., Гадалов А.В., Петрук Е.Н. История и теория физической культуры. Технологии физического воспитания: учебное пособие. – Владимир: Изд-во ВлГУ, 2019. – 292 с. – Текст: электронный // Владимирский гос. университет [сайт]. – URL: <https://dspace.vvlsu.ru/bitstream/123456789/8275/1/01911.pdf> (дата обращения: 07.05.2026).

5. Морозова Е.В., Григорьева А.С., Васильев П.А. Адаптивные модели физического воспитания студентов на основе цифрового мониторинга физической активности : коллективная монография. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2025. – 210 с. – ISBN 978-5-8050-0794-2. – Текст: электронный. – URL: https://elar.uspu.ru/bitstream/ru-uspu/46567/1/978-5-8050-0794-2_2025.pdf (дата обращения: 07.05.2026).

6. Цифровые образовательные технологии как эффективное средство формирования мотивации студентов к занятиям физической культурой // Исследовательский журнал. – 2026. – № 3 (165). – DOI: 10.60797/IRJ.2026.165.3. – Текст : электронный. – URL: <https://research-journal.org/archive/3-165-2026-march/10.60797/IRJ.2026.165.3> (дата обращения: 07.05.2026).

7. Федорова Л.Н., Степанов И.А., Михайлова О.В. Проблемы и перспективы цифровизации физической культуры и спорта в высших учебных заведениях // Проблемы физической культуры и спорта: сборник статей по

материалам Всерос. научно-практической конференции. – Москва: Московский гос. строительный университет, 2025. – С. 112–120. – Текст: электронный. – URL: https://mgsu.ru/resources/izdatelskaya-deyatelnost/izdaniya/izdaniya-otkr-dostupa/2025/Sbornik_Problemy-fizkult-sport_IFKS_2025.pdf (дата обращения: 07.05.2026).

© Адаева О.Е., 2026

УДК 378.14

ПРОБЛЕМЫ ПРИМЕНЕНИЯ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Андросова Г.А., Догонова Н.А.

*Национальный государственный университет
физической культуры, спорта и здоровья,
Санкт-Петербург, Россия*

Аннотация: фундаментальная трансформация жизни общества вследствие всеобъемлющего развития и внедрения цифровых технологий становится основой для кардинальных изменений во всех отраслях и сферах национальной экономики, начиная от наукоемких производств и заканчивая организацией быта домохозяйств. Особую значимость процессы цифровизации имеют для сферы высшего образования, которое, с одной стороны, формирует основу будущего научно-производственного потенциала страны, с другой – способствует решению кадрового обеспечения углубления цифровизации. Важная роль образования находит отражение в «Стратегии развития информационного общества в России на 2017-2030 годы», которая предусматривает развитие сферы образования на базе цифровых технологий [1]. Цифровизации образовательного процесса обуславливает необходимость создания соответствующих предпосылок, включающих формирования материально-технической базы, методического обеспечения, кадрового состава, обладающего соответствующей цифровой грамотностью. Применение цифровых технологий в образовательном процессе существенно корректирует его содержание и организацию, методы обучения, роль преподавателя и пр., и влечет за собой возникновение положительных и отрицательных эффектов цифровизации.

Ключевые слова: цифровизация, цифровые технологии, эффекты цифровизации

PROBLEMS OF USING DIGITAL TECHNOLOGIES IN HIGHER EDUCATION

Androsova G.A., Dogonova N.A.

*National State University
of Physical Culture, Sports and Health,
Saint Petersburg, Russia*

Abstract: the fundamental transformation of society's life as a result of the comprehensive development and implementation of digital technologies is becoming the basis for radical changes in all sectors and areas of the national economy, from science-intensive industries to the organization of household life. The processes of digitalization are particularly significant for the field of higher education, which, on the one hand, forms the basis for the country's future scientific and industrial potential, and on the other hand, contributes to the solution of personnel issues related to the deepening of digitalization. The important role of education is reflected in the "Strategy for the Development of the Information Society in Russia for 2017-2030," which envisages the development of the education sector based on digital technologies [1]. The digitalization of the educational process necessitates the creation of appropriate prerequisites, including the development of a material and technical base, methodological support, and a workforce with the necessary digital literacy. The use of digital technologies in the educational process significantly alters its content and organization, teaching methods, the role of the teacher, and more, leading to both positive and negative effects of digitalization.

Keywords: digitalization, digital technologies, effects of digitalization

Полученные к настоящему времени результаты реализации цифровых технологий в образовательном процессе позволяют констатировать их существенные преимущества относительно традиционной парадигмы высшего образования. Цифровые технологии обеспечивают скорость, удобство и экономию времени за счет организации удаленного обучения, неограниченного доступа студентов к образовательным ресурсам, участием в онлайн-курсах, вебинарах, консультациях и пр. Современные студенты используют технологию искусственного интеллекта для быстрого поиска необходимой информации, создания учебных материалов, таких как доклады, презентации, конспекты; введение электронного документооборота ускоряет и облегчает выполнение и представление учебных заданий.

Таким образом, необходимость широкого внедрения цифровизации в деятельность ВУЗа является бесспорной и обоснованной. В то же время цифровизации образовательной среды приводит к определенным негативным последствиям, которые образуют три блока проблем.

Во-первых, неблагоприятное влияние на здоровье и самочувствие обучающихся. В результате регулярного многочасового сидения за электронными гаджетами в согнутой позе возникают проблемы как со зрением, так и со слухом, головные боли, вызванные длительным воздействием электромагнитного излучения при использовании наушников, болезни позвоночника, вредное воздействие на психику, проблемы гиподинамии, угнетение когнитивных способностей (мышление, понимание, устная речь, способность рассуждать) и пр. [2]. Следует отметить, что большинство из названных проблем порождены нерациональным поведением самого студента-пользователя и могут быть в определенной степени решены при осознании им ответственности за свое здоровье, рациональном планировании режима работы и ночного сна, соблюдении принципов здорового образа жизни.

Во-вторых, ухудшение качества образования за счет снижения стремления и способности студентов к самостоятельной работе без помощи заимствований, пассивном использовании сгенерированных текстов учебных работ, фрагментации знаний. [3]. Противодействие этим негативным процессам в настоящее время является одной из наиболее актуальных задач ВУЗа, профессорско-преподавательский состав которого призван научить студентов использовать цифровую среду университета для развития и усиления своих навыков и когнитивных способностей и тем самым поддерживать качество образования на должном уровне. Инструментами работы в этом направлении выступают как усиление контроля за самостоятельностью работы обучающегося путем использования программы проверки оригинальности «ВУЗ. Антиплагиат» и другие методы верификации, так и проведение интерактивных занятий, призванных повысить заинтересованность студентов в живом общении, тренировке навыков мышления.

В-третьих, создание почвы для нарушения информационной безопасности обучающихся, что ограничивает обращение к интернет-ресурсам в образовательных целях и снижает доверие к использованию цифровой образовательной среды университета.

Поскольку организация учебного процесса на информационно-цифровой основе вызывает изменение отношения студентов к качеству получаемых знаний, способам поиска информации и к обучению в целом, возникает потребность в регулярном изучении восприятия ими условий образовательной среды с целью своевременной корректировки. Для мониторинга оценки применения цифровых технологий со стороны студентов авторами проведено анкетирование, в котором приняли участие студенты 4 курса бакалавриата по профилю подготовки «Менеджмент физической культуры и спорта» и студенты 2-4 курсов бакалавриата по профилю подготовки «Менеджмент спортивной организации» в количестве 98 человек.

Оснащение контингента анкетизируемых индивидуальными интернет-устройствами (мобильными телефонами, планшетами, ноутбуками, персональными компьютерами) является стопроцентным, абсолютное большинство – 96,9% – используют их постоянно. Использование студентами своих гаджетов нацелено на решение широкого круга задач (табл. 1).

Таблица 1

Ответы студентов на вопрос «С какой целью Вы используете ресурсы и сервисы сети Интернет?» (возможны несколько вариантов ответа)

Всего	Использовать для выполнения учебных заданий	Искать и получать информацию	Поддерживать социальные связи	Быть в курсе событий	Участвовать в решении социально-политических проблем
Чел.	88	77	76	69	12
%	88,9	78,6	77,6	70,4	12,2

Данные таблицы 1 показывают, что главная цель использования интернет-ресурсов заключается в решении учебных проблем: около 90% опрошенных организуют выполнение учебных заданий и подготовку к занятиям на основе использования интернет-ресурсов. Почти 80% студентов расценивают интернет в качестве источника разнообразной информации, 77,6% используют его в целях поддержания социальных связей. Наименее всего представлена социально-политическая функция интернет-ресурсов – в этих целях они используются 12,2% опрошенных.

Повсеместное распространение цифровых технологий требует от человека для успешного решения текущих задач в любой сфере деятельности наличия соответствующих цифровых навыков и компетенций. В условиях формирования цифровой образовательной среды студенты осознают важность данного условия, о чем свидетельствуют данные табл. 2.

Таблица 2

Ответы студентов на вопрос «Считаете ли Вы цифровые навыки необходимыми для своей учебы/работы» (возможны несколько вариантов ответа)

Всего	Цифровые навыки необходимы для учебы	Недостаток цифровых навыков мешает учебе	Отсутствие цифровых навыков не является проблемой	Учеба/работа не требует цифровых навыков
Чел.	83	23	8	7
%	84,7	23,5	8,2	7,1

Из данных табл. 2 видно, что для почти 85% студентов владение навыками использования цифровых технологий необходимо для успешной учебы и последующей работы; в условиях цифровой образовательной среды 23,5% опрошенных считают, что нехватка цифровых знаний и навыков является препятствием для учебы. В то же время небольшая часть опрошенных – 8,2% – не считает проблемой для учебы отсутствие цифровых навыков, тогда как 7 человек из числа опрошенных в учебном/рабочем процессе могут обходиться без приложения цифровых навыков и знаний. отрицательного влияния отсутствия цифровых компетенций на результаты учебы.

Приведенная структура ответов свидетельствует об острой потребности большинства студентов в обретении практических знаний и навыков использования цифровых технологий, поэтому весьма актуальным является вопрос о возможности обретения таких навыков и компетенций. Мнения студентов по данному вопросу расходятся, о чем свидетельствуют представленные в табл. 3 данные.

Таблица 3

Ответы студентов на вопрос «Достаточно ли созданных в стране условий (университетские программы / семинары общественных организаций / частные курсы / программы государственного обучения) для приобретения цифровых знаний и умений?»

Всего	Достаточно	Государственных программ обучения недостаточно	Оптимальный путь – обучение в частных организациях	Затрудняюсь ответить
Чел.	38	30	12	18
%	38,8	30,6	12,2	18,4

Менее 40% участников опроса считают, что созданные к настоящему времени учебно-производственные условия могут в полной мере удовлетворить запросы нуждающихся в освоении цифровых компетенций, тогда как более 30,6% полагают недостаточным объем государственных программ обучения как основной способ обучения цифровым знаниям и навыкам. Более 12,4% отдают предпочтение в получении цифровых знаний и навыков частным организациям и готовы нести существенные затраты на эти цели; около 19% не дали однозначного ответа на вопрос, однако следует ожидать, что по мере появления необходимости в цифровых компетенциях в ходе учебы/работы доля затруднившихся с ответом будет снижаться.

В ходе анкетирования была выявлена наиболее острая для большинства студентов проблема, связанная с цифровизацией образовательной среды и заключающаяся в обеспечении конфиденциальности личных данных студента в связи с необходимостью регистрации на различных платформах в процессе учебы. Как показал опрос, 72,4% респондентов сталкивались с нарушением безопасности своих персональных данных путем взлома страницы пользователя в социальных сетях. Данное обстоятельство и многочисленные примеры подобных случаев, опубликованные в СМИ, сформировали у большинства респондентов обоснованные опасения по поводу безопасности своих персональных данных в сети Интернет, как следует из представленных в табл. 4 данных.

Таблица 4

Ответы студентов на вопрос «Какова степень Вашего доверия к безопасности использования ресурсов и сервисов Интернета?»

Всего	Считаю все интернет-ресурсы и сервисы небезопасными	Считаю более важным удобство и скорость получения информации	Степень доверия зависит от используемого ресурса
Чел.	77	20	1
%	78,6	20,4	1

Структура ответов на данный вопрос в целом совпадает с приведенным выше результатом опроса: только пятая часть анкетированных не испытывает

беспокойства за безопасность личных данных при работе с интернет-сервисами, предпочитая удобство и быстроту получения информации, в то время как 78,6% опрошенных выразили недоверие к безопасности своих персональных данных при пользовании ресурсами и сервисами сети интернет.

Организуя учебный процесс в условиях цифровой образовательной среды, ВУЗ играет важную роль в обеспечении цифровой безопасности студентов в ходе обучения. Однако не все участники опроса высоко оценили способность университета обеспечивать надежную защиту персональных данных обучающихся: студенты расходятся во мнениях: менее половины студентов – 45,9% – утвердительно ответили на данный вопрос; 27,6% считают данную проблему выходящей за пределы возможностей образовательных учреждений; примерно четверть опрошенных затруднились с ответом. Наименее защищенные от утечки персональных данных пользователей, по мнению студентов, являются следующие сервисы сети интернет (табл. 5).

Таблица 5

Ответы студентов на вопрос «Какие сервисы сети Интернет несут наибольшую угрозу для Ваших персональных данных, по Вашему мнению?» (возможно несколько вариантов ответа)

Всего	Сайты с регистрацией	Социальные сети	Интернет-банкинг	Электронная почта	Сайт госуслуг	Другое
Чел.	66	57	44	9	22	3
%	67,3	58,2	44,9	9,2	22,4	3,0

Структура ответов на данный вопрос показывает, что для 67,3% респондентов наибольшие риски злоупотреблений персональной информацией связаны с деятельностью сайтов, требующих обязательной регистрации. Также велика вероятность утечки персональной информации через социальные сети, как указывает 58,2%, и через сервисы интернет-банкинга – около 45% опрошенных. В этой связи приобретает особую актуальность вопрос о способах противодействия утечке персональных данных и злоупотреблений с ними. В таблице 6 представлены наиболее приемлемые с точки зрения участников опроса меры защиты от подобной угрозы.

Таблица 6

Распределение ответов на вопрос «Какие меры безопасности Вы используете для защиты персональных данных?» (возможно несколько вариантов ответа)

Всего	Сложные пароли	Антивирусные программы	Частая смена паролей	Другое
Чел.	83	52	36	5
%	84,7	53,1	36,7	5,0

Наиболее надежным средством обеспечения безопасности своих персональных данных большинство считает установку сложных многосимвольных паролей, включающих строчные и заглавные буквы и цифры

– по мнению почти 85% опрошенных, такая мера существенно способствует защите персональной информации. Более половины респондентов считают эффективным способом защиты использование антивирусных программ; 36,7% выбрали вариант частой смены паролей, однако это влечет за собой определенные неудобства. Значительная часть респондентов сочетает названные меры.

В современных условиях обеспечение информационной безопасности граждан является одной из приоритетных задач государства. Так, Распоряжением Правительства Российской Федерации от 5 июля 2025 года №1805-р «О стратегическом направлении в области цифровой трансформации отрасли науки и высшего образования до 2030 г.» предусматривается наряду с введением технологий работы с большими данными и искусственного интеллекта внедрение технологий в области информационной безопасности, направленные на развитие и внедрение в сфере науки и высшего образования нового специального и общесистемного программного обеспечения, в том числе отдельных классов программного обеспечения в области информационной безопасности [4].

Вывод. Цифровая трансформация сферы образования обуславливает наряду с положительными эффектами возникновение многочисленных проблем, затрагивающих здоровье и развитие личности, организацию образовательного процесса, вопросы цифровой безопасности участников учебного процесса обучения, финансовые аспекты и пр. Для решения этих проблем необходимо согласованные усилия субъектов сферы образования различных уровней: обучающегося, учебного заведения (университета) и государства.

Список используемых источников:

1. Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации на 2017 - 2030 годы. Утв. Указом Президента Российской Федерации от 9 мая 2017 г. N 203. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_216363/ (дата обращения: 2.04.2026).

2. Уткин С.О. Анализ влияния гаджетов на студентов: благоприятные и негативные аспекты/ С.О. Уткин, Г.А. Шейко // Теория и практика современной науки. 2024. №1 (103). С. 110-113.

3. Панков, М.В. Проблемы и риски цифровизации высшего образования/ М.В. Панков, В.М. Панкова // Высшее образование в России. 2022. Т.31. № 3. С. 40-57.

4. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 5 июля 2025 года №1805-р «О стратегическом направлении в области цифровой трансформации отрасли науки и высшего образования до 2030 г.» URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/412194202/?ysclid=md8yh3хурк390992359> (дата обращения: 7.04.2026).

© Андросова Г.А., Догонова Н.А., 2026.

ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ МУЛЬТИМОДАЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Ахиярова Л.А.

Научный руководитель – Саглам Ф.А.

*Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирязова (ИЭУП),
г. Казань, Россия*

Аннотация: в статье обоснован потенциал мультимодальных технологий для развития учебных умений младших школьников. Раскрыто их влияние на регулятивные, познавательные и коммуникативные компетенции. Систематическое внедрение таких технологий улучшает понимание материала, внимание и самостоятельность учащихся.

Ключевые слова: начальная школа, мультимодальные технологии, универсальные учебные действия (УУД), ФГОС НОО, формирование учебных умений, визуализация обучения, младшие школьники.

FORMATION OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS' LEARNING SKILLS BY MEANS OF MULTIMODAL TECHNOLOGIES

Akhiiarova L.A.

Scientific supervisor – Saglam F.A.

Kazan Innovative University named after V.G. Timiryasov, Kazan, Russia

Abstract: the article substantiates the potential of multimodal technologies for developing primary school students' learning skills. It reveals their impact on regulatory, cognitive, and communicative competencies. Systematic implementation of such technologies improves comprehension, attention, and learner autonomy.

Keywords: primary school, multimodal technologies, universal learning actions (ULA), FSES PGE (Federal State Educational Standard for Primary General Education), formation of learning skills, visualization in education, primary school students.

Современные начальные образовательные учреждения функционируют в условиях активного расширения информационного поля, где обучающиеся подвергаются воздействию различных форм представления учебного материала (текстовых, аудиальных, интерактивных). Согласно ФГОС НОО, формирование учебных действий выступает как фундаментальное звено универсальных учебных действий, позволяющих ученику самостоятельно развивать регулятивные, познавательные и коммуникативные универсальные учебные действия. Мультимодальные технологии, использующие совокупность каналов

восприятия, становятся мощным средством оптимизации учебной деятельности.

Их использование способствует уникальности восприятия современной молодежи, стимулированию мотивации и формированию единого представления о предмете.

Теоретические основы применения мультимодальных образовательных ресурсов подтверждают их эффективность для формирования универсальных учебных действий. Как отмечают Р. Р. Ханмурзина и Ф. А. Саглам, именно в условиях многообразия форм представления информации и активного вовлечения учащихся в учебный процесс достигается наиболее высокий уровень развития логических УУД [1]. Г. Р. Ситдикова отмечает, что новые образовательные технологии формируют личностную и когнитивную адаптивность, что «прямо связано с овладением ребенком универсальными способами действия, переходом к самостоятельным формам работы» [3]. Согласно информации Р. Р. Ханмурзиной и Ф. А. Саглам, интерактивные методы обучения повышают познавательный процесс и вовлеченность младших школьников, способствуя формированию устойчивых учебных знаний [2]. Исследования по мотивации также показывают, что мультимодальные средства обогащают арсенал методов стимуляции познавательной активности, об этом пишут Ф. А. Саглам и Р. Р. Ханмурзина [4]. Наконец, Р. R. Khayrutdinov, A. R. Fayzullina i F. A. Saglam подчеркивают значение образовательной среды для адаптации ребенка к разнообразию культурных и информационных контекстов, что придает мультимодальным технологиям важную роль в развитии гибких учебных навыков [5].

Выбор методологии для анализа применения мультимодальных технологий в начальной школе основан на сочетании анализа педагогических практик и теоретических концепций, связанных с развитием учебных действий. В фокусе рассмотрения – способы организации учебной деятельности, включающие интеграцию визуальных, аудио, текстовых и интерактивных элементов. Такой подход позволяет оценить влияние комплексного мультимодального воздействия на способность младших школьников планировать, контролировать и оценивать собственную деятельность, а также использовать различные стратегии для решения учебных задач.

Анализ показал, что мультимодальные технологии способствуют формированию у обучающихся более выраженной способности к читательской грамотности, переработке информации и применению знаний в новой ситуации. Младшие школьники проявляют более глубокое понимание материала при работе с заданиями, требующими переключения между разными каналами восприятия, а также проявляют более высокую самостоятельность при выполнении учебных заданий.

Обсуждение результатов позволяет утверждать, что мультимодальные технологии выступают не просто средством визуализации образовательного контента, но и механизмом развития метапредметных умений, обеспечивающих успешность дальнейшего обучения. Включение различных модальностей

активизирует разные когнитивные процессы и позволяет младшим школьникам осваивать учебные действия в доступных формах. Сопоставление полученных выводов с концепциями Ф. А. Саглам, Р. Р. Ханмурзиной, Г. Р. Ситдиковой и зарубежных исследований демонстрируют значимую взаимосвязь между качеством образовательной среды и способностью ребенка к самостоятельному учебному процессу.

Заключение отражает надобность систематического внедрения мультимодальных технологий в образовательный процесс начальной школы. Эти технологии создают условия для формирования учебных умений, соответствующих требованиям ФГОС НОО и особенностям современных обучающихся. Их применение делает учебную деятельность более адаптивным и ориентированным на развитие самостоятельности. В дальнейшем исследовательские усилия могут быть направлены на моделирование мультимодальных образовательных сред и оценку их эффективности для формирования разных групп учебных умений.

Список используемых источников:

1. Саглам, Ф. А. Применение технологий интерактивного обучения иностранному языку в начальной школе / Ф. А. Саглам, Г. Р. Ситдикова // Современное педагогическое образование. – 2024. – № 2. – С. 121–126. – EDN VIRBZY.
2. Саглам, Ф. А. Формирование логических универсальных учебных действий младших школьников во внеурочной деятельности / Ф. А. Саглам, Р. Р. Ханмурзина // Actual aspects of pedagogy and psychology of elementary education: Materials of the III international scientific conference, Prague, 18–19 апреля 2018 года. – Prague: Vedecko vydavatelske centrum Sociosfera-CZ s.r.o., 2018. – С. 59–61. – EDN XMWDZR.
3. Ситдикова, Г. Р. Формирование различных типов мобильности личности / Г. Р. Ситдикова // Высшая школа. – 2016. – № 3. – С. 44–45. – EDN VPULYX.
4. Ханмурзина, Р. Р. Продуктивность применения интерактивных методов обучения в начальной школе как средство реализации ФГОС НОО / Р. Р. Ханмурзина, Ф. А. Саглам // Педагогическое образование и наука. – 2018. – № 5. – С. 48–50. – EDN PNABUZ.
5. Quality control optimization of university students training / E. Y. Levina, F. A. Saglam, A. I. Skorobogatova [et al.] // Asian Social Science. – 2015. – Vol. 11, No. 2. – P. 296–300. – DOI 10.5539/ass.v11n2p296. – EDN UFQWAV.

© Ахиярова Л.А., Саглам Ф.А., 2026

РАЗРАБОТКА И РЕАЛИЗАЦИЯ ЦИФРОВОГО МУЗЕЯ КАК СРЕДСТВО ТВОРЧЕСКОГО САМОВЫРАЖЕНИЯ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ

Ахмедьянова А.Х., Сабирова Э.Р.

*Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы,
г. Уфа, Россия*

Аннотация: авторы в данной статье раскрывают эффективность цифрового музея для обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. Спроектирован с помощью виртуальной реальности цифровой музей ГБОУ Уфимской коррекционной школа-интернат №28 для слепых и слабовидящих обучающихся.

Ключевые слова: образование, инклюзивная среда, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, виртуальная реальность, цифровой музей.

Актуальность данного исследования связана со следующей проблемой – необходим анализ применения цифровых технологий для обучения и воспитания детей с нарушениями. Необходимость подобного исследования обусловлена многими аспектами.

Во-первых, согласно пунктам 1 и 2 статьи 43 Конституции Российской Федерации каждому гарантируется доступное и бесплатное дошкольное, основное общее и среднее профессиональное образование. Это означает недопустимость дискриминации по признакам половой, религиозной, национальной принадлежности. Дошкольное и школьное образование должно быть обеспечено независимо от социального статуса, материального положения или состояния здоровья. Это даёт основание для получения образования лицами с нарушениями. Родители детей-инвалидов часто сталкиваются с дискриминацией в детском коллективе, педагогической некомпетентностью или неготовностью организовать адаптированный педагогический процесс.

Во-вторых, статья 2 Федерального закона от 29.12.2012 № 273 «Об образовании в Российской Федерации» закрепляет такие понятия, как обучающийся с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивное образование, адаптированная образовательная программа. Следует обратить внимание на то, что понятие «обучающийся с ограниченными возможностями здоровья» включает в себя всех учеников с нарушениями. Образовательная организация обязана обеспечить реализацию адаптированной образовательной программы, включающую воспитание, обучение и коррекцию в соответствии с образовательными потребностями. Однако создание доступной среды требует финансового обеспечения, что ограничено во многих школах.

В-третьих, согласно статистическим данным Федеральной службы государственной статистики в Российской Федерации наблюдается тенденция

ежегодного увеличения детей инвалидностью: в 2021 году было 703 969 детей-инвалидов, в 2022 – 728 988 детей-инвалидов, в 2023 – 755 459 детей-инвалидов, в 2024 году – 779 308 детей-инвалидов. Данная категория нуждается в особой поддержке государства, куда включено психолого-педагогическое сопровождение с целью коррекции нарушений и социализации личности. Для чего необходимо создание образовательных организаций и совместного досуга с детьми без нарушений.

Инвалид – это лицо, которое имеет нарушение здоровья со стойким расстройством функций организма, обусловленное заболеваниями, последствиями травм или дефектами, приводящее к ограничению жизнедеятельности и вызывающее необходимость его социальной защиты [4]. Однако в образовательной среде также используется термин «обучающийся с ограниченными возможностями здоровья – физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий» [4]. Оба понятия объединяются в категорию учащихся с особыми образовательными потребностями.

Как известно, человек познаёт мир через непосредственный контакт с теми или иными предметами. Контакт с предметами может осуществляться с помощью органов чувств: при помощи глаз, ушей, носа и др. Для полного и точного восприятия атмосферы необходимо задействовать все органы чувств, что возможно при полном погружении в среду. Подобного эффекта можно достичь в музеях, то есть в «некоммерческих, постоянно действующих учреждениях, занимающихся сбором, хранением, изучением и экспонированием памятников истории, культуры, искусства и науки» [3, с. 35].

Следует отметить, что такая образовательная среда имеет очень сильное эмоциональное влияние на учащихся: с музейными предметами можно заниматься деятельностью, например, попробовать изготовить ремесленное изделие или послушать музыкальные произведения на граммофоне. Школьник запоминает свои ощущения и эмоции в данной среде, а затем и знания закрепляются в памяти. Более того, у учащихся увеличивается мотивация к обучению.

Занятия в музее позволяют получить информацию из нетрадиционных источников. Например, до копий или муляжей музейных предметов можно дотронуться. Для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата важно прикоснуться к новым предметам с необычными поверхностями, так как это способствует улучшению мелкой моторики и контроля над телом. С практической деятельностью также связано ознакомление и учебное изготовление ремесленных изделий.

Современные информационно-коммуникационные технологии позволяют создать музейное пространство в онлайн-формате – это может быть виртуальная или дополненная реальность. Их отличие в том, что второе дополняет существующее пространство, а первое создаёт новую среду [1, с.192]. С помощью передатчиков (VR-очки, наушники и др.) школьник с

нарушениями опорно-двигательного аппарата может совершать действия, которые недоступны в реальной среде, тем самым развивать физические навыки. В рамках технологий виртуальной реальности эффективно создать музейное пространство для обучения детей с нарушениями [2, с. 326].

Для успешной социализации и расширения кругозора следует обратить внимание учащихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата на детей с другими заболеваниями, например, слуха или зрения. В случае понимания этикета и правил общения учащиеся смогут дружить и толерантно относиться к дефектам слуха или зрения. Именно с этой целью создаётся цифровой музей ГБОУ Уфимской коррекционной школа-интернат №28 для слепых и слабовидящих обучающихся.

Данный музей создан в виртуальной реальности, состоит из двух экскурсионных залов. В первом зале размещены фотографии и история школы. Подойдя к портретам тех или иных работников, можно выполнить несколько заданий. История школы размещена на потёртых листах, имитирующих старинную бумагу. В первом зале задания направлены на коррекцию внимания, памяти.

Второй зал – классная комната, где есть парты, учительский стол, шкаф для книг. Впереди находится доска для выполнения письменных работ, чуть выше портреты вождей СССР. В левом углу находится стол учителя с тетрадями и классными журналами. Сзади расположен большой шкаф для учебных пособий, исторических книг. Правее шкафа расположена лента времени с периодами развития человечества. В данном зале задания направлены на развитие речи, умение выражать свою точку зрения. В конце экскурсии учащимся предлагается оценить музей по 10-бальной шкале: 0 – это неудовлетворённость экспозицией музея, 10 – это полная удовлетворённость.

Полезность музея заключается в следующих аспектах:

1. Техническая доступность, которая подразумевает посещение экскурсии с помощью ноутбука и проектора.

2. Доступность использования педагогами без специальных знаний языка программирования и информатики.

3. Адаптивность музея под образовательные потребности учащихся с нарушениями и педагогические цели учителя.

4. Возможность применения системно-деятельностного подхода, где учащийся может выступать в роле редактора музейной экспозиции.

Для школьника с нарушениями опорно-двигательного аппарата использование цифрового музея школы для слепых и слабовидящих позволяет осуществлять коррекционно-развивающую работу в следующих направлениях:

1. Коррекция мелкой и крупной моторики,
2. Развитие мышления, фантазии и памяти,
3. Воспитание патриотизма через изучение истории родного края,
4. Развитие эмоционального интеллекта через привития чувств сострадания, уважения к человеку с нарушениями,
5. Формирование цифровой грамотности.

Подводя итоги данного параграфа необходимо отметить, что использование цифровых музеев виртуальной реальности позволяет осуществлять эффективную коррекционно-развивающую работу. Музей школы для слепых и слабовидящих позволяет воспитывать толерантность и милосердие в учащихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Список используемых источников:

1. Русинова С. В., Санькова А. А., Торикова Е. Ф. Технологии виртуальной реальности в реабилитации детей и подростков с детским церебральным параличом//Педагогика. – 2025. – № 10. – С. 1589-1598.

2. Половинко Е. В., Ботвинева Н. Ю., Чебоксаров А. Б. Использование виртуальной 2. (VR) и дополненной (AR) реальностей в современном школьном образовании//Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 79-2. – С. 324-327.

3. Шляхтина Л.М. Основы музейного дела: теория и практика: Учебное пособие. – М.: Высшая школа, 2009. – 35 с.

4. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 N 273-ФЗ.//Справочно-правовая система «КонсультантПлюс». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URI: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/?ysclid=mm7o341xma620766566 (дата обращения: 29.04.2026).

© Ахмедьянова А.Х., Сабирова Э.Р., 2026

УДК 37.026.9

ПРИМЕНЕНИЕ ИНСТРУМЕНТОВ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА ПРИ РАЗРАБОТКЕ И РЕШЕНИИ КЕЙСОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Бровко А.А., Коваленко Е.В.

Омский государственный педагогический университет, г. Омск, Россия

Аннотация: в статье рассматривается актуальная проблема интеграции технологий искусственного интеллекта в практику кейс-метода. Представлены результаты эмпирического исследования среди студентов и преподавателей системы среднего профессионального образования.

Ключевые слова: искусственный интеллект, кейс-метод, ситуационное обучение, генеративные нейросети, среднее профессиональное образование, промпт-инжиниринг.

THE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE TOOLS IN THE DEVELOPMENT AND SOLUTION OF CASES IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Brovko A.A., Kovalenko E.V.

Omsk State Pedagogical University, Russia, Omsk

Abstract: the article discusses the actual problem of integrating artificial intelligence technologies into the practice of the case method. The results of an empirical study among students and teachers of the secondary vocational education system are presented.

Keywords: artificial intelligence, case method, situational learning, generative neural networks, secondary vocational education, industrial engineering.

Кейс-метод давно занял прочное место в арсенале педагогических технологий, нацеленных на сближение теории с практикой. Разбор реальных или максимально приближенных к реальности ситуаций требует от студента не простого воспроизведения заученных формулировок, а самостоятельного анализа, выдвижения гипотез, поиска альтернатив и принятия решений в условиях неполноты информации.

Однако у этого метода есть две давние проблемы. Первая связана с преподавателем: создание качественного кейса отнимает много времени и сил. Нужно придумать правдоподобную фабулу, подобрать цифры, факты, сформулировать вопросы, предусмотреть возможные ходы рассуждений студентов. Вторая проблема касается обучающихся: при решении кейса студент часто оказывается один на один со сложной задачей, не зная, с какой стороны подступить, где искать данные, как проверить свои выводы.

Появление генеративных нейросетей, доступных широкой аудитории начиная с 2023 года, кардинально меняет расклад. Инструменты на основе больших языковых моделей способны выступать одновременно в двух ролях: помощника преподавателя при разработке кейсов и тьютора для студента в процессе их решения [1]. В российской системе образования уже накоплены первые примеры такого использования, хотя системного анализа накопленного опыта пока недостаточно. Данная статья призвана восполнить этот пробел на материале системы среднего профессионального образования.

Под искусственным интеллектом в образовательном контексте понимается совокупность алгоритмических решений, позволяющих компьютерам выполнять задачи, традиционно требующие участия человека – анализ данных, распознавание образов, генерацию текста и изображений, ответы на вопросы [2]. Современные большие языковые модели, такие как GPT-4 и ее аналоги, относятся к генеративному искусственному интеллекту, то есть способны создавать новый контент на основе обучающих выборок.

Исследование включало два параллельных анкетных опроса, проведенных в марте 2026 года. Первый опрос был адресован студентам 1–3

курсов организаций среднего профессионального образования. Второй опрос охватил преподавателей, работающих в системе СПО. Анкетирование проводилось в трех колледжах, расположенных на территории города Омска. Общее число респондентов составило 127 студентов и 48 преподавателей. Выборка формировалась по доступному принципу, однако принимались меры для обеспечения репрезентативности: в опросе участвовали студенты разных специальностей (технических и экономических) и преподаватели разных дисциплин.

Анкета для студентов содержала вопросы о том, знакомы ли они с кейс-методом, как часто решают кейсы на занятиях, используют ли искусственный интеллект при выполнении таких заданий, какие именно функции нейросети задействуют, как оценивают свой уровень владения ИИ [3]. Анкета для преподавателей включала вопросы об опыте разработки кейсов, использовании ИИ при создании учебных материалов, трудностях и барьерах, а также о прогнозах относительно будущего кейс-метода в условиях цифровой трансформации [4]. Результаты опроса студентов представлены в табл. 1. Результаты опроса преподавателей приведены в табл. 2.

Таблица 1

Результаты опроса студентов СПО об использовании искусственного интеллекта при решении кейсов (N=127)

№	Вопрос	Варианты ответа	Доля студентов (%)
1	2	3	4
1	Знакомство с кейс-методом	Знакомы, решали кейсы хотя бы раз	68,5
		Не знакомы, не решали	31,5
2	Частота решения кейсов в учебном процессе	Регулярно (1-2 раза в месяц и чаще)	30,7
		Иногда (несколько раз в семестр)	37,8
		Редко или никогда	31,5
3	Использование ИИ при решении кейсов	Использую регулярно	24,4
		Использую часто	21,3
		Использую иногда	18,9
		Использую редко	15,7
		Не использую никогда	19,7
4	Функции ИИ, которые студенты задействуют при решении кейсов (можно было выбрать несколько вариантов)	Поиск и обобщение информации по теме кейса	55,9
		Структурирование мыслей, составление плана ответа	45,7
		Генерация альтернативных вариантов решения	33,9
		Проверка собственных выводов, получение обратной связи	29,1
		Копирование готового ответа с минимальной правкой	17,3
5	Самооценка влияния ИИ на качество решения кейсов	Помогает значительно	28,3
		Помогает скорее да, чем нет	41,7
		Затрудняюсь ответить	18,1
		Скорее мешает	7,9
		Полностью мешает	4,0

Из табл. 1 видно, что почти две трети студентов хотя бы раз использовали искусственный интеллект при решении кейсов. При этом четверть опрошенных делают это регулярно. Наиболее востребованными функциями оказались поиск и обобщение информации (55,9%) и структурирование мыслей (45,7%). Только 17,3% признались, что просто копируют ответ нейросети. Обращает на себя внимание и тот факт, что 70% студентов оценивают помощь ИИ как положительную или скорее положительную.

Таблица 2

Результаты опроса преподавателей СПО об использовании искусственного интеллекта при разработке кейсов (N=48)

№	Вопрос	Варианты ответа	Доля преподавателей (%)
1	2	3	4
1	Использование кейс-метода в преподавании	Использую регулярно	41,7
		Использую иногда	35,4
		Не использую	22,9
2	Опыт использования ИИ при разработке кейсов	Использую регулярно	14,6
		Использую иногда	18,7
		Пробовал один-два раза	16,7
		Не использовал никогда	50,0
3	Задачи, для которых преподаватели используют ИИ при создании кейсов (среди имеющих опыт, N=16) (можно было выбрать несколько вариантов)	Генерация исходной идеи, фабулы	81,3
		Формулировка вопросов и заданий	68,8
		Подбор статистических данных, фактов	50,0
		Редактирование, стилистическая правка	43,8
		Генерация вариантов решений для методички	31,3
4	Причины неиспользования ИИ (среди не использующих, N=32) (можно было выбрать несколько вариантов)	Не хватает знаний, как правильно формулировать запросы	58,3
		Нет времени осваивать новые инструменты	50,0
		Сомнения в достоверности информации от ИИ	39,6
		Опасения по поводу академической честности	35,4
5	Оценка эффективности ИИ для создания кейсов (среди имеющих опыт) (можно было выбрать несколько вариантов)	Экономит время на 30-50%	62,5
		Помогает преодолеть «синдром чистого листа»	56,3
		Требуется серьезная редакция готового материала	75,0

Данные табл. 2 показывают разительный контраст со студенческими результатами. Половина преподавателей никогда не использовали ИИ при создании кейсов. Основные причины – нехватка знаний (58,3%) и времени

(50,0%). Даже среди тех, кто имеет опыт, три четверти отмечают, что сгенерированный материал требует серьезной доработки. В то же время те, кто уже освоил инструмент, высоко оценивают его полезность: 62,5% говорят об экономии времени, 56,3% – о помощи в генерации идей.

Сравнение двух таблиц позволяет сделать вывод, что студенты значительно активнее используют искусственный интеллект в контексте кейс-метода, чем преподаватели. Доля регулярных пользователей ИИ среди студентов (24,4%) выше, чем среди преподавателей (14,6%), а доля никогда не использовавших – ниже (19,7% против 50%). Такая асимметрия объясняется несколькими причинами. Молодые люди быстрее осваивают новые цифровые инструменты, многие начинали пользоваться ChatGPT еще в школе. Также у студента меньше рисков: ошибка в его работе может стоить невысокой оценки, тогда как ошибка в учебном кейсе, который пойдет на занятие, может подорвать авторитет преподавателя.

На основе проведенного анализа и полученных эмпирических данных можно предложить несколько рекомендаций для образовательных организаций, особенно для системы СПО. Первая рекомендация касается повышения квалификации преподавателей. Поскольку почти 60% опрошенных педагогов назвали недостаток знаний основной причиной неиспользования ИИ, необходимо организовать краткосрочные курсы или семинары по промпт-инжинирингу и применению генеративных нейросетей в педагогических целях. Такие курсы могут быть проведены как силами самого колледжа, так и на базе региональных центров повышения квалификации.

Вторая рекомендация – разработка методических материалов по использованию ИИ при создании кейсов. В этих материалах следует зафиксировать основные этапы работы с нейросетью: от формулировки исходного запроса до верификации и редактирования сгенерированного текста. Полезно включить примеры удачных промптов для разных типов кейсов (управленческих, технических, правовых) и чек-листы для самопроверки.

Подводя итог, можно сказать, что интеграция искусственного интеллекта в практику кейс-метода представляет собой не просто очередной технологический тренд, а качественное изменение самой логики ситуационного обучения. Нейросети способны одновременно расширить возможности преподавателя по созданию учебных материалов и предоставить студенту персонального помощника, сопровождающего его в процессе анализа.

Список используемых источников:

1. Марус Ю.В., Коваленко Е.В. Методическое сопровождение преподавателя в условиях дистанционного обучения // Горизонты образования: материалы I Междунар. науч.-практ. конф. – Омск: Изд-во Ом. гос. пед. ун-та, 2020. – С. 51–53.

2. Доверенный искусственный интеллект: монография / Ю.А. Анисимов, В.Г. Грибунин, С.Е. Кондаков [и др.]. – Саров: Российский федеральный ядерный центр – ВНИИЭФ, 2025. – 191 с.

3. Опрос «Применение искусственного интеллекта студентами при решении учебных кейсов» // Google Forms: [сайт]. – URL: <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfLSWUwKHIA8TSZxmpRCyVHiDYucieSWKKQfA2Fn8-uzczz9g/viewform> (дата обращения: 20.03.2026).

4. Опрос «Использование искусственного интеллекта преподавателями при разработке учебных кейсов» // Google Forms: [сайт]. – URL: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSe-ioDAsCpIhXP_HDZx0GIYrgOICdPLesnRxaiWgoOo-ukHbg/viewform (дата обращения: 20.03.2026).

© Бровко А.А., Коваленко Е.В., 2026

УДК 372.8

ОБУЧЕНИЕ ГРАММАТИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В 5-9 КЛАССАХ С ПОМОЩЬЮ ИНТЕРАКТИВНЫХ МОБИЛЬНЫХ ПРИЛОЖЕНИЙ

Буркаева Ю.О.

Научный руководитель – Левина Е.А.

*Мордовский государственный педагогический университет
имени М.Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия*

Аннотация: в статье рассматривается проблема обучения грамматике английского языка учащихся 5–9 классов с использованием интерактивных мобильных приложений. Анализируются психолого-педагогические особенности формирования грамматических навыков в средней школе, а также дидактический потенциал мобильных приложений. Автором приведены примеры интерактивных заданий, а также обоснована эффективность данного подхода для повышения мотивации и автономии обучающихся.

Ключевые слова: обучение грамматике, английский язык, интерактивные мобильные приложения, цифровые ресурсы.

TEACHING ENGLISH GRAMMAR IN 5-9 CLASSES USING INTERACTIVE MOBILE APPS

Burkaeva Y.O.

Scientific supervisor – Levina E.A.

Mordovian State Pedagogical University named after M.E. Evseviev, Saransk, Russia

Abstract: the article discusses the problem of teaching English grammar to students in grades 5–9 using interactive mobile applications. The article analyzes the psychological and pedagogical features of grammar skills formation in secondary school, as well as the didactic potential of mobile applications. The author provides

examples of interactive tasks, as well as substantiates the effectiveness of this approach to increase motivation and autonomy of students.

Keywords: grammar training, English, interactive mobile applications, digital resources

Современная методика преподавания иностранных языков переживает этап активной цифровой трансформации. В контексте модернизации школьного образования на первый план выходит задача поиска действенных инструментов для развития иноязычной грамматической компетенции, в особенности на уровне основного общего образования (5–9 классы). Данный период является ключевым для закладки фундаментальных грамматических структур, от качества усвоения которых зависит последующая успешность иноязычной коммуникации. Значительные возможности для решения этой задачи открывают интерактивные мобильные приложения, отличающиеся высокой наглядностью, адаптивностью и элементами геймификации.

Анализ научной литературы, посвященной обучению грамматике английского языка в 5–9 классах с использованием интерактивных мобильных приложений, позволяет выявить три основных вектора исследований: психолого-педагогическую специфику формирования грамматических навыков в средней школе, дидактический потенциал цифровых инструментов и методические аспекты внедрения мобильных технологий в образовательный процесс.

С. В. Еловская и Е. Ю. Алексеева в своем исследовании акцентируют внимание на том, что применение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) при обучении иностранному языку в школе должно опираться на психологические особенности учащихся: преобладание наглядно-образного мышления, эмоциональную открытость и склонность к игровым формам деятельности. Исследовательницы подчеркивают: продуманное внедрение ИКТ способствует не только формированию прочных речевых навыков и росту познавательной активности, но и снижению тревожности при работе с грамматическим материалом [5, с. 13].

В контексте современного образования особую значимость приобретает формирование грамматической компетенции в условиях автономного обучения. Как обосновывает в своей диссертации С. В. Мерзляков, данная компетенция выходит за рамки простого знания правил и подразумевает способность корректно оперировать грамматическими явлениями в устной и письменной речи. Ключевыми условиями успешного развития этой компетенции при автономной работе, по мнению автора, выступают наличие у обучающегося инструментов самоконтроля, оперативное получение обратной связи и возможность выстраивания индивидуальной образовательной траектории [1, с. 12–14]. Именно эти условия наиболее полно обеспечиваются при использовании интерактивных мобильных приложений.

Теоретические аспекты цифровизации образования находят отражение в работе Г. А. Красновой и Г. В. Можяевой, которые трактуют электронное

образование как педагогическую систему, где цифровые средства органично встроены в образовательный процесс. В сфере обучения иностранным языкам, как отмечают авторы, особую роль играет мобильное обучение (m-learning), позволяющее выстроить образовательную деятельность вне жесткой привязки к месту и времени и тем самым формирующее у школьников учебную самостоятельность [2, с. 78–85].

В свою очередь, Е. С. Бурдина в своих работах раскрывает дидактический ресурс цифровых образовательных платформ. Исследовательница указывает, что их применение в практике преподавания английского языка открывает возможности для персонализации обучения, учета индивидуальной скорости прохождения материала, а также предоставляет педагогу удобные инструменты для текущего контроля образовательных результатов. Наиболее высокий эффект, по мнению автора, достигается при использовании платформ с интерактивными грамматическими заданиями – викторинами, симуляциями, квестами [3, с. 32–35].

Эффективность использования онлайн-викторин непосредственно для формирования грамматических навыков доказывается в исследовании А. С. Первой. Автор аргументирует, что присущие данному формату соревновательность, визуализация достижений и мгновенная обратная связь способствуют более качественному и быстрому овладению грамматикой. Особую значимость этот подход приобретает в 5–9 классах, где общение и игровая деятельность продолжают играть важную роль в развитии школьников [4, с. 422].

Историческая ретроспектива развития интерактивных технологий рассматривается в работе Т. М. Садыкова, который прослеживает их эволюцию от элементарных обучающих программ до многофункциональных мультимедийных интерактивных сред. Значимым для настоящего исследования является положение автора о том, что современные интерактивные технологии, в отличие от предшествующих поколений, обеспечивают полноценное двустороннее взаимодействие пользователя с системой, что позволяет сохранить принцип коммуникативной направленности даже в условиях автономной работы с грамматическим материалом [6, с. 159].

Обобщение проанализированных теоретических источников дает основание утверждать, что применение интерактивных мобильных приложений в процессе обучения грамматике английского языка в 5–9 классах обладает солидной научной базой. Выбранный подход учитывает возрастные характеристики учащихся, соответствует векторам цифровой трансформации образовательной системы и обеспечивает условия для становления устойчивой грамматической компетенции, в том числе в автономном формате.

Преподавание грамматики в 5–9 классах традиционно сталкивается с рядом сложностей. С одной стороны, данный возрастной этап знаменует собой переход от интуитивного восприятия языка к осознанному применению грамматических правил. С другой стороны, абстрактная природа грамматических явлений нередко вступает в противоречие с конкретно-

образным мышлением, характерным для подростков. Интерактивные мобильные приложения позволяют нивелировать это противоречие за счет наглядного представления абстрактных конструкций (с помощью таблиц, схем, анимационных элементов) и трансформации процесса отработки навыка в игровой формат, что способствует снижению психологического дискомфорта и укреплению учебной мотивации.

Дидактический потенциал интерактивных мобильных приложений реализуется через систему заданий, которая органично встраивается в структуру урока иностранного языка. В современной методике выделяют три основных этапа работы с грамматическим материалом: презентация, тренировка и применение (продуктивное использование в речи). Мобильные приложения могут эффективно использоваться на каждом из этих этапов, выполняя различные дидактические функции.

Для практической апробации предлагаемой методики был проведен анализ функциональных возможностей и дидактического потенциала ряда популярных интерактивных мобильных приложений, наиболее часто используемых в практике преподавания английского языка в средней школе: Quizlet, Kahoot! и Duolingo. Выбор данных приложений обусловлен их доступностью, наличием бесплатных версий, интуитивно понятным интерфейсом, а также широкими возможностями для настройки содержания под конкретные учебные цели.

На основе анализа возможностей данных приложений была разработана система заданий, охватывающая три ключевых этапа работы с грамматическим материалом. В качестве содержательной основы для разработки заданий выбрана тема «Present Perfect Tense», традиционно изучаемая в 6–7 классах и вызывающая значительные трудности у обучающихся ввиду отсутствия прямых соответствий в русском языке.

Этап 1. Презентация грамматического явления

Задание 1. Duolingo: знакомство с правилом

Цель: первичное ознакомление с формой и значением грамматического явления.

Инструкция: Откройте приложение Duolingo, найдите раздел «Present Perfect» и изучите раздел «Советы» (Tips). Обратите внимание на образование времени (have/has + V3) и случаи его употребления. Выполните 5 тренировочных упражнений в приложении.

Этап 2. Тренировка грамматического навыка

Задание 1. Kahoot!: грамматическая викторина

Цель: автоматизация употребления грамматической структуры, выявление ошибок.

Инструкция: Учитель запускает викторину Kahoot! с вопросами на выбор правильной формы (She ____ to Paris twice – have been/has been/went), порядок слов, перевод. Учащиеся отвечают с мобильных устройств, получая баллы за скорость и правильность. После каждого вопроса на экране отображаются результаты.

Этап 3. Применение в речи

Задание 1. Работа в парах: опрос «Have you ever...?»

Цель: использование грамматической структуры в неподготовленной диалогической речи.

Инструкция: Работайте в парах. В течение 2 минут задайте партнеру вопросы с конструкцией «Have you ever...?» (Have you ever been to another city? Have you ever tried cooking? Have you ever forgotten to do homework?). Запишите ответы. Затем поменяйтесь ролями. Расскажите классу один факт о партнере, используя Present Perfect: *She has been to St. Petersburg.*

Предложенная система заданий реализует основные принципы обучения грамматике: принцип наглядности (визуализация правил и структур в приложениях), принцип активности (постоянное вовлечение ученика в выполнение интерактивных заданий), принцип посильности (адаптивный характер многих приложений позволяет подбирать уровень сложности), принцип индивидуализации (ученик может работать в своем темпе, в удобное время) и принцип коммуникативной направленности (заключительные задания ориентированы на использование грамматики в речи).

Кроме того, использование мобильных приложений способствует формированию у обучающихся навыков автономной учебной деятельности. Возможность возвращаться к материалу вне урока, отслеживать свой прогресс и получать мгновенную обратную связь создает условия для развития учебной самостоятельности, что особенно важно в контексте требований ФГОС к формированию метапредметных компетенций.

Обучение грамматике английского языка в 5–9 классах с помощью интерактивных мобильных приложений представляет собой эффективную методическую стратегию, соответствующую современным образовательным реалиям. Предложенная в статье модель использования приложений Quizlet, Kahoot! и Duolingo на этапах презентации, тренировки и применения грамматического материала позволяет обеспечить системность работы, повысить мотивацию обучающихся за счет игрового и соревновательного компонентов, а также создать условия для развития автономии школьников в овладении иностранным языком.

Перспективы дальнейшего исследования связаны с разработкой критериев отбора мобильных приложений для решения конкретных грамматических задач, а также с изучением влияния долгосрочного использования таких приложений на устойчивость сформированных грамматических навыков.

Список используемых источников:

1. Мерзляков, С. В. Методика формирования иноязычной грамматической компетенции школьника в режиме автономного обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук / С. В. Мерзляков; Нижегород. гос. лингвист. ун-т им. Н.А. Добролюбова // – Нижний Новгород, 2016. – 24 с.

2. Краснова, Г. А. Электронное образование в эпоху цифровой трансформации / Г. А. Краснова, Г. В. Можаяева. – Томск: Издательский Дом ТГУ, 2019. – 200 с.
3. Бурдина, Е.С. Использование цифровых образовательных платформ в процессе обучения английскому языку / Е. С. Бурдина. – М.: Наука, 2023. – 55 с.
4. Первова, А.С. Формирование грамматических навыков на уроках английского языка с помощью онлайн-викторин / А. С. Первова // Актуальные проблемы профессиональной сферы в современном мире. – 2024. – № 3. – 600 с.
5. Еловская, С.В. Психолого-педагогические условия обучения школьников иностранному языку посредством ИКТ / С.В. Еловская, Е.Ю. Алексеева//Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 2. – 133 с.
6. Садыков, Т. М. История развития интерактивных технологий /Т. М. Садыков // Наука и образование. – 2016. – № 4. – 170 с.

© Буркаева Ю. О., Левина Е.А., 2026

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ

Гаврилов В.М., Киселева А.З.

Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, Россия

Аннотация: в статье рассматриваются особенности использования искусственного интеллекта в образовательной деятельности студентов и преподавателей. В работе представлен теоретический обзор различных подходов к определению понятия искусственного интеллекта в образовании и направлений его применения в учебной сфере. Также отражены результаты эмпирического исследования, показавшего наиболее распространенные цели использования искусственного интеллекта и основные положительные изменения, связанные с его применением в образовательном процессе.

Ключевые слова: искусственный интеллект, цифровые технологии, образовательная деятельность, студенты, преподаватели, нейросетевые технологии, образование

FEATURES OF THE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN THE EDUCATIONAL ACTIVITIES OF STUDENTS AND TEACHERS

Gavrilov V.M., Kiseleva A.Z.

Ufa University of Science and Technology, Ufa, Russia

Abstract: the article examines the features of the use of artificial intelligence in the educational activities of students and teachers. The paper presents a theoretical review of various approaches to defining the concept of artificial intelligence in education and the directions of its application in the educational sphere. The article also reflects the results of an empirical study that identified the most common purposes of using artificial intelligence and the main positive changes associated with its application in the educational process.

Keywords: artificial intelligence, digital technologies, educational activity, students, teachers, neural network technologies, education

В современном мире искусственный интеллект активно используется в образовательной деятельности студентов и преподавателей. Нейросетевые технологии постепенно становятся частью учебного процесса, а сфера их

применения в образовании продолжает расширяться. В связи с этим особую значимость приобретает изучение особенностей использования искусственного интеллекта участниками образовательного процесса.

Прежде, чем перейти изучению особенностей, необходимо дать определение понятию искусственного интеллекта в образовании.

Так, В.В. Селезнева и Т.А. Бунакова считают, что искусственный интеллект в образовательной деятельности является сквозной цифровой технологией, способной автоматизировать рутинные задачи, персонализировать обучение и повышать эффективность усвоения знаний [3, с. 242-243].

По мнению А.Ж. Кинтоновой, искусственный интеллект в образовании – это инновационная технология, позволяющая делать обучение более персонализированным, анализировать результаты учеников и повышать эффективность взаимодействия между преподавателями и студентами [2, с. 303].

Н.А. Шобонов, М.Н. Булаева и С.А. Зиновьева же рассматривают искусственный интеллект в педагогическом процессе как систему нейросетевых и вычислительных технологий, способных анализировать большие объемы информации, автоматизировать образовательные процессы и корректировать индивидуальные траектории обучения [5, с. 288-289].

Обобщая рассмотренные определения, можно сделать вывод о том, что искусственный интеллект в образовании – это совокупность цифровых технологий, которые помогают анализировать информацию, упрощать учебный процесс, подстраивать обучение под индивидуальные особенности обучающихся и повышать эффективность образовательной деятельности.

Далее стоит обратить внимание на направления использования технологий искусственного интеллекта в образовании.

Так, Е.В. Везетиу и Н.Б. Ромаева относят к основным из них: «...обучение лиц с ограниченными возможностями здоровья, индивидуальные образовательные маршруты, системы независимого оценивания, системы тестирования и обработки их результатов, индивидуальная обратная связь, интервальное обучение, дистанционное обучение, экзаменационное администрирование и Smart-кампусы» [1, с. 74-75].

А.В. Ущeko пишет: «Выделяют несколько основных направлений использования ИИ в образовательном процессе: автоматизация рутинных задач, персонализация обучения, создание контента и обучающих приложений, развитие soft skills» [4, с. 860].

Следовательно, использование искусственного интеллекта в образовательном процессе в первую очередь связано с упрощением учебной деятельности, индивидуализацией обучения и повышением его эффективности.

Далее для изучения особенностей использования искусственного интеллекта в образовательном процессе было проведено анкетирование, в котором приняло участие 34 студента и 22 преподавателя Уфимского университета науки и технологий.

В начале анкетирования респондентам был предложен контрольный вопрос: «Используете ли Вы технологии искусственного интеллекта в образовательной деятельности?». Ответы студентов и преподавателей представлены на рис. 1.

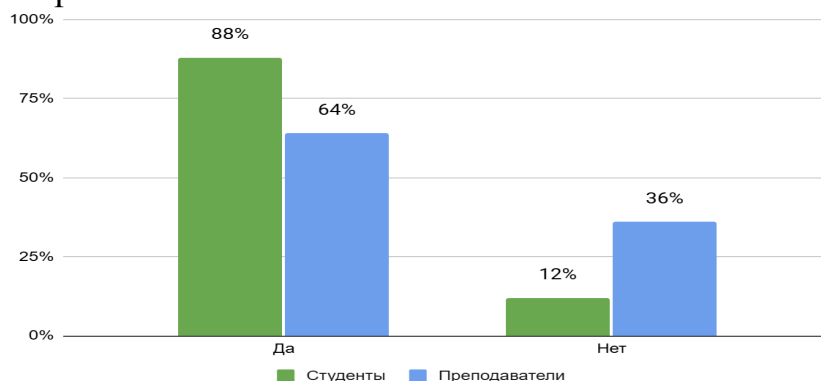


Рис. 1. Распространенность использования ИИ участниками образовательного процесса

Дальнейший анализ проводился среди студентов и преподавателей, которые используют технологии искусственного интеллекта в образовательном процессе, а именно 30 студентов (88%) и 14 преподавателей (64%).

Следующий вопрос анкетирования был направлен на выявление целей использования искусственного интеллекта и звучал следующим образом: «Для каких целей Вы чаще всего используете технологии искусственного интеллекта в образовательной деятельности?». Наглядно ответы респондентов представлены на рис. 2.

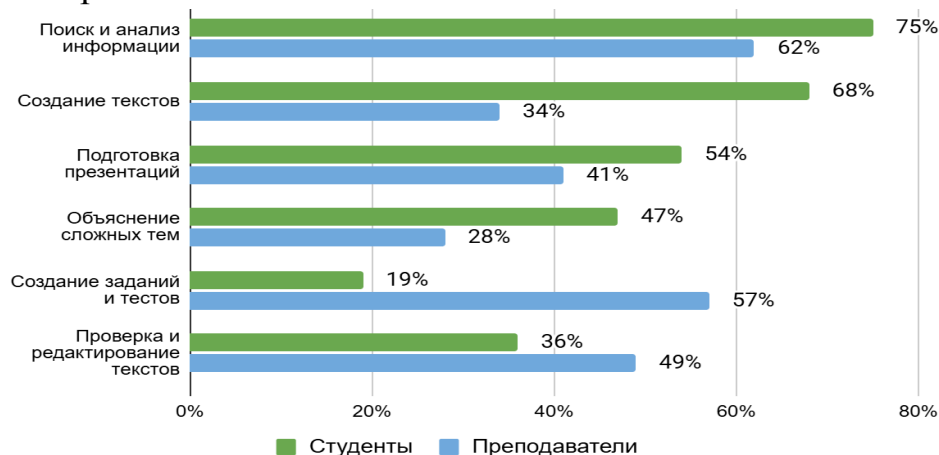


Рис. 2 – Цели использования ИИ в образовательном процессе

Так, наиболее популярными целями использования искусственного интеллекта среди студентов стали: поиск информации и создание текстов. Наименее распространенными – создание заданий и тестов.

Преподаватели же чаще используют искусственный интеллект для разработки заданий, подготовки материалов и проверки текстов. Реже – для объяснения сложных тем.

И, наконец, участникам нужно было ответить на вопрос: «Какие положительные изменения Вы отмечаете при использовании искусственного

интеллекта в образовательной деятельности?». Ответы студентов и преподавателей изображены на рис. 3.

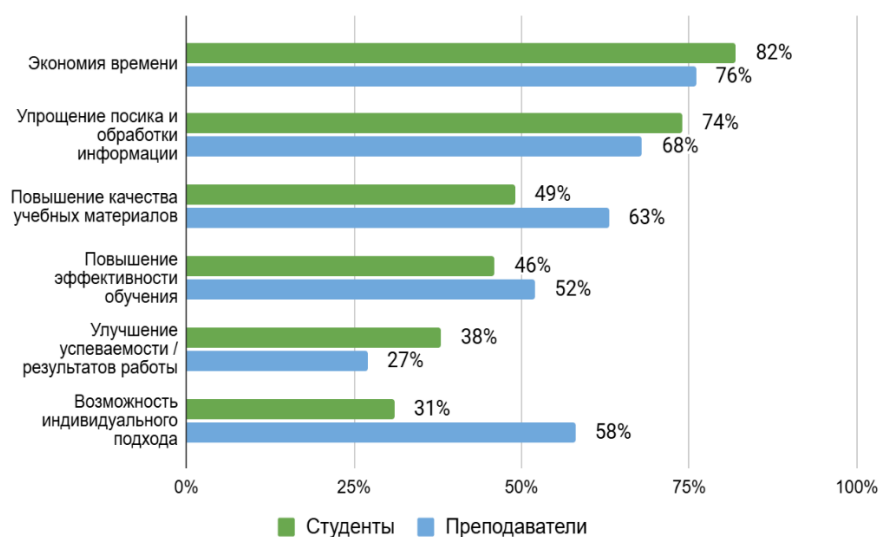


Рис. 3 – Положительные эффекты от использования ИИ в образовательном процессе

Результаты показали, что основным преимуществом использования искусственного интеллекта как для студентов, так и для преподавателей является экономия времени и упрощение работы с информацией. При этом преподаватели чаще отмечали возможности индивидуализации обучения, тогда как студенты в большей степени акцентировали внимание на повышении успеваемости.

Таким образом, искусственный интеллект в современной образовательной среде выступает не только как цифровой инструмент обработки информации, но и как средство автоматизации, персонализации и повышения эффективности обучения. Анализ научных подходов и результаты проведенного эмпирического исследования показали, что технологии искусственного интеллекта активно интегрируются в учебный процесс и используются как студентами, так и преподавателями для решения различных образовательных задач, что подтверждает значимость их дальнейшего изучения и применения в сфере образования.

Список используемых источников:

1. Везетиу Е.В. Искусственный интеллект как инновационный инструмент внедрения современных средств обучения в образовательный процесс высших учебных заведений / Е.В. Везетиу, Н.Б. Ромаева // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 77-2. С. 73-77. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/iskusstvennyy-intellekt-kak-innovatsionnyy-instrument-vnedreniya-sovremennyh-sredstv-obucheniya-v-obrazovatelnyy-protsess-vysshih> (дата обращения: 04.05.2026).
2. Кинтонова А.Ж. / Искусственный интеллект в образовании / А.Ж. Кинтонова, Б.Б. Сулейменова, А.К. Шаньтбаева // Yessenov science

journal. 2024. № 3. С. 303-309. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/iskusstvennyy-intellekt-v-obrazovanii-2> (дата обращения: 05.05.2026).

3. Селезнева В.В. / Использование искусственного интеллекта в современном иноязычном образовании в эпоху цифровой трансформации / В.В. Селезнева, Т.А. Бунакова // МНКО. 2025. № 1 (110). С. 288-290. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-iskusstvennogo-intellekta-v-sovremennom-inoyazychnom-obrazovanii-v-epohu-tsifrovoy-transformatsii> (дата обращения: 06.05.2026).

4. Ущeko А.В. Искусственный интеллект в образовании. Применение искусственного интеллекта для обеспечения адаптивности образования // Вестник науки. – 2023. – № 6 (63). – Т. 4. – С. 859–866. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/iskusstvennyy-intellekt-v-obrazovanii-primenenie-iskusstvennogo-intellekta-dlya-obespecheniya-adaptivnosti-obrazovaniya> (дата обращения: 07.05.2026).

5. Шобонов Н.А. Искусственный интеллект в образовании / Н.А. Шобонов, М.Н. Булаева, С.А. Зиновьева // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 79-4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/iskusstvennyy-intellekt-v-obrazovanii-1> (дата обращения: 08.05.2026).

© Гаврилов В.М., Киселева А.З., 2026

УДК 378:81'243:004

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ОНЛАЙН-ДОСКИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Золина Д.Д.

*Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого,
г. Санкт-Петербург, Россия*

Аннотация: в статье рассматривается развитие монологической речи студентов в условиях цифровизации иноязычного учебного процесса. Исследуются трудности, которые возникают при формировании монологического высказывания. Обосновывается использование интерактивных онлайн-досок для преодоления сложившихся трудностей. Особое внимание уделяется возможностям платформы Holst и примерам упражнений для развития связной иноязычной речи.

Ключевые слова. монологическая речь, обучение иностранному языку, интерактивные онлайн-доски, цифровые технологии в образовании, визуализация, когнитивная нагрузка, Holst.

INTERACTIVE ONLINE BOARDS AS A TOOL FOR DEVELOPING STUDENTS' MONOLOGIC SPEECH IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING

Zolina D.D.

Peter the Great St.Petersburg Polytechnic University, Russia

Abstract: the article examines how students develop monologue speech when learning a foreign language, in the context of digitalization of education. It explores the difficulties of forming a monologue statement and justifies the use of interactive online whiteboards as a means of overcoming them. Special attention is given to the capabilities of the Holst platform and examples of exercises for developing coherent speech.

Key words: monologue speech, foreign language teaching, interactive online whiteboards, digital technologies in education, visualization, cognitive load, Holst.

Согласно отчету Министерства науки и высшего образования, в период с 2019 по 2024 год, количество студентов, использующих онлайн-ресурсы в учебных целях, увеличилось вдвое и составило около 8 миллионов человек. Более того, свыше 50% образовательных услуг реализуются в онлайн-формате [1].

В условиях активной цифровизации образования наблюдается расширение рынка образовательных интернет-ресурсов, включая различные цифровые платформы. Среди них особое место занимают интерактивные онлайн-доски, которые обеспечивают визуализацию учебного материала и организацию совместной деятельности обучающихся. По данным исследований, около 77% преподавателей используют интерактивные онлайн-доски в учебной деятельности [4]. Интерактивные онлайн-доски получили широкое распространение в обучении различным аспектам иностранного языка, в том числе монологической речи.

Монологическая речь - сложный вид речевой деятельности, который требует высокой степени самостоятельности и умения логически организовать высказывание. Она характеризуется своей развернутостью, связностью и смысловой завершенностью, что предполагает необходимость планирования и структурирования содержания речи [3]. В то же время процесс говорения предполагает одновременное выполнение нескольких когнитивных операций, включая формирование содержания высказывания, выбор языковых средств и его устное воспроизведение [6].

Одной из основных причин трудностей в обучении монологической речи является высокая когнитивная нагрузка, которую испытывают учащиеся во время разговора. Согласно теории когнитивной нагрузки Джона Свеллера, выполнение сложных учебных задач требует одновременной обработки значительного объема информации, объем которой может превышать объем

оперативной памяти. В условиях иноязычного общения это проявляется в необходимости одновременно формулировать содержание высказывания, отбирать лексические и грамматические средства и контролировать его структурную организацию. В результате учащимся становится трудно поддерживать логику и связность речи, что приводит к паузам и фрагментации высказывания [5].

Другое объяснение этих трудностей может быть связано с концепцией Льва Выготского, а именно с концепцией зоны ближайшего развития. В рамках этой теории предполагается, что успех монологического высказывания во многом зависит от наличия внешней поддержки. Если такой поддержки нет, возрастает когнитивная нагрузка, что, в свою очередь, может негативно сказаться на качестве речи. С этой точки зрения средства обучения играют особую роль, позволяя структурировать и визуализировать информацию [2].

Интерактивные онлайн-доски могут выступать в качестве одного из инструментов, компенсирующего отсутствие внешней поддержки. Они позволяют организовать содержание высказывания в визуальной форме, например, с помощью диаграмм, ментальных карт или последовательных блоков. Это облегчает процесс планирования и снижает когнитивную нагрузку. Более того, данные инструменты позволяют строить монолог поэтапно. Учащиеся могут постепенно формировать структуру выражения и полагаться на визуальные ориентиры при необходимости.

В этом контексте целесообразно обратить внимание на российскую интерактивную онлайн-доску Holst, которая сочетает в себе инструменты визуализации и возможности совместной работы. Существенным преимуществом данной платформы является ее доступность и стабильная работа в условиях ограниченного доступа к зарубежным цифровым ресурсам. Это делает ее удобной для применения в образовательных учреждениях.

Возможности Holst позволяют использовать её как средство развития монологической речи. Текстовые блоки и стикеры помогают структурировать утверждение, выделяя ключевые смысловые элементы. В свою очередь, инструменты визуализации (графики, интеллект-карты) помогают установить логические связи между отдельными частями утверждения. Дополнительным преимуществом является возможность гибкого редактирования содержимого: объекты можно перемещать, редактировать и комбинировать в зависимости от задач высказывания. Более того, функции совместной работы создают условия для предварительного обсуждения идей студентами в группах и поэтапной подготовки монолога.

Таким образом, использование онлайн-доски Holst не только облегчает структурирование монологической речи, но и способствует повышению уверенности студентов в процессе её построения [7]. В дальнейшем рассмотрим примеры упражнений, направленных на развитие иноязычной монологической речи с использованием данной платформы.

Таблица 1

Примеры упражнений по развитию монологической речи с использованием доски Holst

1	Mind-map Построение монологического высказывания на основе интеллект-карты	Цель: формирование навыков построения монологической речи Ход выполнения: • преподаватель предлагает тему; • обучающиеся в мини-группах участвуют в мозговом штурме и создают интеллект-карту на доске Holst (выделяют основную идею, подтемы); • обучающиеся выстраивают монологическое высказывание с опорой на интеллект-карту Результат: монологическое высказывание становится более логичным и структурированным
2	4-Square Chart Формирование структуры монологического высказывания	Цель: развитие навыков логической организации речи Ход выполнения: • На доске Holst преподаватель создает таблицу из 4-х столбцов (идея, объяснение, пример, вывод); • Обучающиеся в парах заполняют таблицу по заданной теме; • Обучающиеся произносят монолог Результат: монологическое высказывание становится более логичным и структурированным
3	Scaffolded Storytelling Развитие монологической речи на основе визуального сценария	Цель: развитие связности и беглости речи Ход выполнения: • на доске размещаются изображения/ключевые слова в нужной последовательности • обучающийся строит рассказ, опираясь на визуальные элементы Результат: уменьшение количества пауз в речи, повышение уверенности студента

Предлагаемые упражнения предназначены для развития навыков структурирования монологического выражения, повышения его связности и снижения когнитивной нагрузки на учащихся. Результаты позволяют рассматривать использование интерактивных досок как жизнеспособное и перспективное направление в практике преподавания иностранных языков. В дальнейшем представляется целесообразным провести эмпирическую проверку эффективности предлагаемой методики.

Таким образом, развитие монологической речи учащихся по-прежнему остается одной из ключевых задач в обучении иностранному языку, что связано с высокой сложностью и многокомпонентным характером данного вида речевой деятельности. Проведенный анализ показывает, что использование интерактивных досок помогает преодолеть трудности, возникающие при логической организации и структурировании утверждения. В связи с этим особенно эффективной представляется платформа Holst, обеспечивающая визуализацию и поэтапное построение речи.

Список используемых источников:

1. Об итогах деятельности Министерства науки и высшего образования Российской Федерации за 2024 год // Министерство науки и высшего образования Российской Федерации. – 2025 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://minobrnauki.gov.ru/upload/2025/07/Доклад.pdf> (Дата обращения: 07.04.2026).
2. Выготский Л. С. Психология развития человека. – М.: Педагогика, 1991. – 352 с.
3. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
4. Education Interactive Whiteboard Market Size, Share, Growth, and Industry Analysis [Электронный ресурс]. – 2026. – URL: <https://www.businessresearchinsights.com/...> (Дата обращения: 07.04.2026).
5. Sweller J. Cognitive Load During Problem Solving: Effects on Learning // Cognitive Science. – 1988. – Vol. 12, № 2. – P. 257–285.
6. Thornbury S. How to Teach Speaking. – Harlow: Pearson Education Limited, 2005. – 160 p.
7. Holst — онлайн-доска для совместной работы [Электронный ресурс]. – URL: <https://holst.so> (дата обращения: 08.04.2026)

© Золина Д.Д., 2026

УДК 37.022

МЕТОДИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИНТЕРАКТИВНЫХ АНИМАЦИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ НАГЛЯДНО- ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Жеглова Е.А.

Белгородский государственный национальный исследовательский университет, г. Белгород, Россия

Аннотация: в статье раскрываются методические возможности интерактивных анимаций для развития наглядно-образного мышления младших школьников на уроках математики. Обосновывается его сущность как

продуктивной формы познавательной деятельности. Формулируется система методических условий эффективного применения анимаций: содержательная точность, проблемность, интерактивность, постепенный переход к внутренним действиям, сочетание с традиционными средствами, вербализация и систематичность. Показано, что при их соблюдении цифровая визуализация становится полноценным инструментом формирования образных операций и перехода от конкретного к абстрактному мышлению.

Ключевые слова: наглядно-образное мышление, интерактивные анимации, начальное математическое образование, цифровые средства обучения, методические условия, младший школьный возраст.

METHODOLOGICAL POTENTIAL OF INTERACTIVE ANIMATIONS FOR DEVELOPING VISUAL-IMAGERY THINKING IN YOUNGER STUDENTS DURING MATHEMATICS LESSONS

Zheglova E.A.

Belgorod State National Research University, Belgorod, Russia

Abstract: the article reveals the methodological potential of interactive animations for developing visual-imagery thinking in younger students during mathematics lessons. It substantiates its essence as a productive form of cognitive activity. A system of methodological conditions is formulated: substantive accuracy, problem-based tasks, interactivity, verbalization, and systematic use. It is shown that when these conditions are met, digital visualization becomes a tool for forming imagery operations and facilitating the transition to abstract thinking.

Keywords: visual-imagery thinking, interactive animations, elementary mathematics education, digital learning tools, methodological conditions, younger school age.

Современный этап модернизации начального образования связан с активным внедрением цифровых средств обучения, что требует научного обоснования их развивающего потенциала. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования ориентирует педагогов на формирование познавательных универсальных учебных действий, в основе которых лежит развитие мышления [3]. Для младших школьников ведущей формой мыслительной деятельности остается наглядно-образное мышление – способность решать задачи через оперирование внутренними визуальными образами, отражающими существенные свойства и отношения объектов [6].

В психолого-педагогической литературе наглядно-образное мышление рассматривается не как пассивное воспроизведение воспринятого, а как продуктивная деятельность, порождающая новые образы, обладающие смысловой нагрузкой и относительной автономией от исходного объекта [4]. Исследования И.С. Якиманской показывают, что образные действия особенно

эффективны при анализе пространственных и динамических отношений, поскольку позволяют удерживать в сознании многообразие признаков и видеть объект в целостности [6]. При этом в младшем школьном возрасте наглядно-образное мышление выполняет функцию переходной формы, подготавливающую основу для становления словесно-логического мышления – ведущего вида интеллектуальной деятельности в подростковом возрасте, ориентированного на оперирование понятиями и логическими рассуждениями. В отличие от словесно-логического мышления, ориентированного на жесткую логику понятий, образная форма обладает эвристическим потенциалом, способствуя интуитивным решениям и переосмыслению задачи [2].

Развитие наглядно-образного мышления в младшем школьном возрасте опирается на положения культурно-исторической теории Л.С. Выготского. Согласно ей, мышление формируется в процессе усвоения культурных средств (моделей, схем, знаков) и последующей интериоризации – перевода внешних практических действий во внутренний план [1]. Учебная деятельность выступает ведущей деятельностью в младшем школьном возрасте, организуя переход от наглядно-действенного к наглядно-образному и далее к словесно-логическому мышлению. Основными особенностями данного периода являются: высокая чувствительность к визуальной информации, трудности с произвольной регуляцией и быстрая утомляемость, что требует от учителя создания поддерживающей образовательной среды, где образ выступает не просто иллюстрацией, средством познания [5]. Учитывая высокую восприимчивость младших школьников к визуальной информации, интерактивные анимации могут выступать не только средством иллюстрации, но и инструментом формирования внутреннего плана действий. При этом важно, чтобы динамическая модель не подменяла мыслительный процесс, а стимулировала его через управляемое преобразование образа. Именно поэтому педагогическое сопровождение остаётся ключевым фактором эффективности цифровых средств: учитель должен направлять внимание ребёнка на существенные математические отношения, организовывать диалог вокруг наблюдаемых изменений и обеспечивать переход от внешней наглядности к внутреннему образному моделированию.

В этих условиях интерактивные анимации как форма динамической цифровой наглядности приобретают особую значимость. Однако их развивающий потенциал реализуется только при соблюдении ряда методических условий, выявленных в ходе теоретического анализа:

1. Содержательная точность: анимация должна раскрывать сущностные математические отношения (например, изменение величины при сложении, деление целого на части), избегая декоративных элементов, отвлекающих внимание от сути.

2. Проблемный характер: работа с анимацией должна быть организована как исследование – ученик выдвигает гипотезы, наблюдает изменения, проверяет результат, а не получает знание в готовом виде.

3. Реальная интерактивность: ребенок должен иметь возможность

самостоятельно управлять моделью (изменять параметры, перемещать объекты), что стимулирует активное преобразование образа.

4. Постепенный переход ко внутренним действиям: система знаний должна предусматривать переход от наблюдения за анимацией к прогнозированию изменений и самостоятельному выполнению преобразований «в уме».

5. Сочетание с традиционными средствами: анимации должны дополняться предметными моделями, рисунком, устным осуждением, чтобы закрепить образ в различных формах.

6. Обязательная вербализация и рефлексия: после работы с моделью необходимо организовать проговаривание и запись выявленной закономерности, что обеспечивает осознание и перевод образа в знаково-символическую форму.

7. Систематичность: использование анимаций должно быть регулярным и охватывать различные содержательные линии курса (числа, величины, геометрия, текстовые задачи).

При выполнении этих условий интерактивная анимация перестает быть лишь иллюстративным материалом и становится инструментом развивающего обучения. Благодаря такой визуализации скрытые математические зависимости становятся доступными для непосредственного восприятия. У учащегося формируются устойчивые образные представления, которые в дальнейшем служат опорой для освоения абстрактных понятий. Следовательно, продуманное использование цифровых инструментов в курсе начальной математики отвечает требованиям цифровой трансформации образования и одновременно помогает решать ключевую педагогическую задачу — развитие мышления как условия успешного учения.

Обратимся к практике. Соблюдение методических условий работы с интерактивными анимациями можно проследить на двух примерах из уроков математики в первом и третьем классах.

Пример 1. Изучение сложения и вычитания с переходом через десяток (1 класс). На занятии используется анимация: числа представлены кружками, объединёнными в группы по десять. Ученик самостоятельно перемещает кружки, чтобы дополнить первый десяток, и наблюдает, как меняется общее количество. В этом случае реализуется сразу несколько условий. Во-первых, соблюдается содержательная точность: модель отражает разрядный состав числа. Во-вторых, обеспечивается реальная интерактивность — ученик не просто смотрит, а управляет объектами. В-третьих, задание носит проблемный характер («Как удобнее сложить 8 и 5?»). наконец, организован постепенный переход от внешних действий к внутренним: сначала манипуляции на экране, затем устное объяснение приема вычисления, потом запись выражения без визуальной опоры. Без соблюдения указанной последовательности интерактивная анимация утрачивает развивающую функцию и превращается в пассивную иллюстрацию.

Пример 2. При знакомстве с понятием «доли» в третьем классе

применяется анимация деления круга на равные части с опорой на жизненный опыт учащихся, например на ситуацию деления пиццы или торта. Ученикам предлагается сначала разделить целое на четыре равные части, закрасить одну из них и вербализовать её название: «одна четвёртая». Далее ставится проблемная задача: спрогнозировать, как изменится величина доли при увеличении числа частей. В данном случае реализуется несколько методических условий. Во-первых, обеспечивается опора на субъективный опыт, что повышает мотивацию и понимание. Во-вторых, обязательна вербализация, способствующая осознанию математического смысла. В-третьих, анимация сочетается с традиционными средствами: после работы на экране учащиеся выполняют рисунки в тетради и используют бумажные модели кругов, что предотвращает разрыв между виртуальной моделью и реальным действием. В-четвёртых, соблюдается систематичность: аналогичные анимационные модели применяются при изучении площади, измерении величин и решении задач на нахождение части числа. Важно подчеркнуть, что в такой организации обучения анимация не подменяет предметную деятельность, а органично дополняет её, выполняя функцию динамической наглядной опоры.

Таким образом, интерактивные анимации становятся эффективным средством развития наглядно-образного мышления младших школьников не тогда, когда они используются в качестве иллюстративного или развлекательного компонента, а когда выступают инструментом целенаправленного образного моделирования математических отношений. Практика показывает, что при соблюдении комплекса методических условий цифровая визуализация превращается в полноценный педагогический ресурс. Она не только делает абстрактные математические зависимости доступными для восприятия, но и способствует формированию у учащихся умения оперировать внутренними образами, обеспечивая осознанный и поэтапный переход от конкретного к абстрактному мышлению.

Список используемых источников:

1. Выготский Л.С. Мышление и речь: собрание сочинений. – М., 2021. – 445 с.
2. Полякова Е.В. Применение способов и методов визуального мышления в современном образовании // Известия ЮФУ. Технические науки. – 2022. – Т. 135. – № 10. – С. 120-124.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]. URL: <http://standart.edu.ru> (дата обращения 15.04.2026).
4. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. – М.: Барс, 2024. – 392 с.
5. Шишова А.В., Кураева Д.А., Галушко И.Г. Развитие наглядно-образного мышления в дошкольном возрасте // Государство, общество, личность: история и современность. – 2021. – С. 205-208.
6. Якиманская И.С. Образное мышление и его место в обучении //

УДК 378:004.8

ГЕНЕРАТИВНЫЙ ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК СТРЕСС-ТЕСТ СОЦИАЛЬНЫХ АРХИТЕКТУР ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Калмыков Н.Н., Мевша А.Б.

*Московский государственный институт международных отношений
(университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации,
МИРЭА – Российский технологический университет, г. Москва, Россия*

Аннотация: в статье анализируется влияние генеративного искусственного интеллекта на системы оценивания в современном высшем образовании. Обнаружено, что задания, ориентированные на воспроизведение и компиляцию, легко замещаются ИИ и обладают низкой диагностической ценностью. Предложена типология учебных заданий по степени их замещаемости и сделан вывод о необходимости перехода к оценке мышления, интерпретации и профессионального суждения.

Ключевые слова: генеративный искусственный интеллект; высшая школа; социальные архитектуры; оценивание; профессиональное суждение.

GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE AS A STRESS TEST FOR HIGHER EDUCATION SOCIAL ARCHITECTURES

Kalmykov N.N., Mevsha A.B.

*Moscow State Institute of International Relations
(University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation,
MIREA — Russian Technological University, Moscow, Russian Federation*

Abstract: the article analyzes the impact of generative artificial intelligence on assessment in higher education. It shows that tasks based on reproduction and compilation are easily substituted by AI and have low diagnostic value. The paper proposes a typology of learning tasks by degree of substitutability and concludes that assessment should focus on thinking, interpretation, and professional judgment.

Keywords: generative artificial intelligence; higher education; social architectures; assessment; professional judgment.

1. Введение

Стремительное распространение генеративного искусственного интеллекта стало для высшей школы не просто технологическим обновлением, а фактором, обострившим вопрос о том, что считать результатом обучения и

как его проверять. Системы, способные генерировать связный академический текст, структурировать материалы и формулировать аргументы, поставили под сомнение устойчивость традиционных практик контроля. При этом проблема заключается не столько в недобросовестном использовании технологий, сколько в уязвимости самих форм оценивания, ориентированных на воспроизведение и компиляцию информации.

В международной и российской академической повестке этот сдвиг связывается с необходимостью переосмысления образовательного дизайна, включая подходы к оцениванию, роли преподавателя и обеспечению академической добросовестности [1; 2]. Однако редукция проблемы к «списыванию с ИИ» упускает более существенное: генеративный ИИ не только облегчает имитацию учебной деятельности, но и выявляет задания, допускающие такую подмену без снижения формальных результатов. Эмпирические исследования показывают, что сгенерированные ИИ работы часто не распознаются экспертами и могут получать сопоставимые или более высокие оценки [3].

Это указывает на структурный характер проблемы: если ИИ способен замещать деятельность обучающегося, значит, задание проверяет не мышление, а способность к компиляции и воспроизведению ожидаемой формы ответа. В этом смысле ИИ выступает не только источником риска, но и диагностическим инструментом, вскрывающим свойства образовательной практики.

В связи с этим более продуктивно рассматривать генеративный ИИ не в логике «угроза – польза», а как стресс-тест образовательных социальных архитектур. Такой подход позволяет сместить фокус с запрета технологий на анализ того, какие формы заданий сохраняют образовательную ценность в условиях их доступности.

Методологически работа опирается на концептуальный анализ литературы и сопоставление подходов к оцениванию. Предлагается рассматривать генеративный ИИ как диагностический инструмент и на этой основе выстраивать типологию заданий по степени их замещаемости. Выдвигается гипотеза: чем более задание стандартизировано и ориентировано на единый ответ, тем выше его замещаемость ИИ и ниже диагностическая ценность; напротив, задания, требующие учета контекста, интерпретации, выбора критериев и аргументации, в большей степени сохраняют образовательный смысл.

2. Образование как социальная архитектура и проблема диагностической ценности оценивания

Для адекватного понимания вызова, который генеративный ИИ предъявляет университету, необходимо рассматривать образование не как механическую совокупность дисциплин, методичек и контрольных процедур, а как социальную архитектуру. В логике настоящей статьи социальная архитектура высшей школы понимается не как статичная институциональная схема, а как динамически проектируемая и воспроизводимая среда, которая

задает допустимые формы знания, нормирует когнитивное поведение участников, поощряет одни способы действия и делает периферийными другие.

В традиционной репродуктивной модели образования приоритет получает такое задание, которое легче стандартизировать, масштабировать и проверять. Именно поэтому система исторически тяготеет к тем формам контроля, где можно заранее задать «правильный» ответ, перечень обязательных элементов, устойчивый шаблон структуры и понятную процедуру оценивания. С управленческой точки зрения такие решения удобны: они обеспечивают сопоставимость результатов, позволяют быстро распределять студентов по шкалам успеваемости и создают иллюзию высокой объективности. Однако дидактически подобная логика приводит к подмене образовательного результата. Университет начинает проверять прежде всего воспроизводимость знания, а не способность к его осмысленному использованию.

В этой связи показателен подход *constructive alignment*, предложенный J. Biggs. Его суть состоит в согласовании результатов обучения, способов преподавания и методов оценивания: если университет декларирует развитие анализа, критического мышления, способности к решению проблем и профессионального суждения, то именно эти результаты должны быть положены в основу учебной деятельности и контроля [4]. На практике же нередко возникает противоположная ситуация: в образовательных стандартах и рабочих программах провозглашаются сложные когнитивные результаты, тогда как реальное оценивание продолжает строиться вокруг пересказа теории, классификаций, типовых ответов и компилятивных письменных работ.

Именно здесь становится заметным различие между двумя типами выпускника, которые современная образовательная система может воспроизводить. Первый тип — исполнитель. Его сильная сторона заключается в знании алгоритмов, следовании инструкции, аккуратном воспроизведении нормативного материала и соблюдении предписанной формы. Второй тип — профессионал, способный к суждению. Он не сводится к объему запомненной информации; его ключевая характеристика состоит в способности понимать контекст, видеть границы шаблонов, сопоставлять альтернативы и принимать решение там, где готового ответа в учебнике нет. Генеративный ИИ относительно легко усиливает или замещает первый тип учебной деятельности, поскольку она строится на операциях поиска, компиляции, перефразирования и достройки вероятностно ожидаемого ответа. Но именно поэтому он особенно остро выявляет дефицит тех образовательных практик, которые должны были бы формировать второй тип.

Таким образом, ключевой вопрос состоит не в том, способен ли генеративный ИИ писать тексты или отвечать на экзаменационные вопросы. Существеннее другое: какие именно свойства образовательной архитектуры делают возможным его успешное замещение студенческой деятельности. Следовательно, следующая аналитическая задача заключается в разработке

типологии учебных заданий по степени их замещаемости генеративным ИИ и по степени их пригодности для диагностики мышления.

3. Генеративный ИИ как стресс-тест репродуктивных образовательных практик

Доступность генеративного ИИ показала, что разные типы учебных заданий обладают разной степенью уязвимости. Проблема заключается не в том, что технология в принципе умеет помогать студенту, а в том, что значительная часть привычных форм контроля оказывается слишком чувствительной к подмене учебной деятельности ее внешне правдоподобным результатом. Исследование D. Lee и соавт., выполненное на материале опросов и интервью с преподавателями университета, показывает, что распространение генеративного ИИ уже вынудило значительную часть преподавателей менять оценочные практики, пересматривать форматы заданий и искать новые способы различения собственно обучения и его имитации [5]. Особенно важно, что преподаватели в этом исследовании связывали проблему не только с академической честностью, но и с недостаточной институциональной готовностью университетов к новым условиям.

Таким образом, генеративный ИИ выступает не просто инструментом нарушения привычных норм, а диагностическим механизмом, который делает видимыми реальные свойства образовательной архитектуры. Он показывает, какие формы контроля преимущественно измеряют воспроизведение и компиляцию, а какие действительно требуют мышления, суждения и ответственного действия. Следовательно, задача вуза состоит не только в борьбе с несанкционированным использованием ИИ, но и в перепроектировании оценивания таким образом, чтобы формально успешный ответ не мог существовать отдельно от интеллектуальной работы, которая является целью обучения.

4. Авторская типология учебных заданий по степени замещаемости генеративным ИИ

С опорой на логику *constructive alignment* и противопоставление традиционного и аутентичного оценивания [4] представляется возможным предложить типологию учебных заданий по степени их замещаемости генеративным ИИ и диагностической ценности.

Первый тип – репродуктивные задания (пересказ, определения, классификации, ответы по шаблону). Они предсказуемы по структуре и содержанию, легко выполняются ИИ и обладают минимальной диагностической ценностью, поскольку проверяют преимущественно воспроизведение знания.

Второй тип – аналитико-компилятивные задания (обзоры литературы, сравнительные эссе, анализ кейсов без жесткого контекста). Несмотря на внешнюю сложность, при слабых критериях оценивания они также поддаются генерации ИИ. Их диагностическая ценность ограничена, если оценивается в основном связность и полнота текста.

Третий тип – контекстно-прикладные задания, требующие применения знаний к конкретной ситуации с учетом заданных условий и ограничений. Здесь ИИ может помогать, но не заменяет деятельность обучающегося, поскольку необходима интерпретация и адаптация решения к контексту. Диагностическая ценность таких заданий существенно выше.

Четвертый тип – задания профессионального суждения, предполагающие выбор решения в условиях неопределенности, сопоставление альтернатив и аргументацию позиции. Они наименее замещаемы ИИ и обладают максимальной диагностической ценностью, так как проверяют способность к ответственному мышлению.

Таким образом, речь идет не о дихотомии, а о шкале: с ростом роли контекста, вариативности и аргументации снижается замещаемость задания ИИ и повышается его диагностическая ценность. Это требует от университета более точного различения того, что именно оценивается — воспроизведение, компиляция, применение или профессиональное суждение.

5. Практические выводы для проектирования контроля и оценки в высшей школе

Из проведенного анализа следует, что ответ высшей школы на распространение генеративного ИИ не может сводиться к простому запрету технологии. Запрет способен лишь снизить частоту отдельных злоупотреблений, но не устраняет архитектурную проблему, если система оценивания по-прежнему ориентирована на задания с низкой диагностической ценностью. В связи с этим требуется пересмотр принципов проектирования контроля.

Во-первых, оценивание должно выстраиваться от заявленных образовательных результатов, а не от удобства проверки. Если декларируется развитие критического мышления, анализа и аргументации, именно эти способности должны становиться предметом контроля [4]. Иначе сохраняется разрыв между целями обучения и реальной когнитивной деятельностью.

Во-вторых, необходимо разграничивать режимы использования генеративного ИИ. Фундаментальные навыки целесообразно проверять без его применения или при жестких ограничениях, тогда как прикладные и проектные задания могут выполняться с его использованием при условии прозрачности и фиксации вклада обучающегося.

В-третьих, оценивание должно в большей степени опираться на контекст, вариативность условий и необходимость интерпретации. Чем сильнее задание связано с конкретной ситуацией и требует учета ограничений, тем ниже его замещаемость машинной генерацией.

В-четвертых, возрастает значение процессуальных форм контроля — устной защиты, поэтапной сдачи и анализа хода рассуждения. Это позволяет оценивать не только результат, но и логику принятия решений, снижая зависимость от формально корректных, но интеллектуально непрозрачных текстов.

Наконец, трансформация оценивания требует институциональной поддержки преподавателей. Речь идет о методическом сопровождении, развитии норм использования ИИ и обновлении критериев оценки, что предполагает комплексное сочетание педагогических и организационных решений, а не ограничение запретительными мерами.

6. Заключение

Генеративный искусственный интеллект не столько разрушает образование, сколько делает видимой скрытую структуру его слабых мест. Он показывает, что значительная часть привычных форм контроля в высшей школе была ориентирована преимущественно на воспроизведение, компиляцию и формальные признаки интеллектуальной работы, которые длительное время воспринимались как достаточное подтверждение обучения. В этом смысле ИИ выступает не внешней аномалией, а инструментом диагностики: он позволяет увидеть, какие образовательные социальные архитектуры ориентированы на развитие мышления, а какие преимущественно воспроизводят формальные признаки учебной деятельности.

Предложенная в статье типология заданий по степени их замещаемости генеративным ИИ позволяет точнее различать образовательные практики с низкой и высокой диагностической ценностью. В эпоху генеративного ИИ университету необходимо смещать центр тяжести от проверки воспроизведения к диагностике мышления, аргументации, интерпретации и способности действовать в условиях неопределенности.

Тем самым проблема генеративного ИИ оказывается не только технологической, но и педагогической, управленческой и организационно-нормативной. Ее решение требует согласования целей обучения, способов оценивания и правил допустимого использования внешних цифровых инструментов. Она требует не ситуативного запретительного реагирования на инструмент, а переосмысления того, какой тип субъекта стремится воспроизводить современное высшее образование: исполнителя, способного воспроизводить инструкции, или профессионала, способного понимать контекст, соотносить альтернативы и принимать ответственные решения. Именно от ответа на этот вопрос зависит дальнейшая эволюция образовательных социальных архитектур.

В процессе подготовки текста генеративный ИИ использовался как вспомогательный инструмент структурной и языковой поддержки; ответственность за отбор источников, интерпретацию литературы и итоговые выводы несет автор [6].

Список используемых источников:

1. Начало конца или новой эпохи? Эффекты генеративного искусственного интеллекта в высшем образовании / Я. И. Кузьминов (науч. ред.), М. А. Кирюшина, А. П. Ворочков, Е. В. Кручинская, Е. А. Терентьев, И. Д. Фрумин; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. – Москва: НИУ ВШЭ, 2024. – 64 с. –

(Современная аналитика образования; № 8 (82)). – URL: <https://publications.hse.ru/pubs/share/direct/1005704251.pdf> (дата обращения: 10.04.2026). – Текст: электронный.

2. Raitskaya, L. K. Prospects for ChatGPT Application in Higher Education: A Scoping Review of International Research / L. K. Raitskaya, M. R. Lambovska // *Integration of Education*. – 2024. – Vol. 28, no. 1. – P. 10–21. – DOI: 10.15507/1991-9468.114.028.202401.010-021. – URL: <https://journals.rcsi.science/1991-9468/article/view/284193> (дата обращения: 10.04.2026). – Текст: электронный.

3. Scarfe, P. A real-world test of artificial intelligence infiltration of a university examinations system: A “Turing Test” case study / P. Scarfe, K. Watcham, A. Clarke, E. Roesch // *PLOS ONE*. – 2024. – Vol. 19, no. 6. – Article e0305354. – DOI: 10.1371/journal.pone.0305354. – URL: <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371%2Fjournal.pone.0305354> (дата обращения: 10.04.2026). – Текст: электронный.

4. Biggs, J. Constructive alignment in university teaching / J. Biggs // *HERDSA Review of Higher Education*. – 2014. – Vol. 1. – P. 5–22. – URL: <https://herdsa.org.au/herdsa-review-higher-education-vol-1/5-22> (дата обращения: 10.04.2026). – Текст: электронный.

5. Lee, D. The impact of generative AI on higher education learning and teaching: A study of educators’ perspectives / D. Lee, M. Arnold, A. Srivastava [и др.] // *Computers and Education: Artificial Intelligence*. – 2024. – Vol. 6. – Article 100221. – DOI: 10.1016/j.caeai.2024.100221. – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666920X24000225> (дата обращения: 10.04.2026). – Текст: электронный.

6. OpenAI. ChatGPT [Электронный ресурс]. – URL: <https://chatgpt.com/> (дата обращения: 10.04.2026). – Текст: электронный.

© Калмыков Н.Н., Мевша А.Б., 2026

УДК 372.8

РАЗВИТИЕ УМЕНИЙ ГОВОРЕНИЯ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ С ПОМОЩЬЮ МУЛЬТФИЛЬМОВ

Кириллова Д.А.

Научный руководитель – Левина Е.А.

*Мордовский государственный педагогический университет
имени М.Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия*

Аннотация: в статье рассматривается проблема развития умений говорения на уроках английского языка у младших школьников с использованием мультфильмов. Анализируются психолого-педагогические особенности говорения как вида речевой деятельности, а также дидактический

потенциал аутентичных и учебных мультфильмов. Автором представлены упражнения, разработанные на основе аутентичного мультфильма “Dora the explorer”, направленные на поэтапное формирование умений диалогической и монологической речи у школьников 1-4 классов.

Ключевые слова: обучение говорению, английский язык, начальная школа, мультфильмы, аутентичные материалы

DEVELOPMENT OF SPEAKING SKILLS IN PRIMARY GRADES USING CARTOONS

Kirillova D.A.

Scientific supervisor – Levina E.A.

*Mordovian State Pedagogical University named after M.E. Evseev,
Saransk, Russia*

Abstract: the article deals with the problem of developing speaking skills in English lessons among primary schoolchildren using cartoons. The psychological and pedagogical features of speaking as a type of speech activity, as well as the didactic potential of authentic and educational cartoons are analyzed. The author presents a system of exercises based on the authentic cartoon “Dora the explorer”, aimed at the gradual formation of dialogic and monologic speech skills in children of grades 1-4.

Keywords: teaching speaking, English language, primary school, cartoons, authentic materials

Анализ научной литературы по проблеме развития умения говорения в начальных классах при помощи мультфильмов позволяет систематизировать исследования по следующим направлениям: говорение как вид речевой деятельности, психолого-педагогические особенности обучения говорению младших школьников, а также дидактический потенциал мультфильмов в обучении иноязычному говорению.

Обучение говорению - это одна из важных задач урока иностранного языка в начальной школе. Согласно ФГОС, целью иноязычного образования признается формирование коммуникативной компетенции, то есть способности и готовности осуществлять иноязычное межкультурное общение с носителями языка. А в условиях цифровизации, это не только помогает ученикам легче освоить материал, но и упрощает работу учителей.

В научной литературе говорение рассматривается как сложный, многокомпонентный процесс. Так, М. В. Архипова утверждает, что мультфильмы, обладая высокой информативностью, создают атмосферу реального языкового общения и способствуют успешному восприятию иноязычной речи на начальном этапе обучения [2, с. 21].

М. А. Яшонкова в своей работе конкретизирует это положение, указывая на преимущества использования именно аутентичных мультфильмов в

начальной школе, что позволяет погрузить детей в естественную языковую среду уже на уроке [6, с. 272-276].

Г. В. Артамонова с соавторами доказывают эффективность использования мультфильмов как средства интегративного обучения аудированию и говорению, что особенно важно на начальном этапе, где эти виды речевой деятельности тесно взаимосвязаны [1, с. 30–34].

О. И. Барменкова в своем исследовании, посвященном видеоматериалам, подтверждает, что их применение способствует формированию коммуникативной компетенции учащихся, создавая прочную мотивационную основу для высказывания [3, с. 75-79].

М. Х. Огай, предлагает свою схему работы с мультфильмами для развития устной речи у детей с 1-4 класс. Суть в том, чтобы плавно вести ребёнка от простого просмотра и понимания к тому моменту, когда он уже сам начнёт повторять и говорить осмысленно [4, с. 10-16].

Ю. С. Серикова, делает акцент на том, как именно мультфильмы помогают младшеклассникам начать говорить. Главное - не забывать про возрастные особенности: для 1-4 классов это отправная точка. В этом возрасте дети чаще молчат и слушают, чем говорят сами. Но если грамотно подобрать мультфильм, то это отлично пополнит их словарный запас и поможет постепенно перейти в режим живого разговора [5, с. 232].

Таким образом, анализ литературы показывает, что использование мультфильмов в начальной школе признается эффективным средством развития умений говорения. Исследователи сходятся во мнении, что аутентичные и учебные мультфильмы позволяют моделировать коммуникативные ситуации, повышают мотивацию и создают необходимую языковую среду, а предложенные системы упражнений дают учителю практический инструментарий для организации этой работы

В современной методике преподавания иностранных языков выделяют три этапа работы с мультфильмами: предпросмотровый, просмотровый и послепросмотровый. Каждый этап решает специфические задачи и предполагает использование определенных типов упражнений, направленных на поэтапное формирование речевых умений. Для реализации предлагаемой программы упражнений был выбран аутентичный мультфильм “Dora the explorer” (серия “Treasure Island”). Выбор данного мультфильма обусловлен его доступностью для восприятия детям 1-4 классов, аутентичностью языкового материала. На основе данного мультфильма была разработана система заданий, которая направлена на развитие речевых умений. Упражнения охватывают три ключевых этапа работы с видео, а также имеют упражнения на развитие диалогической и монологической речи.

Задание 1.

Предпросмотровый этап. “Знакомство с героями” (Pre-watching “Meet the Characters”).

Цель: создание мотивации к просмотру, снятие лексических трудностей, активизация имеющихся знаний.

Task 1. Pre-watching “Meet the Characters”

Instructions: Look at the picture from the cartoon. What do you see? Who are these characters? What are they doing? Repeat the new words: a treasure, an island, a lake, a chest, to play.

1. Назови знакомые предметы на картинке
2. Предположи, о чем будет мультфильм
3. Повтори новые слова за учителем, соотнеси слово с картинкой.

Задание 2.

Просмотровый этап. “Смон-кадр” (While-watching “Stop scene”).

Цель: контроль понимания содержания, активизация речевой деятельности.

Task 2. While-watching “Stop scene”

Instructions: Watch the cartoon. The teacher will stop the video. Answer the questions:

- What is Dora doing?
- What is Boots doing?
- What do they say?

1. Просмотр с остановками: после каждого фрагмента ответь на вопросы учителя (What is happening? Who is speaking?).
2. «Правда/ложь» (True/False): Dora is playing with a ball. (False). Boots is jumping. (False).

Задание 3. Посленпросмотровый этап. “Ролевая игра” (Post-watching «Role-play»).

Цель: развитие навыков диалогической речи.

Task 3. Post-watching “Role-play”

Instructions: Work in pairs. Act out a dialogue between Dora and Boots. Use the phrases from the cartoon. Then create your own dialogue about looking for treasures.

Задание 4. Монологическое высказывание. «Мой любимый герой» (Monologue «My Favourite Character»).

Цель: развитие навыков монологической речи, умения описывать персонажа, выражать свое отношение.

Task 4. Monologue «My Favourite Character»

Instructions: Choose your favourite character from the cartoon (Dora, Boots, Map, Backpack). Prepare a short story (4-6 sentences) about this character.

Plan:

1. Who is it? (name)
2. What does he/she look like? (hair, clothes)
3. What does he likes to do?
4. Why do you like this character?

Example: My favourite character is Dora. She is a girl. She likes adventures. I like Dora because she is funny and cheerful.

Предложенная система заданий реализует основные принципы коммуникативного подхода в обучении начальных классов: речь, игровой

интерес и новизну. Мультфильм выступает как мотивационная база для решения коммуникативных задач, для детей 1-4 классов. Поэтапная работа (до просмотра, во время просмотра, после просмотра) дает возможность формировать речевые умения, и постепенно вести учащихся к активной речи. Таким образом, использование аутентичных мультфильмов в сочетании с правильной методикой и системой упражнений – это эффективное средство развития умения говорения на уроках английского языка в начальных классах.

Список используемых источников:

1. Артамонова, Г. В. Обучение аудированию и говорению учащихся на примере использования мультфильмов / Г. В. Артамонова, В. А. Богатова, Д. А. Родина, Е. Д. Ростиславина // Поволжский вестник науки. – 2024. – № 2 (32). – С. 30–34.
2. Архипова, М. В. Использование аутентичных видеоматериалов в обучении иностранным языкам / М. В. Архипова, Е. Е. Белова, С. Ю. Филиппова // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 87-4. – С. 21–23.
3. Барменкова, О. И. Использование видеоматериалов для формирования коммуникативной компетенции учащихся на уроках английского языка / О. И. Барменкова // Эксперимент и инновации в школе. – 2011. – № 5. – С. 75–79.
4. Огай, М. Х. Система упражнений и заданий для формирования навыков говорения младших школьников с применением мультимедийных приложений на уроках английского языка / М. Х. Огай // Современное образование (Узбекистан). – 2020. – № 5 (90). – С. 10–16.
5. Серикова, Ю. С. Использование видеоматериалов при формировании навыков говорения на уроках английского языка в начальных классах школы / Ю. С. Серикова // Сборник статей. Том 2. – М.: Московская международная академия, 2019. – С. 231–235.
6. Яшонкова, М. А. О преимуществах использования аутентичных мультфильмов на уроках английского языка в начальной школе / М. А. Яшонкова // Скиф. Вопросы студенческой науки. – 2023. – № 1 (77). – С. 272–276.

© Кириллова Д.А., Левина Е.А., 2026

УДК 378.147

ЦИФРОВЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ В РАЗРАБОТКЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ПО ЗАЩИТЕ ОТ ФИНАНСОВОГО МОШЕННИЧЕСТВА

Коваленко Е.В., Грабежева А.Е.

Омский государственный педагогический университет, г. Омск, Россия

Аннотация: в статье рассматривается проблема роста финансового мошенничества в эпоху цифровизации. Обосновывается необходимость формирования у студентов финансовой и цифровой грамотности, как

ключевого фактора экономической безопасности. Представлена образовательная программа, ориентированная на комплексный подход по применению интерактивных методов обучения, интегрирующих теоретические знания с практическими и способствующая эффективной подготовке студентов к распознаванию финансовых угроз.

Ключевые слова: финансовое мошенничество, цифровая грамотность, экономическая безопасность, образовательная программа, интерактивные методы обучения, фишинг.

DIGITAL TOOLS IN THE DEVELOPMENT OF AN EDUCATIONAL PROGRAM TO PROTECT AGAINST FINANCIAL FRAUD

Kovalenko E.V., Grabezheva A.E.

Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russia

Abstract: the article examines the problem of the growth of financial fraud in the era of digitalization. The article substantiates the need for students to develop financial and digital literacy as a key factor of economic security. An educational program is presented that focuses on an integrated approach to the use of interactive teaching methods that integrate theoretical knowledge with practical knowledge and contribute to the effective preparation of students to recognize financial threats.

Keywords: financial fraud, digital literacy, economic security, educational program, interactive teaching methods, phishing.

В эпоху ускоренного цифрового развития мошенничество начало затрагивать все большие области финансового сектора. Сегодня финансовая безопасность требует надежных паролей, развитого критического мышления и умение распознавать методы мошенничества. Именно поэтому цифровая грамотность и ее инструменты становятся ключевым фактором экономической безопасности [3].

Статьей 159 УК РФ мошенничество определяется как «хищение чужого имущества или приобретение права на чужое имущество путем обмана или злоупотребления доверием» [5].

Можно выделить несколько основных способов совершения мошенничества распространенных в сети Интернет.

1. Фишинговые атаки представляют собой изощренный метод получения конфиденциальных данных пользователей. Преступники маскируются под брендом известных компаний и осуществляют массовые рассылки электронных сообщений с гиперссылками на тщательно подделанные веб-страницы. Жертва, попав на такой сайт-клон, подвергается психологическому воздействию. Цель – добровольная передача учетных данных, которые затем используются для доступа к финансовым активам.

2. Ложные игровые платформы используют механизм рассылки писем с «уникальными» промо-кодами, якобы гарантирующими крупный выигрыш.

Однако уже полученные виртуальные средства оказываются «замороженными», а сами письма служат инструментом привлечения новых клиентов в сомнительные онлайн-казино.

3. Продажа бизнес-методик – схема, построенная на предложении «уникальных» стратегий быстрого обогащения с обещанием обучения и сопровождения жертвы. Сразу после получения оплаты мошенники исчезают, а предоставленные материалы часто содержат инструкции по организации аналогичных преступных схем.

4. Нигерийские схемы, исторически возникшие еще до эры интернета, основаны на рассылке предложений о сотрудничестве в «выгодных» сделках. Используются для постепенного выманивания средств под предлогом оплаты сборов и взяток, тем самым мошенники создают иллюзию реального работающего бизнес-проекта.

5. Фальшивые интернет-магазины привлекают покупателей демпинговыми ценами, требуя полной предоплаты за товар, после чего-либо вообще не отправляют посылку, либо подменяют ее пустой упаковкой.

Современное виртуальное пространство, являясь продуктом технологического прогресса, стало средой для реализации социальных процессов, влекущих за собой разные последствия. Особое место среди всех негативных явлений киберсреды занимает интернет-мошенничество, которое влечет за собой не только материальный ущерб, но и серьезные психологические травмы. Специфика цифровой среды придает мошенничеству новые, уникальные характеристики, требующие детального научного исследования [2].

В 2025 году Банк России зафиксировал наибольшую сумму похищенных средств со счетов россиян – более 1,5 млн операций. Объем операций без добровольного согласия клиентов увеличился по сравнению с 2024 годом на 6,4%, а их количество – на 31,2%. Доля объема операций без добровольного согласия клиентов в общем объеме операций по переводу денежных средств по сравнению с 2024 годом выросла с 0,00066% до 0,00071%. Ущерб от мошенников составил 29,3 млрд рублей (в 2024 году – 27,5 млрд рублей) (Рисунок 1) [4].

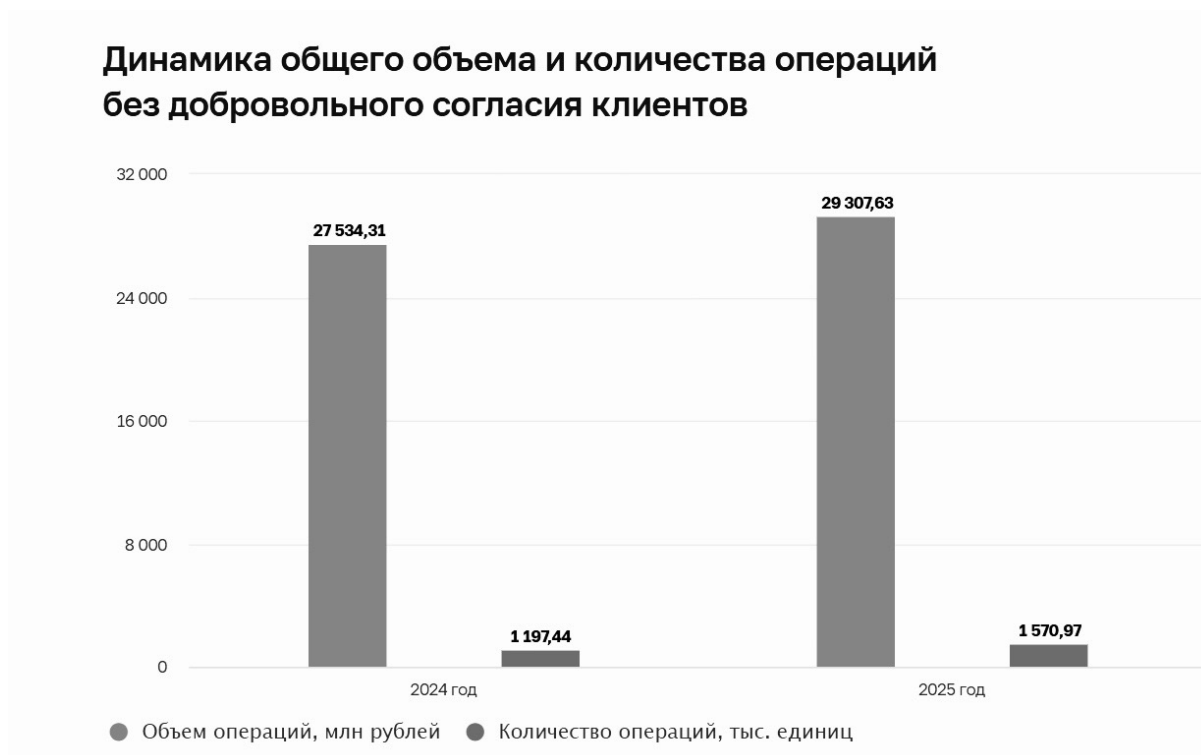


Рис. 1. Сведения об операциях без добровольного согласия клиентов

В процессе обучения у преподавателя экономических дисциплин стоит задача формирования необходимых компетенций у студента, которые позволят ему избежать возможных финансовых ловушек в дальнейшем. Такие навыки возможно сформировать через преподавание дисциплин, включающих в себя интерактивное обучение. В рамках исследования была разработана образовательная программа, которая включала несколько этапов: анализ существующих подходов к финансовой безопасности, определение целевой аудитории и ее потребностей, отбор содержания, структурирование материала по модульному принципу, подбор интерактивных методов и цифровых инструментов, а также разработку системы оценивания результатов обучения.

Разработанная программа реализуется через систему интерактивного обучения, которое создает среду, имитирующую реальность. Такие формы проведения занятий вовлекают всех участников, которые моделируют практические ситуации, совместно их решают и делятся собственным опытом.

Условия, необходимые для организации интерактивного учебного процесса [1]:

- организация пространственной среды;
- использование разработанных интерактивных технологий;
- партнерское взаимодействие студента и преподавателя;
- запоминающиеся методы представления информации;
- гибкая структура занятий;
- включение внешней и внутренней мотивации деятельности;
- взаимомотивация студентов;
- современные мультимедийные технологии.

На рис. 2 приведены примеры форм реализации интерактивного обучения.



Рис. 2. Формы интерактивной работы

Использование кейсов в реализации программы: суть метода – погружение в контекст, анализ реальных ситуаций. Приводятся примеры сценариев мошенничества, разбор реальных случаев обмана.

Например, компания «Вымпелком» предоставила телефонный тренажер для выработки эмоциональной устойчивости граждан к мошенничеству. Достаточно позвонить на специальный номер, чтобы получить детальное описание диалога злоумышленника с предполагаемой жертвой. Это позволяет получить представление не только о том, какие вербальные и психологические уловки применяют телефонные мошенники с целью обмана, но и подробное описание ответных действий.

Студентам важно научиться распознавать мошеннические угрозы. Для этого в курсе представлен симулятор прослушивания записи разговоров с мошенниками, на котором можно потренироваться как правильно отвечать в сложившейся ситуации. В последствии студентам становится понятно каких индикаторов угроз стоит избегать.

Тренажеры Банка России помогут студентам обойти алгоритм совершения обмана. Программа воспроизводит ситуацию утраты данных банковской карты или перехода по фишинговой ссылке, а студент выбирает как ему поступить в такой ситуации. Или поступает звонок от фейкового сотрудника банка и студентам предстоит выбрать вариант ответа для противодействия злоумышленникам.

Отдельной темой образовательной программы является защита аккаунтов в соцсетях. Важно уметь настраивать двухфакторную аутентификацию от взлома соцсетей и сервисов. Внимательно проверять посещаемые сайты на подозрительность, не только название сайта, но и его URL-адрес. Для такой тренировки создан фишинг-тренажер, который демонстрирует образец письма или вэб-сайта и просит указать на места, где скрыт подвох.

Сложнее всего подготовиться к живому диалогу со злоумышленниками, когда они давят, торопят и стараются запутать. Здесь уже помогут игровые форматы, например, игра «Мошенник против потребителя». Суть в том, чтобы быстро принять решение и распознать манипулятивные тактики. Когда студенты меняются ролями, они начинают лучше понимать, какие приемы работают, учатся вербализовать их и разрушают манипуляцию. Также программа включает в себя имитацию переговоров с мошенниками, которая направлена на развитие эмоциональной устойчивости и навыков адаптации. Предлагается использовать короткие и уверенные фразы для отказа, чтобы справиться с тревогой и паникой, возникающих в реальных разговорах.

Таким образом, использование цифровых инструментов помогает студентам оказаться в учебной ситуации и положительно влияет на усвоение материала. Задача курса не только в том, чтобы дать студентам знания о том какие бывают финансовые преступления, но и в том, чтобы они могли их распознавать и знали, как грамотно ответить на угрозу.

Список используемых источников:

1. Бурняшева Л. А., Газгиреева Л.Х. Активные и интерактивные методы обучения в образовательном процессе высшей школы: методическое пособие / Л. А. Бурняшева, Газгиреева Л.Х. – Москва: КноРус, 2021. – 192 с.
2. Головинов О. Н. Киберпреступность в современной экономике: состояние и тенденции развития / О. Н. Головинов, А. В. Погорелов // CyberLeninka [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kiberprestupnost-v-sovremennoy-ekonomike-sostoyanie-i-tendentsii-razvitiya> (дата обращения: 04.05.2026).
3. Коваленко Е. В. Влияние информатизации на преподавание финансовой грамотности / Е. В. Коваленко, О. И. Ходыкина // Информатизация образования: теория и практика: сборник материалов Международной научно-практической конференции памяти академика РАО М. П. Лапчика, Омск, 22–23 ноября 2024 года. – Омск: Омский государственный педагогический университет, 2024. – С. 213–216. – EDN CDXMSV. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://elibrary.ru/download/elibrary_80426796_19589364.pdf (дата обращения: 04.05.2026).
4. Статистика Центрального банка Российской Федерации. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cbr.ru/statistics/> (дата обращения: 04.05.2026).
5. Уголовный кодекс Российской Федерации: от 13.06.1996 № 63-ФЗ (ред. от 29.12.25) // СПС «Консультант Плюс». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru/> (дата обращения: 04.05.2026).

© Коваленко Е.В., Грабежева А.Е., 2026

ЦИФРОВЫЕ ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ЭКОНОМИКЕ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Кондуш Е.Н., Коваленко Е.В.

Омский государственный педагогический университет, г. Омск, Россия

Аннотация: в статье рассматривается использование цифровых игровых технологий и геймификации в процессе обучения экономике как средства повышения познавательной мотивации обучающихся. Проанализированы различные формы игровых методов обучения.

Ключевые слова: геймификация, игровые технологии, обучение экономике, познавательная мотивация, цифровые образовательные технологии.

DIGITAL GAME TECHNOLOGIES IN TEACHING ECONOMICS AS A MEANS OF INCREASING STUDENTS' COGNITIVE MOTIVATION

Kondush E.N., Kovalenko E.V.

Omsk State Pedagogical University, Russia, Omsk

Abstract: the article examines the use of digital game technologies and gamification in teaching economics as a tool for increasing students' cognitive motivation. Various forms of game-based teaching methods are analyzed.

Keywords: gamification, game-based learning, teaching economics, cognitive motivation, digital educational technologies, economic education.

Современное образование развивается в условиях цифровизации и внедрения инновационных педагогических технологий. Как отмечают Е. В. Коваленко и В. В. Максименко, «цифровые технологии позволяют разрабатывать интерактивные упражнения, материалы и тренинги, что делает процесс обучения увлекательным и мотивирующим. Студенты активно включаются в работу, выполняя разнообразные задания» [3, с. 98]. Важным элементом цифрового обучения является вовлеченность студентов, достигаемая за счет использования интерактивных форм и технологий.

Одним из наиболее перспективных направлений модернизации образовательного процесса является использование игровых технологий и геймификации. Особенно актуально применение данных методов в преподавании экономических дисциплин, поскольку экономика связана с моделированием реальных процессов, принятием решений и анализом различных ситуаций.

Игровые технологии позволяют повысить вовлеченность обучающихся в образовательный процесс и стимулировать их познавательную активность. Как отмечают исследователи, использование игровых методов способствует более

эффективному усвоению учебного материала. Так, Т. А. Василенко подчеркивает, что «использование игровых методов и приемов обучения на уроках экономики позволяет учащимся закреплять полученные теоретические знания в игровой, соревновательной форме, что способствует лучшему освоению нового материала» [2, с. 55].

В условиях цифровой трансформации образовательной среды игровые технологии приобретают новые формы. Они реализуются через электронные обучающие приложения, образовательные платформы, веб-квесты и интерактивные симуляции. В связи с этим возникает необходимость исследования потенциала цифровых игровых технологий как инструмента повышения познавательной мотивации обучающихся.

Согласно исследованиям В. П. Арсентьева, игра является важным инструментом развития личности. Автор отмечает, что «игра – это огромное светлое окно, через которое в духовный мир ребенка вливается живительный поток представлений и понятий об окружающем мире» [2, с. 56].

Использование игровых технологий позволяет решать ряд образовательных задач:

- формирование познавательного интереса;
- развитие логического мышления;
- развитие коммуникативных навыков;
- формирование практических навыков принятия экономических решений.

Особенно важную роль игровые технологии играют в преподавании экономики. Экономические процессы требуют моделирования реальных ситуаций, анализа рисков и принятия решений в условиях неопределенности. Игровые технологии позволяют создать модель таких процессов в образовательной среде.

Как отмечают А. С. Токарева и М. Н. Лавров, геймификация представляет собой эффективный инструмент повышения качества обучения. Авторы подчеркивают, что игровые характеристики оказывают непосредственное влияние на поведение и отношение участников образовательного процесса, формируя более высокий уровень вовлеченности в обучение. [4, с. 260]

Игровые технологии могут реализовываться в различных формах, представим их в табл. 1.

Таблица 1

Основные формы игровых технологий в обучении экономике

Форма игровых технологий	Сущность метода	Особенности применения в обучении экономике
Дидактические игры	Игровые задания, направленные на закрепление и повторение учебного материала	Используются при изучении экономических понятий, терминов и категорий (кроссворды, викторины, экономические задачи в игровой форме)
Деловые игры	Моделирование реальных экономических ситуаций и процессов	Студенты принимают управленческие и финансовые решения в условиях смоделированной экономической среды

		(предприятие, рынок, инвестиционная деятельность)
Ролевые игры	Распределение между участниками различных экономических ролей	Обучающиеся выступают в роли предпринимателей, потребителей, инвесторов, работников предприятий или представителей государственных органов
Цифровые обучающие игры	Использование компьютерных программ и образовательных платформ с игровыми элементами	Применяются электронные симуляторы экономики, финансовые тренажеры, онлайн-платформы с игровыми заданиями
Веб-квесты	Интерактивные задания с использованием интернет-ресурсов и цифровых технологий	Обучающиеся выполняют исследовательские задания, анализируют экономическую информацию и принимают решения на основе полученных данных
Экономические симуляции	Компьютерное моделирование экономических систем и процессов	Используются симуляторы рынка, финансовых систем, предпринимательской деятельности

Использование данных методов способствует формированию устойчивого интереса к изучению экономики и повышению эффективности образовательного процесса.

Одной из современных форм игровых технологий является геймификация, которая предполагает использование игровых элементов в неигровых образовательных ситуациях.

По мнению И. С. Бураковой, геймификация представляет собой применение игровых элементов в неигровых контекстах и может значительно повысить уровень вовлеченности обучающихся.

Геймификация состоит из следующих элементов:

- игровые задания;
- уровни и достижения;
- систему баллов;
- рейтинги участников;
- систему наград.

Исследование данного автора также показывают, что применение геймификации способствует развитию различных компетенций обучающихся:

- критического мышления;
- способности к принятию решений;
- навыков сотрудничества;
- способности анализировать экономические процессы. [1, с. 161]

Фактором эффективности геймификации является мотивация обучающихся. Как отмечает данный автор, мотивация учебной деятельности представляет собой иерархию внутренних и внешних мотивов, учебные цели и способы реагирования на трудности.

Эффективность игровых технологий подтверждается результатами педагогических экспериментов. Так, в исследовании Т. А. Василенко был

проведен педагогический эксперимент, направленный на изучение влияния дидактических игр на уровень экономических знаний обучающихся.

В эксперименте приняли участие 24 ученика, которые были разделены на контрольную и экспериментальную группы. [2, с. 57].

В экспериментальной группе использовались различные игровые формы обучения:

- кроссворды;
- викторины;
- ролевые игры;
- игровые конкурсы.

Эксперимент проводился в три этапа:

- констатирующий;
- формирующий;
- контрольный.

Результаты исследования показали положительную динамику уровня экономических знаний обучающихся.

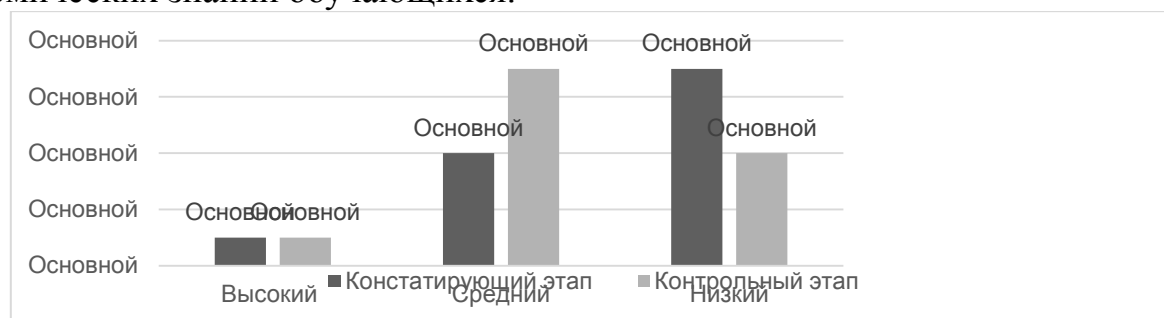


Рис. 1. Динамика уровня экономических знаний учащихся контрольной группы [2, с. 57]

После внедрения игровых методов обучения была зафиксирована положительная динамика результатов обучения.

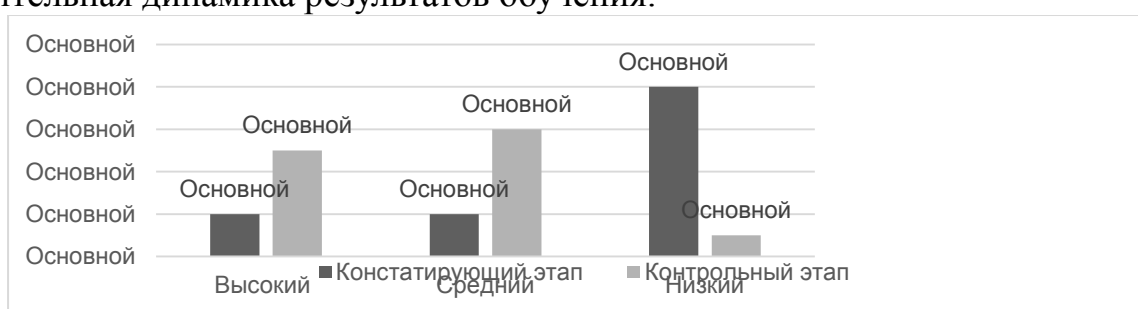


Рис. 2. Динамика уровня экономических знаний учащихся экспериментальной группы [2, с. 57]

В ходе эксперимента обучающиеся отмечали высокий интерес к игровым формам обучения. По результатам исследования было установлено, что большинство учеников активно участвовали в играх и заданиях. Как отмечает Т. А. Василенко, во время проведения дидактических игр на уроках экономики большинство учеников были активны и с удовольствием принимали участие во всех заданиях.

Одним из интересных примеров применения игровых технологий в обучении экономике является методика, предложенная Ю. С. Эзрохом. Исследователь разработал оригинальную игровую модель стимулирования учебной активности студентов экономических специальностей, основанную на использовании условной учебной валюты. Данная методика была внедрена в учебный процесс на семинарских занятиях и направлена на повышение мотивации студентов к регулярной учебной деятельности и активному участию в образовательном процессе [5, с. 89].

Суть предложенного подхода заключается во введении специальной игровой системы оценки активности обучающихся. Автор отмечает, что основная идея методики заключается во введении внутренней «транзитной» наличной валюты, которая впоследствии конвертируется в баллы учебного рейтинга.

В рамках данной системы студенты получают условные игровые единицы за различные виды учебной активности. Такая модель позволяет создать своеобразную игровую экономическую систему, где активность студентов становится аналогом экономической деятельности.

Особенностью предложенной методики является использование условной учебной валюты, названия которой связаны с именами известных экономистов. Автором была предложена система взаимного соотношения игровых денежных единиц.

Таблица 2

Система условной учебной валюты в методике Ю. С. Эзроха

Название	Происхождение названия	Соотношение единиц	Образовательная функция
Маркс	Карл Маркс	1 Маркс = 2 Смита	Основная игровая единица накопления баллов
Смит	Адам Смит	1 Смит = 2 Кейнса	Используется для начисления за отдельные виды активности
Кейнс	Джон Мейнард Кейнс	1 Кейнс = 2 Рикардо	Промежуточная единица оценки активности
Рикардо	Давид Рикардо	1/8 Маркса	Минимальная игровая единица

В процессе учебной деятельности студенты получают данные игровые единицы за выполнение различных видов заданий: участие в обсуждениях, подготовку докладов, ответы на вопросы преподавателя, выполнение практических заданий и участие в дискуссиях. Полученные игровые единицы впоследствии переводятся в рейтинговые баллы, которые учитываются при оценке учебных результатов студентов.

Применение данной системы позволяет повысить прозрачность оценки учебной активности, а также усиливает мотивацию обучающихся к постоянной работе в течение всего семестра. По результатам проведенного исследования Ю. С. Эзрох отмечает, что использование игровой модели стимулирования активности значительно усиливает мотивационный и контролирующий эффекты учебного процесса [5, с. 100].

Проведенный анализ научных исследований показывает, что цифровые игровые технологии являются эффективным инструментом повышения познавательной мотивации обучающихся.

Использование игровых методов обучения позволяет:

- повысить интерес к изучению экономики;
- усилить вовлеченность обучающихся;
- развивать практические навыки принятия экономических решений;
- улучшить качество усвоения учебного материала.

Результаты педагогических экспериментов подтверждают эффективность применения игровых технологий в образовательном процессе. Исследование Т. А. Василенко показало положительную динамику уровня экономических знаний учащихся после внедрения дидактических игр. Аналогичные результаты представлены в работах И. С. Бураковой, которая доказала влияние геймификации на повышение учебной мотивации обучающихся.

Таким образом, внедрение цифровых игровых технологий в обучение экономике представляет собой перспективное направление развития современного образования.

Список используемых источников:

1. Буракова, И. С. Геймификация образовательного процесса как инструмент повышения мотивации обучающихся / И. С. Буракова // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 3 (100). – С. 160–162.
2. Василенко, Т. А. Применение дидактических игр в обучении экономике учащихся основной школы / Т. А. Василенко // Наука без границ. – 2019. – № 8 (36). – С. 55–59.
3. Коваленко, Е. В. Интеграция цифровых технологий в образовательный процесс современного вуза: вызовы и возможности / Е. В. Коваленко, В. В. Максименко // Двадцать третьи Чередовские чтения: материалы Всероссийской научно-практической конференции, Омск, 16 апреля 2025 года. – 2025. – С. 97–102.
4. Токарева, А. С. Геймификация как элемент повышения эффективности обучения экономике в общеобразовательных организациях / А. С. Токарева, М. Н. Лавров // Современное педагогическое образование. – 2020. – № 12. – С. 259–262.
5. Эзрох, Ю. С. Игровая методика стимулирования мотивации и успешности учебной деятельности студентов-экономистов младших курсов / Ю. С. Эзрох // Образование и наука. – 2014. – № 7 (116). – С. 87–102.

© Кондуш Е.Н., Коваленко Е.В., 2026

ПОДКАСТЫ И ВИДЕОБЛОГИ КАК АУТЕНТИЧНЫЕ РЕСУРСЫ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Кудоярова Э.Р.

Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, Россия

Аннотация: в данной статье рассматривается использование подкастов и видеоблогов в качестве аутентичных материалов для развития навыков аудирования у студентов неязыковых специальностей. В статье анализируются преимущества таких форматов перед традиционными учебными аудиозаписями, предлагаются критерии отбора ресурсов в зависимости от уровня языковой подготовки и приведены конкретные примеры. Особое внимание уделяется применению подкаста BBC «6 Minute English» как эффективного инструмента для аудиторной и самостоятельной работы.

Ключевые слова: аудирование, аутентичные материалы, подкасты, видеоблоги, обучение английскому языку, неязыковой вуз, BBC Learning English.

PODCASTS AND VIDEO BLOGS AS AUTHENTIC RESOURCES FOR TEACHING LISTENING COMPREHENSION IN ENGLISH AT A NON- LINGUISTIC UNIVERSITY

Kudoiarova E.R.

Ufa University of Science and Technology, Ufa, Russia

Abstract: this article discusses the use of podcasts and video blogs as authentic materials for developing listening skills in students of non-linguistic university majors. The article analyzes the advantages of these formats over traditional textbook audio recordings, proposes criteria for selecting resources based on students' language proficiency levels and provides concrete examples. Special attention is paid to the use of the BBC podcast «6 Minute English» as an effective tool for classroom and independent work.

Keywords: listening comprehension, authentic materials, podcasts, video blogs, teaching English, non-linguistic university, BBC Learning English

Обучение аудированию традиционно признаётся наиболее сложным видом речевой деятельности в условиях отсутствия естественной языковой среды. Как отмечают Бикус Д.С., Заворуева Л.А. и Шестакова О.А., восприятие связной иноязычной речи сопровождается комплексной мыслительной деятельностью и протекает под влиянием акустических и лингвистических факторов [1, с. 3]. В отличие от чтения, аудирование не допускает возврата к непонятому фрагменту текста, что требует от обучающегося мгновенной обработки звукового потока.

Традиционные учебные аудиозаписи, используемые в большинстве учебно-методических комплексов для неязыковых вузов, характеризуются рядом особенностей: замедленный темп речи (100–120 слов в минуту), стандартизированное произношение, отсутствие хезитаций, дискурсивных маркеров и фоновых шумов. Указанные характеристики, облегчая восприятие на начальном этапе обучения, не моделируют реальные коммуникативные ситуации, с которыми студент сталкивается вне учебной аудитории.

В повседневной жизни студенты активно потребляют англоязычный контент: подкасты, видеоблоги на YouTube, новостные выпуски, интервью. Однако, как показывает практика, перенос этих навыков в учебную ситуацию не происходит автоматически. Причина заключается в отсутствии методически организованной системы работы с аутентичными аудиовизуальными ресурсами. Возникает противоречие между объективной потребностью в обучении аудированию на аутентичном материале и недостаточной разработанностью соответствующего инструментария.

Под подкастом в данной работе понимается цифровая аудиозапись (серия записей) эпизодического характера, объединённая общей тематикой и доступная для скачивания или потокового воспроизведения. Жанровое разнообразие подкастов включает новостные дайджесты, интервью, монологические нарративы, диалогические разговорные шоу и образовательные подкасты. Видеоблог (влог) представляет собой формат видеоконтента, в котором автор регулярно публикует ролики на определённую тему, часто в монологической или диалогической форме с обращением к зрителю.

Ключевым дидактическим свойством подкаста является возможность многократного прослушивания, паузы, перемотки и замедления воспроизведения без потери качества звука. Для видеоблога дополнительными характеристиками выступают визуальный ряд (жесты, мимика, артефакты окружения), служащий смысловой опорой для понимания, а также наличие автоматически сгенерированных или встроенных субтитров.

В методической литературе принято выделять три типа аудитивных умений: глобальное понимание (способность определить тему и основную идею высказывания), селективное понимание (способность извлечь конкретные запрошенные факты - даты, имена, числовые данные) и детальное понимание (способность проследить логику аргументации, причинно-следственные связи) [4, p. 169].

Короткие подкасты (3–6 минут) оптимальны для тренировки глобального понимания: обучающемуся достаточно уловить общий смысл без фиксации деталей. Селективное понимание эффективно отрабатывается на новостных подкастах, где среди потока информации требуется выделить конкретные единицы. Детальное понимание требует работы с транскриптом и кадрового разбора смысловых блоков - для этого подходят лекционные подкасты (например, TED Talks Daily) и образовательные видеоблоги.

Помимо аудитивных умений, регулярная работа с подкастами и видеоблогами способствует расширению лексического запаса и улучшению

произносительных навыков. Согласно результатам исследования Якоб с соавторами, использование видеоподкастов в экспериментальной группе привело к статистически значимому улучшению показателей аудирования по сравнению с контрольной группой, где использовались только учебные аудиозаписи [5, р. 15]. Аутентичная лексика усваивается в составе коллокаций и речевых клише, что приближает процесс обучения к естественному овладению языком.

Отбор подкастов и видеоблогов для учебных целей должен осуществляться на основе следующих критериев.

1. Уровень языковой сложности. Незнакомая лексика не должна превышать 10–15% от общего объёма текста. При превышении указанного порога понимание общего смысла становится невозможным.

2. Темп речи. Оптимальный диапазон составляет 120–160 слов в минуту. Для уровней A2–B1 допустимо использование функции замедления воспроизведения (0,75×) с последующим постепенным увеличением скорости до нормальной.

3. Длительность. Рекомендуемая продолжительность одного эпизода - 3–8 минут. Материалы меньшей длительности содержат недостаточный объём языкового материала, большей - приводят к утомлению и потере концентрации.

4. Качество звука/видео. Запись не должна содержать фоновых шумов, препятствующих распознаванию речи.

5. Наличие субтитров / транскрипта. Ручные субтитры предпочтительнее автоматически генерируемых, так как они точнее соответствуют произносимой речи.

6. Релевантность интересам обучающихся. Тематика подкаста должна соответствовать актуальным потребностям и интересам студентов (хобби, профессиональная сфера, современные технологии, путешествия).

7. Структурная предсказуемость. Для начальных этапов обучения предпочтительны подкасты с повторяющейся структурой рубрик, что позволяет обучающимся прогнозировать содержание и снижает тревожность.

Примеры ресурсов для разных уровней подготовки

Переходя к практическим рекомендациям, следует отметить, что выбор конкретного подкаста или видеоблога для занятий во многом определяется уровнем языковой подготовки студентов и целями конкретного занятия. В данном разделе приводятся примеры ресурсов, которые зарекомендовали себя как эффективные в практике преподавания английского языка как иностранного и соответствуют критериям, описанным выше.

Рассмотрим ресурсы, подходящие для уровней A2 и B1, то есть для начинающего и среднего этапов обучения.

В категории видеоблогов для этого уровня можно рекомендовать канал «English with Lucy» на YouTube. Британский блогер с чёткой дикцией и умеренным темпом речи. Видео имеют структуру: правило - примеры - тест. Для уровня A2 подходят видео из плейлистов «Vocabulary» и «Grammar». Ещё один полезный видеоблог - канал «Easy English» на YouTube, авторы которого берут

интервью у прохожих на улицах Лондона и Нью-Йорка. Речь естественная, но достаточно медленная. Все видео снабжены субтитрами на английском языке.

Что касается подкастов для начинающих и среднего уровня, то здесь выделяется «6 Minute English» от BBC Learning English. Длительность 6 минут, темп речи 130–140 слов в минуту. На сайте есть полный транскрипт и глоссарий. Для уровня A2 рекомендуется отбирать выпуски на самые простые темы (еда, семья, повседневные привычки). Также можно использовать ресурс «British Council - LearnEnglish Podcasts» (доступный как в виде приложения, так и на сайте), который специально разработан для изучающих английский язык. Для уровня A2–B1 идеально подходит серия «Elementary Podcasts» и «Intermediate Podcasts».

Теперь обратимся к ресурсам для уровней B2 и C1, то есть для продолжающего и продвинутого этапов обучения.

Среди видеоблогов для данного уровня можно рекомендовать каналы «TED-Ed» и «TEDx Talks» на YouTube. Это короткие образовательные ролики (3–5 минут) с анимацией, визуализирующей сложные концепции. Для уровня B2 хорошо подходят выступления на знакомые темы длительностью до 10 минут. Также полезен канал «CrashCourse» на YouTube, где представлены образовательные видео по литературе, истории и науке. Быстрый темп речи, плотная подача информации. Развивает навык конспектирования лекций на английском языке.

В категории подкастов для продолжающего и продвинутого уровней можно выделить «TED Talks Daily» - ежедневные выступления экспертов длительностью 5–12 минут. Разнообразие акцентов, живая речь. На уровне B2 рекомендуется начинать с выступлений спикеров с наиболее чёткой дикцией. Другой полезный ресурс - «The Guardian's Today in Focus», ежедневный новостной подкаст. Темп речи близок к естественному (160–180 слов в минуту), насыщенная идиоматическая лексика. На уровне B2 рекомендуется использовать фрагменты (3–4 минуты).

Отдельно стоит рассмотреть ресурсы для уровня C1 (продвинутый).

Здесь можно использовать фрагменты ток-шоу, например «The Late Show with Stephen Colbert». Монологи ведущих и интервью содержат сарказм, иронию, культурные отсылки, импровизацию. Идеальный материал для восприятия спонтанной речи. Также для этого уровня подходят фрагменты документальных фильмов BBC или «PBS Nova» длительностью 10–15 минут - интервью с экспертами дают разнообразие акцентов и стилей речи.

Среди подкастов для продвинутого уровня можно порекомендовать «The Joe Rogan Experience» (фрагменты с участием учёных) и «The Ezra Klein Show». В первом случае это свободная беседа с гостем, разговорная лексика и нестандартные акценты; во втором - интервью на сложные социально-политические темы с плотной аргументацией и многоуровневой логикой, что развивает навык детального понимания.

Заключение

Проведённый теоретический анализ и методическая разработка позволяют сформулировать следующие выводы.

1. Подкасты и видеоблоги являются аутентичными аудиовизуальными ресурсами, которые по параметрам темпа речи, лексической наполненности и наличию визуальной опоры моделируют реальные коммуникативные ситуации в отличие от адаптированных учебных аудиозаписей.

2. Методический потенциал указанных ресурсов обеспечивает формирование трёх типов аудитивных умений (глобального, селективного, детального понимания), а также способствует расширению лексического запаса и улучшению произносительных навыков.

3. Разработанные критерии отбора (уровень сложности, темп речи, длительность, качество звука, наличие субтитров, релевантность интересам, структурная предсказуемость) позволяют преподавателю обоснованно подбирать ресурсы для конкретной группы обучающихся.

Перспективы дальнейших исследований включают эмпирическую проверку эффективности предложенной системы упражнений в условиях реального учебного процесса, а также сравнительный анализ результатов использования подкастов и видеоблогов в группах с разным уровнем языковой подготовки.

Список используемых источников:

1. Бикус Д.С., Заворуева Л.А., Шестакова О.А. Особенности применения современных аудиовизуальных средств при обучении аудированию на занятиях по английскому языку в техническом вузе // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2019.

2. Самигулина С.А., Бодулева А.Р. Разработка дистанционного курса «Английский через призму киноиндустрии» // Тенденции развития науки и образования. 2024. № 108-1. С. 170–172.

3. BBC Learning English. 6 Minute English: Learn to talk about learning a foreign language in 6 minutes! [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=WAAoXsIHvI> (дата обращения: 05.05.2026).

4. Vandergrift L., Goh C.C.M. Teaching and Learning Second Language Listening: Metacognition in Action. - New York: Routledge, 2012. - P. 169.

5. Yaacob A., Amir A.S., Asraf R.M., Mohd Yaakob M.F., Zain F.M. Impact of Youtube and Video Podcast on Listening Comprehension Among Young Learners // International Journal of Interactive Mobile Technologies. 2021. Vol. 15. No. 20. P. 15.

© Кудоярова Э.Р., 2026

ДИАГНОСТИКА КАК ПЕРВЫЙ ШАГ ПРОЕКТИРОВАНИЯ: АНАЛИЗ РЕСУРСНОГО ПОТЕНЦИАЛА И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ В МАЛОМ ГОРОДЕ

Кузнецов М.С., Эркабаева И.А.

*Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального
университета, г. Елабуга, Республика Татарстан, Россия*

Аннотация: статья посвящена обоснованию диагностического этапа как необходимого условия проектирования программ сетевой организации профильного обучения в малом городе. На основе анализа научной литературы выявлены ключевые компоненты диагностики: оценка наличного ресурсного потенциала образовательных организаций, анализ реальных образовательных потребностей обучающихся и их семей, выявление ресурсов и готовности потенциальных сетевых партнеров. Раскрыты методические подходы к проведению диагностики с учетом специфики малого города - ресурсной недостаточности, институциональной разобщенности, миграционных настроений молодежи и феномена «ложной ресурсной обеспеченности». Предложена трехуровневая модель диагностики, включающая анализ формальных показателей, исследование латентных дефицитов и оценку готовности авторов к сетевому взаимодействию.

Ключевые слова: диагностика, ресурсный потенциал, образовательные потребности, малый город, сетевое взаимодействие, профильное обучение, проектирование.

DIAGNOSTICS AS THE FIRST STEP OF DESIGNING: ANALYSIS OF RESOURCE POTENTIAL AND EDUCATIONAL NEEDS IN A SMALL TOWN

Kuznetsov M.S., Erkabayeva I.A.

*Yelabuga Institute of Kazan (Volga Region) Federal University, Yelabuga,
Republic of Tatarstan, Russia*

Abstract: the article is devoted to substantiating the diagnostic stage as a necessary condition for designing programs for the network organization of specialized training in a small town. Based on the analysis of scientific literature, the key components of diagnostics are identified: assessment of the existing resource potential of educational organizations, analysis of the real educational needs of students and their families, identification of resources and readiness of potential network partners. Methodological approaches to diagnostics are revealed taking into account the specifics of a small town - resource scarcity, institutional disunity, migration sentiments of young people and the phenomenon of «false resource security». A three-level diagnostic model is proposed, including the analysis of

formal indicators, the study of latent deficits and the assessment of the readiness of actors for network interaction.

Keywords: diagnostics, resource potential, educational needs, small town, networking, specialized training, design.

Введение

Необходимость проектирования программ сетевой организации профильного обучения в малых городах России обусловлена комплексом взаимосвязанных вызовов. Как показывают исследования, малые города характеризуются устойчивым ресурсным дефицитом (кадровым, инфраструктурным, финансовым), институциональной разобщенностью акторов (феномен «параллельных вселенных»), миграционным оттоком молодежи и старением населения [6]. В этих условиях сетевое взаимодействие приобретает статус компенсаторного механизма, позволяющего преодолеть ограничения собственного ресурсного потенциала за счет кооперации с другими территориями и организациями.

Однако, как свидетельствует анализ успешных и неуспешных практик, прямое тиражирование универсальных моделей сетевого взаимодействия без учета специфики конкретной территории приводит к формализации образовательного процесса и не дает ожидаемых результатов. Ключевым условием эффективности сетевой программы выступает предварительная диагностика, позволяющая выявить: реальный ресурсный потенциал (а не формальную обеспеченность); актуальные образовательные потребности обучающихся (а не декларируемые); готовность потенциальных партнеров к кооперации; а также скрытые барьеры (транспортные, кадровые, институциональные).

Цель настоящей статьи - обосновать содержание и методические подходы к диагностическому этапу проектирования программы сетевой организации профильного обучения в малом городе.

Степень изученности проблемы

Проблема диагностики ресурсного потенциала и образовательных потребностей в малом городе получила освещение в работах нескольких групп исследователей.

М.Н. Макарова на материалах Свердловской области выявила преобладание статусно ориентированных образовательных стратегий как драйвера миграции молодежи. Исследователь установила, что среди одиннадцатиклассников такие стратегии распространены в большей степени, чем среди девятиклассников, что определяется более четким представлением о будущей жизненной траектории [4].

Л.Ю. Коростелева систематизировала инфраструктурные дефициты малых городов, включая отсутствие высших учебных заведений, профильного обучения и минимальное количество организаций дополнительного образования для детей в периферийных городах [3].

В.Н. Бобков с соавторами разработал индекс человеческого развития, позволяющий количественно оценить разрыв в образовательном потенциале между городом и селом. Исследователи обоснованно применили индекс «доля населения в возрасте 25 лет и старше, имеющих профессиональное образование» для оценки накопленного образовательного потенциала [1].

Т.Б. Мельникова на основе кластерного анализа малых городов трех федеральных округов показала, что в 35-38% малых городов запас специальных знаний превышает доступность финансовых ресурсов для их коммерциализации. Города дифференцируются по зоне агломерационного влияния и численности населения, что требует разных подходов к диагностике [5].

А.Ю. Казакова установила, что доля населения с подавленными образовательными потребностями достигает 22%, причем ключевым барьером выступает не качество образования, а его доступность. Наиболее чувствительны к проблемам образования жители пригородной зоны и окраин [2].

В совокупности эти исследования создают теоретико-методологическую базу для разработки комплексной диагностики как первого шага проектирования сетевых программ профильного обучения в малом городе.

Компоненты диагностического этапа

На основе анализа научной литературы и обобщения практического опыта можно выделить три ключевых компонента диагностики, необходимых для проектирования сетевой программы.

Первый компонент: оценка наличного ресурсного потенциала образовательных организаций.

Данный компонент предполагает анализ не формальных показателей оснащенности, а реальной возможности использования ресурсов в сетевом взаимодействии. Ключевыми аспектами оценки выступают:

- Кадровый ресурс: наличие педагогов, способных вести углубленное преподавание профильных дисциплин; возможность их «мобильности» (перемещения между школами); готовность к работе в сетевом формате.

- Материально-технический ресурс: наличие лабораторного и промышленного оборудования, компьютерной техники, специализированных помещений; оценка их фактической загрузки и доступности для обучающихся других школ.

- Инфраструктурный ресурс: наличие спортивных сооружений, библиотек, музеев, актовых залов, которые могут быть использованы в сетевом взаимодействии.

- Методический ресурс: наличие разработанных программ, учебно-методических комплектов, диагностических материалов, которые могут быть распространены на партнеров.

Важно отметить феномен «ложной ресурсной обеспеченности», когда оборудование имеется, но не используется из-за отсутствия подготовленных кадров или методического сопровождения. Диагностика должна выявлять такие скрытые дефициты.

Второй компонент: анализ реальных образовательных потребностей обучающихся и их семей.

Традиционные методы сбора информации (анкетирование на родительских собраниях, опросы «для галочки») в малом городе часто не работают по нескольким причинам. Во-первых, высокая степень межличностного знакомства приводит к тому, что подростки не говорят правду о своих предпочтениях в публичном опросе. Во-вторых, родители часто транслируют социально одобряемые ответы («ребенок должен получить высшее образование»), а не реальные запросы. В-третьих, низкая информированность о возможностях ведет к тому, что обучающиеся не выбирают то, о чем просто не знают.

Поэтому диагностика образовательных потребностей должна включать:

- Анализ миграционных настроений: какие профили обучения «выталкивают» подростков из города, а какие - потенциально могут «удержать».

- Выявление разрыва между формальным охватом дополнительным образованием и реальным участием подростков в предлагаемых программах (этот феномен зафиксирован в исследованиях по малым городам).

- Изучение реальных, а не декларируемых предпочтений через проективные методики, включенное наблюдение, анализ активности в цифровых средах.

- Оценку информированности обучающихся о возможностях получения профильного образования (в том числе сетевого).

Третий компонент: выявление ресурсов и готовности потенциальных сетевых партнеров.

Сетевая программа профильного обучения предполагает кооперацию не только между школами, но и с учреждениями среднего профессионального образования, предприятиями, организациями культуры и спорта, некоммерческим сектором. Диагностика этого компонента включает:

- Инвентаризацию потенциальных партнеров на территории малого города и в ближайших населенных пунктах.

- Оценку ресурсов партнеров: наличие производственных мощностей для проведения практических занятий, квалифицированных наставников, возможностей для профориентационной работы.

- Выявление мотивации партнеров к участию в сетевом взаимодействии: заинтересованность в подготовке кадров, выполнение социальной миссии, получение имиджевых преимуществ, доступ к ресурсам других участников сети.

- Оценку институциональной готовности: наличие нормативных оснований для сотрудничества, опыт реализации совместных проектов, сложившиеся каналы коммуникации.

Особое значение здесь имеет выявление феномена «параллельных вселенных» - ситуации, когда власть, бизнес, образование и сообщества действуют автономно, не координируя свои усилия. Диагностика в данном

контексте выступает первым актом коммуникации между разобщенными акторами.

Методические подходы к проведению диагностики.

Специфика малого города требует особых методических подходов к проведению диагностики. Можно выделить следующие принципы.

Принцип комплексности. Диагностика должна охватывать все три выделенных компонента, поскольку их изолированное изучение не позволяет получить целостную картину. Например, анализ ресурсного потенциала школ без учета образовательных потребностей может привести к проектированию программ, которые никому не нужны.

Принцип участия. Диагностика в малом городе не может быть исключительно «кабинетным» исследованием. Необходимо вовлечение всех заинтересованных сторон - педагогов, родителей, работодателей, представителей муниципальной власти - как в сбор информации, так и в обсуждение ее результатов.

Принцип выявления латентных дефицитов. Формальные показатели (количество компьютеров, доля педагогов с высшей категорией, охват дополнительным образованием) могут создавать иллюзию благополучия. Диагностика должна быть направлена на выявление скрытых проблем: неиспользуемого оборудования, формально работающих кружков, невостребованных программ.

Принцип учета миграционного контекста. В малом городе образовательные потребности неразрывно связаны с миграционными настроениями. Диагностика должна включать вопросы о планах на переезд, причинах желания уехать или остаться, представлениях о будущем своей территории.

Принцип минимизации субъективности. Высокая степень межличностного знакомства в малом городе требует использования методов, снижающих влияние личных отношений на результаты диагностики: анонимные опросы, онлайн-анкетирование, внешние экспертные оценки.

Практическая реализация диагностики может включать следующие методы:

- Анализ статистических данных и документов (паспорта школ, отчеты о самообследовании, муниципальные программы развития образования).

- Анкетирование обучающихся, родителей, педагогов (с обеспечением анонимности).

- Полуструктурированные интервью с ключевыми информантами (директора школ, руководители предприятий, представители администрации).

- Фокус-группы с обучающимися и педагогами для выявления латентных проблем.

- Картографирование ресурсов - визуализация расположения образовательных и иных организаций, транспортных маршрутов, «точек притяжения».

- Анализ кейсов успешного и неуспешного сетевого взаимодействия на данной территории (если таковой имеется).

Результаты диагностики как основа для проектирования сетевой программы

Результаты диагностического этапа должны стать основой для принятия ключевых проектных решений. К их числу относятся:

1. Выбор организационной модели сетевого взаимодействия. В зависимости от выявленного ресурсного потенциала может быть выбрана модель ресурсного центра (на базе «сильной» школы или учреждения СПО), образовательного консорциума, социокультурного комплекса или гибридная модель с использованием дистанционных технологий.

2. Определение профилей и направлений подготовки. Анализ образовательных потребностей и запросов рынка труда позволяет определить, какие профили обучения действительно востребованы и могут быть реализованы в сетевом формате.

3. Выбор партнеров и распределение ролей. На основе оценки готовности и ресурсов потенциальных партнеров формируется состав участников сети и распределяются их функции (базовая организация, организации-поставщики ресурсов, организации-потребители результатов).

4. Проектирование логистики и расписания. С учетом транспортной доступности и пространственной компактности/рассредоточенности объектов разрабатывается схема перемещения обучающихся и педагогов, согласованное расписание.

5. Разработка нормативно-правовой базы. Выявленные барьеры и ограничения (отсутствие договорных отношений, неопределенность с финансированием, вопросы ответственности) определяют перечень необходимых нормативных документов.

Заключение

Проведенный анализ позволяет утверждать, что диагностический этап является необходимым условием успешного проектирования программы сетевой организации профильного обучения в малом городе. Без предварительной диагностики ресурсного потенциала, образовательных потребностей и готовности партнеров сетевая программа рискует воспроизвести формальную логику, не приводящую к реальному повышению качества и доступности образования.

Специфика малого города - ресурсная недостаточность, институциональная разобщенность, миграционные настроения молодежи, феномен «ложной ресурсной обеспеченности» - требует особых методических подходов к проведению диагностики, основанных на принципах комплексности, участия, выявления латентных дефицитов, учета миграционного контекста и минимизации субъективности.

Предложенная в статье трехуровневая модель диагностики (анализ ресурсного потенциала, анализ образовательных потребностей, анализ готовности партнеров) может служить методической основой для

муниципальных органов управления образованием и образовательных организаций, приступающих к проектированию сетевых программ профильного обучения.

Перспективы дальнейшего исследования связаны с разработкой конкретного диагностического инструментария (анкет, протоколов интервью, оценочных листов) и его апробацией в малых городах Республики Татарстан.

Список используемых источников:

1. Бобков В.Н., Долгушкин Н.К., Одинцова Е.В. Неравенство человеческого потенциала и условий его реализации в городе и на селе // Уровень жизни населения регионов России. 2023. Т. 19. № 3. С. 312–327.
2. Казакова А.Ю. Сфера образования как проблема городского развития: условия общественного внимания // Журнал социологии и социальной антропологии. 2017. Т. 20. № 5. С. 122–140.
3. Коростелева Л.Ю. Сфера образования малых городов: проблемы и перспективы // В кн.: Малые города в социальном пространстве России. М.: ФНИСЦ РАН, 2022. С. 89–104.
4. Макарова М.Н. Образовательные стратегии молодежи малых и средних городов (на примере Свердловской области) // Вестник Института социологии. 2024. Т. 15. № 2. С. 56–73.
5. Мельникова Т.Б. Дифференциация малых городов по факторам локализации знаний // Вестник УрФУ. Серия: экономика и управление. 2023. Т. 22. № 4. С. 512–530.
6. Полукаров В.В., Бочаров П.Д. Организационно-педагогические условия создания воспитательной среды в малом городе // ИТС. 2009. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsionno-pedagogicheskie-usloviya-sozdaniya-vospitatelnoy-sredy-v-malom-gorode> (дата обращения: 08.04.2026).

© Кузнецов М.С., Эркабаева И.А., 2026

УДК 376

ЦИФРОВОЙ МОСТ К РАЗВИТИЮ: ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ И КОРРЕКЦИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ

Кутдусова А.А.

Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, Россия

Аннотация: в данной статье рассматривается роль инновационных технологий в системе инклюзивного образования и коррекционной педагогики. Проведен анализ современных цифровых инструментов (VR/AR, искусственный интеллект, робототехника, ассистивные устройства) применяемых для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). На основе обзора существующих исследований выявлены ключевые

преимущества, риски и перспективы внедрения технологий для различных нозологических групп.

Ключевые слова: инновационные технологии, дети с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивное образование, искусственный интеллект.

DIGITAL BRIDGE TO DEVELOPMENT: INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN EDUCATION AND CORRECTION OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS

Kutdusova A.A.

Ufa University of Science and Technology, Ufa, Russia

Abstract: this article examines the role of innovative technologies in the system of inclusive education and correctional pedagogy. The analysis of modern digital tools (VR/AR, artificial intelligence, robotics, assistive devices) used to work with children with disabilities is carried out. Based on a review of existing research, the key advantages, risks and prospects of technology implementation for various nosological groups have been identified.

Keywords: innovative technologies, children with disabilities, inclusive education, artificial intelligence.

Современная система образования движется в сторону инклюзии, где каждый ребенок, независимо от состояния здоровья, имеет право на качественное обучение. Однако дети в ОВЗ часто сталкиваются с барьерами, которые традиционные педагогические методы преодолеть не в силах. Это могут быть физические ограничения, когнитивные особенности или коммуникативные трудности [2].

Инновационные технологии становятся тем самым «адаптером», который выравнивает стартовые возможности. Они позволяют трансформировать коррекционный процесс из рутинного в увлекательный, а обучение – из недоступного в персонализированное.

Для систематизации подхода технологии можно разделить на три основные группы:

1. Ассистивные технологии (Assistive Tech) – устройства, компенсирующие физические недостатки (например, айтрекинг для детей с ДЦП, скринридеры для слабовидящих).

2. Образовательные платформы и приложения – программное обеспечение для обучения академическим навыкам с учетом особых потребностей.

3. Коррекционно-развивающие комплексы – инструменты для развития речи, эмоций, моторики и социальных навыков (VR, роботы, биоуправление).

Анализ применения технологий по нозологическим группам.

Исследование показало, что универсального решения не существует. Эффективность технологии напрямую зависит от типа нарушения.

1. Дети с расстройствами аутистического спектра (РАС):

- технологии: виртуальная реальность (VR), социальные роботы, приложения для развития эмоционального интеллекта;
- механизм действия: VR создает контролируемую, безопасную среду для отработки социальных сценариев (поход в магазин, знакомство). Роботы (например, NAO, QTrobot) обладают предсказуемым поведением, что снижает тревожность у детей с аутизмом;
- результаты исследований: мета-анализ 2020-2023 годов показывает, что использование VR повышает уровень социальной адаптации на 25-30% быстрее, чем при использовании только карточек PECS.

2. Дети с нарушениями слуха:

- технологии: приложения с визуализацией звука, субтитры в реальном времени, тактильные устройства;
- механизм воздействия: программы, переводящие речь в визуальные волны или вибрацию, помогают детям учиться говорить и воспринимать ритм речи;
- пример: использование планшетов с ПО, показывающим артикуляцию в 3D-формате.

3. Дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата (НОДА):

- технологии: голосовое управление, айтрекинг (управление взглядом), адаптивные клавиатуры, экзоскелеты;
- механизм воздействия: позволяют ребенку взаимодействовать с компьютером и учебными материалами без использования рук. Экзоскелеты используются в физической реабилитации для формирования правильного двигательного стереотипа;
- эффект: повышение самостоятельности и снижение зависимости от тьютора.

4. Дети с задержкой психического развития (ЗПР) и ментальными нарушениями:

- технологии: геймификация, адаптивные обучающие системы на базе ИИ;
- механизм воздействия: искусственный интеллект анализирует успехи ребенка и подстраивает сложность заданий в реальном времени, предотвращая фрустрацию от слишком сложных задач или скуку от слишком простых;
- эффект: удержание внимания увеличивается на 40% по сравнению с традиционными методами.

На основе анализа педагогической практики и научных публикаций можно выделить ключевые аспекты внедрения инноваций.

Мотивация: игровой формат (геймификация) превращает коррекционные упражнения в квесты. Ребенок не «лечится», а «играет».

Персонализация: алгоритмы позволяют создать индивидуальную траекторию развития (ИТО) для каждого ученика.

Обратная связь: мгновенная реакция программы на действие ребенка закрепляет навык быстрее, чем отложенная похвала учителя.

Доступность данных: цифровые журналы и дашборды позволяют родителям и педагогам отслеживать динамику развития в цифрах и графиках.

Несмотря на потенциал, исследование выявило ряд проблем.

Цифровое неравенство: высокая стоимость оборудования (VR-шлемы, роботы) делает их недоступными для многих бюджетных учреждений и семей.

Кадровый дефицит: педагоги и дефектологи часто не обладают достаточной цифровой грамотностью для работы со сложными ПО.

Риск изоляции: чрезмерное увлечение гаджетами может подменить живое человеческое общение, которое критически важно для социализации.

Здоровье: длительное использование экранов может негативно сказываться на зрении и вызывать сенсорные перегрузки у детей с РАС.

Для успешной интеграции технологий необходимо соблюдать следующие принципы:

Принцип «Технология как инструмент, а не цель» - гаджет не заменяет педагога, а усиливает его возможности.

Дозированность – строгое ограничение времени сессий (особенно для VR и экранов) во избежание переутомления.

Комплексный подход – сочетание цифровых методов с традиционной сенсорной интеграцией и живым общением.

Обучение специалистов – необходимость регулярных курсов повышения квалификации для дефектологов и логопедов в сфере EdTech.

Использование инновационных технологий в обучении и коррекции детей с ОВЗ перешло из стадии эксперимента в стадию необходимости. Исследование подтверждает, что цифровые инструменты способны значительно повысить качество жизни и уровень образования детей с особыми потребностями. Однако технология сама по себе не является панацеей. Ключ к успеху лежит в триаде: **«Ребенок – Технологии – Педагог/Родитель»** [1]. Будущее специальной педагогики видится в гибридных моделях, где искусственный интеллект берет на себя рутинную отработку навыков, освобождая время специалиста для эмоциональной поддержки и развития социальных компетенций. Дальнейшие исследования должны быть направлены на снижение стоимости оборудования и разработку этических стандартов использования ИИ в работе с уязвимыми группами детей.

Список используемых источников:

1. Косарецкий С.Г. Тренды «инклюзивного образования» в современном мире: международные дискуссии и перспективы для России / С.Г. Косарецкий // Психологическая наука и образование. 2024. – 29 (5). – С. 14-30.

2. Лубовский В.И. Инклюзия – тупиковый путь для обучения детей с ограниченными возможностями // Специальное образование. 2016. № 4. С. 77-86.

3. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273 от 29.12.2012 г.

© Кутдусова А.А., 2026

УДК 37.02

ЦИФРОВЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ НА ОСНОВЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ: ВОЗМОЖНОСТИ И ОГРАНИЧЕНИЯ

Лаврентьев С.Ю.

Марийский государственный университет, г. Йошкар-Ола, Россия

Аннотация: в статье анализируется потенциал применения искусственного интеллекта в современной педагогической практике. Рассмотрены ключевые категории ИИ-инструментов, их дидактические возможности и риски академической этики. Предложены рекомендации по интеграции технологий в образовательный процесс с сохранением гуманистической направленности обучения.

Ключевые слова: искусственный интеллект, цифровые инструменты, педагогическая практика, персонализация обучения, академическая этика, цифровая грамотность, образовательная трансформация.

DIGITAL TOOLS BASED ON ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN PEDAGOGICAL PRACTICE: POSSIBILITIES AND LIMITATIONS

Lavrentiev S.Y.

Mari State University, Yoshkar-Ola, Russia

Abstract: this article analyzes the potential for using artificial intelligence in modern teaching practice. Key categories of AI tools, their didactic potential, and the risks to academic ethics are discussed. Recommendations are offered for integrating technology into the educational process while maintaining the humanistic focus of learning.

Keywords: artificial intelligence, digital tools, teaching practice, personalized learning, academic ethics, digital literacy, educational transformation.

Стремительное развитие генеративных моделей и адаптивных образовательных платформ трансформирует традиционные подходы к организации учебного процесса. Внедрение цифровых инструментов на основе

искусственного интеллекта (ИИ) в педагогическую практику открывает новые возможности для персонализации обучения, автоматизации рутинных операций и расширения доступа к качественным образовательным ресурсам. Вместе с тем, активное использование ИИ порождает серьёзные методологические, этические и регуляторные вопросы, требующие профессионального осмысления со стороны педагогического сообщества.

Цель настоящего исследования заключается в системном анализе возможностей и ограничений применения ИИ-инструментов в педагогической практике, а также в выработке научно обоснованных рекомендаций по их интеграции в образовательный процесс. Объект исследования – цифровая трансформация педагогической деятельности. Предмет исследования – дидактический потенциал и ограничения инструментов на основе искусственного интеллекта. Для достижения цели решаются следующие задачи: классифицировать основные категории педагогических ИИ-инструментов; выявить их влияние на качество образовательных результатов; проанализировать риски академической этики и информационной безопасности; сформулировать принципы ответственного внедрения ИИ в практику преподавателя.

Современный рынок образовательных технологий предлагает широкий спектр решений, использующих алгоритмы машинного обучения, обработки естественного языка и компьютерного зрения. В педагогической практике их можно условно разделить на три функциональные группы. Первая группа включает адаптивные обучающие системы, которые анализируют индивидуальный прогресс учащихся и динамически корректируют содержание, темп и сложность учебных материалов. Исследования подтверждают, что такие платформы способствуют повышению академической успеваемости за счёт реализации принципа индивидуализации и снижения когнитивной перегрузки [1].

Вторая группа охватывает генеративные ИИ-ассистенты, используемые преподавателями для создания учебных сценариев, вариативных заданий, рубрик оценивания и мультимедийных материалов. Данные инструменты существенно сокращают время подготовки к занятиям и позволяют сосредоточить профессиональную активность на методическом проектировании и фасилитации учебного диалога [2, с. 12].

Третья группа представлена системами автоматизированной диагностики и формирующего оценивания, которые обеспечивают оперативную обратную связь, выявляют типичные ошибки и прогнозируют риски академической неуспеваемости [3, с. 352].

Несмотря на очевидные преимущества, интеграция ИИ-инструментов в педагогическую практику сопряжена с рядом ограничений. Ключевым методологическим риском выступает смещение фокуса с развития критического мышления на механическое потребление алгоритмически сгенерированных ответов. Как отмечают исследователи, избыточная

зависимость от ИИ может привести к снижению навыков самостоятельного поиска информации, аргументации и творческого решения проблем [5, с. 89].

Этический аспект затрагивает вопросы академической честности: возможность использования студентами генеративных моделей для написания рефератов, эссе и проектных работ без должного осмысления материала требует пересмотра традиционных форм контроля и внедрения аутентичных оценочных практик. Кроме того, существуют технические и регуляторные ограничения: качество результатов работы искусственного интеллекта зависит от обучающих датасетов, что может воспроизводить культурные и когнитивные стереотипы, а сбор персональных образовательных данных требует строгого соблюдения норм законодательства о защите информации [2, с. 24].

Важным аспектом является трансформация профессиональной роли педагога. Искусственный интеллект не заменяет преподавателя, а перераспределяет его функции: от трансляции знаний к наставничеству, модерации дискуссий, эмоционально-ценностному сопровождению и развитию метапредметных компетенций. Успешная интеграция ИИ в педагогическую практику возможна лишь при условии системной цифровой подготовки кадров, развития алгоритмической грамотности и формирования культуры ответственного использования технологий. По данным международных исследований, наибольший педагогический эффект достигается при гибридной модели, где ИИ выполняет вспомогательные аналитические и генеративные функции, а преподаватель сохраняет ключевую роль в проектировании образовательных траекторий и формировании ценностных ориентиров обучающихся [4, с. 18].

Для преодоления фрагментарного внедрения цифровых технологий целесообразно применять структурированные модели интеграции ИИ в педагогическую практику. Наиболее релевантной выступает трёхуровневая модель, предполагающая последовательное освоение инструментов преподавателями. На первом, базовом уровне, ИИ используется для автоматизации административных и подготовительных операций: генерация раздаточных материалов, создание тестовых заданий, расшифровка аудио- и видеоматериалов. Данный этап не требует глубоких технических компетенций, но формирует первоначальный опыт взаимодействия с алгоритмическими системами. На втором, методическом уровне, преподаватели применяют ИИ для проектирования дифференцированных образовательных траекторий, анализа успеваемости в реальном времени и адаптации контента под индивидуальные когнитивные стили обучающихся. На третьем, стратегическом уровне, ИИ-инструменты интегрируются в систему формирующего оценивания, прогнозирования образовательных рисков и организацию проектной деятельности с внешними стейкхолдерами. Подобная поэтапная модель минимизирует риски технологического стресса и обеспечивает устойчивое развитие цифровой педагогической культуры [6, с. 125].

Практическая реализация модели требует развития у преподавателей специфических компетенций, объединяемых понятием «алгоритмическая

грамотность». Она включает способность критически оценивать результаты ИИ-генерации, формулировать точные запросы (промпты), выявлять потенциальные ошибки алгоритмов и адаптировать цифровые продукты под педагогические цели. Формирование данных компетенций должно происходить не изолированно, а в рамках непрерывного профессионального развития, включающего междисциплинарные семинары, совместное проектирование учебных модулей и обмен лучшими практиками внутри профессиональных сообществ преподавателей.

Ответственное внедрение ИИ в образование невозможно без формирования нормативно-этического каркаса, регулирующего границы использования генеративных моделей. В условиях отсутствия единых федеральных стандартов педагогической этики в цифровой среде вузы и образовательные организации вынуждены разрабатывать локальные регламенты. Ключевыми элементами таких документов выступают: чёткое определение допустимых форм использования ИИ при выполнении учебных заданий, требование к обязательному указанию источников алгоритмической генерации, запрет на передачу персональных данных обучающихся в открытые нейросетевые платформы, а также установление ответственности за нарушение академической честности. Данные меры способствуют формированию прозрачной образовательной среды, где технологии выступают инструментом поддержки, а не замены самостоятельной мыслительной деятельности.

Особое внимание следует уделить развитию цифровой грамотности не только преподавателей, но и обучающихся. Педагогическая практика показывает, что студенты, прошедшие тренинг по критическому анализу ИИ-контента, демонстрируют более высокие показатели академической самостоятельности и реже прибегают к неэтичному использованию генеративных моделей. Внедрение в учебные планы модулей по основам работы с ИИ, верификации цифровой информации и этике алгоритмов формирует у будущих специалистов навыки осознанного технологического потребления. Подобный подход согласуется с международными рекомендациями по развитию цифровой грамотности, где подчёркивается приоритет человеко-центричного дизайна образовательных технологий и необходимость сохранения гуманистических ценностей в процессе цифровой трансформации [2, с. 28].

На основе проведённого анализа сформулированы практические рекомендации для педагогов и администраторов образовательных организаций:

1. Поэтапное внедрение. Начинать интеграцию ИИ с пилотных проектов в отдельных дисциплинах или модулях, оценивая эффективность и собирая обратную связь перед масштабированием.

2. Профессиональное развитие. Организовать системное обучение преподавателей алгоритмической грамотности, включая практику формулирования промптов, критической оценки ИИ-контента и этики использования генеративных моделей.

3. Разработка локальных регламентов. Создать внутренние документы, регулирующие допустимые формы использования ИИ в учебном процессе, с чёткими критериями академической честности и процедурами верификации работ.

4. Инфраструктурная поддержка. Обеспечить техническую и методическую поддержку преподавателей: доступ к валидированным ИИ-платформам, шаблонам промптов, кейсам успешного внедрения.

5. Мониторинг и оценка. Внедрить систему метрик для оценки влияния ИИ-инструментов на качество обучения, удовлетворённость участников образовательного процесса и академическую успеваемость.

Данные рекомендации согласуются с результатами международных исследований, подчёркивающих важность сбалансированного подхода к цифровой трансформации образования, где технологические инновации служат усилению, а не замещению педагогического мастерства [7, с. 130].

Таким образом, проведённый анализ подтвердил, что цифровые инструменты на основе искусственного интеллекта обладают значительным потенциалом для оптимизации педагогической практики, повышения качества обучения и обеспечения персонализированного образовательного опыта. Однако их внедрение требует взвешенного подхода, учитывающего методологические, этические и регуляторные ограничения. Успешная интеграция ИИ в образовательный процесс возможна при соблюдении принципов технологической прозрачности, академической честности и сохранения гуманистической направленности педагогики. Перспективными направлениями дальнейших исследований являются разработка отечественных валидированных ИИ-решений для школ и вузов, создание этических кодексов использования генеративных моделей в образовании, а также эмпирическая оценка долгосрочного влияния ИИ-ассистентов на формирование профессиональных компетенций будущих специалистов.

Список используемых источников:

1. Holmes W., Bialik M., Fadel C. Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning. – Boston : Center for Curriculum Redesign, 2019. – 142 p. – URL: https://curriculumredesign.org/wp-content/uploads/AI-in-Education_Holmes-Bialik-Fadel_CCR_2019.

2. UNESCO. Guidance for generative AI in education and research. – Paris : UNESCO, 2023. – 34 p. – URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693>.

3. Zawacki-Richter O., Marín V.I., Bond M., Gouverneur F. Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators? // International Journal of Educational Technology in Higher Education. – 2019. – Vol. 16, № 1. – P. 1–27. – DOI: <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>.

4. Crompton H., Burke D. Artificial intelligence in higher education: the state of the field // International Journal of Educational Technology in Higher Education. – 2023. – Vol. 20, № 1. – P. 1–22. – DOI: <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00392-8>.

5. Selwyn N. Should robots replace teachers? AI and the future of education. – Cambridge : Polity Press, 2022. – 210 p. – ISBN: 978-1-5095-4670-1.

6. Лаврентьев, С. Ю. Возможности и перспективы использования технологий искусственного интеллекта в информационно-образовательном консультировании / С. Ю. Лаврентьев, Д. А. Крылов // Вестник Марийского государственного университета. – 2024. – Т. 18, № 1(53). – С. 27-35. – DOI 10.30914/2072-6783-2024-18-1-27-35.

7. Fernandes T., Saud M., Al Balushi I., Perera M.A. Promoting Student Startups: Redesigning Entrepreneurship Education and Practices // International Journal of Education and Research. – 2024. – Vol. 12, № 3. – P. 119–137. – URL: <https://www.ijern.com/journal/2024/March-2024/10.pdf>.

© Лаврентьев С.Ю., 2026

УДК 347.64

ЦИФРОВАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ СЕМЬИ: ЗАЩИТА ДЕТЕЙ В ОНЛАЙН-ПРОСТРАНСТВЕ

Маврина М.А.

Научный руководитель – Рыбалка Е.А.

*Ростовский юридический институт МВД России,
г. Ростов-на-Дону, Россия*

Аннотация: в статье рассматривается проблема мошенничества, совершаемого с использованием несовершеннолетних. Оговариваются причины, по которым дети легко поддаются на уловки злоумышленников, подробно рассматриваются основные схемы мошенников с использованием социальной инженерии, такие как фишинг, ложные звонки, аренда аккаунтов и прочее. Также перечислены способы защиты детей от угроз в интернете.

Ключевые слова: несовершеннолетние, мошенничество, социальная инженерия, угрозы, способы защиты.

DIGITAL FAMILY SECURITY: PROTECTING CHILDREN ONLINE

Mavrina M.A.

Scientific supervisor – Rybalka E.A.

*Rostov Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia,
Rostov-on-Don, Russia*

Abstract: the article discusses the problem of fraud committed using minors. It specifies the reasons why children easily fall for the tricks of the attackers, in detail examines the main schemes of the fraudsters using social engineering, such as

phishing, false calls, account rental, etc. Also listed are the ways to protect children from threats on the Internet.

Keywords: minors, fraud, social engineering, threats, ways of protection.

Современный этап развития общества характеризуется цифровизацией всех сфер жизни. Вместе с преимуществами цифровых технологий возникают и новые риски для пользователей интернета, в частности детей и подростков. Наибольшую опасность представляют мошенники, которые используют детей в своих схемах для достижения цели. В этой статье мы обсудим причины уязвимости детей, основные схемы обмана, а также способы защиты несовершеннолетних от интернет-мошенничества.

Подростки и дети — наиболее уязвимая категория, так как они часто не обладают достаточным социальным и юридическим опытом, чтобы оценить последствия своих действий[1, с.2]. Существует несколько психологических особенностей, которые делают несовершеннолетних более уязвимыми для злоумышленников. К ним относятся:

- 1) Недостаток жизненного опыта и критического мышления;
- 2) Импульсивность и тяга к новому;
- 3) Сильная потребность в одобрении;
- 4) Доверие к взрослым и подчинение авторитету;
- 5) Заниженная самооценка и поиск себя;
- 6) Недостаток знаний о безопасности и др.

Существует множество схем, благодаря которым мошенники входят в доверие и получают необходимую для себя информацию. Однако можно выделить те, которые являются наиболее распространёнными и эффективными.

1. **Ложные звонки и ложные сообщения.** Суть данного обмана заключается в том, что ребёнку звонят и представляются полицейским, пожарным, врачом, просто знакомым родителей. Далее сообщают собеседнику, что «его родители попали в беду и нужно срочно отправить деньги на определённый номер или банковский счет». Далее мошенники намеренно начинают давить на него, ограничивать его во времени, нагнетая обстановку для того, чтобы ребенок не успел как следует всё обдумать. Злоумышленники уговаривают, а в некоторых случаях буквально заставляют ребёнка перевести определенную сумму со счёта родителей или пополнить чужой номер телефона. Нередко используют угрозы, чтобы у ребенка не возникло мысли сообщить о данном инциденте кому-либо из взрослых.

2. **Фальшивые генераторы и фишинговые ссылки.** Как правило, злоумышленники отправляют ребенку в онлайн-чате, мессенджерах, оставляют в комментариях под видео некие ссылки с подписью «хочешь неограниченные монеты/чит-код/промокод в игре? Тогда переходи по ссылке и ниже и забирай их первым». После перехода по ссылке необходимо ввести логин, пароль, подтвердить оплату или поделиться кодом. Ссылка ведёт на поддельную страницу сайта или платформы, благодаря которым мошенники получают необходимые данные или доступ к привязанным способам оплаты. В таком

случае нужно сразу сменить пароль и включить двухфакторную аутентификацию (установление подлинности субъекта, то есть происходит процесс проверки, является ли субъект тем, за кого себя выдает) [2, с.24]

3. **«Аренда» аккаунтов.** Под предлогом легкого заработка подростка вовлекают в преступную схему: ему предлагают на некоторое время «арендовать» его аккаунт в игре или в социальной сети. Убеждают, что это абсолютно легально, и обещают вознаграждение от 500 до 2000 рублей. Подросток предоставляет доступ от аккаунта злоумышленникам, которые последние используют для своих мошеннических схем: ставят фотографии должностных лиц на фото профиля, меняют имя пользователя, чтобы в дальнейшем войти в доверие к другим людям.

В основном мошенники преследуют цель получить деньги от родителей или шантажировать ребенка, например, заставить его заниматься какой-либо незаконной деятельностью. Однако не менее серьезной угрозой является заражение устройства вирусами, червями, вредоносными программами, которые стремятся получить данные с устройства, на котором они находятся, или проникнуть в сеть через сигнал Wi-Fi. [3, с.40]

Мошенники любят использовать страх и доверие детей для достижения своих целей, поэтому для того, чтобы обезопасить их, необходимо произвести следующие действия:

1. Объяснить ребёнку правила безопасности: никому не сообщать свои личные данные, логины, пароли, коды. Получая любые странные звонки или просьбы - незамедлительно сообщать родителям.

2. Контролировать онлайн-пространство. Необходимо обеспечить полную приватность в социальных сетях и играх: закрыть аккаунты, запретить сообщения от незнакомцев. Объяснить ребёнку, что угрозы в интернете - такие же серьёзные, что и в реальной жизни, и договориться с ним о том, чтобы он показывал все сообщения, которые считает подозрительными.

3. Научить ребенка проверять информацию. Объяснить, что если кто-то звонит ему и сообщает о том, что мама или папа попали в беду и нужно срочно спасти их, то в первую очередь тот должен перезвонить родителям и переспросить, всё ли в порядке. Он должен уметь руководствоваться разумом, а не действовать на эмоциях.

Заключение: дети и подростки являются главной мишенью мошенников, которые используют методы социальной инженерии, манипулируя естественными детскими чувствами: доверием к взрослым, низкой самооценкой, импульсивностью, стремлением заслужить признание сверстников. Для того, чтобы снизить риски, важно сочетать современные инструменты защиты информации и регулярное просвещение детей и родителей об уловках мошенников и способов противодействия им.

Список используемых источников:

1. Шинкарь Ю. В. Методические рекомендации по профилактике актуальных угроз интернет-мошенничества среди обучающихся // Урок:

педагогическое сообщество. 2025. 3 августа. URL:
<https://disk.yandex.ru/i/i7Ww5fXZkDUD1g>

2. Каримов А.М. Основы кибербезопасности: учебно-практическое пособие/ А.М. Каримов, С.В. Смирнов, Г.Д. Марданов. – Казань: КЮИ МВД России. – 63 с.

3. <https://78.ru/articles/2025-09-17/azbuka-kiberbezopasnosti-kak-zashitit-detei-ot-deistvii-moshennikov>

© Маврина М.А., Рыбалка Е.А., 2026

УДК 378

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В СРЕДНЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Манкаев Д.М., Манкаева М.И.

Сургутский государственный университет, г. Сургут, Россия

Аннотация: в статье рассматриваются цифровые платформы, используемые в среднем профессиональном образовании. Описываются основные возможности и достоинства платформ, предоставляющих цифровые инструменты для эффективного процесса обучения.

Ключевые слова: технологии, цифровые инструменты, среднее образование, обучение.

MODERN TECHNOLOGIES OF THE DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION

Mankaev D.M., Mankaeva M.I.

Surgut State University, Surgut, Russia

Abstract: the article examines the most popular modern technologies of the digital educational environment in secondary vocational education. The main capabilities and advantages of platforms providing digital tools are described.

Keywords: technologies, digital tools, secondary education, learning.

Среднее профессиональное образование подвергается постоянным вызовам быстроменяющимся информационным технологиям. Важным аспектом эффективного обучения является внедрение технологии цифровой образовательной среды в среднее профессиональное образование. Благодаря своевременному внедрению цифровых технологий в процесс обучения значительно повышается качество обучения за счет доступности и мультимедийности информации, а также создаются новые рычаги воздействия на обучающихся в качестве воспитательного процесса.

Включение различных цифровых платформ, предназначенных для дробления большого количества информации, систематизации данных, предоставления обратной связи, рефлексии, геймификации в образовательный процесс в среднем профессиональном образовании делает процесс обучения и удобным не только для обучающегося, но и для преподавателя. Кроме того, сейчас разработано большое количество платформ с заготовленными шаблонами, которые подлежат небольшой редакции под необходимый теоретический материал. Так же, сейчас большинство организаций самостоятельно разрабатывают цифровые платформы для обеспечения эффективного процесса обучения в среднем профессиональном образовании.

Рассмотрим цифровые платформы наиболее популярные и доступные для использования в ходе обучения в среднем профессиональном образовании.

1. Системы управления обучения. Платформа работает на базе программы 1С. В рамках проведения занятий с использованием дистанционных технологий преподаватель загружает лекционный материал для домашнего ознакомления обучающимся. Кроме того, есть возможность прикрепить практическое задание. В свою очередь обучающийся может добавить ответ на практическое задание и получить обратную связь в виде оценки и комментария преподавателя. Особо актуально в период активированных дней в северных регионах нашей страны, либо в случае больничного обучающегося.

2. Система управления учебными материалами. Данная система ориентирована на создание, хранение и воспроизведение учебного контента для студентов среднего профессионального образования [1].

3. Платформы по созданию онлайн-презентаций. Важную роль в процессе обучения в среднем профессиональном образовании играет презентация учебного материала, как в очном так и в дистанционном форматах обучения. Презентация позволяет выделить основные аспекты информации из огромного количества теоретического материала, которые в свою очередь направлены на совершенствование профессиональных компетенций. Так же, современные обучающиеся по-другому относятся к познанию современного мира, им проще воспринимать информацию зрительно, поэтому схемы и диаграммы, представленные в презентации, позволяют более эффективно закреплять учебный материал. Наиболее популярные платформы для разработки презентации в среднем профессиональном образовании являются: прези и яндекс презентации. Данные платформы отличаются понятным на интуитивном уровне интерфейсом, большим количеством дизайнерских решений для слайдов, а также огромным функционалом. Доступ к данным платформам возможен с любых гаджетов: персональный компьютер, сотовый телефон, планшет. Онлайн сервисы по созданию презентаций позволяют редактировать слайды в режиме реального времени, создавать презентации совместно, оставлять комментарии под слайдами нескольким пользователям одновременно [3].

4. Платформы таймлайн. Следующим инструментом современных технологий среднего профессионального образования является – таймлайн.

Данный инструмент рассчитан для сбора и систематизации информации в хронологической последовательности. Данная технология особенно полезна для студентов в рамках соблюдения дедлайнов учебных проектов. Обучающиеся могут самостоятельно планировать собственную деятельность и вносить коррективы в случае необходимости. При этом растёт возможность для самостоятельной работы и времени для самообразования за счёт эффективного планирования этапов учебной деятельности. Время на самообразование позволяет студентам среднего профессионального образования прокачивать профессиональные навыки во время внеаудиторных занятий. Кроме того, данные сервисы так же будут полезны и для педагогов для составления планов аудиторных занятий и этапов хода урока.

5. Платформы по разработке ментальных карт. Ещё одним инструментом активно используемым в среднем профессиональном образовании является платформы для создания ментальных карт (рис.1).



Рис. 1. Ментальная карта

Ментальные карты представляют собой визуализацию идей в виде древовидной системы. Ментальные карты могут разрабатываться как индивидуально, так и группой обучающихся, например, в ходе мозговых штурмов. Наиболее популярным сервисом для создания ментальных карт в среднем профессиональном образовании является платформа «Миро».

Платформа бесплатная в использовании и предоставляет уже готовые шаблоны ментальных карт для заполнения информацией. В Мире представляется возможность работать, как индивидуально, так и в команде пригласив участников по пользовательской ссылке. Кроме того, огромным плюсом данного сервиса является, то, что преподаватель может наблюдать и

давать комментарии в режиме реального времени при создании ментальных карт обучающимися [2].

6. Платформы геймикаторы. Данные сервисы позволяют использовать игровые механики в виде прохождения уровней, заработка баллов, определенных сюжетных линий в неигровом контексте для обучающихся среднего профессионального образования. Нами выделено, что данные платформы из всех перечисленных способствуют повышению мотивации и вовлеченности в процесс обучения студентов среднего профессионального образования. Популярными платформами являются: квизис и джойтека.

Сервисы позволяют создавать интерактивные викторины и тесты в игровой стилистике, разработано множество готовых шаблонов и уровней сложности. Обучающиеся могут общаться друг с другом, делиться мнениями в виде стикеров и эмоций. За правильно и быстро выбранный ответ общающийся получает дополнительные баллы, которые в последующем суммируются в турнирной таблице [3].

Рассмотрев основные сервисы для цифровизации среднего профессионального образования нами был проведен опрос для выявления доступности и популярности представленных сервисов среди преподавателей Сургутского института экономики, управления и права (СИЭУиП). Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1. Использование цифровых платформ в СИЭУиП

Цифровая платформа	Количество пользователей
Системы управления обучения.	91
Система управления учебными материалами.	9
Платформы по созданию онлайн-презентаций.	87
Платформы таймлайн.	10
Платформы по разработке ментальных карт.	47
Платформы геймикаторы.	23

Из 96 преподавателей 91 человек использует сервис по системе управления обучением для дистанционных заданий, 87 человек активно использует в процессе обучения платформы для создания онлайн презентаций для лекционных занятий, 46 преподавателей использует сервисы по созданию ментальных карт в особенности на практических занятиях, 23 человека задействуют на занятиях платформы геймификаторы, 10 человек иногда используют платформы с функцией таймлайн, 9 педагогов практикуют использование платформ по управлению учебными материалами для создания, хранения и воспроизведения теоретических и практических данных хода урока.

Таким образом, мы рассмотрели основные цифровые образовательные платформы, используемые в среднем профессиональном образовании. При

проведенном теоретическом и практическом анализе нами был сделан вывод, что внедрение данных технологий делает процесс обучения мультимедийным и доступным. Что в свою очередь позволяет повысить мотивацию обучающихся и сделать обучение более эффективным.

Список используемых источников:

1. Золотова, Е.В. Основы кадастра: Территориальные информационные системы: учебник для вузов / Е.В. Золотова. – М.: Фонд «Мир», Акад. Проект, 2021. – 416 с.
2. Маниковская М.А. Цифровизация образования: вызовы традиционным нормам и принципам морали // Власть и управление на Востоке России. 2019. № 2 (87). С. 100–106.
3. Сишин, В.Н. Информационные технологии в профессиональной деятельности: учебник / В.Н. Сишин, Е.Е. Панфилова. – М.: ИД ФОРУМ, НИЦ ИНФРА-М, 2022. – 416 с.

© Манкаев Д.М., Манкаева М.И., 2026

УДК 37.09:004

РОЛЬ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РЕФОРМЕ ОБРАЗОВАНИЯ: ОТ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ К НОВОЙ ДИДАКТИКЕ

Маннанова М.М.

научный руководитель – Кузнецова И.В.

*Уфимский университет науки и технологий,
г. Уфа, Россия*

Аннотация: в статье рассматривается влияние информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) на модернизацию института образования. Автор анализирует сдвиг от экстенсивной компьютеризации к качественной реформе: изменению целей, методов и организационных форм обучения. Особое внимание уделяется противоречиям цифровой трансформации - между доступностью и качеством, традиционной педагогикой и феноменом «цифрового поколения». На основе анализа зарубежных и отечественных кейсов делается вывод о том, что ИКТ выступают не просто инструментом, а средой обитания новой образовательной реальности.

Ключевые слова: реформа образования, информационные технологии, цифровая дидактика, персонализация обучения, смешанное обучение, EdTech.

THE ROLE OF INFORMATION TECHNOLOGY IN EDUCATIONAL REFORM: FROM DIGITAL TRANSFORMATION TO NEW DIDACTICS

Mannanova M.M.

Scientific advisor – Kuznetsova I.V.

*Ufa University of Science and Technology,
Ufa, Russia*

Abstract: the article examines the impact of information and communication technologies (ICT) on the modernization of the educational institution. The author analyzes the shift from extensive computerization to qualitative reform: changing the goals, methods, and organizational forms of education. Special attention is paid to the contradictions of digital transformation — between accessibility and quality, traditional pedagogy and the phenomenon of the “digital generation.” Based on the analysis of foreign and domestic cases, it is concluded that ICT is not just a tool, but a habitat for a new educational reality.

Keywords: education reform, information technologies, digital didactics, personalization of learning, blended learning, EdTech.

Образовательные реформы XXI века качественно отличаются от своих предшественниц. Если ранее изменения касались содержания учебных планов или сроков обучения, то сегодня они детерминированы экзогенным фактором - революцией в обработке и передаче информации. Информационные технологии перестали быть просто «наглядными пособиями»; они трансформируют саму архитектуру образовательного процесса. Цель данной работы - определить системную роль ИКТ в современной реформе образования, выходящую за рамки технического переоснащения школ и вузов [6].

Ранние этапы информатизации образования (1980–2000-е гг.) характеризовались техноцентризмом (компьютер как объект изучения). Современный этап (2015–2025 гг.) знаменует переход к антропоцентричной модели, где ИКТ решают три ключевые задачи реформы:

Доступность. Онлайн-платформы (Coursera, «Лекториум») и открытые образовательные ресурсы нивелируют территориальные и экономические барьеры.

Персонализация. Адаптивные системы (на базе ИИ) позволяют строить индивидуальные траектории обучения в массовой школе (Knewton, Smart Sparrow) [1].

Актуальность. Технологии обеспечивают быстрое обновление контента в ответ на запросы экономики знаний, тогда как традиционные учебники устаревают к моменту издания.

Анализ глобальных образовательных реформ (Финляндия, Эстония, Южная Корея, Россия - проект «Цифровая образовательная среда») позволяет выделить три основных вектора системных изменений.

Вектор 1. Смена дидактической парадигмы: от трансляции к фасилитации. ИКТ разрушают монополию учителя на знание. Google и нейросети делают запоминание фактов второстепенной задачей. Реформа образования смещает акцент с «знаниевого» на компетентностный подход: навыки поиска, верификации и синтеза информации. Роль педагога трансформируется в навигатора и тьютора.

Вектор 2. Трансформация организационных форм. Внедрение LMS (Moodle, Google Classroom), технологии «перевернутого класса» (Flipped Classroom) и гибридных форматов стирает грань между аудиторной и

самостоятельной работой. Это требует пересмотра учебного календаря, сессий и системы оценивания. Появляются микростепени (микро-дипломы) и баджи, не привязанные к академическим часам.

Вектор 3. Управление качеством и аналитика. Большие данные (Learning Analytics) делают реформу измеримой. Системы отслеживают не только оценки, но и когнитивные усилия студента (время на задание, маршруты ошибок). Это позволяет управлять учебным процессом в реальном времени, что является принципиально новым уровнем обратной связи [2].

Реформа образования через ИКТ сталкивается с системными рисками, которые делятся на три группы: Технологическое неравенство, дегуманизация и синдром «клипового мышления», сопротивление институтов[3].

Цифровой разрыв (digital divide) переходит из категории «наличие компьютера» в категорию «качество соединения и цифровая культура семьи». Дистанционное обучение 2020–2021 гг. обнажило разницу между столичными и сельскими школами.

Дегуманизация и синдром «клипового мышления». Чрезмерная геймификация и фрагментация контента рискуют подорвать способность к длительной концентрации и глубинному анализу текстов.

Сопротивление институтов. Реформа блокируется бюрократической инерцией: попытка скопировать офлайн-урок в Zoom без изменения методов работы обречена на провал («перенос существующих практик в цифровую оболочку»)[4]. Следующий этап реформы (2025–2030 гг.) будет связан с интеграцией генеративного ИИ (ChatGPT, Copilot). Вместо запретов на использование нейросетей возникает задача формирования нового академического навыка — промпт-инжиниринг (умение ставить задачу интеллектуальному агенту). ИИ берет на себя рутинную проверку заданий и генерацию базового контента, освобождая педагога для творческого взаимодействия. Технологии дополненной (AR) и виртуальной (VR) реальности решают проблему «фрагментированного опыта» — позволяют моделировать химические опыты, исторические события или хирургические операции без рисков и затрат [5].

Роль информационных технологий в современной реформе образования не сводится к «улучшению процесса передачи знаний». ИКТ выступают системообразующим фактором, изменяющим цели, методы и организационную структуру образования. Успех реформы зависит не от количества закупленных планшетов, а от глубины перестройки педагогического сознания и создания гибких нормативных рамок. Игнорирование цифровой трансформации консервирует аграрно-индустриальную модель школы, которая вступает в непримиримое противоречие с природой «цифрового аборигена» (Digital Native).

Список используемых источников

1. Селиванова О.В. Цифровая трансформация образования: проблемы и перспективы // Педагогика. – 2023. – № 4. – С. 22–31.

2. Суханов, С. П. Анализ использования мессенджеров в школьной практике: сравнительный эксперимент Whatsapp и Сферум / С. П. Суханов, И. В. Кузнецова, Г. Ф. Фахретдинова // Педагогическая наука и современное образование: материалы ежегодной Международной научно-практической конференции, Уфа, 27 ноября 2024 года. – Уфа: Уфимский университет науки и технологий, 2024. – С. 92-95. – EDN YSNIUZ.

3. Паперт С. Переворот в сознании: дети, компьютеры и плодотворные идеи. – М.: Педагогика, 2019.

4. Fullan, M., Langworthy, M. A Rich Seam: How New Pedagogies Find Deep Learning. – Pearson, 2014.

5. Иванов Д.А. Экосистемный подход в управлении образованием // Вопросы образования. – 2022. – № 2. – С. 112–129.

6. OECD (2023). Digital Education Outlook 2023: Towards an Effective Digital Education Ecosystem. OECD Publishing, Paris.

© Маннанова М.М., Кузнецова И.В., 2026

УДК 372.8

ОБУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКЕ НА ОСНОВЕ ОНЛАЙН ПЛАТФОРМ С ИНТЕРАКТИВНЫМИ КАРТОЧКАМИ

Морозова А.М.

Научный руководитель – Левина Е.А.

*Мордовский государственный педагогический университет
имени М.Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия*

Аннотация: в статье рассматриваются возможности интеграции онлайн-платформ с интерактивными карточками в процесс усвоения новой лексики в средней школе, представлены примеры заданий на основе платформы «Барабук».

Ключевые слова: английский язык, обучение лексике, лексический навык, онлайн-платформы, интерактивные карточки

LEARNING FOREIGN LANGUAGE VOCABULARY BASED ON ONLINE PLATFORMS WITH INTERACTIVE FLASHCARDS

Morozova A. M.

Scientific supervisor – E.A. Levina

*Mordovian State Pedagogical University named after M. E. Evseviev,
Saransk, Russia*

Abstract: the article examines the possibilities of integrating online platforms with interactive flashcards into the process of acquiring new vocabulary in secondary school, and develops an example of a set of tasks based on the platform “Barabook”.

Keywords: English, vocabulary training, vocabulary skills, online platforms, interactive flashcards

Исследования, посвящённые процессу усвоения новой иноязычной лексики при изучении английского языка с помощью онлайн-платформ, могут быть сгруппированы по следующим направлениям: формирование лексического навыка, особенности усвоения лексических единиц, дидактический потенциал интерактивных карточек.

Отечественные методисты Е. И. Пассов и Н. Е. Кузовлева трактуют лексический навык не просто как способность к узнаванию слов с последующим вспоминанием их значения, но как полноценное владение лексическими единицами [6].

Э. Г. Азимова и А. Н. Щукин уточняют данное определение, характеризуя лексический навык как автоматический выбор лексической единицы согласно коммуникативному замыслу и нормам ее употребления, а также ее восприятие и ассоциирование в рецептивных видах речевой деятельности, которое тоже происходит автоматически [1].

При изучении специфики усвоения лексических единиц Н. В. Омелаенко выделяет ряд трудностей, усложняющих данный процесс. В частности, автор акцентирует внимание на проблемах, обусловленных лексико-фразеологической сочетаемостью, а также культурным представлениям об объектах окружающей нас действительности [5].

Особую значимость изучения лексики в современных условиях приобретают онлайн-платформы, позволяющие организовать введение и запоминание лексики с учетом особенностей ее усвоения и индивидуальных характеристик обучающихся. Так, О. В. Иванова, Ю. И. Ахметшина в ходе исследования интерактивных средств обучения приходят к выводу о том, что использование онлайн-платформ становится все более актуальным в условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС), поскольку данные средства во многом превосходят традиционные, утратившие актуальность для современных учащихся [4].

Дальнейший анализ, проведенный М. В. Архиповой, О. Р. Жерновой, Н. В. Шутовой, Г. А. Мешковой, показывает, что онлайн-платформы (Nearpod, Baamboozle, Educandy, Quizlet, Learnis, Edpuzzle, Flippity, Wordwall, LearningApps, Gamestolearnenglish и Kahoot) обладают значительным дидактическим потенциалом при реализации личностно-ориентированного подхода [2]. Однако, эффективность использования данных ресурсов, по мнению авторов, обусловлена временными параметрами их применения, местом, отводимым им в структуре процесса усвоения лексического материала, возрастной группой обучающихся и их уровнем языковой подготовки.

При этом важно отметить, что Н. Л. Байдикова, анализируя одну из платформ (Quizlet), указывает на ограниченность ее функционала [3]. Несмотря на широкий набор инструментов для работы над формой слова, схематизация и употребление лексических единиц остаются крайне ограниченными.

Учитывая все вышеуказанные нюансы усвоения лексических единиц и использования онлайн-платформ, важно понимать, на каких этапах формирования лексического навыка использование интерактивных карточек будет наиболее эффективным. Классификация С. Ф. Шатилова позволяет дифференцировать эти этапы [7]. Она включает в себя:

1. Ориентировочно-подготовительный этап, на котором происходит ознакомление с новыми словами, их семантизация и первичное воспроизведение по образцу.

2. Стереотипизирующе-ситуативный этап, в ходе которого отрабатывается использование лексических единиц в рецептивно-пассивных упражнениях для формирования устойчивых лексических связей.

3. Варьирующе-ситуативный этап, обеспечивающий перенос новой лексики из пассивного словарного запаса в активный посредством использования лексики в новых контекстах, развивая гибкость и динамичность навыка.

Исходя из специфики выделенных этапов, следует отметить, что, используя интерактивные карточки, наибольшей эффективности можно добиться на ориентировочно-подготовительном и, частично, на стереотипизирующе-ситуативном этапах. В свою очередь, варьирующе-ситуативный этап не может быть реализован, поскольку предполагает актуализацию лексики в продуктивных видах речевой деятельности, что невозможно в условиях ограниченного функционала интерактивных карточек.

На основе изученной теории был создан комплекс упражнений (УМК “Spotlight” 7 класс, тема “Lifestyle”) для усвоения новой лексики. Для разработки комплекса была выбрана отечественная онлайн-платформа «Барабук», которая поддерживает загрузку изображений и озвучивание карточек, что обеспечивает мультимедийность и наглядность. К тому же, «Барабук» предоставляет возможность создания разнообразных видов заданий, которые подойдут для различных этапов работы.

1. Ориентировочно-подготовительный этап.

Первый этап предполагает первичное знакомство с лексическими единицами и их семантизацию. В качестве базового упражнения данного этапа оптимальным является обзор набора карточек, где на одной стороне представлено само слово, а на другой его дефиниция на иностранном языке (https://barabook.ru/5050730102710113/Lifestyle_part_1_1).

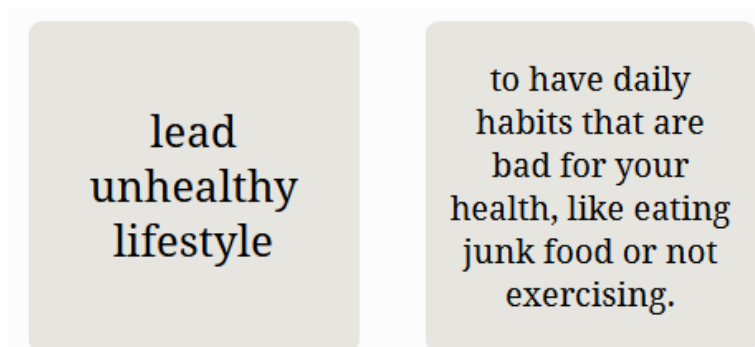


Рис. 1. Карточка «Барабук» с дефиницией по теме “Lifestyle”

Основной задачей обучающегося при выполнении задания является формирование представлений об изучаемых терминах и развитие языковой догадки. В случае возникновения трудностей в качестве дополнительного задания можно использовать набор карточек с теми же лексическими единицами (https://barabook.ru/3486886968986912/Lifestyle_part_1_2), но с переводом на родной язык и иллюстрациями для повышения наглядности. В данном наборе также дается возможность услышать произношение лексических единиц, что можно использовать для первичного устного воспроизведения по образцу.

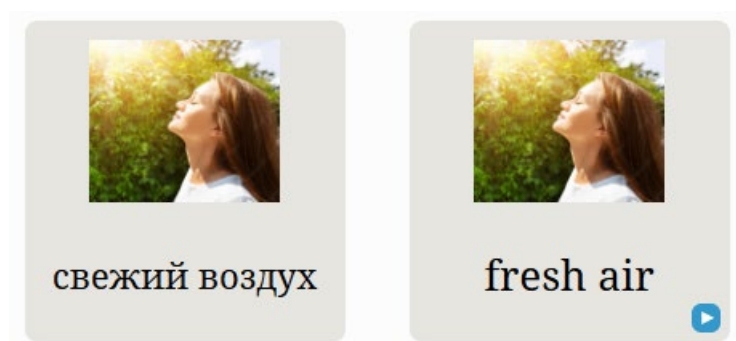


Рис. 2. Карточка «Барабук» с иллюстрацией и переводом по теме “Lifestyle”

Функционал «Барабука» позволяет модифицировать задания первого этапа. Помимо пассивного обзора и запоминания, платформа дает возможность использовать интерактивные режимы. «Подбор Пары» предполагает соотнесение карточек с их обратной стороной. «Тест» предполагает выбор обратной стороны карточки из нескольких представленных вариантов. «Пиши правильно» предусматривает письменное воспроизведение лексики на основе ее дефиниции или перевода на родной язык, и по этим данным ученик должен вспомнить слова и написать их правильно.

Как итог, использование «Барабука» позволяет справиться с задачами первого этапа в полном объеме, начиная от знакомства и заканчивая воспроизведением по образцу. Кроме того, первичное воспроизведение осуществляется как в устной, так и в письменной форме.

2. Стереотипизирующе-ситуативный этап.

На следующем этапе важно сформировать лексические связи. Реализовать данную задачу в рамках платформы возможно, но для этого потребуется создание дополнительного набора, где в качестве содержания карточек представлены предложения со знакомой и новоизученной лексикой (https://barabook.ru/487928581735222/Lifestyle_part_1_3). На одной стороне представлены предложения, на обратной стороне – перевод на родной язык.

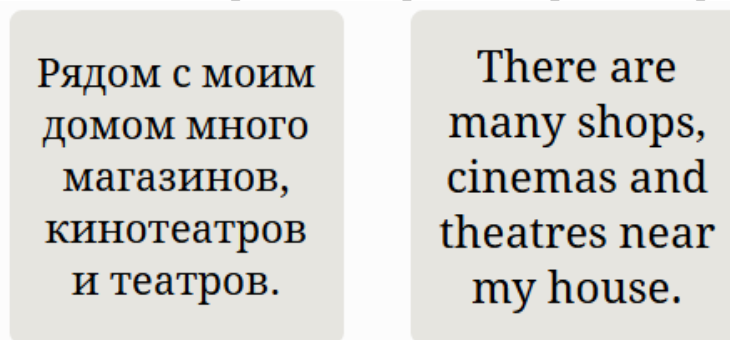


Рис. 3. Карточка «Барабук» с переводом по теме “Lifestyle”

Основным упражнением на данном этапе будет являться режим «Собрать Предложение». Он дает возможность составить предложения из перемешанного набора слов на иностранном языке, опираясь только на перевод предложений на родном языке. Если задание окажется слишком легким, его можно модифицировать, заменив предложения на родном языке иллюстрациями, которые передают содержание предложения только в общих чертах. Если учитель предполагает, что могут возникнуть трудности, то перед основным заданием можно выполнить «Подбор Пары».

Выполнение данных заданий позволяет отработать использование лексических единиц в контексте, а не изолированно. Однако контекст ограничивается отдельными шаблонными предложениями.

3. Варьирующе-ситуативный этап.

Ранее отмечалось, что реализация третьего этапа невозможна в рамках онлайн-платформы. Однако, уже созданные наборы карточек могут стать основой для заданий, требующих включения обучающихся в продуктивные виды речевой деятельности, используя изучаемую лексику. Одним из вариантов такого задания может являться составление диалога или написание письма по теме “Lifestyle”, выбирая в качестве темы одно из предложений из набора карточек.

Подводя итог, можно заключить, что онлайн-платформы с интерактивными карточками дают возможность индивидуализировать процесс усвоения новой лексики и повысить уровень мотивации учащихся на разных этапах формирования лексического навыка. Тем не менее, важно отметить, что использование исключительно онлайн-платформ не целесообразно из-за ограниченности функционала. Данные платформы дают наибольшую эффективность в качестве дополнительного инструмента в сочетании с традиционными методами обучения.

Список используемых источников:

1. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Архипова, М. В. Особенности использования интернет-ресурсов в обучении иностранному языку / М. В. Архипова, О. Р. Жерновая, Н. В. Шутова, Г.А. Мешкова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2021. – Т. 9, № 4. – С. 1.
3. Байдикова, Н. Л. Лингводидактические возможности электронного приложения Quizlet при обучении иноязычной лексике / Н. Л. Байдикова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – Т. 8, № 2. – С. 47.
4. Иванова, О. В. Использование интерактивных средств обучения в процессе развития языковой компетенции на уроке английского языка в школе / О. В. Иванова, Ю. И. Ахметшина // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2017. – № 8-1 (74). – С. 178–181.
5. Омелаенко, Н. В. Формирование лексических навыков на иностранном языке / Н. В. Омелаенко // Гуманитарные и социальные науки. – 2022. – № 5. – С. 132–136.
6. Пассов, Е. И. Урок иностранного языка / Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева. – Ростов-на-Дону: Феникс; Москва: Глосса-Пресс, 2010. – 640 с.
7. Шатилов, С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: учебное пособие для студентов педагогических институтов / С. Ф. Шатилов. – 2-е издание, доработанное. – М.: Просвещение, 1986. – 223 с.

© Морозова А. М., Левина Е.А., 2026

УДК 378.016

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ СПЕЦИАЛЬНОСТИ С ПОМОЩЬЮ НЕЙРОСЕТИ DEEPSEEK

Очак А.И.

Научный руководитель – Халяпина Е.В.

*Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого,
г. Санкт-Петербург, Россия*

Аннотация: в статье рассматривается использование нейросети DeepSeek для развития диалогической речи у студентов-экономистов на базе аутентичных текстов. Авторы анализируют статью из The Economist по пяти параметрам и предлагают систему заданий, сгенерированных ИИ. Особое внимание уделяется ролевым играм и парной работе, моделирующим реальные бизнес-ситуации. Делается вывод об эффективности интеграции DeepSeek в обучение профессионально ориентированному английскому языку.

Ключевые слова: искусственный интеллект, DeepSeek, аутентичные тексты, диалогическая речь, экономическая специальность, английский для специальных целей, методика преподавания.

DEEPSEEK NEURAL NETWORK FOR TEACHING STUDENTS OF THE ECONOMICS SPECIALTY DIALOGICAL SPEECH BASED ON AUTHENTIC TEXTS

Ochak A.I.,

Scientific superviso – Halyapina E.V.

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, St. Petersburg, Russia

Abstract: the article discusses the use of the DeepSeek neural network for the development of dialogical speech among economics students based on authentic texts. The authors analyze an article from The Economist by five parameters and propose a system of tasks generated by AI. Special attention is paid to role-playing games and pair work that simulate real business situations. The conclusion is made about the effectiveness of DeepSeek's integration into professionally oriented English language teaching.

Keywords: artificial intelligence, DeepSeek, authentic texts, dialogic speech, economics specialty, English for special purposes, teaching methods.

Современные цифровые технологии активно внедряют искусственный интеллект (ИИ) в образование, где он выступает как рациональный агент, воспринимающий речь студента и выбирающий оптимальные педагогические действия [2, с. 24]. Среди ведущих инструментов ИИ – голосовые ассистенты, чат-боты, онлайн-переводчики и сервисы проверки грамматики, а также голосовые помощники, инструменты коррекции произношения и системы мгновенной обратной связи. Дополнительную ценность представляют генерация образцовых диалогов, ролевые игры с ИИ и автоматическая расшифровка учебных разговоров для выявления речевых сбоях [3, с. 244]. Совокупность этих инструментов позволяет снять психологический барьер, индивидуализировать тренировку диалогических умений и повысить частоту речевой практики без участия преподавателя.

Среди генеративных нейросетей особого внимания заслуживает DeepSeek – китайская модель с открытым частично кодом, демонстрирующая высокую эффективность в обработке англоязычных экономических и деловых текстов. В отличие от многих аналогов, DeepSeek позволяет анализировать длинные аутентичные статьи целиком, и предлагает бесплатный доступ, что критически важно для российских образовательных учреждений в условиях санкционных ограничений [6].

Что касается аутентичных материалов, а точнее текстов, созданных носителями языка для носителей языка, то существуют параметры, по которым можно определить аутентичность того или иного текста. Данный вопрос рассмотрели лингвисты Р.П. Мильдруд и Е.В. Носонович в своих работах.

Согласно их мнению, такой текст представляет собой аутентичный дискурс, который характеризуется естественностью лексического наполнения и грамматических форм, ситуативной адекватностью используемых языковых средств и иллюстрирует случаи аутентичного словоупотребления. Авторами особо подчеркивается, что аутентичность учебного материала – относительное свойство, зависящее от целого ряда факторов: условий, в которых он применяется; индивидуальных особенностей учащихся; целей преподавателя и пр. Обосновывая применение аутентичных, неадаптированных текстов, предназначенных для носителей языка, Р.П. Мильруд выделяет следующие содержательные аспекты аутентичности:

1. Аутентичность учебных заданий к текстам – задания должны стимулировать взаимодействие с текстом, должны быть основаны на операциях, которые совершаются во внеучебное время при работе с источниками информации.
2. Аутентичность оформления.
3. Реактивная аутентичность.
4. Ситуативная аутентичность (естественность ситуации, предлагаемой в качестве учебной иллюстрации)
5. Информативная аутентичность.
6. Культурологическая аутентичность.
7. Аутентичность национальной ментальности [4, с. 8].

Таким образом, аутентичный текст обязан вызывать у учащихся речевой и эмоциональный отклик, быть информативно значимым, ситуативно естественным, культурологически насыщенным и отражать культуру носителей языка..

В данной статье будут использованы следующие параметры для проверки аутентичности текста, взятого из ответов нейросети DeepSeek:

- Оформление – имитация реальных жанров, визуальная аутентичность;
- Лексика - фразовые глаголы, идиомы, разговорные слова, сокращения;
- Грамматика – естественные конструкции, логические связи, отсутствие гиперупрощения;
- Фоновое знание – реалии, культура, быт, традиции носителей языка;
- Ситуация – реальная коммуникативная задача, естественность темы.

Чтобы опробовать возможности нейросети в контексте обучения навыкам диалогической речи, было взято пособие по английскому языку доктора экономических наук Н.М. Розановой. Для исследования был рассмотрен раздел «Economic agents and economic interactions», где для студенческой работы приведен аутентичный экономический из журнала The Economist под названием «Managing the downturn». Эта статья рассказывает о том, как компании выживали в финансовый кризис 2008 года, почему в такой ситуации

главное – это наличие живых денег, и какие меры руководители принимали, чтобы спасти бизнес: от массовых увольнений до отказа от инвестиций в новые проекты [5, с. 8].

По всем пяти параметрам, перечисленным ранее, текст из The Economist получает высокие оценки. Оформление полностью имитирует реальный жанр деловой аналитики: заголовки, подзаголовки, цитаты экспертов, короткие абзацы. Лексика насыщена фразовыми глаголами (to dry up, to lay off), идиомами (cash is king, to bend over backwards), разговорными метафорами (shell-shocked consumers, laser-like focus) и сокращениями (GM, CEO, IT) – именно тем набором, который студентам предстоит слышать и использовать в реальной деловой среде. Грамматика сохраняет естественную сложность аутентичной письменной речи: длинные предложения с придаточными, логические связи, отсутствие гиперупрощения. Ситуация предлагает реальную коммуникативную задачу – как сохранить компанию в кризис, когда банки не дают кредитов. Эта тема профессионально значима для будущих экономистов. Единственная трудность может возникнуть для понимания культурного контекста. Текст требует понимания реалий США 2008 года, и без краткого введения преподавателя первокурсники будут испытывать сложности. Тем не менее, текст является высокоаутентичным материалом, оптимально подходящим для студентов уровня B2 и выше при условии предварительной контекстуализации.

После текста в пособии приведен ряд упражнений на отработку как лексического материала, так и содержательной составляющей текста. Особенное внимание уделяется экономической терминологии. Кроме того, студентам предлагается написать эссе на проблемную тематику, а после обсудить ее с другим студентом.

Предполагается, что, обладая уровнем языка B2 и выше, студенты могут участвовать в длительных и сложных дискуссиях, а также чётко артикулировать свою позицию по сложным вопросам. По этой причине мы считаем уместным дополнить практику по данной теме заданиями на использование устной речи для более полного освоения темы, выведения пассивного словарного запаса в активный, а также пробуждение в студентах эмоционального отклика.

Нейросеть DeepSeek помогает справиться учителю с объемом материала для разработки заданий, отвечающих запросам студентов. С помощью нее составляем список полезной лексики из текста, которую обучающиеся смогут использовать в своих ответах:

<i>To preserve cash</i>	<i>To lay off employees</i>	<i>To cut jobs</i>
<i>To cancel share buybacks</i>	<i>To trim dividends</i>	<i>To sell non-core assets</i>
<i>To draw down credit lines</i>	<i>To stretch out payments</i>	<i>To idle factories</i>
<i>To mothball projects</i>	<i>To squeeze suppliers</i>	<i>To generate cash from operations</i>
<i>To reduce burn rate</i>	<i>To launch innovations</i>	<i>To change the game</i>

Помимо этого, составляем образцовый диалог для студентов:

A: We need \$500 million in three months. The banks say no. What do we do?

B: First, we have to preserve cash. Let's cancel share buybacks and trim dividends.

A: That's not enough. Maybe we should lay off some employees?

B: Many carmakers are cutting jobs. But we should think twice. What about selling non-core assets?

A: Like what? We already sold our stake in Suzuki.

B: Then we need to idle some factories. It's better than going bankrupt.

A: OK. But I don't want to stop investing in new technology. That would be a huge mistake.

B: I agree. A recession can be a good time to launch innovations. Let's change the game, not just survive the storm.

Упражнение может состоять из нескольких этапов. Прежде всего, студентам предлагается ознакомиться с проблемой бизнеса и обсудить ее решение: что нужно сделать в первую очередь, а что делать не рекомендуется.

1) Problem 1

Your company: a car manufacturer

You have burned through billions of dollars in the last quarter. Banks refuse to give you new loans. Your sales have fallen sharply. You need \$500 million in cash within 3 months.

2) Problem 2

Your company: a hotel chain

You have a revolving credit facility (a bank credit line) that you set up two years ago when credit was cheap. You do not urgently need the money now, but many experts say a recession is coming.

3) Problem 3

Your company: a retail chain

Your warehouses are full of unsold products. Cash is tied up in inventory. You need to free up at least \$200 million.

По окончании выполнения основной части задания, можно попросить студентов рассказать о результатах своей дискуссии.

Как отмечают Мильруд и Носонович [4, с. 10], аутентичность учебных заданий заключается в том, что они стимулируют взаимодействие с текстом, основанное на операциях, совершаемых во внеучебной деятельности. Предложенное задание соответствует этому критерию, поскольку моделирует реальное совещание менеджеров, а не учебную имитацию диалога. Это задание эффективно развивает диалогическую речь на основе аутентичного текста, поскольку оно создает у студентов коммуникативную потребность – им необходимо совместно решить бизнес-проблему и прийти к единому решению, а не просто обменяться заученными фразами. Аутентичная статья из *The Economist* поставляет языковой материал, которую студенты вынуждены использовать, чтобы звучать профессионально, а заложенный в тексте конфликт между жесткой экономией и инвестициями в инновации порождает естественные разногласия, требующие аргументации, уступок и диалоговых стратегий (вопросы, предложения, согласие/несогласие). Кроме того, задание

снижает когнитивную нагрузку, предоставляя готовую проблему и лексические опоры, что позволяет студентам сосредоточиться именно на взаимодействии с партнером. В результате студенты осваивают не просто отдельные слова, а деловую коммуникацию, примеры которого они только что прочитали в аутентичном тексте.

Проведенное исследование подтверждает, что нейросеть DeepSeek может эффективно использоваться для развития диалогической речи студентов экономических специальностей на базе аутентичных текстов. Во-первых, DeepSeek позволяет быстро генерировать лексические опоры и проблемные ситуации, соответствующие реальным бизнес-контекстам. Во-вторых, ИИ способен адаптировать сложность заданий под уровень студентов. В-третьих, использование DeepSeek снижает временные затраты преподавателя на разработку материалов при сохранении высокого качества аутентичности. Дальнейшие исследования в этой сфере могли бы быть направлены на разработку и экспериментальную апробацию голосового чат-бота на базе DeepSeek, обеспечивающего мгновенную обратную связь по произношению, грамматике и связности речи в процессе симуляции профессиональных диалогов у студентов экономических специальностей.

Список используемых источников:

1. Евстигнеев М.Н., Евстигнеева И.А. Развитие умений промпт-инжиниринга у будущего педагога иностранного языка // Вестник Тамбовского университета. – 2025. – № 4. – С. 795-813.
2. Learning in conversation with Generative AI // Innovating Pedagogy 2024. – The Open University, 2024. – P. 24-27.
3. Рольгайзер, А. А. Перспективы использования искусственного интеллекта в практике преподавания иностранного языка / А. А. Рольгайзер // Актуальные вопросы лингводидактики и методики преподавания иностранных языков : сборник научных статей по материалам XXXII Международной научно-практической конференции, Чебоксары, 21–22 апреля 2022 года. – Чебоксары: Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, 2022. – С. 243-248.
4. Мильруд Р.П., Носонович Е.В. Критерии содержательной аутентичности учебного текста // ИЯШ. 1999. № 2. С. 8–12.
5. Розанова, Н. М.. English for Economics: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по экономическим специальностям / Н.М. Розанова. - М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2017. – 503 с.
6. DeepSeek <https://chat.deepseek.com/>

© Очак А.И., Халяпина Е.В., 2026

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ТЕКСТООБРАЗОВАНИЯ У ТРЕТЬЕКЛАССНИКОВ В ПРОЦЕССЕ НАПИСАНИЯ СОЧИНЕНИЙ- МИНИАТЮР С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ПРЕЗЕНТАЦИЙ

Панская А.В.

*Белгородский государственный национальный исследовательский
университет, г. Белгород, Россия*

Аннотация: В статье обосновывается эффективность мультимедийных презентаций как средства визуальной поддержки при обучении третьеклассников написанию сочинений-миниатюр. Рассматриваются психолингвистические аспекты перехода от зрительного восприятия к вербальному оформлению высказывания. Результаты педагогического эксперимента подтверждают положительную динамику в формировании навыков текстообразования (связность, композиционная целостность, логическая последовательность) у младших школьников.

Ключевые слова: начальная школа, развитие речи, текстообразование, сочинение – миниатюра, визуальные стимулы, мультимедийные технологии, связность текста

FORMATION OF TEXT-GENERATION SKILLS IN THIRD GRADERS DURING MINI-ESSAY WRITING USING MULTIMEDIA PRESENTATIONS

Panskaya A.V.

Belgorod State National Research University, Belgorod, Russia

Abstract: the article substantiates the efficacy of multimedia presentations as visual scaffolding in teaching third-grade students to compose short written texts. Psycholinguistic aspects of the transition from visual perception to verbal expression are examined. Experimental findings confirm positive progress in developing text-construction abilities, particularly textual coherence, structural unity, and logical consistency among primary school learners.

Keywords: primary education, written discourse development, text construction, mini-composition, visual scaffolding, multimedia instruction, textual coherence

Требования ФГОС НОО к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования предполагают развитие у младших школьников способности к созданию связных письменных высказываний различной коммуникативной направленности [2].

В этой связи обучение навыкам текстообразования приобретает особую значимость. Вместе с тем анализ школьной практики показывает, что учащиеся начальных классов зачастую испытывают затруднения при самостоятельном продуцировании текстов. Наиболее типичными проблемами выступают нарушение логики изложения, бедность лексико-грамматических средств, несоблюдение композиционной структуры, а также эмоционально-волевые затруднения, возникающие при необходимости самостоятельно структурировать замысел на бумаге [1, с. 45].

Третий год обучения представляет собой наиболее ответственный период в развитии письменной речи: именно на данном этапе осуществляется переход от конструирования отдельных предложений к работе над целостным текстом. Ввиду сохранения у детей 8–9 лет ведущей роли наглядно-образного мышления, эффективным инструментом преодоления выявленных трудностей выступает использование мультимедийных средств, обеспечивающих плавный переход от зрительного восприятия к его речевому оформлению.

Под навыками текстообразования в методике преподавания русского языка понимается способность учащихся конструировать текст как целостную единицу общения, обладающую признаками связности, смысловой завершенности и композиционной упорядоченности [1, с. 42]. Традиционные приёмы работы (опора на статичные учебные иллюстрации или фронтальный опрос) не всегда обеспечивают достаточную мотивацию и когнитивную поддержку для ученика 8-9 лет.

Внедрение мультимедийных презентаций позволяет реализовать принцип полимодальности восприятия. Сочетание изображения, анимации, звукового сопровождения и текстовых подсказок формирует насыщенное информационное поле, стимулирующее речевую активность. Визуальный стимул в данном случае выполняет не иллюстративную, а организующую функцию: он задает тему, подсказывает композицию и актуализирует необходимый лексический материал [5, с. 114].

Жанр сочинения – миниатюры выбран как оптимальный формат для третьего класса. Небольшой объем текста (5-8 предложений) снижает когнитивную нагрузку, позволяя ребенку сосредоточиться на качестве построения высказывания, а не на удержании развернутого плана в памяти [3, с. 18].

Диагностический инструментарий включал оценку письменных работ по четырём критериям, операционализированным в трёхбалльной шкале (0 – навык не сформирован; 1 – сформирован частично; 2 – сформирован устойчиво):

1. Тематическая адекватность (соответствие содержания заданному визуальному стимулу, отсутствие смысловых отступлений);
2. Композиционная целостность (наличие зачина, основной части и заключения, логическое членение на микротемы);
3. Связность (использование средств межфразовой связи: местоимений, лексических повторов, вводных конструкций, союзов);

4. Лексико-семантическое разнообразие (отсутствие неоправданных повторов, уместное использование синонимов, эпитетов, оценочной лексики).

В ходе экспериментальной работы была разработана система упражнений, реализованная в три этапа. На подготовительном этапе велась работа над восприятием визуальной информации. Учащимся демонстрировались слайды с сериями изображений, объединенных общей темой. Задача состояла не в написании текста, а в составлении плана и подборе опорных слов. Мультимедийная среда позволяла показывать картинки последовательно, акцентируя внимание на причинно-следственных связях между событиями [4, с. 46].

Основной этап предполагал непосредственное написание миниатюр. Презентации структурировались так, чтобы каждый слайд соответствовал части текста: зачин, основная часть, заключение. Использовались приёмы «озвучивания» немых сцен, описания эмоционального состояния героев на основе коротких видеовставок, восстановления деформированного текста по визуальному ряду. Важным условием выступало постепенное снижение степени опоры: от развёрнутого плана на слайде к ключевым словам, а затем – к самостоятельному построению текста по общему впечатлению от просмотра.

На этапе рефлексии осуществлялся коллективный анализ письменных работ. С использованием проекционного оборудования демонстрировались анонимизированные тексты учащихся, что позволяло в групповом формате оценивать степень соответствия высказывания визуальному ряду, а также отслеживать параметры связности и логической последовательности изложения.

Экспериментальная база исследования включала два третьих класса, распределённых на контрольную (КГ) и экспериментальную (ЭГ) группы. В КГ обучение проводилось в соответствии с традиционной методикой, предполагающей опору на статичные иллюстрации учебника и вербальные инструкции педагога.

В экспериментальной группе обучение осуществлялось по разработанной методике, предусматривающей системное использование мультимедийных презентаций в качестве визуальной опоры на этапах планирования и создания текста. По данным итогового контрольного среза, учащиеся ЭГ продемонстрировали более высокие результаты по всем диагностируемым параметрам. В частности, показатель сформированности связности текста в экспериментальной группе достиг 78%, что существенно превышает результат контрольной группы (45%). Наличие последовательного визуального ряда позволило учащимся эффективнее выстраивать смысловые связи между частями высказывания, что минимизировало логические нарушения и композиционные сдвиги.

Улучшение результатов также отмечено по критерию лексико-семантического разнообразия. Встроенные в презентационные материалы опорные слова и ассоциативные ряды стимулировали третьеклассников к использованию синонимических замен и выразительных средств языка,

благодаря чему в текстах экспериментальной группы значительно сократилось число неоправданных лексических повторов.

Важным педагогическим эффектом применения данной методики стало снижение уровня ситуативной тревожности при выполнении письменных заданий. Структурированность визуального материала и пошаговый характер работы позволили учащимся воспринимать процесс создания текста как управляемую творческую задачу, что положительно отразилось на мотивационном компоненте и итоговом качестве работ.

Вместе с тем, в ходе исследования был выявлен потенциальный риск формирования избыточной зависимости от внешней визуальной поддержки. В связи с этим на завершающих этапах обучения целесообразно предусматривать постепенное сокращение степени визуальной опоры, стимулируя тем самым развитие навыков внутреннего программирования речевого высказывания [5, с. 116].

Резюмируя результаты исследования, можно констатировать, что интеграция мультимедийных презентаций в процесс обучения написанию сочинений-миниатюр способствует эффективному формированию навыков текстообразования у младших школьников. Визуализация учебного материала оптимизирует процесс планирования текста, актуализирует актуальный лексико-грамматический запас и обеспечивает устойчивую эмоционально-познавательную вовлечённость учащихся.

Систематическое применение динамических визуальных стимулов в учебном процессе третьего класса создаёт методически обоснованную основу для дальнейшего развития письменной речи на следующих ступенях обучения. Представляется целесообразным включение разработанных упражнений в рабочие программы по русскому языку с дифференциацией степени визуальной поддержки в зависимости от индивидуальных образовательных потребностей учащихся и этапа формирования навыка.

Список используемых источников:

1. Методика развития речи младших школьников / М.Р. Львов. – 3-е изд., перераб. и доп. – Тула: Родничок; М.: АСТ, (Тип. изд-ва Самар. Дом печати). – 238 с.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]: утв. приказом Минпросвещен.России от 31.05.2021 № 286. –

URL: https://sch76krsk.gosuslugi.ru/netcat_files/32/50/FGOS_NOO_v_red_ot_22.01.2024.pdf (дата обращения: 16.04.2026).

3. В.И. Воробьева., С.К. Тивикова. Сочинения по картинам в начальных классах. М., 2002. – 219 с.

4. Федосенко Т. В. Использование ИКТ на уроках русского языка в начальной школе // Начальная школа. – 2020. – № 5. – С. 45–48.

5. Шамшина А. В. Визуализация как средство развития связной речи учащихся // Педагогическое образование в России. – 2021. – № 3. – С. 112–118.

© Панская А.В., 2026

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК ФАКТОР ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ: ВЫГОДЫ И БАРЬЕРЫ

Поподько Е.А., Полякова Е.В.

Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, Россия

Аннотация: в статье рассматривается роль искусственного интеллекта как фактора трансформации современной образовательной среды. Содержит представления о потенциальных выгодах внедрения ИИ-технологий в учебный процесс и объективных барьерах, сдерживающих их эффективную интеграцию. На основе анализа многочисленных исследований выделены ключевые направления использования ИИ. Уделяется внимание барьерам, препятствующим масштабному внедрению ИИ.

Ключевые слова: искусственный интеллект, образование, трансформация образовательной среды, персонализация обучения, автоматизация, адаптивное обучение, педагог.

ARTIFICIAL INTELLIGENCE AS A FACTOR OF EDUCATIONAL ENVIRONMENT TRANSFORMATION: BENEFITS AND BARRIERS

Popodko E.A., Polyakova E.V.

Ufa University of Science and Technology, Ufa, Russia

Abstract: the article examines the role of artificial intelligence as a factor in transforming the modern educational environment. It presents potential benefits of implementing AI technologies in the learning process and objective barriers hindering their effective integration. Based on an analysis of numerous studies, key directions for the use of AI are identified. Attention is paid to the obstacles impeding the large-scale implementation of AI.

Keywords: artificial intelligence, education, transformation of the educational environment, personalization of learning, automation, adaptive learning, teacher.

Искусственный интеллект (ИИ) становится мощным катализатором трансформации образовательной среды. Несмотря на то, что, технологии искусственного интеллекта существуют уже достаточно давно, преподаватели по-прежнему испытывают трудности с тем, как максимально эффективно можно использовать их потенциал [1]. Именно это противоречие между потенциалом, заложенным в искусственном интеллекте, и неопределенностью, с которой сталкиваются преподаватели на практике, превращает ИИ в движущую силу преобразования образовательной среды. Для понимания глубины такой трансформации необходимо рассмотреть как потенциальные выгоды от внедрения технологий искусственного интеллекта, так и

объективные барьеры, которые сдерживают их интеграцию в систему образования.

Среди потенциальных выгод использования искусственного интеллекта в образовании сегодня выделяют *персонализацию обучения* (искусственный интеллект отслеживает динамику освоения материала, скорость восприятия и систематические ошибки каждого учащегося, выстраивая при этом персональный образовательный подход: предлагает дополнительные разъяснения по трудным для него разделам и, напротив, усложненные задачи тем, кто демонстрирует уверенное владение темой. Такой подход напрямую влияет на глубину усвоения знаний); *автоматизацию ручных задач* (автоматическая проверка тестов, домашних заданий, благодаря чему у педагогов высвобождается ресурс: создания творческих занятий, наставнической работы); *круглосуточную поддержку* (чат-боты и виртуальные помощники консультируют учащихся в круглосуточном режиме, разъясняют сложные моменты, ориентируют в учебном графике и напоминают о сроках сдачи работ); *доступность* (использование цифровых платформ обеспечивает доступ к образовательному контенту независимо от места проживания и наличия учебных заведений поблизости [2]); *аналитику и прогнозирование* (аналитические системы, обрабатывая значительные объемы данных (успеваемость, посещаемость, вовлеченность в цифровую среду), стимулируют обучающихся превзойти самих себя или своих «соперников» [3]); *инклюзивность* (технологии распознавания речи и автоматизированного перевода жестового языка обеспечивают полноценное включение в образовательный процесс учащихся с ограниченными возможностями здоровья) [6].

Вместе с тем реализация рассмотренных возможностей сопряжена с целым рядом объективных барьеров и рисков, которые во многом объясняют сохраняющуюся среди преподавателей неопределенность в отношении искусственного интеллекта.

Прежде всего, серьезным препятствием в этом остается цифровое неравенство: полноценное внедрение интеллектуальных систем требует не только современных устройств, но и стабильного высокоскоростного интернета, что ставит в уязвимое положение учащихся из малообеспеченных семей и удаленных регионов и способно дополнительно углубить социальное расслоение. К этому примыкает и финансовый барьер – внедрение ИИ-технологий даже в одном учебном заведении требует существенных вложений [4], что для многих организаций, особенно в развивающихся странах, оказывается трудновыполнимым.

Не менее значимы дидактические и кадровые ограничения. У педагогов зачастую отсутствуют необходимые компетенции для эффективной работы с ИИ-инструментами, а также качественные методические материалы, позволяющие органично встроить технологии в учебный процесс. Наряду с этим сохраняются барьеры: многие преподаватели опасаются, что чрезмерная опора на алгоритмы приведет к снижению качества образования и вымыванию

«человеческого фактора», то есть здесь мы уже говорим об эмпатии, способности вдохновлять и оказывать адресную эмоциональную поддержку. Часть педагогов и вовсе демонстрирует имиджевое поведение, используя искусственный интеллект, скорее, для демонстрации профессионального статуса, чем для реального повышения образовательных результатов.

Отдельную группу составляют этические и правовые риски. Проблема работы ИИ-алгоритмов проявляется в том, что, если обучающие данные содержат исторически сложившиеся стереотипы, ИИ-система будет не просто воспроизводить, но и усиливать гендерные, расовые и иные предубеждения. Одновременно сбор и обработка значительных массивов персональных сведений от успеваемости до поведенческих паттернов на платформе кратно повышают риски нарушения приватности и конфиденциальности.

Кроме того, отметим, что нельзя игнорировать и социально-педагогические последствия. Чрезмерная автоматизация способна привести к дефициту живого общения студентов с преподавателями и одногруппниками, что особенно чувствительно в условиях дистанционного обучения. Растущая опора на искусственный интеллект создает риски для развития: учащиеся могут привыкнуть получать готовые ответы от нейросетей в обход самостоятельного анализа, что ослабляет критическое мышление и способность к решению нестандартных задач. Именно эта совокупность инфраструктурных, кадровых, этических и когнитивных барьеров и определяет ту дистанцию, которая пока отделяет потенциальные выгоды ИИ от их повсеместной и эффективной реализации в образовательной среде.

Таким образом, искусственный интеллект выступает не просто технологическим дополнением, а фактором глубинной трансформации образовательной среды. С одной стороны, он открывает возможности для персонализации обучения и автоматизации рутинных операций, расширения доступности знаний и создания инклюзивного пространства, с другой же стороны, реализация этого потенциала наталкивается на ряд взаимосвязанных барьеров: цифровое неравенство и высокую стоимость внедрения, дефицит компетенций педагогов и методического обеспечения, этические риски алгоритмической предвзятости и нарушения приватности, а также угрозу ослабления живого общения и критического мышления студентов.

Преодоление разрыва между технологическими возможностями и педагогической практикой требует системного подхода, объединяющего развитие инфраструктуры, модернизацию подготовки кадров, формирование прозрачных этических норм и нормативно-правовой базы. Без этого искусственный интеллект рискует остаться инструментом точечных улучшений, не раскрывая своего трансформационного потенциала для образования в целом.

Список используемых источников:

1. Мухамадиева К. Б. Анализ исследований по применению искусственного интеллекта в высшем образовании // Образование и проблемы развития общества. – 2020. – №. 2 (11). – С. 119-124.
 2. Полякова Е. В., Садыкова Н. А. Влияние цифровых технологий на современную систему образования // Педагогическая наука и современное образование: мат-лы ежегодной Международной науч.-практ. конф. – Уфа: УУНиТ, 2025. – С. 419-422.
 3. Диалог в условиях цифровизации образования / Л.Г. Дмитриева, Е.В. Ахмадеева, Е.В. Полякова, Д.В. Хамзина // Психология диалога и мир человека: сборник научных трудов. – Уфа: УУНиТ, 2023. – С. 218-224.
 4. Кузьмин Н. Н., Глазунова И. Н., Чистякова Н. А. Внедрение искусственного интеллекта в образование: плюсы и минусы // Управление образованием: теория и практика. – 2024. – №. 3-1 (78). – С. 130-138.
 5. Кузнецова И. В. Особенности подготовки педагогов-дефектологов к взаимодействию с родителями воспитывающих детей с особыми образовательными потребностями // Педагогическая наука и педагогическое образование в классическом вузе: мат-лы ежегодной Международной науч.-практ. конф. – Уфа: БашГУ, 2019. – С. 215-217.
- © Поподько Е.А., Полякова Е.В., 2026

УДК 004.9:796.325

АППАРАТНО-ПРОГРАММНЫЙ КОМПЛЕКС «ЦИФРОВАЯ ФИДЖИТАЛ-ЛАБОРАТОРИЯ» ДЛЯ ОЦЕНКИ ПСИХОМОТОРНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СПОРТСМЕНОВ

Ржанов А.А.

Ангарский государственный технический университет, г. Ангарск, Россия

Аннотация: в статье представлена разработка и описание аппаратно-программного комплекса «Цифровая фиджитал-лаборатория» для диагностики психомоторных способностей спортсменов, на который получено свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2026619322. Рассмотрены структура комплекса, включающая модули сбора данных, обработки и визуализации. Обоснована актуальность внедрения подобных решений в тренировочный процесс и систему спортивного отбора. Приведены функциональные возможности системы: диагностика времени реакции, координации, теппинг-тест, формирование цифрового профиля спортсмена. Описаны практические результаты использования лаборатории в условиях спортивной школы. Сделан вывод о перспективности применения фиджитал-подхода в спортивной науке и практике. Результаты могут быть использованы в деятельности спортивных школ, центров подготовки и научно-исследовательских организаций.

Ключевые слова: фиджитал-лаборатория, психомоторные способности, диагностика, цифровая платформа, спортивный отбор, аппаратно-программный комплекс, время реакции, координация.

HARDWARE-SOFTWARE COMPLEX "DIGITAL PHYGITAL LABORATORY" FOR ASSESSING PSYCHOMOTOR ABILITIES OF ATHLETES

Rzhanov A.A.

Angarsk State Technical University, Angarsk, Russia

Abstract: the article presents the development and description of the hardware-software complex «Digital Phygital Laboratory» for diagnosing psychomotor abilities of athletes, for which a state registration certificate for a computer program No. 2026619322 has been obtained. The structure of the complex, including data collection, processing and visualization modules, is considered. The relevance of implementing such solutions into the training process and the sports selection system is substantiated. The functional capabilities of the system are presented: diagnostics of reaction time, coordination, tapping test, formation of a digital athlete profile. Practical results of using the laboratory in a sports school are described. The conclusion is made about the prospects of using the phygital approach in sports science and practice. The results can be used in the activities of sports schools, training centers and research organizations.

Keywords: phygital laboratory, psychomotor abilities, diagnostics, digital platform, sports selection, hardware-software complex, reaction time, coordination.

Введение

Современная подготовка спортсменов требует объективных методов оценки психомоторных способностей. Традиционные подходы (педагогическое наблюдение, хронометраж) не всегда дают полную картину [2, с. 296–297]. Актуальна разработка аппаратно-программных комплексов, объединяющих физический и цифровой компоненты – фиджитал-лабораторий.

В апреле 2026 года ФГБОУ ВО «Ангарский государственный технический университет» получил свидетельство № 2026619322 на программу для ЭВМ «Цифровая фиджитал-лаборатория для диагностики психомоторных способностей» (авторы: Ржанов А.А., Ерёмина И.М.) [5]. Цель статьи – описать структуру и функциональные возможности лаборатории, обосновать её применение в спортивной практике.

Основная часть

Актуальность разработки. Психомоторные способности – ключевой фактор успешности в игровых и сложнокоординационных видах спорта. Диагностика требует стандартизированных процедур и оборудования [3, с. 11–13]. Рыночные решения часто дороги и не адаптированы под конкретные задачи.

Разработанная лаборатория решает задачи:

- оперативной диагностики психомоторных способностей;
- формирования цифрового профиля спортсмена;
- интеграции данных в тренировочный процесс;
- объективизации отбора в спортивных школах.

Структура аппаратно-программного комплекса. Лаборатория построена по модульному принципу и включает три компонента.

Модуль сбора данных регистрирует:

- время простой и сложной зрительно-моторной реакции;
- точность воспроизведения усилия и амплитуды движения;
- статическое и динамическое равновесие;
- частоту движений (теппинг-тест).

Используются сенсорные панели, кнопочные блоки, платформы равновесия, акселерометры, гироскопы. Методология основана на зарубежных исследованиях [1].

Модуль обработки и анализа выполняет статистическую обработку, сравнение с нормативами (по шкалам В.И. Ляха [4, с. 78] и В.П. Озерова [3, с. 11–13]) и формирует заключение.

Модуль визуализации и хранения обеспечивает графическое отображение, отчёты для тренера и спортсмена, долгосрочное хранение, экспорт данных (CSV, JSON, XML).

Функциональные возможности. Лаборатория позволяет проводить однократные сессии и регулярный мониторинг. Основные функции приведены в табл. 1.

Таблица 1

Основные функциональные возможности комплекса

Функция	Описание	Режим использования
Диагностика времени реакции	Измерение простой и сложной реакции на зрительный стимул	Однократный / мониторинг
Оценка координации	Тесты на статическое и динамическое равновесие	Однократный / мониторинг
Теппинг-тест	Оценка максимальной частоты движений	Однократный / мониторинг
Формирование профиля	Построение индивидуального психомоторного профиля	Автоматический
Сравнение с нормами	Автоматическое сопоставление с нормативными шкалами	Автоматический
Экспорт данных	Выгрузка в форматах CSV, JSON, XML	По запросу

Практическая значимость. Внедрение лаборатории позволяет:

1. повысить объективность оценки за счёт цифровой регистрации;
2. сократить время диагностики с 40–50 до 15–20 минут на одного испытуемого;
3. обеспечить сопоставимость результатов;
4. создать базу для научных исследований.

Особое значение комплекс имеет для спортивного отбора. Без объективной оценки психомоторных качеств невозможно построение адекватной модели спортсмена [2, с. 298]. Исследования подтверждают специфичность уровня развития психомоторных способностей у спортсменов разных специализаций [6, с. 42–44].

Заключение. Цифровая фиджитал-лаборатория (свидетельство № 2026619322) – современный аппаратно-программный комплекс, объединяющий физические измерительные устройства и программное обеспечение. Преимущества: модульная структура, стандартизированные методики [3; 4], интеграция в тренировочный процесс и отбор, доступность для спортивных школ.

Перспективы: внедрение искусственного интеллекта для прогнозирования результатов, мобильная версия для полевой диагностики.

Список используемых источников:

1. Bowers, M. G. System for diagnostic and treatment of physical and cognitive capabilities: пат. WO2015057471A2 / M. G. Bowers, D. G. Malone, K. M. York. – 2014. – URL: <https://patents.google.com/patent/WO2015057471A2/> (дата обращения: 06.04.2026).
2. Марков, К. К. Формирование психомоторных качеств в современном спорте: теоретические и методологические проблемы / К. К. Марков, В. Ю. Лебединский. – Текст: непосредственный // Вестник Иркутского государственного технического университета. – 2014. – № 10 (93). – С. 296–303.
3. Озеров, В. П. Психодиагностика и развитие психомоторных способностей молодежи / В. П. Озеров, О. Ю. Тарасова, П. В. Тарасов, О. И. Шефатов. – Текст: непосредственный // Теория и практика физической культуры. – 2019. – № 1. – С. 11–13.
4. Лях, В. И. Координационные способности спортсменов / В. И. Лях. – Москва: Спорт, 2019. – 208 с. – Текст: непосредственный.
5. Цифровая фиджитал-лаборатория для диагностики психомоторных способностей: свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2026619322 / А. А. Ржанов, И. М. Ерёмкина; правообладатель ФГБОУ ВО «Ангарский государственный технический университет». – Заявка № 2026615433; заявл. 15.03.2026; зарегистр. 01.04.2026. – Текст: электронный.
6. Горская, И. Ю. Специфичность уровня развития основных компонентов психомоторных способностей у спортсменов / И. Ю. Горская, А. С. Беякова, Е. Н. Мироненко. – Текст: непосредственный // Психология образования. – 2022. – № 2. – С. 42–49.

© Ржанов А.А., 2026

ИНТЕРАКТИВНЫЙ ЦИФРОВОЙ ИНСТРУМЕНТ ДЛЯ МОДЕЛИРОВАНИЯ ЭЛЕКТРИЧЕСКИХ СХЕМ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ ФИЗИКИ

Сидоренко П.Э.

*Азовский государственный педагогический университет им. П. Д. Осипенко,
г. Бердянск, Россия*

Аннотация: в статье рассматривается проблема подготовки учителей физики к использованию цифровых технологий. Представлен опыт разработки веб-ресурса «лаборатория-физики.рф» с интерактивным модулем построения электрических схем для формирования профессиональных компетенций педагогов. Описаны технические особенности инструмента и методика его применения. Продемонстрирован пример работы со схемой мигания светодиода на мультивибраторе. Показано, что ресурс позволяет преодолеть разрыв между теоретическим обучением и практикой, формируя навыки проектирования демонстрационных экспериментов и цифровую компетентность.

Ключевые слова: цифровые технологии в образовании, подготовка учителя физики, интерактивные электрические схемы, виртуальная лаборатория, профессиональная компетентность.

INTERACTIVE DIGITAL TOOL FOR ELECTRICAL CIRCUIT SIMULATION IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF PHYSICS TEACHERS

Sidorenko P.E.

*Azov State Pedagogical University named after P. D. Osipenko,
Berdyansk, Russia*

Abstract: the article addresses the challenge of training physics teachers to use digital technologies. It presents the experience of developing the web-based resource «лаборатория-физики.рф», featuring an interactive module for building electrical circuits to foster educators' professional competencies. The technical features of the tool and the methodology for its application are described. A working example is demonstrated - using a blinking LED circuit based on a multivibrator. It is shown that the resource helps bridge the gap between theoretical instruction and practical work, developing skills in designing demonstration experiments and enhancing digital literacy.

Keywords: digital technologies in education, physics teacher training, interactive electrical circuits, virtual laboratory, professional competence.

Современное образование переживает период глубокой цифровой трансформации. Как справедливо отмечает П.А. Бутырин, «цифровизация образования - принципиально новая, имеющая огромные перспективы

трансформация», требующая «глубинного изменения самого института высшего образования - механизмов управления, технологий взаимодействия преподавателей и учеников» [1, с. 7]. В этом контексте особую актуальность приобретает подготовка учителей физики, поскольку предмет требует интенсивного использования демонстрационного оборудования, в современных условиях всё чаще реализуемого в цифровом формате.

По мнению А.Л. Скобликовой и соавторов, «в процессе преподавания дисциплины „физика“ во всех ВУЗах сложился традиционный учебный комплекс», однако «на пути модернизации стали возникать трудности», связанные с «устаревшим лабораторным и приборным оборудованием» [6, с. 228]. Е.А. Гузенко подчёркивает, что «использование электронно-образовательных ресурсов (ЭОР) на уроках физики позволяет делать урок более наглядным, ярким, эмоциональным, обеспечивать мотивацию деятельности обучающихся, увеличивать эффективность усвоения учебного материала за счёт одновременного изложения педагогом необходимых сведений и показа демонстрационных экспериментов» [2, с. 43]. Ли Яцзюань указывает на необходимость «профессионального развития учителей», включающего «исследования школьной программы, комплексную практику, техническую подготовку» [4, с. 208].

Целью исследования является разработка и апробация специализированного цифрового инструмента - веб-ресурса «лаборатория-физики.рф» с интерактивным модулем моделирования электрических схем для профессиональной подготовки учителей физики.

А.Д. Мамедзаде подчёркивает, что «внедрение цифровых технологий и искусственного интеллекта открыло новые возможности в сфере организации лабораторных занятий по физике» [5, с. 311]. Автор классифицирует электронные лаборатории на виртуальные, симуляционные, дистанционно управляемые и гибридные [5, с. 312]. Е.А. Киселева и В.Б. Царькова указывают, что «процесс информатизации является предшественником цифровизации» [3, с. 106], а цифровизация образования - это «фундаментальный пересмотр внутренних закономерностей образовательного процесса, связанный с делегированием отдельных задач специальным машинным алгоритмам» [3, с. 108].

Разработанный веб-ресурс «лаборатория-физики.рф» - специализированная образовательная платформа для поддержки практической подготовки учителей физики. Один из элементов - интерактивный модуль построения и моделирования электрических схем, реализованный как веб-приложение с графическим интерфейсом.

Техническая реализация базируется на современных веб-технологиях. Интерфейс построен по принципу визуального конструктора: пользователь выбирает элементы из палитры компонентов и размещает их на рабочем поле. Библиотека включает источники питания, резисторы, конденсаторы, биполярные транзисторы (NPN/PNP), светодиоды.

Ключевая особенность - интерактивность моделирования. Система визуализирует направление тока, потенциалы в точках цепи и состояние компонентов. Это соответствует рекомендациям Е.А. Гузенко о необходимости «совершенствовать наглядно-образное мышление за счёт повышения уровня наглядности (виртуальный эксперимент)» и «развивать понятийное мышление за счёт возможности самостоятельно обобщать материал, выстраивать логические связи, определять алгоритм работы» [2, с. 43].

Интерфейс спроектирован с учётом специфики профессиональной деятельности учителя. В отличие от инженерных систем (Multisim, Proteus), инструмент фокусируется на демонстрационных аспектах. Элементы отображаются в наглядном, образном представлении, приближенном к учебным пособиям. Транзисторы показываются с обозначением выводов (база, эмиттер, коллектор), резисторы - с указанием номинала, светодиоды - с визуализацией состояния. Особенно важна возможность пошагового моделирования: пользователь запускает процесс в замедленном темпе, наблюдая за последовательным изменением состояний компонентов.

Методика использования и практический пример.

Методика включает три этапа. На подготовительном этапе студенты знакомятся с интерфейсом и принципами визуального конструирования. Это соответствует начальному уровню профессионального развития, характеризующемуся «интерпретацией материала с помощью учебных материалов или учебного дизайна других» [4, с. 210]. На втором этапе студенты проектируют и анализируют конкретные схемы, имеющие методическое значение для школьного курса. Формируется инновационный уровень: «учителя постепенно перерабатывают и заново исследуют, начинают самостоятельно разрабатывать метод обучения» [4, с. 210]. На третьем этапе студенты создают собственные методические разработки, проектируют демонстрационные эксперименты, обосновывают выбор схемы, разрабатывают методику демонстрации для школьников. Это соответствует продвинутому уровню, когда педагог «обладает всесторонним пониманием знаний» [4, с. 211].

Как отмечают А.Л. Скобликова и соавторы, «внедрение цифровых технологий позволит поднять уровень образования на новый качественный уровень, развивая аналитические, логические способности» [6, с. 230], при этом «использование разнообразных цифровых технологий позволяет усилить мотивацию студента, его самоорганизацию» [6, с. 230].

Для иллюстрации возможностей инструмента рассмотрим схему мигания светодиодов на симметричном мультивибраторе (рисунок 1). Схема содержит: источник питания, два резистора в цепях коллекторов, два конденсатора, обеспечивающих связь между каскадами, два NPN-транзистора в ключевом режиме, и два светодиода-индикатора.

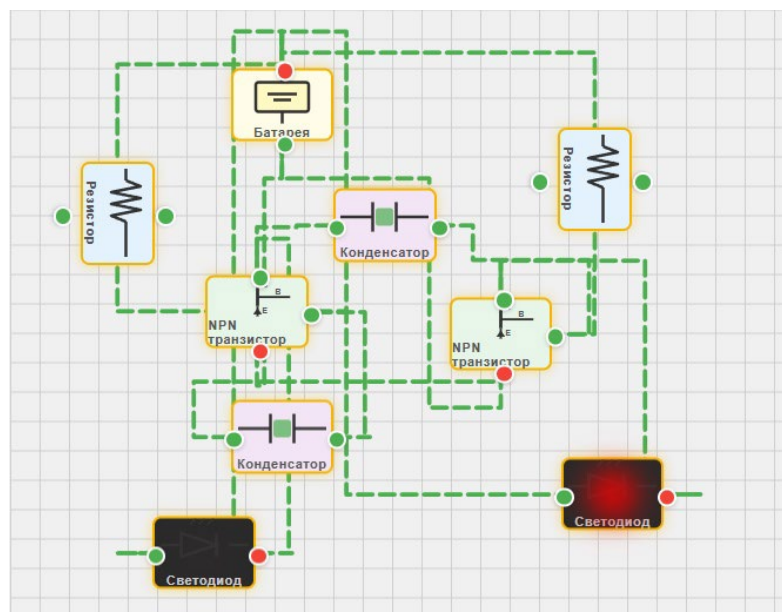


Рис. 1. Схема мигания светодиодов на симметричном мультивибраторе

Для подготовки учителя физики схема имеет методическое значение: демонстрирует работу транзистора в ключевом режиме, явления заряда/разряда конденсатора, роль положительной обратной связи, является примером автоколебательной системы. Используя интерактивный модуль, студент может проследить все этапы работы, изменить параметры и наблюдать влияние на частоту мигания.

Заключение. Апробация инструмента проводилась в рамках дисциплины «Методика обучения физике» на базе Азовского Государственного Педагогического Университета им. П. Д. Осипенко в течение 2024–2025 учебного года. В эксперименте приняли участие 34 студента третьего курса. Занятия проводились в компьютерном классе, оснащённом персональными компьютерами с выходом в интернет. Каждому студенту был предоставлен доступ к ресурсу «лаборатория-физики.рф».

На подготовительном этапе студенты выполнили пробное задание по сборке простой цепи с последовательным соединением резисторов. Контрольный срез показал, что 94% студентов освоили базовые операции интерфейса за одно занятие. На втором этапе группа работала со схемой мигания светодиода. Студенты должны были собрать схему в виртуальной среде, запустить моделирование, зафиксировать частоту мигания при разных значениях ёмкости конденсатора (10 мкФ, 22 мкФ, 47 мкФ) и сопротивления резистора (1 кОм, 2,2 кОм, 4,7 кОм), построить график зависимости периода от постоянной времени RC. Результаты показали, что 88% студентов корректно определили функциональное назначение всех компонентов схемы, 82% правильно рассчитали теоретическую частоту и сопоставили её с результатами моделирования. На третьем этапе студенты получили творческое задание: спроектировать демонстрационный эксперимент для школьников по теме «Электромагнитные колебания» с использованием мультивибратора. В качестве критериев оценки выступали: обоснованность выбора схемы, корректность

расчётов, наличие пошаговой методики демонстрации, прогноз типичных ошибок и вопросов школьников. По результатам проверки 76% работ получили оценку «хорошо» и «отлично». Наиболее часто встречавшиеся затруднения: неправильный выбор номиналов элементов (18% работ), отсутствие пояснения физики процесса заряда конденсатора (24% работ), неучёт влияния напряжения питания на яркость светодиода (29% работ).

По завершении курса был проведён анонимный опрос 34 студентов. По шкале Лайкерта (от 1 - «полностью не согласен» до 5 - «полностью согласен») получены следующие результаты: «Инструмент помог понять принцип работы мультивибратора» - средний балл 4,6; «Виртуальное моделирование удобнее реального макетирования на этапе обучения» - 4,3; «Я готов использовать подобный инструмент в своей будущей педагогической деятельности» - 4,5; «Необходимо дополнить виртуальную работу реальным экспериментом» - 4,7. Таким образом, подавляющее большинство студентов высоко оценили педагогическую ценность инструмента и осознали необходимость гибридного подхода.

Вместе с тем необходимо учитывать ограничения: виртуальная схема не даёт опыта работы с реальным оборудованием. Оптимальной представляется гибридная модель: цифровой инструмент используется на этапе проектирования и теоретического анализа, реальный макет - для отработки практических навыков. Это соответствует рекомендациям А.Д. Мамедзаде о необходимости «внедрения гибридной модели лабораторий», поскольку «совместное использование традиционных и виртуальных лабораторий способствует развитию как теоретических, так и практических навыков» [5, с. 315].

Таким образом, разработанный ресурс «лаборатория-физики.рф» представляет собой эффективный инструмент профессиональной подготовки учителей физики, обеспечивая формирование цифровой, проектной, методической и предметной компетентностей. Ресурс демонстрирует возможности интеграции современных веб-технологий с классическими методами физического образования.

Список используемых источников:

1. Бутырин, П. А. Трансформации высшего электротехнического образования в России. Цифровизация образования / П. А. Бутырин // Электричество. – 2022. – № 5. – С. 4-9. – DOI 10.24160/0013-5380-2022-5-4-9. – EDN HTDCFU.

2. Гузенко, Е. А. Применение электронно-образовательных ресурсов на уроках физики в основной школе / Е. А. Гузенко // Наука и образование в современном вузе: вектор развития: материалы научно-практической конференции, Шуя, 13 мая 2021 года. – Шуя: Издательство Шуйского филиала ИвГУ, 2021. – С. 43-45. – EDN QGCXPZ.

3. Киселева, Е. А. Опыт цифровой трансформации школы: от цифровизации в образовании к цифровизации образования / Е. А. Киселева, В.

Б. Царькова // Научные основы суверенного российского образования: человек в мире и мир в человеке: материалы Международной научно-практической конференции и II Всероссийской научно-просветительской конференции с международным участием, Липецк, 27 апреля – 24 2023 года. – Липецк: Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2024. – С. 105-110. – EDN TQWLOU.

4. Ли Яцзюань. Профессиональное развитие педагога в условиях цифровизации образования / Ли Яцзюань // Профессиональное образование и общество. – 2021. – № 3(39). – С. 208-212. – EDN ITPCRR.

5. Мамедзаде, А. Д. Электронные лаборатории по физике в высшем образовании: инновационные подходы и вызовы внедрения / А. Д. Мамедзаде // Информатизация образования и методика электронного обучения: цифровые технологии в образовании : Материалы IX Международной научной конференции. В 4-х частях, Красноярск, 23–26 сентября 2025 года. – Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2025. – С. 311-315. – EDN JSKOYX.

6. Цифровые технологии в преподавании общей физики в высших учебных заведениях / А. Л. Скобликова, Т. Ю. Яковлева, И. А. Потапова [и др.] // Современное образование: содержание, технологии, качество. – 2022. – Т. 1. – С. 228-230. – EDN GQPFHV.

© Сидоренко П.Э., 2026

УДК 372+378.147

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ СТАРШЕКЛАССНИКОВ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЭФФЕКТИВНОСТИ И УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ

Тимошкова Д.Д.

Научный руководитель – Семенова Г.В.

*Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена
г. Санкт-Петербург, Россия*

Аннотация: в статье представлено комплексное исследование, посвященное анализу эффективности и уровня удовлетворенности дистанционным обучением среди обучающихся старших классов. Актуальность работы обусловлена стремительной цифровизацией образовательной среды и необходимостью поиска оптимальных педагогических моделей в условиях подготовки к единому государственному экзамену. Особое внимание уделено психологическим факторам удовлетворенности и роли наставничества в системе дистанционного образования. Описаны перспективы развития цифровых образовательных технологий и их способности обеспечивать высокое качество знаний в условиях дистанционного взаимодействия.

Ключевые слова: дистанционное обучение, старшеклассники, эффективность обучения, удовлетворенность образованием.

DISTANCE LEARNING HIGH SCHOOL STUDENTS: A COMPARATIVE ANALYSIS OF EFFECTIVENESS AND SATISFACTION

Timoshkova D.D.

Scientific supervisor – Semenova G.V.

*The Herzen State Pedagogical University of Russia,
Saint Petersburg, Russia*

Abstract: the article presents a comprehensive study on the effectiveness and satisfaction levels of distance learning among high school students. The relevance of the study is due to the rapid digitalization of the educational environment and the need to find optimal pedagogical models for preparing students for the Unified State Exam. The article focuses on the psychological factors of satisfaction and the role of mentoring in the remote education system. The article also explores the prospects for the development of digital educational technologies and their ability to provide high-quality knowledge in remote learning environments.

Keywords: distance learning, high school students, learning effectiveness, educational satisfaction.

Современная образовательная парадигма характеризуется значительными изменениями, вызванными интеграцией высоких технологий во все сферы человеческой деятельности. Стремительное развитие цифровых инструментов требует от системы образования гибкости, доступности и высокого качества подготовки специалистов. Дистанционное обучение (ДО) в этом контексте перестает быть вынужденной мерой, вызванной внешними обстоятельствами, и трансформируется в стратегический выбор многих обучающихся [1, с. 51].

Педагогическая наука рассматривает дистанционное обучение как форму получения образования, при которой взаимодействие педагога и обучающихся, а также самих обучающихся между собой, осуществляется на расстоянии и отражает все компоненты, присущие учебному процессу, реализуемые средствами интернет-технологий. В условиях 2024–2025 годов наблюдается качественный скачок в развитии цифровых сред. Все чаще используется адаптивное обучение, геймификация, визуализация и анализ данных [2, с. 56].

Для старшеклассников дистанционный формат в современном мире приобретает особую значимость. Это связано с необходимостью интенсивной подготовки к единому государственному экзамену (ЕГЭ), требующей рационального распределения временных и когнитивных ресурсов. Дистанционные образовательные технологии (ДОТ) позволяют минимизировать временные затраты на логистику, предоставляя доступ к персонализированным инструментам и уникальным методическим материалам независимо от места проживания ученика [3]. Исследования показывают, что

около 64% россиян в 2025 году уже имеют опыт онлайн-обучения, что свидетельствует о формировании устойчивой привычки к цифровому потреблению образовательного контента [4].

Анализ эффективности дистанционного обучения невозможен без точечного рассмотрения технологической базы, на которой оно реализуется. В рамках данного исследования объектом изучения стала онлайн-школа СМИТАП, представляющая собой передовую модель цифрового образования в России. Методическое ядро обучения в СМИТАП базируется на трех компонентах: живые вебинары, авторские скрипты и система индивидуального наставничества. Для получения актуальных данных об эффективности и удовлетворенности дистанционным обучением было проведено прикладное педагогическое исследование. Участниками эксперимента стали 27 обучающихся одиннадцатых классов онлайн-школы СМИТАП, проходящих подготовку к ЕГЭ по различным предметам. Группа была сформирована методом случайной выборки из числа активных пользователей платформы.

Обучающиеся прошли анонимное анкетирование, направленное на выявление субъективной оценки удовлетворенности и объективного восприятия эффективности предложенных инструментов. Вопросы анкеты были сгруппированы по пяти блокам:

1. Технологический комфорт (удобство платформы, отсутствие сбоев).
2. Методическая ценность (полезность скриптов, вебинаров, банка заданий).
3. Качество взаимодействия (работа наставника, обратная связь).
4. Академическая результативность (ощущение прогресса в знаниях).
5. Психологическое состояние (уровень стресса, социализация).

Результаты исследования демонстрируют высокую степень корреляции между качеством цифровой среды и образовательными результатами.

Таблица 1

Сравнительные данные об эффективности и удовлетворенности дистанционным обучением старшеклассниками

Критерий анализа	Параметр эффективности (объективная оценка, 1-10 баллов)	Уровень удовлетворенности (субъективная оценка, 1-10 баллов)	Интерпретация и корреляционные связи

Функциональность ИТ-платформы	9.2	9.6	Интуитивный интерфейс снижает когнитивное сопротивление, позволяя тратить 100% времени на учебу.
Интерактивные вебинары	8.8	9.3	Эффект «живого» присутствия компенсирует дистанцию, повышая вовлеченность.
Авторские скрипты (конспекты)	9.5	9.8	Наивысший балл удовлетворенности. Скрипты структурируют знания и экономят время.
Система наставничества	9.6	9.7	Индивидуальный подход и проверка работ по критериям ФИПИ дают уверенность в результате.
Банк заданий и тренажеры	9.1	8.9	Эффективность выше удовлетворенности из-за высокой сложности актуальных задач ЕГЭ.
Рациональное распределение времени	8.5	9.4	Ученики высоко ценят экономию времени на дорогу, несмотря на сложности самодисциплины.
Геймификация и ее влияние на учебную мотивацию	7.9	9.1	Связь геймификации с баллами на экзамене учениками выявлена лишь косвенно, поэтому параметр

			эффективности является самым низким среди критериев.
Общий прогресс обучающегося	8.7	9.0	Ощутимый рост баллов, который отображается в получении итоговых результатов, подтверждает эффективность системы.

На основе полученных данных можно сформулировать определенные выводы. Старшеклассники высоко оценили инструменты, непосредственно влияющие на образовательный процесс, такие как скрипты, получившие 9.8 баллов по шкале удовлетворенности. Это свидетельствует о важности структурированности и логической последовательности изложения материала для учащихся, чему способствует эффективное использование времени. Примечательно, что уровень удовлетворенности по многим пунктам превзошел объективные показатели эффективности. Это можно объяснить тем, что цифровые инструменты онлайн-школы создают для учащихся комфортную среду, способствующую ощущению принадлежности к современному сообществу.

Виден разрыв в оценках геймификации – 7.9 балла за эффективность и 9.1 балла за удовлетворенность. Это говорит о том, что игровые элементы, включенные в учебный процесс, воспринимаются как способ снижения нагрузки и поддержания интереса, а не как инструмент освоения систематизации знаний. В области "рационального распределения времени" показатель является высоким – 9.4 балла. Такой результат связан с тем, что дистанционный формат устраняет необходимость в поездках (например, к репетиторам), экономя личное время. Однако эффективность этого аспекта ниже – 8.5 балла. Не все старшеклассники обладают навыками самодисциплины и способны грамотно использовать свободное время без внешнего контроля.

Следует учитывать, что дистанционное обучение сопряжено с определенными рисками, выявленными в ходе опроса. Около 15% участников опроса отметили трудности с фокусировкой во время длительных онлайн-уроков. Ученики отмечали, что: «не могу долго концентрироваться на занятиях, больше часа тяжело сидеть и усваивать материал», «мне обязательно нужен перерыв внутри одного занятия, иначе я не запоминаю ничего». Даже при высоком качестве видеоматериалов, утомляемость по-прежнему остается актуальной проблемой. Необходимо следовать педагогическим рекомендациям во избежании данного риска: обязательные перерывы в цифровом обучении и

смена видов деятельности, что реализуется в онлайн-школе через чередование вебинаров, различных форматов домашних заданий и взаимодействия с наставником.

Важным является социальный аспект удовлетворенности, демонстрирующий интересную динамику. Несмотря на опасения по поводу социальной изоляции, обучающиеся онлайн-школы ощущают себя комфортно, ощущают принадлежность к сообществу и находят общие интересы. Общение в чатах, групповая работа и тесная связь с наставником формируют социальные связи, положительно влияющие на общее удовлетворение. Исследования 2025 года подтверждают, что около 50% учащихся адаптировались к дистанционному формату и не считают его менее полноценным, чем очное общение [5].

Существенным фактором эффективности является возможность асинхронного доступа к материалам. Например, вебинары сохраняются в записи, а значит, ученик может в любое время вернуться к изучению видеоматериалов и обучаться в комфортном для себя темпе. Это позволяет старшекласснику заниматься тогда, когда его когнитивные способности работают на максимум.

Таким образом, данное исследование подтверждает гипотезу о том, что дистанционное обучение в онлайн-школе по ряду показателей превосходит или органично дополняет традиционные методы подготовки к экзаменам. Ключевыми инструментами являются уникальная цифровая платформа, авторские методические материалы, система наставничества и индивидуальный подход.

Удовлетворенность дистанционным форматом обучения старшеклассниками достаточно высока (свыше 9 баллов из 10 по ключевым показателям). Обучающиеся оставляли положительную обратную связь: «я очень рад, что могу заниматься дома и готовиться к ЕГЭ», «благодаря онлайн-школе я стал писать лучше школьные пробники», «дистанционное обучение экономит кучу времени и моих ресурсов». Это подтверждает готовность нового поколения активно работать в цифровой среде. Главная ценность для старшеклассников заключается в экономии времени, удобстве и возможности выстраивать индивидуальные условия обучения.

В целях дальнейшего повышения эффективности процесса обучения в рамках дистанционного образования следует уделить внимание следующему:

- 1) Развитие навыков рационального использования времени (тайм-менеджмента) путем интеграции специализированных модулей в платформу.
- 2) Акцентировать внимание на интерактивности и геймификации в тех областях обучения, требующих запоминания больших объемов информации.
- 3) Совершенствовать алгоритмы искусственного интеллекта для персонализации обучения.

Дистанционное обучение старшеклассников представляет собой сложную систему, которая при грамотном педагогическом проектировании обеспечивает не только высокие результаты, но и развивает компетенции, необходимые для

будущего обучения и развития профессиональных навыков в цифровом мире. Опыт онлайн-школы СМИТАП демонстрирует, что залогом успеха является гармоничное сочетание передовых ИТ-решений и проработанной педагогической методики, ориентированной на потребности и особенности современного старшеклассника.

Список используемых источников:

1. Насибуллов Р.Р., Насибуллова Г.Р. Дистанционное обучение как современное средство непрерывного образования // Образование и саморазвитие. – 2012. – № 3(31). – С. 48-53.
2. Гареев Ш.Г., Егоров В.С., Калимуллин И.И., Костяков Д.А., Нуриахметов А.Д. Обзор современных подходов к дистанционному обучению и их влияние на качество образования // Управление образованием: теория и практика. – 2024. – № 2-1(76). – С. 52-61.
3. Пробин П.С. Дистанционные образовательные технологии в современной системе высшего образования: вызовы новой реальности и перспективы развития. – Чебоксары: Среда, 2022. – 100 с.
4. Онлайн-образование вошло в привычку: 64% россиян уже имеют опыт обучения // URL: <https://clck.ru/3SvLhT> (дата обращения: 27.03.2026).
5. Полный список статистики электронного обучения на 2025 год // URL: <https://clck.ru/3SvLrf> (дата обращения: 01.04.2026).

© Тимошкова Д.Д., 2026

УДК 372.881.111.1

РОЛЬ И ВОЗМОЖНОСТИ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ

Филимонова Т.М.

Научный руководитель – Макаров М.И.

*Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы,
г. Москва, Россия*

Аннотация: в статье рассмотрена проблема интеграции цифровых образовательных ресурсов (ЦОР) в процесс обучения иностранному (английскому) языку в контексте требований современных образовательных стандартов и вызовов цифровой трансформации. Приведен перечень конкретных цифровых ресурсов и платформ, рекомендованных для решения различных учебных задач. Актуальность исследования обусловлена сменой образовательной парадигмы: от трансляции знаний к формированию у выпускников гибких компетенций и конкурентоспособности, где иноязычная коммуникативная компетенция занимает ключевое место. Целью работы является теоретическое обоснование дидактического потенциала ЦОР и

систематизация методических подходов к их применению на уроках английского языка.

Ключевые слова: цифровизация образования, цифровые образовательные ресурсы, трансформация образовательных систем, методика преподавания английского языка.

THE ROLE AND OPPORTUNITIES OF DIGITAL EDUCATIONAL RESOURCES IN TEACHING ENGLISH AT SECONDARY SCHOOL

Filimonova T.M.

Scientific supervisor – Makarov M.I.

*Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba
Moscow, Russia*

Abstract: this paper addresses the integration of digital educational resources (DER) into the process of teaching English as a foreign language, considered against the backdrop of contemporary educational standards and the imperatives of digital transformation. A selected list of specific digital resources and platforms recommended for addressing diverse learning objectives is provided. The relevance of this study stems from a paradigm shift in education — namely, the transition from knowledge transmission towards fostering graduates' soft skills and competitiveness, with foreign language communicative competence occupying a central role. The aim of the research is to offer a theoretical grounding of the didactic potential of DER and to systematize the methodological approaches to their application in English language classrooms.

Keywords: digitalization of education, digital educational resources, transformation of educational systems, English language teaching methodology.

Современный этап общественного развития ставит перед российской системой образования задачу модернизации, которая напрямую затрагивает организацию школьного обучения английскому языку.

Приоритетом современной школы стал гуманистический принцип, выдвигающий на первый план личностный потенциал учащегося. В рамках этого подхода обучение строится с опорой на индивидуальные потребности и интересы школьников и предполагает широкое применение персонализации.

Одновременно с этим, стремительное развитие науки и техники привело к появлению совершенно новых технологий, которые стали использоваться в том числе и в сфере образования и, как следствие, в процессе преподавания. Применяемые информационные технологий, это не просто технические новинки, а как новые методики, формы преподавания и общий пересмотр сути учебного процесса.

Согласно утверждениям ведущих специалистов (П.В. Сысоева, М.А. Бовтенко, А.В. Зубова и др.), потенциал современных цифровых технологий в дидактическом и методическом плане чрезвычайно высок.

Ключевая задача обучения английскому языку – развитие коммуникативной культуры учащихся. Учитель обязан создавать каждому ребёнку условия для реального использования языка в речи, подбирать такие методы, которые раскроют его активность и творческий потенциал. Поэтому главная роль педагога – это активизация познавательных способностей ученика при изучении английского языка.

Для решения указанных задач в образовательной сфере стали активно применяться цифровые технологии на всех этапах обучения – от подачи материала до контроля усвоения знаний [3, с. 94]. Этот процесс потребовал применения цифровых образовательных ресурсов.

Цифровые образовательные ресурсы (ЦОР) - это современные средства обучения, представленные в электронном формате, содержащие графическую, текстовую, цифровую, речевую, музыкальную информацию, применение которых направлено на повышение эффективности образовательного процесса и выполнение основных задач обучения и воспитания [5, с. 122]. Целью включения ЦОР в образовательный процесс является:

- совершенствование когнитивных способностей обучающихся в условиях цифровой трансформации образования;
- обеспечение результативности образовательного процесса на всех его ступенях (начальное общее, среднее профессиональное и высшее образование).

Выделяют следующую классификацию цифровых образовательных ресурсов [5, с. 124-125]:

- 1) по типу содержащейся информации:
 - текстовый тип информации;
 - только аудио информация;
 - аудио и видео информация;
 - визуальная информация;
 - интерактивные модели;
 - комбинированный тип информации
- 2) по цели создания ресурса:
 - обучающие
 - воспитательные
- 3) по методу обучения:
 - конвекционные;
 - программированные;
 - проблемные;
 - комбинированные.
- 4) по степени доступности обучения:
 - общедоступные;
 - с ограниченным доступом;
 - закрытые.

Использование цифровых образовательных ресурсов в учебно-воспитательном процессе предполагает соблюдение пяти основных требований:

1. Учёт возрастных и иных значимых особенностей обучающихся. Необходимым условием реализации данного требования является применение практико-ориентированных видов учебной деятельности, адаптированных для различных категорий обучающихся.

2. Поддержание и развитие механизмов отслеживания динамики образовательных результатов на промежуточных этапах обучения.

3. Модульное планирование занятий, допускающее содержательное расширение за счёт дополнительных источников при сохранении тематического наполнения программы.

4. Создание условий для одновременного применения ЦОР и традиционных образовательных ресурсов в учебном процессе.

5. Соответствие учебных занятий, предполагающих активное использование ЦОР, требованиям учебных планов и программ, содержанию учебно-методической литературы, а также нормативно-правовым актам. [2, с. 65-66].

Выбор доступных для применения образовательных технологий во многом определен ресурсной базой, которой располагают как конкретный учитель, так и образовательное учреждение в целом.

Применение цифровых технологий в обучении английскому языку возможно в рамках аудиторной, внеаудиторной, дистанционной и смешанной форм работы. Наиболее перспективной сегодня считается смешанное обучение (blended learning), которое при грамотном подходе соединяет живое общение в группе с цифровыми инструментами и электронными средствами коммуникации. Однако в средней школе основными формами организации учебной деятельности с применением ЦОР остаются аудиторная (как ведущая) и внеаудиторная работа.

Помимо классической линии коммуникации «учитель - ученик» дидактический процесс, организуемый с помощью цифровых технологий, предполагает учёт четырёх дополнительных форм коммуникации:

- учащийся и электронное устройство (компьютер/мобильный гаджет);
- педагог и электронное устройство;
- опосредованное взаимодействие учащегося и педагога через устройство;
- опосредованное взаимодействие учащегося с другими учащимися через устройство.

Не все учителя имеют подготовку, которая позволила бы им самостоятельно создавать или корректно использовать сетевые образовательные ресурсы. В качестве решения предлагается использовать образовательные интернет-платформы, где процедуры создания материалов, проверки заданий и доступа к контенту максимально упрощены.

Образовательная интернет-платформа - это комплексный продукт, созданный в образовательных целях и имеющий в своем составе образовательные сервисы и интерактивные учебные он/офлайн курсы.

Представляя собой информационную площадку в сети Интернет, образовательная интернет-платформа позволяет организовать учебное сотрудничество педагогов и обучающихся на основе заранее предусмотренных различных способов дистанционного взаимодействия. Создателями образовательных интернет-платформ выступают коммерческие организации, авторы – специалисты отдельных научных областей, группы лиц, университеты. Образовательная интернет-платформа может быть разработана в рамках социального проекта, поддерживаемого государством. В настоящее время существуют образовательные интернет-платформы, программы которых соответствуют федеральным государственным образовательным стандартам (далее ФГОС) и прошли научную и педагогическую экспертизу Российской академии наук. В качестве примера можно привести известные и широко используемые в настоящее время такие образовательные интернет-платформы, как:

- ЯКЛАСС,
- Мобильное электронное образование,
- Российская электронная школа,
- Онлайн школа Фоксфорд,
- Учи.ру,
- LECTA,
- Duolingo,
- Teen talk,
- Lingualeo,
- Puzzle English,
- MindMeister.

Каждая цифровая образовательная платформа характеризуется специфическим набором функций и предлагаемых образовательных возможностей. [6, с. 55].

Искусственный интеллект и нейросетевые технологии создают новые возможности для развития языкового образования. Они позволяют оптимизировать учебный процесс, повысить интерес обучающихся к предмету и расширить инструментарий преподавателя.

Среди популярных нейросетевых инструментов для изучения иностранных языков можно выделить:

1. Yandex GPT – генерация текстов, поиск информации, перевод, составление планов и целей уроков.
2. DeepL – нейронный переводчик, поддерживающий более 30 языков и позволяющий работать с текстами, фото- и аудиоматериалами.
3. Coze AI – бесплатная платформа для поиска информации и общения с носителями языка, а также создания собственных чат-ботов. [7, с. 114].

Интеграция ЦОР в учебный процесс на уроках английского языка открывает перед учителем широкий спектр дидактических возможностей, позволяя:

- 1) организовать ввод и первичное закрепление нового содержания;

- 2) обеспечивать повторение и закрепление изученных лексических единиц;
- 3) осуществлять промежуточный и итоговый контроль уровня усвоения знаний;
- 4) моделировать игровые учебные ситуации, приближенные к условиям реальной коммуникации;
- 5) организовать целенаправленную подготовку учащихся к сдаче ЕГЭ;
- 6) способствовать формированию и совершенствованию навыков работы с компьютером (развитие ИКТ-компетенции обучающихся).

В зависимости от поставленной цели, задачи, целевой аудитории и др. характеристик, учитель может применять следующие ЦОР на уроках английского языка, приведенные в таблице 2.

Таким образом, применение ЦОР на уроках английского языка требует рационального подхода, а именно:

- ЦОР должны применяться не потому, что они «современные», а потому, что они решают конкретные педагогические задачи (визуализация сложных процессов, организация удаленной работы, индивидуализация обучения);
- учитель и ученик должны понимать, зачем используется тот или иной ресурс. Технология не должна подменять собой живое общение, рефлексию или практические навыки;
- избегать цифрового неравенства, обеспечение общего доступа к применяемым ЦОР на занятиях;
- квалификация педагога как ключевой фактор успешной работы с ЦОР. Без его подготовки цифровые ресурсы останутся мертвым грузом или превратятся в хаотичный набор ссылок.
- ЦОР должны быть встроены в учебный план органично, а не существовать параллельно с ним.

Рациональное использование ЦОР требует перехода от простого «насыщения» школы техникой к продуманной дидактике цифровой эпохи, где технологии работают на содержательные цели образования, а не наоборот.

Список используемых источников:

1. Ахметханова, Г. М. Использование цифровых образовательных ресурсов на уроках английского языка / Г. М. Ахметханова // Современное образование: актуальные вопросы и инновации. – 2022. – № 3. – С. 38-41. – EDN TRIZLN.
2. Близно Л.В., Бутова О.О., Мирная А.Н. Применение цифровых образовательных ресурсов в современном учебном процессе // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 79-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-tsifrovyyh-obrazovatelnyh-resursov-v-sovremennom-uchebnom-protseesse> (дата обращения: 03.05.2026).
3. Гейзерская Р.А. Цифровые образовательные технологии в обучении иностранному языку // Научные междисциплинарные исследования. 2020. №2-

2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovye-obrazovatelnye-tehnologii-v-obuchanii-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 03.05.2026).

4. Ежова Т.В., Стуколова Е.А. Приемы цифровой трансформации процесса обучения иностранному языку в школе // Вестник ОГУ. 2022. №4 (236). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/priemy-tsifrovoy-transformatsii-protsessa-obucheniya-inostrannomu-yazyku-v-shkole> (дата обращения: 03.05.2026).

5. Золотова, Д. Р. Цифровые образовательные ресурсы: понятие и классификация / Д. Р. Золотова // Личностное и профессиональное развитие будущего специалиста: материалы XVIII Международной научно-практической Internet-конференции, Тамбов, 30 мая – 05 2022 года. – Тамбов: Издательский дом "Державинский", 2022. – С. 121-127. – EDN НКРСРК.

6. Бурдина Е. С. Использование цифровых образовательных платформ в процессе обучения английскому языку // Скиф. 2023. №7 (83). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-tsifrovyyh-obrazovatelnyh-platform-v-protsesse-obucheniya-angliyskomu-yazyku> (дата обращения: 03.05.2026).

7. Гурина И. Н., Червоненко А. В. Использование искусственного интеллекта и нейросетей в обучении английскому языку // Символ науки. 2025. №5-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-iskusstvennogo-intellekta-i-neyrosetey-v-obuchanii-angliyskomu-yazyku> (дата обращения: 04.05.2026).

© Филимонова Т.М., Макаров М.И., 2026

УДК 372.8

ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНЫХ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДНИХ КЛАССОВ С ПОМОЩЬЮ НЕЙРОСЕТЕЙ

Храмова Н.А.

Научный руководитель – Левина Е.А.

*Мордовский государственный педагогический университет
имени М.Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия*

Аннотация: в статье рассматриваются особенности формирования лексико-грамматических навыков у школьников среднего звена с использованием нейросетей. Анализируются ключевые понятия, методики обучения и опыт применения нейросетей в образовании. Выводы подчеркивают влияние нейросетей на образовательный процесс и обучающихся.

Ключевые слова: лексико-грамматические навыки, иностранный язык, искусственный интеллект, нейросети, цифровое обучение

FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE LEXICAL AND GRAMMATICAL SKILLS AMONG MIDDLE SCHOOL STUDENTS USING NEURAL NETWORKS

Khramova N.A.

Scientific supervisor – E.A. Levina

*Mordovian State Pedagogical University named after M.E. Evseviev,
Saransk, Russia*

Abstract: the article discusses the features of the formation of lexical and grammatical skills in middle school students using neural networks. The key concepts, teaching methods and experience of using neural networks in education are analyzed. The conclusions emphasize the influence of neural networks on the educational process and students.

Keywords: lexico-grammatical skills, foreign language, artificial intelligence, neural networks, digital learning

Цифровизация является важным трендом для современной системы образования, так как с развитием инновационных технологий все больше повышается спрос на создание новых подходов, которые будут все больше вовлекать подрастающее поколение в процесс обучения. Поэтому в последнее время все больше и больше исследователей интересуется возможность внедрения искусственного интеллекта в процесс обучения, так как данный инструмент может существенно помочь в формировании лексико-грамматических навыков, которые необходимы для успешной реализации дальнейшей коммуникативной деятельности учащегося. Эти навыки являются базовыми и важными компонентами для развития у учащегося иноязычной компетенции, а также в целом определяют его способность к адекватному иноязычному взаимодействию в будущем.

Перед тем, как приступить к исследованию, важно определить то, что лексико-грамматические навыки в методике преподавания определяются как автоматизированные действия, необходимые для организации всех видов речевой деятельности. В своей работе Мамалова Х. Э., Колоева Л. М., и другие обратили внимание, что лексико-грамматический компонент «включает основные знания и умения, которые смогут помочь обучаемому самостоятельно работать с различными лексическими единицами» [4]. Тем самым подчеркивая, что данные навыки формируются в результате многократного выполнения определенных речевых операций и перехода от осознанного контроля над речью к автоматизированному использованию языковых единиц. Также подчеркивается, что эффективное формирование языковых навыков возможно только в условиях, максимально приближенных к реальной практике для того, чтобы ученик в реальных условиях изучал принципы работы на примере активной практики, так как это способствует развитию функциональной стороны речи. В то же время Авраменко А. П. в своем исследовании отмечает:

«При формировании индивидуальной образовательной траектории для учащихся со средней внутренней мотивацией фокус внимания при выборе форматов заданий будет определяться стилем обучения. В полярных случаях мотивации представляется уместным сосредотачиваться на содержании обучения при сильной мотивации и на вовлечении посредством формы обучения – при слабой» [1, с. 60]. Также в работе он акцентировал внимание на необходимости комплексного подхода, который будет предполагать взаимосвязанное освоение лексических и грамматических средств речи. Поэтому данный процесс будет носить системный характер, ориентирован на коммуникацию и предусматривает регулярное включение обучающихся в речевую деятельность.

При этом возрастные особенности учащихся во многом обуславливают специфику организации учебного процесса. Так как на данном этапе у учеников заметно активное развитие абстрактно-логического мышления, а также формируются способности анализа и обобщения языковых явлений, в целом формируется интерес к самостоятельной познавательной деятельности. Согласно исследованиям Л. С. Выготского: «Самое существенное содержание развития подростка заключается в его переходе от детства к взрослости... Психологическое состояние подростка характеризуется прежде всего возникновением чувства взрослости – это есть отношение подростка к самому себе как к взрослому» [3, с. 154]. Это демонстрирует то, что более эффективное обучение будет осуществляться именно в зоне ближайшего развития, тем самым демонстрируя необходимость создания условий для постепенного перехода от внешней помощи к самостоятельному выполнению учебных действий. Из-за чего применение адаптивных технологий искусственного интеллекта будет позволять выстроить индивидуальные образовательные условия для ученика, которые будут всем соответствовать уровню его подготовки и возможностям.

Рассел С. и Норвиг П., проводя свое исследование, отметили следующее: «В настоящее время не существует универсального и общепринятого определения искусственного интеллекта. Это связано с тем, что понятие искусственного интеллекта постоянно развивается, что делает его терминологически сложным для точного определения» [5, с. 23]. Само явление искусственного интеллекта можно рассматривать как совокупность методов и алгоритмов, которые необходимы для обеспечения способности компьютерных систем выполнять задачи, которые требуют сложных интеллектуальных навыков обработки информации, в том числе анализа. Для различных образовательных практик нейросетевые технологии открывают достаточно большой простор для применения, так как они помогают совершенствовать методику преподавания иностранных языков, во многом они позволяют реализовывать автоматическую генерацию учебных материалов, тем самым обеспечивая мгновенную обратную связь и улучшая процесс образования в целом из-за возможности выстраивания более гибких условий для обучения.

Болдова Т. А. пишет: «Они указали (результаты исследования), что качество их письма улучшилось в результате доступа к искусственному интеллекту. Участие обучающихся в оценке способствовало обратной связи (при взаимной и самостоятельной оценке), способствовало пониманию целей обучения» [2, с. 111]. Тем самым в своей работе она отмечает, что благодаря применению нейросетевых технологий возникает возможность создания интерактивных образовательных средств, с помощью которых есть возможность создавать необходимые условия для моделирования различных ситуаций и реального общения. Благодаря использованию иммерсивных сценариев, ролевых игр или коммуникационно-ориентированных заданий, можно активизировать речевую деятельность учащихся, тем самым способствуя формированию лексико-грамматических навыков. С помощью автоматической генерации текстов различной сложности на основе искусственного интеллекта можно дифференцировать учебный материал и учитывать индивидуальные образовательные потребности учащихся и их подготовку.

Очень перспективным направлением в таком случае становится интеграция нейросетевых технологий в проектную и исследовательскую деятельность учащихся, так как благодаря применению искусственного интеллекта у них развиваются как языковые навыки, так и в целом универсальные компетенции, которые включают в себя критическое мышление и цифровую грамотность, а также навыки работы с искусственным интеллектом. Поэтому нейросети будут выступать не только как средство для обучения, но и в целом универсальным инструментом для расширения образовательной среды.

При этом для самого педагога возникает необходимость развития навыка критически оценивать результаты работы искусственного интеллекта и интегрировать их в обучение, так как в условиях цифровизации меняется его роль. Он становится организатором и координатором учебного процесса, который должен обеспечить целесообразное применение технологий, тем самым направляя деятельность учащихся на формирование навыков ответственной работы с цифровыми ресурсами и с сетевыми технологиями.

Главным преимуществом применения искусственного интеллекта становится возможность обеспечения непрерывности обучения, тем самым появляется шанс предоставлять доступ к образовательному материалу вне урока, что крайне важно при смешанных форматах обучения. Более того, благодаря автоматизации проверки заданий повышается объективность оценивания. Но при этом внедрение искусственного интеллекта будет сопровождаться рядом ограничений, так как возникает проблема цифрового неравенства, а также вопрос защиты данных приобретает все большую актуальность. Из-за этого будет возникать необходимость критического отношения к информации, так как искусственный интеллект имеет свойство ошибаться. К тому же есть очень большой риск снижения самостоятельной активности учащихся из-за чрезмерной автоматизации обучения. Но в то же время появляется достаточно большая перспектива для успешного применения искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам, однако эффект

зависит именно от разумного сочетания традиционных и цифровых методов обучения с применением педагогических и этических факторов и учетом психологических особенностей обучающихся.

Список используемых источников:

1. Авраменко А. П. Психолого-педагогические аспекты индивидуализации обучения иностранным языкам средствами искусственного интеллекта //Вестник Оренбургского государственного университета. – 2022. – №. 3 (235). – С. 60-65.
2. Болдова Т. А. Обучение иностранным языкам как особая форма коммуникации с использованием искусственного интеллекта //Педагогика и психология образования. – 2025. – № 2. – С. 111-120.
3. Выготский Л. С. Мышление и речь. – М.: Директ-Медиа, 2014. – 570 с.
4. Мамалова Х. Э., Колоева Л. М., Плиева А. О. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции студентов //Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 1 (110). – С. 289-292.
5. Рассел С., Норвиг П. Искусственный интеллект: современный подход. – М.: Вильямс, 2016. – 1408 с.

© Храмова Н. А., Левина Е.А., 2026

УДК 373

ИНФОРМАЦИОННАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Щуплова К.А.

Научный руководитель – Гурова Е.В.

Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, Россия

Аннотация: в статье рассматриваются современные проблемы обеспечения информационной безопасности в контексте цифровизации дошкольного образования. Проводится анализ механизмов защиты данных и систем контентного контроля, функционирующих в цифровой образовательной среде дошкольных учреждений. Основное внимание уделяется управленческим аспектам внедрения системы информационной безопасности, включая нормативно-правовое регулирование и комплекс технических и организационных мер. Статья подчеркивает, что для создания эффективной системы информационной безопасности необходим интегративный подход, охватывающий как технические решения, так и организационные мероприятия.

Ключевые слова: информационная безопасность, дошкольное образование, цифровизация, управление ДОУ, защита данных, контентный контроль, информационная защита.

INFORMATION SECURITY IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION OF PRESCHOOL EDUCATION

Shchuplova K.A.

Scientific supervisor – Gurova E.V.

Ufa University of Science and Technology, Ufa, Russia

Abstract: the article discusses the current problems of ensuring information security in the context of the digitalization of preschool education. It analyzes the mechanisms of data protection and content control systems that operate in the digital educational environment of preschool institutions. The main focus is on the managerial aspects of implementing an information security system, including legal regulation and a set of technical and organizational measures. The article emphasizes that an effective information security system requires an integrated approach that encompasses both technical solutions and organizational measures.

Keywords: information security, preschool education, digitalization, preschool management, data protection, content control, information protection

В современных условиях наблюдается активное развитие процесса цифровизации дошкольного образования, что проявляется в растущем использовании компьютеров и интернет-ресурсов в работе дошкольных образовательных учреждений. Современные реалии предполагают не только внедрение цифровых технологий, но и обеспечение комплексной защиты информационного пространства учреждения [1].

Правовое обеспечение информационной безопасности дошкольных образовательных учреждений основывается на следующих нормативных документах:

-Федеральный закон «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию» [2]

-Концепцию информационной безопасности детей №1105-р от 28 апреля 2023 года

-Локальные нормативные акты учреждения

В рамках анализа рисков информационной безопасности следует выделить ключевые потенциальные угрозы, которые могут негативно повлиять на функционирование информационных систем и защиту данных:

- Несанкционированный доступ к данным
- Распространение нежелательного контента
- Утечку персональных данных
- Вредоносные программы
- Социальные угрозы

Комплекс мер по обеспечению информационной безопасности в дошкольных образовательных учреждениях должен включать следующие составляющие:

1. Контентная фильтрация интернет-трафика – это технология ограничения доступа к нежелательному интернет-контенту защищает пользователей от вредоносных сайтов.
2. Антивирусная защита – это комплекс мер и технических средств для предотвращения, обнаружения и устранения вредоносного ПО (вирусов, троянов, шпионских программ) в информационной системе организации для обеспечения безопасности.
3. Система разграничения доступа – это механизм ограничения прав пользователей и сотрудников к информационным ресурсам в соответствии с их обязанностями, уровнем полномочий и необходимостью доступа для выполнения задач. Цель – предотвратить несанкционированный доступ и обеспечить конфиденциальность данных.
4. Резервное копирование данных – это создание копий информации для её восстановления при потере, повреждении, несанкционированном доступе, сбоях оборудования, ошибках пользователей или чрезвычайных ситуациях.
5. Защита персональных данных – это меры по обеспечению конфиденциальности, целостности, доступности и предотвращению несанкционированного доступа, распространения, уничтожения или изменения персональных данных. [3]

Для обеспечения информационной безопасности в дошкольных учреждениях необходимо разработать и внедрить некоторые управленческие решения:

- Разработать документ, определяющий основные принципы, цели и задачи информационной безопасности в дошкольном учреждении для четкого понимания и соблюдения правил информационной безопасности всеми сотрудниками учреждения.
- Повысить осведомленность и компетентность сотрудников в области информационной безопасности.
- Оценить текущее состояние информационной безопасности и выявить потенциальные уязвимости и угрозы для их устранения и повышения уровня защиты информации.
- Создать систему эффективного реагирования на инциденты информационной безопасности и минимизация их последствий.
- Обеспечить постоянный контроль за соблюдением правил и процедур информационной безопасности.

Процесс внедрения системы информационной безопасности включает следующие этапы:

- Техническая реализация:

1. Контентная фильтрация интернет-трафика – внедрение специализированных программных решений для блокировки нежелательного контента. Настройка фильтров согласно требованиям ФЗ «О защите детей от информации» [2]. Регулярное обновление баз запрещённых ресурсов [3, с. 78].

2. Антивирусная защита [4, с. 123]. Установка централизованных антивирусных систем. Автоматическое обновление баз данных вирусов. Ежедневное сканирование систем.

3. Система разграничения доступа [5, с. 98]. Создание индивидуальных учётных записей для сотрудников. Настройка прав доступа согласно должностным обязанностям. Внедрение двухфакторной аутентификации.

4. Резервное копирование [6, с. 112]. Создание регулярных резервных копий данных. Использование защищённых носителей информации. Тестирование процедур восстановления данных.

- Организационные меры:

1. Разработка документации [7, с. 56]. Политика информационной безопасности. Регламенты работы с данными. Инструкции для персонала.

2. Назначение ответственных [1, с. 48]. Создание службы информационной безопасности. Распределение зон ответственности. Определение процедур реагирования на инциденты.

3. Обучение персонала [3, с. 82]. Регулярные инструктажи по ИБ. Тренинги по работе с системами защиты. Тестирование знаний сотрудников.

- Нормативно-правовое обеспечение:

1. Локальные акты [2]. Положение о защите персональных данных. Регламент работы с информацией. Правила использования ИТ-инфраструктуры.

2. Контроль исполнения [5, с. 102]. Мониторинг соблюдения требований. Проведение аудитов безопасности. Ведение журналов событий.

- Психолого-педагогические аспекты:

1. Работа с детьми [6, с. 118]. Формирование медиаграмотности. Обучение безопасному поведению в сети. Развитие критического мышления (с 5 лет)

2. Взаимодействие с родителями [7, с. 62]. Проведение консультаций. Распространение методических материалов. Организация совместных мероприятий

Для успешного управления информационной безопасностью в дошкольных образовательных учреждениях (ДОУ) необходим комплексный подход, включающий технические, организационные и образовательные меры. Руководители должны найти баланс между использованием цифровых технологий и защитой информационных ресурсов учреждения. Важно, чтобы система информационной безопасности постоянно совершенствовалась, интегрируя новейшие технологии защиты и учитывая изменения в угрозах и требованиях законодательства в области информационной безопасности.

Таким образом, внедрение эффективной системы информационной безопасности является ключевым фактором для успешного функционирования дошкольных образовательных учреждений в условиях цифровизации и обеспечения высокого качества образовательного процесса.

Список используемых источников:

1. Григорьев С.Г., Гриншкун В.В. Информатизация образования: методология, технология, практика. – М.: Академия, 2011. – 256 с.

2. Федеральный закон «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию»
3. Скибицкий Э.Г. Информационные технологии в образовании: учебное пособие. – Новосибирск: НГПУ, 2014. – 180 с.
4. Стародубцев В.А. Цифровая образовательная среда: проблемы и перспективы // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2019. – № 10 (207). – С. 25-32.
5. Алексеева Р.М., Валиуллина Р.Ф. Цифровизация и информационная безопасность в ДОУ // Электронный научно-методический журнал. – 2021. – №30.
6. Методические рекомендации для руководителей и методистов дошкольных образовательных учреждений / Под ред. М.А. Белашовой. – СПб.: ГБУ ДПО «СПбЦОКОиИТ», 2020.
7. Роберт И.С. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты). – М.: ИИО РАО, 2010. – 274 с.

© Щуплова К.А., Гурова Е.В., 2026

УДК 32.017.7

ВЛИЯНИЕ ЦИФРОВЫХ ПЛАТФОРМ НА КОНСТРУИРОВАНИЕ НАЦИОНАЛЬНЫХ НАРРАТИВОВ

Эржибова Д.Р.

Научный руководитель – Рыбалка Е.А.

Ростовский юридический институт МВД России, г. Ростов-на-Дону, Россия

Аннотация: на современном этапе происходят самые активные процессы цифровизации и цифровой трансформации, которые затронули все возможные сферы – таможенное дело, налогообложение, экономика, образование, транспорт, производство, торговля, контроль качества товаров, правоохранительная сфера, судопроизводство и многие другие. В рамках данной статьи автор прослеживает влияние цифровых платформ на конструирование национальных нарративов, иными словами – национальных интересов, последовательности в развитии юридических явлений и т.п. В обозримом будущем цифровые платформы будут играть ключевую роль во многих областях жизнедеятельности современного государства и социума, поэтому уже сейчас необходимо создавать развитые теоретико-доктринальные основы о влиянии цифровых платформ на конструирование национальных нарративов.

Ключевые слова: цифровая платформа, цифровизация, цифровая трансформация, государственные интересы, нарратив, национальный нарратив.

THE IMPACT OF DIGITAL PLATFORMS ON THE CONSTRUCTION OF NATIONAL NARRATIVES

Erzhibova D.R.

Scientific Supervisor – Rybalka E.A.

*Rostov Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia,
Rostov-on-Don, Russia*

Abstract: at the current stage, the most active processes of digitalization and digital transformation are taking place, which have affected all possible areas: customs, taxation, economics, education, transportation, production, trade, quality control of goods, law enforcement, legal proceedings, and many others. In this article, the author examines the impact of digital platforms on the construction of national narratives, which are national interests, consistency in the development of legal phenomena, etc. In the foreseeable future, digital platforms will play a key role in many areas of the modern state and society, so it is already necessary to create a developed theoretical and doctrinal framework on the influence of digital platforms on the construction of national narratives.

Keywords: digital platform, digitalization, digital transformation, state interests, narrative, national narrative.

На современном этапе многие из современных исследователей обращают внимание на развитие цифровых платформ, их влияние на национальные идеи, на развитие государственных программ, стратегических направлений и т.п. Рассмотрим позиции некоторых из современных авторов на вопросы и проблемы влияния цифровых платформ на конструирование национальных нарративов.

Цифровые платформы оказывают значительное влияние на конструирование национальных нарративов, трансформируя способы формирования идентичности, распространения идей и восприятия реальности. Это влияние проявляется через алгоритмическую логику платформ, институциональные механизмы, взаимодействие с пользовательскими сообществами и глобальные тренды.

Мухамедвалиева З.А. [1, с. 97] справедливо отмечает, что расширение цифровых платформ очень важно и значимо, но этот процесс не должен приводить к искажению национальных нарративов, то есть государство должно следовать установленным целям и задачам, приоритетным направлением развития, а цифровые платформы должны быть лишь средством достижения поставленных целей.

Если мы говорим о Российской Федерации, то внедрение и развитие цифровых платформ не должно вести к подрыву правовой и социальной сущности российского государства, что закреплено положениями Конституции [2].

Суслов И.В., Кныжова З.З., Казаков А.А., Балаш В.А. [3, с.43] отмечают, что далеко не все из современных цифровых платформ и цифровых сервисов

обладают полезным эффектом и в качестве примера данные авторы приводят стриминговые сервисы, которые могут оказать негативное воздействие на национальные нарративы.

Отметим, что об угрозе стриминговых сервисов в эпоху цифровизации говорят многие из современных исследователей. В частности, данная проблематика поднимается в научных трудах следующих отечественных авторов: Дубовиченко С.В. [4, с.20], Алексеева Т.С. [5, с.8], Грязева М.А. [6, с. 77] и др.

Отметим, что при исследовании влияния цифровых платформ на национальные нарративы необходимо учитывать следующую совокупность факторов:

- нормативно-правовые, например, уровень действующей правовой регламентации цифрового пространства;
- наличие угроз цифровой и кибербезопасности, как элементов национальной безопасности;
- технологические факторы;
- алгоритмические факторы;
- основаны на применении искусственного интеллекта и нейронных сетей;
- институциональные и дискурсивные механизмы;
- национальная идентичность;
- отсутствие строго государственного контроля в силу специфику цифрового пространства;
- взаимосвязь с киберпространством;
- отсутствие единого и общего направления для развития цифровых платформ;
- «стихийность» создания некоторых цифровых платформ;
- наличие платформ иностранного происхождения;
- уязвимость перед внешними угрозами и т.д.

Современное социальное бытие всё в большей степени приобретает социотехнический характер, что позволяет говорить о становлении новой фазы общественной реальности, в которой взаимодействие социального и технического образуют неразделимую онтологическую связку. Г. Ловинк [7, с.101], анализируя эволюцию сетевой культуры, утверждает, что действия таких коллективных субъектов, как программисты и разработчики цифровых систем, способствуют переходу социальной активности в режим, опосредованный цифровыми алгоритмами и платформами.

Медведева Д.А., Новоселов А.С., Гостилович А.О. [6, с.79] справедливо, по нашему мнению, обращают внимание, что социальное, по сути, становится продуктом цифровой инженерии, проявляясь преимущественно в сетевых форматах.

По нашему мнению, при развитии национальных нарративов нельзя привязку делать исключительно к тем процессам, что происходят в современном обществе, в частности, к процессам цифровой трансформации.

Разумеется, что создание и развитие цифровых платформ очень важно, играет существенную роль для развития множества секторов.

Но не стоит забывать и о иных существенных проблемах, которые должны учитываться при развитии и конструировании национальных нарративов.

В частности, необходимо обратить внимание на следующие проблемы:

- снижение уровня экологического благополучия населения;
- угроза экологически безопасности государства, например, в силу систематических и постоянных атак на объекты нефтяной инфраструктуры России;
- уровень здравоохранения и медицинского обеспечения, где также, по нашему мнению, следует задуматься о расширении цифровых платформ и практики их применения;
- уровень образования;
- уровень социального благополучия населения;
- уровень здоровья граждан;
- экономический кризис;
- уровень безработицы;
- уровень социальной напряжённости;
- уровень доверия населения к власти;
- проблемы местного самоуправления и прочие.

Отметим, что в обозначенных проблемных сферах также стоит задуматься о введении цифровых платформ, что разумеется, также должно находить свое отражение в деятельности по конструированию национальных нарративов.

В качестве результата исследования можно утверждать, что в условиях цифрового общества субъект идеологизации радикально изменяется: он не столько принимает идеологию, сколько конструируется ею посредством цифровых инфраструктур и алгоритмов.

Разумеется, что русло цифровизации и направленность на цифровую трансформацию приводит к смене взглядов, приводит к изменению национальных нарративов, взглядов общества на те или иные события, заставляет по-иному расставить приоритеты, по-иному взглянуть на привычные институты, нормы, правила поведения, установки и т.п.

Список используемых источников:

1. Мухамедвалиева, З. А. Сохранение национальных нарративов в образовательной системе Казахстана: языковая политика, роль цифровизации и инновационных технологий / З. А. Мухамедвалиева. – Текст: непосредственный // Исследования молодых ученых: материалы СІІІ Междунар. науч. конф. (г. Казань, май 2025 г.). – Казань: Молодой ученый, 2025. – С. 91-98.

2. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993 с изменениями, одобренными в ходе общероссийского

голосования 01.07.2022) // Официальный интернет-портал правовой информации <http://www.pravo.gov.ru>, 04.07.2022.

3. Суслов И.В., Кныжова З.З., Казаков А.А., Балаш В.А. Влияние стриминговых сервисов на формирование идеологических нарративов // Вопросы медиабизнеса. 2025. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-strimingovyh-servisov-na-formirovanie-ideologicheskikh-narrativov> (дата обращения: 28.04.2026).

4. Дубовиченко С.В. Совершение преступления с публичной демонстрацией: анализ законодательных новелл // Российская юстиция. 2026. № 2. С. 18 - 25.

5. Алексеева Т.С. Квалификация вебкама как демонстрации порнографии в прямом эфире в контексте обратной силы уголовного закона // Уголовное право. 2025. № 4. С. 3 - 15.

6. Грязева М.А. Маркетплейс как информационный посредник: вопросы квалификации // ИС. Авторское право и смежные права. 2025. № 1. С. 75 - 82.

7. Ловинк Г. Критическая теория Интернета. М.: Ad Marginem: Музей современного искусства «Гараж», 2019.

© Эржибова Д.Р., Рыбалка Е.А., 2026

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. КЛЮЧЕВЫЕ ПРОБЛЕМЫ В ОБЛАСТИ НАУКИ «ОБРАЗОВАНИЕ»

Ахмедьянова А.Х. ВОСПИТАНИЕ МАЛЬЧИКОВ ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В РЕАЛИЗАЦИИ ГЕНДЕРНОЙ РОЛИ ОТЦА-СЕМЕЙСТВА И ЗАЩИТНИКА ОТЕЧЕСТВА	3
Бенгус В.М., Ахмадеева Е.В. ВЗАИМОСВЯЗЬ ДЕПРЕССИВНЫХ ПРОЯВЛЕНИЙ, СОЦИАЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ И СТРАХА НЕГАТИВНОЙ ОЦЕНКИ У ПОДРОСТКОВ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО ДОМА.....	8
Бурик М.В., Бурик О.В ПЕРСПЕКТИВЫ ТРАНСФОРМАЦИИ РОССИЙСКОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	12
Козлова О.М., Сафуанов Ф.С. СВЯЗЬ ПОКАЗАТЕЛЯ КРЕАТИВНОСТИ СО СТАДИЕЙ МОРАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ У СТУДЕНТОВ	19
Костышин Н.А. Костышина О.Н. КЛЮЧЕВЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРАВОВОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ ПО ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВУ РФ	25
Мерковская А.Ю., Попова Е.Р., Поваляева О.Н. ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ.....	31
Морозова О.П. РАЗВИТИЕ ПРАКТИЧЕСКОГО ОПЫТА РАБОТОДАТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ.....	34
Рябцева Д.В., Поваляева О.Н. ТРУДНОСТИ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ К ШКОЛЬНОЙ ЖИЗНИ В УСЛОВИЯХ НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ	41
Трибе Е.А., Вахрушева М.И. АНАЛИЗ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ РОССИЙСКИХ ШКОЛЬНИКОВ (НА ПРИМЕРЕ СРАВНЕНИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ PISA-2018 И ФИОКО 2004)	47

РАЗДЕЛ II. ПАТРИОТИЗМ В ЦИФРОВУЮ ЭПОХУ: ВОЗМОЖНОСТИ И ВЫЗОВЫ

Ахмедьянова А.Х., Бакиев Р.Р. ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ РОССИЙСКОЙ МОЛОДЕЖИ КАК ЦЕЛЕВАЯ ФУНКЦИЯ СОВРЕМЕННЫХ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ	52
Будянский Д.В., Рыбалка Е.А. РОЛЬ АЛГОРИТМОВ РЕКОМЕНДАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ В ФОРМИРОВАНИИ ЦИФРОВОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ И ПАТРИОТИЧЕСКИХ НАСТРОЕНИЙ.....	59

Гамова А.А., Поваляева О.Н. ФОРМИРОВАНИЕ ИСТОРИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ СОЗДАНИЕ СЕМЕЙНОГО ЦИФРОВОГО АЛЬБОМА (ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА УРОКАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА)	63
Калмыков Н.Н., Варламова В.С. СОЦИАЛЬНЫЕ АРХИТЕКТУРЫ СОХРАНЕНИЯ ИСТОРИЧЕСКОЙ ПРАВДЫ В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ	67
Клюшников М.В., Бондаренко С.И. ЦИФРОВОЕ ТВОРЧЕСТВО СТУДЕНТОВ КАК ПУТЬ К ПАТРИОТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ..	73
Кузьмин Н.А. СМИ КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ВОЕННОМУ ОБРАЗОВАНИЮ В СИСТЕМЕ ВОЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ	78
Пак Л.Г., Шишкова И.П., Яблонских Ю.П. ПАТРИОТИЗМ СТУДЕНТОВ ВУЗА: СТРУКТУРА И СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ПРИОРИТЕТЫ	83
Полякова Е.В. ОСОБЕННОСТИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ЭПОХУ ЦИФРОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ	90
Полякова Д.С., Поваляева О.Н. РОЛЬ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ В ФОРМИРОВАНИИ ПАТРИОТИЗМА У МОЛОДЁЖИ	95
Чиркова В.А., Белокурено Н.С. ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ	100
Шотова Г.С., Кашкынбай К.Т. ФОРМИРОВАНИЕ ЧУВСТВА ПАТРИОТИЗМА У ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ НА ОСНОВЕ НАЦИОНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ И ТРАДИЦИЙ	104

РАЗДЕЛ III. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Волкова А.В., Василина Д.С. ПРЕИМУЩЕСТВА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РАБОЧИХ ТЕТРАДЕЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В СПО	110
Ерамасова А.В., Белокурено Н. С. АУТСОРСИНГ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ: РИСКИ И ПЕРСПЕКТИВЫ В РОССИИ	114
Мансурова А.З., Амирова Л.А. СРАВНИТЕЛЬНАЯ ЭФФЕКТИВНОСТЬ ФИНАНСОВЫХ И НЕФИНАНСОВЫХ ИНСТРУМЕНТОВ СТИМУЛИРОВАНИЯ ПУБЛИКАЦИОННОЙ АКТИВНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ	120
Мостицкая Е.В. МОНИТОРИНГ ГОТОВНОСТИ К ПЕРЕХОДУ НА СТУПЕНЬ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: КРИТЕРИИ, ИНСТРУМЕНТЫ И УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ РЕШЕНИЯ НА УРОВНЕ ШКОЛЫ	125

Мухаметшина Р.Ф., Кузнецова И.В. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ.....	130
Раянова М.Р., Кузнецова И.В., УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ПРАКТИКЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА И ШКОЛ РЕСПУБЛИКИ БАШКОРТОСТАН	135

РАЗДЕЛ IV. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Абдрахманова А.А., Гурова Е.В. ТЮТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ИЛИ КЛАССИЧЕСКОЕ НАСТАВНИЧЕСТВО: ЧТО РАБОТАЕТ В КОЛЛЕДЖЕ?	142
Абубакирова Л.И., Фахретдинова Г.Ф. ПРОФИЛАКТИКА ДЕЗАДАПТАЦИИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ СРЕДСТВАМИ ИГРОВЫХ И ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКЕ	148
Адеева Э.Р., Кимик-Аминева В.А. ДИССОЦИАЦИЯ КАК МОСТ МЕЖДУ ТРАВМОЙ И АУТОАГРЕССИЕЙ.....	152
Алмазов А.В., Кимик-Аминева В.А. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ИЗМЕНЕНИЯ АВТОРСТВА ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА СТУДЕНТАМИ.....	157
Ахтариева Д.И., Кимик-Аминева В.А. КОГНИТИВНЫЕ ИСКАЖЕНИЯ У ЛИЦ С ПОГРАНИЧНЫМ РАССТРОЙСТВОМ ЛИЧНОСТИ	161
Бакиева Д.Э., Кимик-Аминева В.А. ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ ПЕДАГОГА С ПОДРОСТКАМИ С САМОПОВРЕЖДАЮЩИМ ПОВЕДЕНИЕМ	165
Берилова Е.И. ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ	170
Вачаева А. М., Галина К. Э., Гиндуллина А. Н., Ахмадеева Е.В. ДЕСТРУКТИВНЫЙ ЦИФРОВОЙ ЭСКАПИЗМ СТУДЕНТОВ: ПРОФИЛАКТИКА В СИСТЕМЕ ВУЗОВСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ.	177
Загидуллина З. М., Ахмадеева Е.В. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ПОВЫШЕННОЙ ТРЕВОЖНОСТЬЮ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ.....	181
Исаева Е. В., Забродина Т.И. НЕАДАПТИВНЫЙ ПЕРФЕКЦИОНИЗМ КАК ПРЕДИКТОР СНИЖЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ.....	185
Ишмаева Л.Ф., Сайфуллина Г.Ф. ШКОЛЬНАЯ ТРЕВОЖНОСТЬ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ НАРУШЕНИЯ АДАПТАЦИИ ПОДРОСТКА К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ	188
Карабанова О.Р. ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-НРАВСТВЕННОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ	191
Каримова А.Ф., Газизова Р.Р. СТРАХ НЕГАТИВНОЙ ОЦЕНКИ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ МЕХАНИЗМ СОЦИАЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ	195

Климина А.А., Сальникова Е.П. КОПИНГ-СТРАТЕГИИ И ЗАЩИТНЫЕ МЕХАНИЗМЫ У СТУДЕНТОВ С ГЕНЕРАЛИЗОВАННЫМ ТРЕВОЖНЫМ РАССТРОЙСТВОМ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ	199
Конторович А.Ю. ОЦЕНКА ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ 5–6 ЛЕТ С ПОМОЩЬЮ КОРРЕКТУРНОЙ ПРОБЫ.....	205
Кудрявцева И.А. ФОРМИРОВАНИЕ ГРАФОМОТОРНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОПОРОЙ НА НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ СТАНОВЛЕНИЯ ДВИГАТЕЛЬНЫХ АКТОВ.....	209
Кузнецова М.И., Аминева Л.Г. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА ДЕТЕЙ С КОХЛЕАРНЫМ ИМПЛАНТОМ.....	215
Курченко В.Е., Моцовкина Е.В. РОЛЬ АДМИНИСТРАТИВНО-ПРАВОВЫХ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ ПО ДЕЛАМ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ В ПРОФИЛАКТИКЕ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ С ОВЗ	220
Лапшина Н.О. ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ ПЕДАГОГОВ И МЕТОДЫ ЕГО ПРОФИЛАКТИКИ В СИСТЕМЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ.....	226
Левкович А.А., Седельникова Н. А. МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ОРГАНИЗАЦИИ И ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ВНЕУРОЧНОЙ РАБОТЫ ПО ИСТОРИИ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ.	231
Макарова А.Ю. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ С СОЦИАЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТЬЮ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ.....	234
Маюра А.А., Луценко О.А. ТАНЦЕВАЛЬНО - ДВИГАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНИКИ В СИСТЕМЕ КОРРЕКЦИИ НИЗКОЙ САМООЦЕНКИ У ПОДРОСТКОВ	238
Муллагалина З.Р., Кобызева У.В. ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ.....	243
Мухаметзянова А.Г., Кобызева У.В. ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ	248
Нуриаслямова А.Р., Латыпова Э. Р. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ВЗГЛЯД НА ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ПИЩЕВЫХ УСТАНОВОК У ЛИЦ С ОБСЕССИВНО-КОМПУЛЬСИВНЫМ РАССТРОЙСТВОМ.....	252
Нурмухаметова А.Н., Латыпова Э.Р. КОПИНГ-СТРАТЕГИИ И ЗАЩИТНЫЕ МЕХАНИЗМЫ У ЛИЦ С НАРЦИССИЧЕСКИМ РАССТРОЙСТВОМ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ.....	258
Онуфриенко О.Г., Курова Т.Г. ТЬЮТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ТРАЕКТОРИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СЕТЕВЫХ КЛАССАХ ПО МАТЕМАТИКЕ.....	263

Плеханова А.Е., Латыпова Э.Р. МЕЖЛИЧНОСТНАЯ ЧУВСТВИТЕЛЬНОСТЬ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН И ОСОБЕННОСТИ ЕЕ ПРОЯВЛЕНИЯ ПРИ ПОГРАНИЧНОМ РАССТРОЙСТВЕ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ	268
Попельчук Г.А., Шебанова В.И., Лукьянова Е.Ю. РАЗЛИЧИЯ СТИЛЕЙ ЖИЗНИ У ЛИЦ РАННЕЙ И СРЕДНЕЙ ВЗРОСЛОСТИ (НА ПРИМЕРЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВУЗА ВОССОЕДИНЕННЫХ РЕГИОНОВ РФ)	275
Полякова Е.В. НАСТАВНИЧЕСТВО И РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	280
Ремзина Ж.Б., Лыгина М.А. НАСТАВНИЧЕСТВО ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ КАК ИНСТРУМЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА	284
Рыжикова А.Г., Полякова Е.В. РОЛЬ НАСТАВНИКА В ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИИ РКИ.....	289
Сафиуллина А. Н., Латыпова Э. Р. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ВЗГЛЯД НА ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ АЛЕКСИТИМИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРЦИССИЧЕСКИМ РАССТРОЙСТВОМ ЛИЧНОСТИ	294
Скатова Д.С., Фомина Н.И. РОЛЬ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА В ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ .	300
Султанова Э.Ф., Хабибуллина И.Р. САМОСОСТРАДАНИЕ КАК ФАКТОР ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ У УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА.....	304
Суфьянова А.Ф., Политика О.И. ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО СТУДЕНТОВ С ОБРАТНЫМ ЭФФЕКТОМ ДАННИНГА-КРЮГЕРА	308
Телина А.С., Хабибуллина И.Р. СУЩНОСТЬ И ФАКТОРЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У УЧИТЕЛЕЙ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ	315
Тербалиян А.А., Латыпова Э.Р. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ВЗГЛЯД НА ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЭТИОЛОГИИ, ПАТОГЕНЕЗА И ФАКТОРОВ РИСКА РАССТРОЙСТВ ПИЩЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ	318
Тухватшина А.Р., Кобызева У.В. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОСТТРАВМАТИЧЕСКОГО СТРЕССОВОГО РАССТРОЙСТВА У УЧАСТНИКОВ БОЕВЫХ ДЕЙСТВИЙ.....	323
Уметбаева М.И., Кузнецова И.В. МОЖНО ЛИ СДЕЛАТЬ ПОДГОТОВКУ К ЕГЭ БЕЗ НЕВРОЗОВ? СИСТЕМНОЕ РЕШЕНИЕ ДЛЯ РУКОВОДИТЕЛЯ, КОТОРОЕ НЕ ТРЕБУЕТ ДЕНЕГ	327
Фирсова З.Б., Бембеева Н.А. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ КАК КОМПОНЕНТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА.....	330
Хафизова Э.Ф., Асафьева Н.В. ВЗАИМОСВЯЗЬ ТРЕВОЖНОСТИ И ПЕРЕЖИВАНИЯ ОДИНОЧЕСТВА И ПРОКРАСТИНАЦИИ У СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ	335

Шаймухаметова А.И., Сафарова О.Д. НАДЕЖНАЯ И НЕНАДЕЖНАЯ ПРИВЯЗАННОСТЬ: СОДЕРЖАНИЕ И ПРОЯВЛЕНИЕ В ДЕТСКОМ И ВЗРОСЛОМ ВОЗРАСТЕ	339
Шарафутдинова Э.Э., Кузнецова И.В. СНЯТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ ПОСРЕДСТВОМ ЭКСПРЕСС-ТЕХНИК САМОРЕГУЛЯЦИИ	344
Шуматбаева У.П., Латыпова Э.Р. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ПОГРАНИЧНЫМ РАССТРОЙСТВОМ ЛИЧНОСТИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	349
Юрьева А.П., Латыпова Э.Р. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ВЗГЛЯД НА ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ГЕНЕРАЛИЗОВАННОГО ТРЕВОЖНОГО РАССТРОЙСТВА И МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ	354
Юсупова А.И. ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ	359
Яхина А.А., Сафарова О.Д. ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗИ ЧУВСТВА ВИНЫ И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У СТУДЕНТОВ	364

РАЗДЕЛ V. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

Акимова А. А., Бодулева А.Р. ЭКСПРЕССИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ СЕРИАЛАХ (НА МАТЕРИАЛЕ СЕРИАЛА «EUPHORIA»)	369
Андриянова Е. С., Левина Е.А. ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ АУДИРОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ	373
Брагин П.К. ПРОИЗВОДСТВЕННЫЕ КЕЙСЫ КАК СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ КОЛЛЕДЖА	378
Бронникова А.С., Сова О.Н. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КЕЙС-МЕТОДА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИСТОРИЧЕСКИХ ЛИЧНОСТЕЙ НА УРОКАХ ИСТОРИИ	383
Гаязова Г.А. АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ В ПЕРИОД ДИНАМИЧНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ В СОЦИУМЕ	387
Гаязова Э.И. КОРПУСНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОЙ ГРАММАТИКЕ: ОТ АКАДЕМИЧЕСКИХ ПРАВИЛ К РЕАЛЬНОМУ УПОТРЕБЛЕНИЮ	392
Гаязова Г.А., Зайнашева Г.С. МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СПЕЦИАЛЬНОГО ПСИХОЛОГА, ВРАЧА-НЕВРОЛОГА И СЕМЬИ В СОПРОВОЖДЕНИИ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	398
Глухова Н.Ю. СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СЕМЬИ И ШКОЛЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	402

Глущенко Е.В. НЕ ПРОСТО ИГРА: НЕЙРОУПРАЖНЕНИЯ КАК МЕХАНИЗМ ВКЛЮЧЕНИЯ ВНИМАНИЯ И ПАМЯТИ ДОШКОЛЬНИКА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС ДОО	408
Григорьев Е.Н., Хайбуллин А.Р. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ	413
Гурова Е.В. Крушанова Р.Р. СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ КАЛЛИГРАФИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ	418
Ерамасова А.В., Белокурёнок Н.С. ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В АЛТАЙСКОМ КРАЕ	423
Зайнашева Г.С. ТРЕВОЖНОСТЬ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ: ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ, ДИАГНОСТИКА И НАПРАВЛЕНИЯ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ	428
Зайнашева Г.С. НЕСТАНДАРТНЫЕ ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ГРУППОВОЙ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ	432
Ибетова И.Р., Ибетова М.М. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ ПОСРЕДСТВОМ НАСТОЛЬНОЙ ИГРЫ «АРХИТЕКТОРЫ ДОБРА»	436
Ибетова И.Р., Ибетова М.М. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	441
Казаева И.М., Левина Е.А. ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ С ПОМОЩЬЮ ТЕКСТОВ НАУЧНО-ПОПУЛЯРНОГО ХАРАКТЕРА	446
Каримова А.Ф., Кузнецова И.В. ФОРМИРОВАНИЕ УСТОЙЧИВОГО ИНТЕРЕСА К ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И ВИЗУАЛЬНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ (АВТОРСКИЕ РАЗРАБОТКИ «ПАСПОРТ ИССЛЕДОВАТЕЛЯ» И ИГРА «DETECTIVE CASE»)	449
Козина А.С. ИННОВАЦИОННОЕ РАЗВИТИЕ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ: ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	453
Кутдусова А.А. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОГО ПРОСТРАНСТВА, СПОСОБСТВУЮЩЕГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ ДЕТЕЙ В ИНКЛЮЗИВНОМ ДОШКОЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ	457
Липецкая В. В., Левина Е.А. ОБУЧЕНИЕ АУДИРОВАНИЮ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ С ПОМОЩЬЮ ЦИФРОВЫХ АУДИОПЛАТФОРМ В СТАРШИХ КЛАССАХ	461
Матвеева В.И., Гурова Е.В. СТУДЕНЧЕСКИЕ ОТРЯДЫ КАК ИНСТРУМЕНТ ТРУДОВОГО ВОСПИТАНИЯ И СОЦИАЛИЗАЦИИ МОЛОДЁЖИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ	467

Nacer D. THE USE OF CORPUS LINGUISTICS IN DEVELOPING DISCIPLINARY COMMUNICATIVE COMPETENCE OF EMI TEACHERS	474
Низаметдинов С.А., Гатина А.М. СПОРТИВНАЯ СТРЕЛЬБА КАК ОЛИМПИЙСКИЙ ВИД СПОРТА	477
Новиков А.Д. РАЗВИТИЕ ИНЖЕНЕРНОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩЕГОСЯ НА СТЫКЕ МАТЕМАТИКИ И ФИЗИКИ: ПРОБЛЕМНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД РЕПЕТИТОРА	481
Ногина А.И., Кузнецова И.В. ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ СИСТЕМЫ МОТИВАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ: КРИТЕРИИ, МЕТОДЫ И УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ РЕШЕНИЯ.....	485
Пантелеева Л.В., Попова Н.В. ИПСАТИВНОЕ ОЦЕНИВАНИЕ КАК ИНСТРУМЕНТ ПЕРСОНАЛИЗАЦИИ РАЗВИТИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	489
Панишева О.В. ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕКЛАСНОЙ РАБОТЫ ПО МАТЕМАТИКЕ В СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ	494
Порфирьева М.А. МЕТАФОРИЧЕСКИЕ АССОЦИАТИВНЫЕ КАРТЫ КАК ЭЛЕМЕНТ ИНТЕРАКТИВНЫХ И ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЕ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ	500
Рыбакова Е.В. ТЕНДЕНЦИИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС И ГУМАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ.....	505
Семьянова О.В., Терентьева Н.П. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ВОССОЗДАЮЩЕГО ВООБРАЖЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	509
Тищенко Н.М. ПРОФОРИЕНТАЦИЯ В РАМКАХ ПРАКТИКИ НАСТАВНИЧЕСТВА КАК МОДЕЛИ СИСТЕМООБРАЗУЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ	513
Фахретдинова Г.Ф. ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ	518
Шапошникова А.Ю., Терентьева Н.П. ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	525
Шаяхметова Д.С., Гурова Е.В. КЛАССНЫЙ ЧАС КАК КЛЮЧЕВОЙ ЭЛЕМЕНТ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ В ОРГАНИЗАЦИЯХ СПО	530
Шевлякова И.А. РОЛЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КИНОКЛУБОВ В ПРОЦЕССЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ.....	534
Шугаев Д.Р. КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА В ЭПОХУ ЦИФРОВИЗАЦИИ.....	538
Шурыгина Ю.А. ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ В КОМПЕТЕНТНОСТНОМ УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА.....	543

РАЗДЕЛ VI. МЕЖДУНАРОДНЫЕ ТРЕНДЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ И ОБРАЗОВАНИИ

Ворновская А.А., Харченко В.В. ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ СКАЗКА КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ: ГРАММАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	548
Епихина К.А., Щербакова Н.Е. ПСИХОЛОГИЯ НАСТОЛЬНЫХ РОЛЕВЫХ ИГР В ОБРАЗОВАНИИ	554
Кузнецова К.А., Токарева А.Л. РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ГОРОДСКОГО ПРОСТРАНСТВА В ИТАЛЬЯНСКОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ	558
Морозова О.П. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ТУРИЗМ КАК МЕЖДУНАРОДНЫЙ ТРЕНД В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ И ОБРАЗОВАНИИ	563
Романова С.Д. КРОСС-КУЛЬТУРНАЯ ЛОКАЛИЗАЦИЯ МАРКЕТИНГОВЫХ СЛОГАНОВ: ПЕРЕВОДЧЕСКИЕ ПРИЁМЫ И БАРЬЕРЫ В РОССИЙСКОМ КОНТЕКСТЕ	568
Рунова А.А., Педько В.А., Глоба Т.А. ИНТЕГРАЦИЯ ФИЗИЧЕСКИХ И ЦИФРОВЫХ УЧЕБНЫХ ПРОСТРАНСТВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ	572
Трапезникова Д.С. СЕМАНТИЧЕСКИЕ ИЗМЕНЕНИЯ АНГЛИЙСКОЙ ЛЕКСИКИ ПОД ВЛИЯНИЕМ ИНТЕРНЕТА	577

РАЗДЕЛ VII. СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ ПРОЕКТНОГО И ПРОБЛЕМНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

Безбородов М.К., Уманская М.В. СЕТЕВОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ СОБЫТИЕ ПО РОБОТОТЕХНИКЕ: ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАЦИИ ОБЩЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	581
Григорьев Е.Н., Хайбуллин А.Р. БИМОДАЛЬНЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС	587
Ерамасова А.В., Белокуренько Н.С. ПРОБЛЕМНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ: КЕЙС-МЕТОД НА ОНЛАЙН-ПЛАТФОРМАХ РОССИИ	592
Кадошникова П.О. ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ОСНОВЫ SMM-МЕНЕДЖМЕНТА» В ВУЗЕ (НА ПРИМЕРЕ ЧОУ ВО «ТОЛЬЯТТИНСКАЯ АКАДЕМИЯ УПРАВЛЕНИЯ»)	597
Кондаурова Е.В., Алмазова Н.И. СТРАТЕГИАЛЬНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ	602
Nazarova A.N., Prokopenko Y.A. FEATURES OF ENGINEERING THINKING IN STUDENTS AND VECTORS OF ITS DEVELOPMENT	607
Тимошенко М.С., Болгова А.В. РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ УМНОЖЕНИЯ МНОГОЗНАЧНЫХ ЧИСЕЛ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ПРИМЕНЕНИЕМ МЕТОДА РЕШЕТКИ	611

РАЗДЕЛ VIII. ЦИФРОВЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ В ОБРАЗОВАНИИ	
Адаева О.Е. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ИНСТРУМЕНТОВ ДЛЯ ПЕРСОНАЛИЗАЦИИ ТРЕНИРОВОЧНОГО ПРОЦЕССА СТУДЕНТОВ В РАМКАХ ДИСЦИПЛИНЫ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА»	615
Андросова Г.А., Доганова Н.А. ПРОБЛЕМЫ ПРИМЕНЕНИЯ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	623
Ахиярова Л.А., Саглам Ф.А. ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ МУЛЬТИМОДАЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ.....	630
Ахмедьянова А.Х., Сабирова Э.Р. РАЗРАБОТКА И РЕАЛИЗАЦИЯ ЦИФРОВОГО МУЗЕЯ КАК СРЕДСТВО ТВОРЧЕСКОГО САМОВЫРАЖЕНИЯ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ.....	633
Бровко А.А., Коваленко Е.В. ПРИМЕНЕНИЕ ИНСТРУМЕНТОВ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА ПРИ РАЗРАБОТКЕ И РЕШЕНИИ КЕЙСОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ	636
Буркаева Ю.О., Левина Е.А. ОБУЧЕНИЕ ГРАММАТИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В 5-9 КЛАССАХ С ПОМОЩЬЮ ИНТЕРАКТИВНЫХ МОБИЛЬНЫХ ПРИЛОЖЕНИЙ	641
Гаврилов В.М., Киселева А.З. ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ.....	647
Золина Д. Д. ИНТЕРАКТИВНЫЕ ОНЛАЙН-ДОСКИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	651
Жеглова Е.А. МЕТОДИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИНТЕРАКТИВНЫХ АНИМАЦИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ НАГЛЯДНО- ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ.....	655
Калмыков Н.Н., Мевша А.Б. ГЕНЕРАТИВНЫЙ ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК СТРЕСС-ТЕСТ СОЦИАЛЬНЫХ АРХИТЕКТУР ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ	660
Кириллова Д.А., Левина Е.А. РАЗВИТИЕ УМЕНИЙ ГОВОРЕНИЯ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ С ПОМОЩЬЮ МУЛЬТФИЛЬМОВ	666
Коваленко Е.В., Грабежева А.Е. ЦИФРОВЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ В РАЗРАБОТКЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ПО ЗАЩИТЕ ОТ ФИНАНСОВОГО МОШЕННИЧЕСТВА.....	670
Кондуш Е.Н., Коваленко Е.В. ЦИФРОВЫЕ ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ЭКОНОМИКЕ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ.....	676
Кудоярова Э.Р. ПОДКАСТЫ И ВИДЕОБЛОГИ КАК АУТЕНТИЧНЫЕ РЕСУРСЫ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ.....	682
Кузнецов М.С., Эркабаева И.А. ДИАГНОСТИКА КАК ПЕРВЫЙ ШАГ ПРОЕКТИРОВАНИЯ: АНАЛИЗ РЕСУРСНОГО ПОТЕНЦИАЛА И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ В МАЛОМ ГОРОДЕ	687

Кутдусова А.А. ЦИФРОВОЙ МОСТ К РАЗВИТИЮ: ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ И КОРРЕКЦИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ	693
Лаврентьев С.Ю. ЦИФРОВЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ НА ОСНОВЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ: ВОЗМОЖНОСТИ И ОГРАНИЧЕНИЯ	697
Маврина М.А., Рыбалка Е.А. ЦИФРОВАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ СЕМЬИ: ЗАЩИТА ДЕТЕЙ В ОНЛАЙН-ПРОСТРАНСТВЕ	702
Манкаев Д.М., Манкаева М.И. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В СРЕДНЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ	705
Маннанова М.М., Кузнецова И.В. РОЛЬ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РЕФОРМЕ ОБРАЗОВАНИЯ: ОТ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ К НОВОЙ ДИДАКТИКЕ	709
Морозова А.М., Левина Е.А. ОБУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКЕ НА ОСНОВЕ ОНЛАЙН ПЛАТФОРМ С ИНТЕРАКТИВНЫМИ КАРТОЧКАМИ	712
Очак А.И., Халяпина Е.В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ СПЕЦИАЛЬНОСТИ С ПОМОЩЬЮ НЕЙРОСЕТИ DEEPSEEK	717
Панская А.В. ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ТЕКСТООБРАЗОВАНИЯ У ТРЕТЬЕКЛАССНИКОВ В ПРОЦЕССЕ НАПИСАНИЯ СОЧИНЕНИЙ-МИНИАТЮР С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ПРЕЗЕНТАЦИЙ	723
Поподько Е.А., Полякова Е.В. ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК ФАКТОР ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ: ВЫГОДЫ И БАРЬЕРЫ	727
Ржанов А.А. АППАРАТНО-ПРОГРАММНЫЙ КОМПЛЕКС «ЦИФРОВАЯ ФИДЖИТАЛ-ЛАБОРАТОРИЯ» ДЛЯ ОЦЕНКИ ПСИХОМОТОРНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СПОРТСМЕНОВ	730
Сидоренко П.Э. ИНТЕРАКТИВНЫЙ ЦИФРОВОЙ ИНСТРУМЕНТ ДЛЯ МОДЕЛИРОВАНИЯ ЭЛЕКТРИЧЕСКИХ СХЕМ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ ФИЗИКИ	734
Тимошкова Д.Д., Семенова Г.В. ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ СТАРШЕКЛАССНИКОВ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЭФФЕКТИВНОСТИ И УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ	739
Филимонова Т.М., Макаров М.И. РОЛЬ И ВОЗМОЖНОСТИ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ	745
Храмова Н. А., Левина Е.А. ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНЫХ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДНИХ КЛАССОВ С ПОМОЩЬЮ НЕЙРОСЕТЕЙ	751
Щуплова К.А., Гурова Е.В. ИНФОРМАЦИОННАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ..	755
Эржибова Д.Р., Рыбалка Е.А. ВЛИЯНИЕ ЦИФРОВЫХ ПЛАТФОРМ НА КОНСТРУИРОВАНИЕ НАЦИОНАЛЬНЫХ НАРРАТИВОВ	759

При подготовке электронного издания использовались следующие программные средства:

- Adobe Acrobat – текстовый редактор;
- Microsoft Word – текстовый редактор.

Все права защищены. Книга или любая ее часть не может быть скопирована, воспроизведена в электронной или механической форме, в виде фотокопии, записи в память ЭВМ, репродукции или каким-либо иным способом, а также использована в любой информационной системе без получения разрешения от издателя. Копирование, воспроизведение и иное использование книги или ее части без согласия издателя является незаконным и влечет уголовную, административную и гражданскую ответственность.

Научное издание

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА И СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

*Материалы
X ежегодной Международной
научно-практической конференции
(г. Уфа, 20 мая 2026 г.)*

Научное электронное издание сетевого доступа

*За достоверность информации, изложенной в статьях,
ответственность несут авторы.
Статьи публикуются в авторской редакции*

Подписано к использованию 17.07.2026 г.
Гарнитура «Times New Roman». Объем 6,74 Мб.
Заказ 194.

*ФГБОУ ВО «Уфимский университет науки и технологий»
450008, Башкортостан, г. Уфа, ул. Карла Маркса, 12.*

Тел.: +7-908-35-05-007
e-mail: red@uust.ru