



ВЕСТНИК

ШАДРИНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА



2(66)
2025

Подписной индекс
в каталогах Почты России
ПМ652

ISSN 2542-0291

ВЕСТНИК

ШАДРИНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Научный журнал

Издается с декабря 2008 г.
Выходит 4 раза в год

Цена договорная

УЧРЕДИТЕЛЬ:

ФГБОУ ВО «Шадринский
государственный
педагогический университет»

**АДРЕС УЧРЕДИТЕЛЯ И
РЕДАКЦИИ:**

641870, Россия, Курганская
область, г. Шадринск,
ул. Карла Либкнехта, 3

КОНТАКТЫ РЕДАКЦИИ:

Тел: 8 (922) 672-94-65
e-mail: vestnik@shspu.ru

**ОФИЦИАЛЬНЫЙ САЙТ
ЖУРНАЛА:**

<https://vestnikshspu.ru/journal>

**РЕГИСТРАЦИЯ В
НАУКОМЕТРИЧЕСКОЙ
БАЗЕ РИНЦ:**

https://elibrary.ru/title_about_new.asp?id=60725

**ЖУРНАЛ
ЗАРЕГИСТРИРОВАН:**

Федеральная служба по
надзору в сфере связи,
информационных технологий
и массовых коммуникаций,
Свидетельство о регистрации
СМИ ПИ № ФС 77 –
76229 12.07.2019.

Включен в новый «Перечень
ведущих рецензируемых
изданий ВАК РФ» по
следующим научным
отраслям: Педагогические
науки

© ШГПУ, 2025, № 2

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

Н.В. Скоробогатова, проректор по научной деятельности
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический
университет», кандидат психологических наук, доцент
(Шадринск, Россия).

ВЫПУСКАЮЩИЙ РЕДАКТОР

Е.В. Осокина, кандидат педагогических наук, доцент
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический
университет», (Шадринск, Россия).

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Е.И. Артамонова, доктор педагогических наук, профессор,
ГАОУ ВО г. Москвы «Московский городской педагогический
университет», Президент Международной академии наук
педагогического образования (Москва, Россия);

К.Д. Бузаубакова, доктор педагогических наук, профессор,
НАО «Таразский региональный университет имени М.Х. Дулати»
(Тараз, Казахстан);

Н.Д. Бобкова, доктор педагогических наук, доцент, ректор
ГАОУ ДПО «Институт развития образования и социальных
технологий» (Курган, Россия);

Н.Г. Дубешико, кандидат педагогических наук, доцент,
УО «Барановичский государственный университет» (Республика
Беларусь);

Н.В. Ипполитова, доктор педагогических наук, профессор,
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический
университет» (Шадринск, Россия);

С.Д. Каракозов, доктор педагогических наук, профессор,
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный
университет» (Москва, Россия);

Л.П. Качалова, доктор педагогических наук, профессор,
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический
университет» (Шадринск, Россия);

Вольфганг Кригер, доктор, профессор, доцент и уполномоченный
по международной деятельности университета экономики и
общества (Людвигсхафен на Рейне, Германия);

Л.И. Пономарева, доктор педагогических наук, профессор,
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический
университет» (Шадринск, Россия);

З.И. Тюмасева, доктор педагогических наук, кандидат
биологических наук, профессор, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский
государственный гуманитарно-педагогический университет»
(Челябинск, Россия)

2(66)
2025

Index in catalogues of
Russian Post
IIM652

ISSN2542-0291

JOURNAL

OF SHADRINSK STATE
PEDAGOGICAL UNIVERSITY
Scientific Journal

Published from December 2008
Published 4 times a year

Price is negotiable

FOUNDER:

“Shadrinsk State Pedagogical
University”

**ADDRESS OF THE
FOUNDER AND**

EDITORIAL STAFF:

641870, Russia, Kurgan region,
Shadrinsk, Karl Liebknecht
Street, 3.

EDITORIAL CONTACTS:

Тел: 8 (922) 672-94-65
e-mail: vestnik@shspu.ru

**THE OFFICIAL WEBSITE
OF THE JOURNAL:**

<https://vestnikshspu.ru/journal>

**REGISTRATION IN THE
SCIENTOMETRIC
DATABASE RSCI:**

https://elibrary.ru/title_about_new.asp?id=60725

**THE JOURNAL IS
REGISTERED:**

Federal service for supervision
of communications, information
technology, and mass media;
Certificate of mass media
registration ПИ № ФС 77 –
76229 12.07.2019.

The journal is included in the
updated "List of the leading peer-
reviewed publications of HAC of
the Russian Federation" in the
following scientific branches:
Pedagogical sciences

© ShSPU, 2025, №2

EDITOR-IN-CHIEF

N.V. Skorobogatova, Vice-Rector for Scientific Work of
Shadrinsk State Pedagogical University, Ph.D. in Psychology,
Associate Professor (Shadrinsk, Russia).

MANAGING EDITOR

E.V. Osokina, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associate
Professor of Shadrinsk State Pedagogical University
(Shadrinsk, Russia).

EDITORIAL STAFF

E.I. Artamonova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Moscow City University, The President of International
Teacher's Training Academy of Science (Moscow, Russia);

K.D. Buzaubakova, Doctor of Pedagogical Sciences,
Associate Professor, M. Kh. Dulaty Taraz Regional
University (Taraz, Kazakhstan);

N.D. Bobkova, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate
Professor, the Director of the Institute of Education
Development and Social Technologies (Kurgan, Russia);

N.G. Dubeshko, Ph. D in Pedagogical Sciences, Associate
Professor, Baranovichi State University (Republic of
Belarus);

N.V. Ippolitova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

S.D. Karakozov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Moscow State Pedagogical University (Moscow, Russia);

L.P. Kachalova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

Wolfgang Krieger, Doctor, Professor, Associate Professor and
Commissioner for International Activities of the University of
Economics and Society (Ludwigshafen, Germany);

L.I. Ponomareva Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

Z.I. Tyumaseva, Doctor of Pedagogical Sciences, Ph. D. in
Biology, Professor, South-Ural State Humanitarian-
Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia)

Редакционно-издательский совет

Е.А. Быкова, кандидат психологических наук, доцент ФГБОУ ВО «ШГПУ», (Шадринск, Россия);

В.М. Гордиевских, кандидат педагогических наук, доцент ФГБОУ ВО «ШГПУ», (Шадринск, Россия);

Д.М. Гордиевских, кандидат физико-математических наук, доцент ФГБОУ ВО «ШГПУ», (Шадринск, Россия);

Н.В. Ипполитова, доктор педагогических наук, профессор ФГБОУ ВО «ШГПУ», (Шадринск, Россия).

О.М. Коморникова, кандидат социологических наук, доцент ФГБОУ ВО «ШГПУ», (Шадринск, Россия);

Н.Ю. Ланцевская, кандидат культурологии, доцент ФГБОУ ВО «ШГПУ», (Шадринск, Россия);

Л.А. Милованова, кандидат филологических наук, доцент ФГБОУ ВО «ШГПУ», (Шадринск, Россия);

С.А. Парфенова, кандидат исторических наук, доцент ФГБОУ ВО «ШГПУ» (Шадринск, Россия);

Н.И. Постникова, кандидат педагогических наук, доцент ФГБОУ ВО «ШГПУ» (Шадринск, Россия);

М.П. Пушкарева, кандидат педагогических наук, доцент ФГБОУ ВО «ШГПУ» (Шадринск, Россия);

И.А. Тютюева, кандидат психологических наук, доцент ФГБОУ ВО «ШГПУ», (Шадринск, Россия);

Н.В. Шарыпова, кандидат биологических наук, доцент ФГБОУ ВО «ШГПУ», (Шадринск, Россия);

Заместитель выпускающего редактора – *В.Е. Евдокимова*

Специальный редактор – *М.В. Вахрамеева*

Перевод – *Е.П. Турбина*

Editorial-Publishing Council

E.A. Bykova Ph. D. in Psychology, Associate Professor of Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

V.M. Gordievskikh, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor of Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

D.M. Gordievskikh, Ph. D. in Physics and Mathematics, Associate Professor of Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

N.V. Ippolitova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia).

O.M. Komornikova, Ph. D. in Sociology, Associate Professor of Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

N.Yu. Lancevskaya, Ph. D. in Culturology, Associate Professor of Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

L.A. Milovanova, Ph. D. in Linguistics, Associate Professor of Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

S.A. Parfenova, Ph. D. in History, Associate Professor, Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

N.I. Postnikova, Ph. D. in Pedagogic Sciences, Associate Professor of Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

M.P. Pushkareva, Ph. D. in Pedagogic Sciences, Associate Professor of Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

I.A. Tyutyueva, Ph. D. in Psychology, Associate Professor of Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

N.V. Sharipova, Ph. D. in Biology, Associate Professor of Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

Executive editor – *V.E. Evdokimova*

Special Editor – *M.V. Vahrameeva*

Translation – *E.P. Turbina*

Перепечатка материалов возможна только с письменного разрешения редакции журнала.

Авторы опубликованных материалов несут ответственность за точность приведенных цитат, собственных имен, прочих сведений и соответствие ссылок оригиналу. Рукописи рецензируются.

Reprint of materials is possible only with the written permission of the editorial Board.

The authors of published materials are responsible for the accuracy of the cited quotations, proper names, other information and correspondence of links to the original. Manuscripts are reviewed.

Содержание

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ	6
Красноперова И.В., Пономарева Л.И. Технологические аспекты формирования основ финансовой грамотности у детей дошкольного возраста	6
Алексеев И.А., Колотова В.А. Обучение младших школьников с общим недоразвитием речи англоязычной грамматике через информационные технологии	13
Антонова Н.А., Гнатышина Е.В. Предметная и методическая подготовка будущих учителей физики к формированию функциональной грамотности обучающихся	23
Булдакова Н.Б., Коурова С.И. Организация внеурочной работы с обучающимися 5-8 классов по биологии как средство повышения интереса к исследовательской деятельности	30
Галушинская Ю.О. Роль образовательной среды в развитии творческой одаренности детей старшего дошкольного возраста	38
Иванова Ж.Н., Иванов А.С. Теоретический анализ понятия «познавательная самостоятельность» в современном аспекте.....	48
Касьянова Л.Г. Инновационные технологии художественно-эстетического развития дошкольников	55
Милованова Л.А., Лабоха К.А. Устное народное творчество как средство развития читательских умений у младших школьников	62
Милованова Л.А., Чухарева Д.М. Алгоритмизация как один из способов формирования орфографического навыка младших школьников на уроках русского языка	72
Шерешкова Е.А., Иванова М.С. Роль оценки детско-родительских отношений подростками в становлении у них типа эмоциональной привязанности	81
МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ .89	
Благов Ю.В., Галагузова М.А. Новые методы обучения иностранных студентов английскому языку: обзор и перспективы.....	89
Булат Р.Е., Андреева Ю.А., Шабурина К.М., Повышение эффективности семинаров с первокурсниками посредством применения игровых технологий	93
Волгуснова Е.А., Братцева А.А. Формирование показателей личностной идентичности у студентов Университетского колледжа	99
Данилова Т.В. Педагогические условия формирования у обучающихся колледжа готовности к преодолению производственных рисков	109
Игнатенко А.В., Шаров П.А., Кузьмина Л.Г. Семантический анализ лексики текстов художественной литературы как средство развития языковой составляющей межкультурной компетенции студентов-китаеведов.....	115
Качалова Л.П. Формирование интеллектуальной культуры студентов вуза – будущих учителей посредством проектно-исследовательской деятельности	123
Коновалова О.В., Хабарова К.В. Связь переживания одиночества у подростков и выбора копинг-стратегии	129
Никитина Н.П. Компоненты формирования архитектурно-проектной компетентности бакалавра направления подготовки «Архитектура» в техническом вузе	138
Попельчук Г.А., Блинова Е.Е. Корреляты гражданской идентичности будущих педагогов новых регионов Российской Федерации.....	146
Приходченко Е.И., Маркова Е.А. Методологические подходы к проверке эффективности управления развитием кадрового потенциала	154
Токарева Ю.А., Яценкова А.С. Изучение взаимосвязи параметров эмоциональной сферы и конструктивного патриотизма подростков-геймеров.....	160
Информация для авторов.....	167

Content

THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING AND UPBRINGING.....6

Krasnoperova I.V., Ponomareva L.I. Technological aspects of the formation of the foundations of financial literacy in preschool children	6
Alekseev I.A., Kolotova V.A. Teaching English-language grammar to children with speech impairments using information technologies	13
Antonova N.A., Gnatyshina E.V. Subject and methodological training of future physics teachers for the formation of students' functional literacy	23
Buldakova N.B., Kourova S.I. Organization of extracurricular activities of 5-8 grades students in biology as a means of increasing interest to research activities	30
Galushchinskaya J.O. The role of the environmental educational environment in the development of creative giftedness in senior preschool children.....	38
Nasyrovna I.Zh., Ivanov A.S. Theoretical analysis of the concept "cognitive independence" in its modern aspect.....	48
Kasyanova L.G. Innovative technologies of preschoolers' artistic and aesthetic development	55
Milovanova L.A., Labokha K.A. Oral folk art as a means of developing reading skills among junior schoolchildren	62
Milovanova L.A., Chukhareva D.M. Algorithmization as one of the ways to form spelling skills of junior schoolchildren in Russian language lessons	72
Shereshkova E.A., Ivanova M.S. The role of teenagers' assessment of parent-child relationships in the formation of their type of emotional attachment	81

METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATION.....89

Blagov Yu.V., Galaguzova M.A. New methods of teaching English to international students: an overview and prospects	89
Bulat R.E., Andreeva, Yu.A. Shaburina K.M. Enhancing the effectiveness of first-year student seminars through the application of game-based learning technologies.....	93
Volgusnova E.A., Bratseva A.A. Formation of indicators of personal identity in University College students	99
Danilova T.V. Pedagogical conditions for the formation of college students' readiness to overcome industrial risks	109
Ignatenko A.V., Sharov P.A., Kuzmina L.G. Semantic Analysis of the Vocabulary of Literary Texts as a Means of Developing the Linguistic Component of the Intercultural Competence of Students of Chinese Studies.....	115
Kachalova L.P. Formation of the intellectual culture of university students – future teachers through research activity.....	123
Konovalova O.V., Khabarova K.V. The relationship between experiencing loneliness in adolescents and choosing a coping strategy.....	129
Nikitina N.P. Architectural and design competence formation of a bachelor (field of training "Architecture") in a technical university	138
Popelchuk G.A., Blinova E.E. Correlates of civic identity of future teachers in new regions of the Russian Federation.....	147
Prichodchenko E.I., Markova E.A. Methodological approaches to verifying the effectiveness of human resource development management	154
Tokareva Yu.A., Yashchenkova A.S. The study of the relationship between the parameters of the emotional sphere and the constructive patriotism of teenage-gamers	160

Information for authors.....167

**Ирина Владимировна Красноперова,
Людмила Ивановна Пономарева**
г. Шадринск, Россия

**Технологические аспекты формирования основ финансовой грамотности у детей
дошкольного возраста**

Статья посвящена описанию опытно-экспериментальной работы по формированию основ финансовой грамотности у детей дошкольного возраста. Авторами представлена классическая триада эксперимента (констатирующий, формирующий, контрольный). Констатирующая часть исследования содержит обоснование уровней сформированности, критериальные показатели и компонентный состав феномена «финансовая грамотность детей дошкольного возраста». Основным ядром представленной статьи является авторская парциальная программа «Финансовая грамота», реализованная в разных регионах Российской Федерации (Курганской, Московской, Свердловской и Тюменской областей). Освоение разработанной программы осуществлялось в рамках кружковой работы по шести тематическим модулям, при помощи образовательной деятельности различного типа. Большое количество участников эксперимента обеспечивает репрезентативность выборки и интерпретирует оценку достоверности результатов. Эффективность авторской методики наглядно представлена в статье выявленной динамикой уровней сформированности основ финансовой грамотности детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: финансовая грамотность, уровни сформированности финансовой грамотности, диагностика, парциальная программа, дети дошкольного возраста

**Irina Vladimirovna Krasnoperova,
Lyudmila Ivanovna Ponomareva**
Shadrinsk, Russia

Technological aspects of the formation of the foundations of financial literacy in pre-school children

The article is devoted to the description of experimental work on the formation of the foundations of financial literacy in preschool children. The authors present the classical triad of experiment (ascertaining, forming, control). The ascertaining part of the study contains a justification of the levels of education, criteria and the component composition of the phenomenon of "financial literacy of preschool children." The main core of the presented article is the author's partial program "Financial Literacy", implemented in different regions of the Russian Federation (Kurgan, Moscow, Sverdlovsk and Tyumen regions). The development of the developed program was carried out within the framework of group work on six thematic modules, with the help of educational activities of various types. A large number of participants in the experiment ensures the representativeness of the sample and interprets the assessment of the reliability of the results. The effectiveness of the author's methodology is clearly presented in the article by the revealed dynamics of the levels of formation of the foundations of financial literacy in older preschool children.

Keywords: financial literacy, levels of financial literacy, diagnostics, partial program, preschool children

Введение.

Актуальность. Современная парадигма социально-экономического развития России обуславливает необходимость подготовки финансово грамотных граждан, способных адекватно реагировать на возникающие разнообразные финансово-экономические ситуации, обладающих развитыми полифункциональными компетенциями и успешно ориентирующихся в условиях постоянного изменения обстановки в стране и в мире. Эти вызовы предполагают изменение содержания всех уровней образования, начиная с дошкольного детства и одновременно определяют важность проблемы обеспечения финансовой грамотности обучающихся в образовательных организациях [11]. Финансово-экономическое образование представляет собой остроактуальную современную проблему, различные ас-

пекты которой (гносеологические, психологические, педагогические) являются объектами неослабевающего интереса философов, социологов, экономистов, педагогов и психологов (Л.И. Абалкин, В.С. Автономов, Ю.К. Васильев, В.П. Фофанов, Б.П. Шемякин и др.). Интеграция основ финансовой грамотности в существующую Федеральную программу дошкольного образования представляется методологически обоснованной стратегией, при этом использование в нашем исследовании формулировки «формирование основ финансовой грамотности» обеспечивает соответствие терминологии законодательных актов, нормативных и методических документов [10].

Научная новизна исследования состоит в теоретическом осмыслении и интерпретации полученных данных экспериментальной деятельности,

структурно представляющей классическую триаду педагогического эксперимента (констатирующий, формирующий и контрольный), а также описание парциальной образовательной модульной программы «Финансовая грамота».

Целью исследования является научное обоснование и описание результатов экспериментальной проверки результативности авторской программы по формированию основ финансовой грамотности детей старшего дошкольного возраста.

Исследовательская часть. Значимыми для нашего исследования представляются положения, высказанные отечественными учеными Н.Л. Беляевой [1], Л.Н. Галкиной [2], Т.В. Дробышевой [3], Л.И. Пономаревой [8], А.А. Смоленцевой [9], А.Д. Шатовой [13] и другими, о необходимости начинать экономическое воспитание детей именно с дошкольного возраста. Многие исследователи отмечают интерес детей дошкольного возраста к проблемам экономического характера, способности детей объяснить отдельные экономические понятия и смыслы, что обусловлено присутствием экономического содержания в различных сферах жизнедеятельности людей [15].

Ценными в изучении исследуемой нами проблемы представляются общетеоретические и методологические подходы к организации образовательного процесса в дошкольном учреждении, куда органично может быть включено формирование основ финансовой грамотности детей (В.И. Беспалов, Д.К. Гелбрейт, С.А. Козлова, В.А. Сластенин, А. Фенэм и др.). Анализ психолого-педагогической литературы, материалов научных исследований, а также различных программ и методик дошкольного образования по рассматриваемой проблеме демонстрирует, что реализуемые в практической деятельности дошкольных образовательных организаций (ДОО) формы и методы работы не обеспечивают на должном уровне формирование финансовых представлений и выработку грамотного финансово-экономического поведения у детей старшего дошкольного возраста [12;14]. Вышесказанное не только подтверждает несомненную значимость проблем, связанных с формированием у детей старшего дошкольного возраста финансовых понятий, умений, навыков и личностных качеств, но и актуализирует проблему поиска эффективных методик по развитию у дошкольников способности рационально действовать и адекватно вести себя в ситуациях, связанных с решением финансовых задач [7].

Изучив психолого-педагогические изыскания, уточняющие место денег во внутреннем мире сегодняшних детей дошкольного возраста, рассмотрев разные методики по формированию финансово-экономических представлений, нами было проведено исследование, с учётом насущных задач и актуальных тенденций в дошкольной педагогике, запросов общества и возрастных психологических особенностей детей дошкольного возраста. Авторское исследование базировалось на понимании

того факта, что формирование основ финансовой грамотности безусловно признано важной составляющей функциональной грамотности и процесса общего развития детей дошкольного возраста [4].

Проведенное исследование осуществлялось поэтапно и в нем принимали участие дети старшего дошкольного возраста разных регионов Российской Федерации: Курганской, Московской, Свердловской и Тюменской областей. На этапе констатирующего эксперимента, при диагностике, нами применены следующие обозначения уровней сформированности основ финансовой грамотности детей дошкольного возраста: инициальный, медианный и лидерский.

Инициальный (от лат. Initialis – начальный, исходный, первичный) – уровень, характеризующий наличие первичных представлений о финансах.

Инициальный уровень: ребенок не может объяснить значения основных финансовых понятий, не имеет интереса к труду и потребностям членов семьи, не проявляет инициативы и ответственности в ходе продуктивной деятельности, не бережлив, не заинтересован в завершении начатого дела и в его результате.

Термин «инициальный уровень» принят нами в качестве альтернативы достаточно широко распространенному понятию «низкий уровень». Использование в работе данного термина признано целесообразным с позиций исключения возможных негативных реакций детей и их родителей на первые результаты финансовых занятий и в соответствии с установкой на обеспечение положительной мотивации субъектов образовательного процесса по освоению финансовой грамотности. Инициальный уровень характеризует исходное состояние финансовой подготовленности (наличие у детей дошкольного возраста отдельных финансовых представлений) и объективно соответствует этапу инициирования процесса формирования основ финансовой грамотности детей старшего дошкольного возраста.

Медианный (от лат. medianus – срединный, находящийся посредине) уровень, детерминирующий наличие базовых финансовых представлений у детей дошкольного возраста и характеризующий положительную динамику формирования основ финансовой грамотности.

Медианный уровень: ребенок имеет представление об основных финансовых понятиях, но затрудняется объяснить их, временами проявляет интерес к труду родителей и потребностям семьи, не умеет использовать имеющиеся познания в практической деятельности, добросовестно относится к материальным ценностям, но приоритет отдает своим вещам; в работе не всегда активен и не проявляет упорства в достижении цели.

Лидерский (от англ. leader – ведущий, первый, идущий впереди; лицо в какой-то группе, первым достигающее определенной цели) – уровень, раскрывающий потенциал ребенка старшего дошкольного возраста, добивающегося того, чтобы стать лучше.

Лидерский уровень: ребенок может объяснить элементарный смысл основных финансовых представлений и употребляет финансовые термины; имеет представление о работе родителей и проявляет к ней интерес; занимает активную позицию, открыт к общению, способен отразить свои знания в играх; своевременно выполняет задания, контролируя свои действия и оценивая результаты.

Лидерский уровень, диагностируемый по результатам экспериментальных исследований, характеризует детей из состава экспериментальных и контрольных групп, достигших определенной цели, заключающейся в освоении финансовых представлений, умений и навыков в соответствии с тематическим планом программы «Финансовая грамота» [6].

Для оценки уровней сформированности основ финансовой грамотности использована балльная система, при которой инициальному уровню соответствует один балл, медианному уровню – два балла, лидерскому уровню – три балла. Общий уровень сформированности основ финансовой грамотности определялся, как сумма баллов, соответствующих уровням сформированности когнитивного, поведенческого и эмоционально-ценностного критериев. Таким образом, минимальная возможная

оценка равна трем баллам, максимальная – девяти баллам. Оценочная шкала поделена на три интервала, характеризующих уровни сформированности основ финансовой грамотности детей старшего дошкольного возраста:

- инициальный уровень - 3-4 балла;
- медианный уровень - 5-7 баллов;
- лидерский уровень - 8-9 баллов [5].

Диагностика сформированности основ финансовой грамотности по когнитивному, поведенческому и эмоционально-ценностному критериям позволила определить их уровневые характеристики, а также общий уровень сформированности основ финансовой грамотности каждого ребенка старшего дошкольного возраста во всех экспериментальных и контрольных группах.

Таблица 1, содержащая характеристики уровней сформированности основ финансовой грамотности детей возраста 5+, а также графическое представление полученных результатов (диаграммы рисунка 1) позволяют проследить динамику изменения уровней сформированности в экспериментальных и контрольных группах ДОО-участников экспериментальных исследований.

Таблица 1.

Уровни сформированности основ финансовой грамотности детей старшего дошкольного возраста на контрольном этапе эксперимента

Исследуемая группа	Кол-во детей в группе	Уровень сформированности					
		Инициальный		Медианный		Лидерский	
		Кол-во Детей	% детей	Кол-во Детей	% детей	Кол-во детей	% детей
ЭГ	339	48	14,1	148	43,7	143	42,2
КГ	49	20	40,8	21	42,9	8	16,3

Проведенная диагностика показала, что инициальный уровень сформированности основ финансовой грамотности имеют 40,8% детей в контрольных группах и 14,1% детей экспериментальных групп. Количество детей с медианным уровнем сформированности критерия в контрольных и экспериментальных группах практически одинаково: 42,9% и 43,7% соответственно. Лидерский уровень сформированности основ финансовой грамотности диагностирован на контрольном этапе эксперимента у 16,3% детей контрольных групп и у 42,2% детей в экспериментальных группах.

С целью повышения уровня финансовой грамотности детей дошкольного возраста (5-7 лет) нами была разработана парциальная программа дошкольного образования «Финансовая грамота», базирующаяся на следующих принципах:

- профессиональная компетентность педагога обязана охватывать весь спектр необходимых знаний, практических умений и должного мастерства в вопросах познавательного развития детей старшего дошкольного возраста;

- учет степени профессионализма и уровня заинтересованности (мотивации) педагогического коллектива ДОО;

- создание условий для реализации единой траектории самообразования педагогов ДОО и родителей, что позволит выработать общую позицию относительно формирования финансовой грамотности детей;

- постановка образовательных целей, соответствующих возрастным и индивидуальным особенностям детей старшего дошкольного возраста.

Парциальная программа рассчитана на два года изучения:

- первый год обучения – дети старшей группы;

- второй год обучения – дети подготовительной к школе группы.

Регулярность образовательного процесса структурирована следующим образом: еженедельно проводится одно занятие (суммарно четыре академических мероприятия в календарный месяц), охватывающая период с сентября по май включительно. Годовой цикл составляет 32 занятия, а полный курс 64 академических единицы. Временной интервал занятий дифференцирован в соответствии с возрастной группой детей. Для воспитанников старшей группы длительность занятия

составляет 25 минут, в то время, как дети подготовительной группы занимаются 30 минут;

- форма обучения очная (групповые занятия).

Освоение тематического плана осуществляется в рамках кружковой работы, каждая тема про-

граммы раскрывается при помощи образовательной деятельности различного типа.

Программа состоит из шести модулей, связанных между собой задачами и содержанием (рисунок 1).



Рис. 1. Модули программы «Финансовая грамота»

Результаты контрольной части экспериментального исследования позволяют констатировать, что кроме значительного увеличения количества детей 7 лет с лидерским уровнем сформированности основ финансовой грамотности произошли и качественные изменения в финансовых представлениях

детей, составляющих экспериментальные группы. Эти дети имеют необходимые финансовые навыки и начальные представления об этике, обладают умением считать деньги, понимают их назначение и ценность, отличают желания от потребностей.

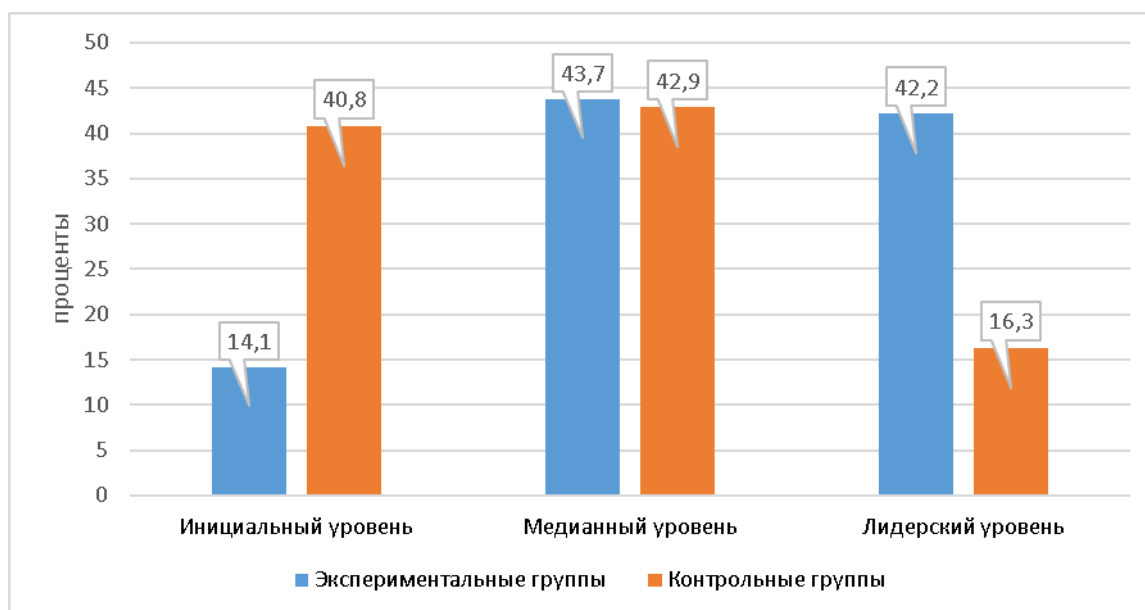


Рис. 2. Диаграммы сформированности основ финансовой грамотности детей старшего дошкольного возраста на контрольном этапе эксперимента

Итогом занятий по программе «Финансовая грамота» стало постепенное формирование у детей возраста 5+ представлений о труде и его необходимости, о продуктах труда: товарах и услугах, о потребностях, стоимости и цене, деньгах и т.д. Произошло наполнение этих абстрактных для детей представлений конкретным смыслом, они стали понятнее и востребованнее, значительно чаще используются детьми старших и подготовительных к школе групп на занятиях, в играх, а также в ситуациях повседневной жизни. Выросло осознание

детьми необходимости труда, уважение к труду родителей, понимание того факта, что практически все нужные и полезные предметы созданы в процессе трудовой деятельности людей.

Динамику изменения уровня сформированности основ финансовой грамотности детей возраста 5+ на контрольном этапе по отношению к констатирующему этапу («было» – «стало») можно оценить по данным таблицы 2 и на диаграммах рисунка 3.

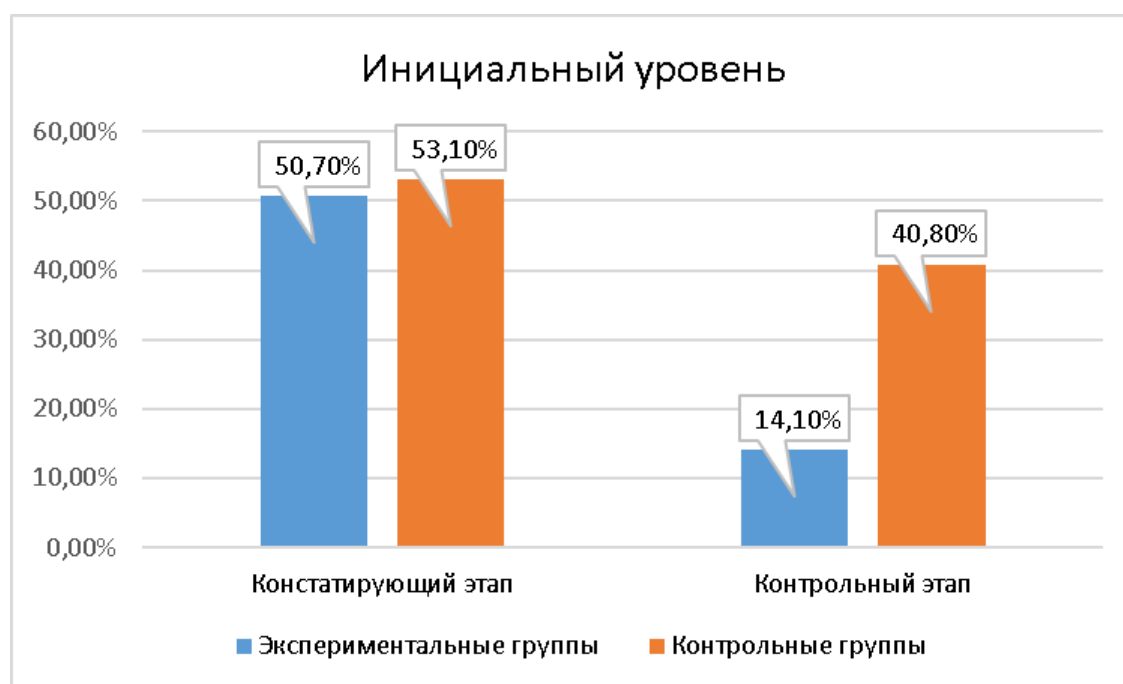
Таблица 2.

Динамика изменения уровня сформированности основ финансовой грамотности детей старшего дошкольного возраста

Исследуемая группа	Уровень сформированности					
	Инициальный		Медианный		Лидерский	
	Конст.этап	Контр.этап	Конст.этап	Контр.этап	Конст.этап	Контр.этап
ЭГ (339 детей)	172	48	137	148	3	143
	50,7%	14,1%	40,5%	43,7%	8,8%	42,2%
КГ (49 детей)	26	20	18	21	5	8
	53,1%	40,8%	36,7%	42,9%	10,2%	16,3%

Анализ представленных в таблице данных позволяет наблюдать значительную положительную динамику сформированности основ финансовой грамотности детей возраста 5+ составляющих экспериментальные группы. Почти в 3,6 раза (с 50,7% до 14,1%) сократилось количество детей, имеющих инициальный уровень сформированности финансовых представлений. У детей контрольных групп динамика существенно ниже (53,1% на констатирующем этапе и 40,8% на контрольном). Данные, характеризующие медианный уровень

сформированности, показывают практически паритет в динамике экспериментальных и контрольных групп (рост с 40,5% до 43,7% и с 36,7% до 42,9% соответственно). Сравнение результатов исходной и итоговой диагностики позволило констатировать значительный рост (почти в пять раз - с 8,8% до 42,2%) количества детей в экспериментальных группах, обладающих лидерским уровнем сформированности финансовых представлений, умений и навыков. Для сравнения: в контрольных группах аналогичный рост составил чуть более шести процентов (с 10,2% до 16,3%).



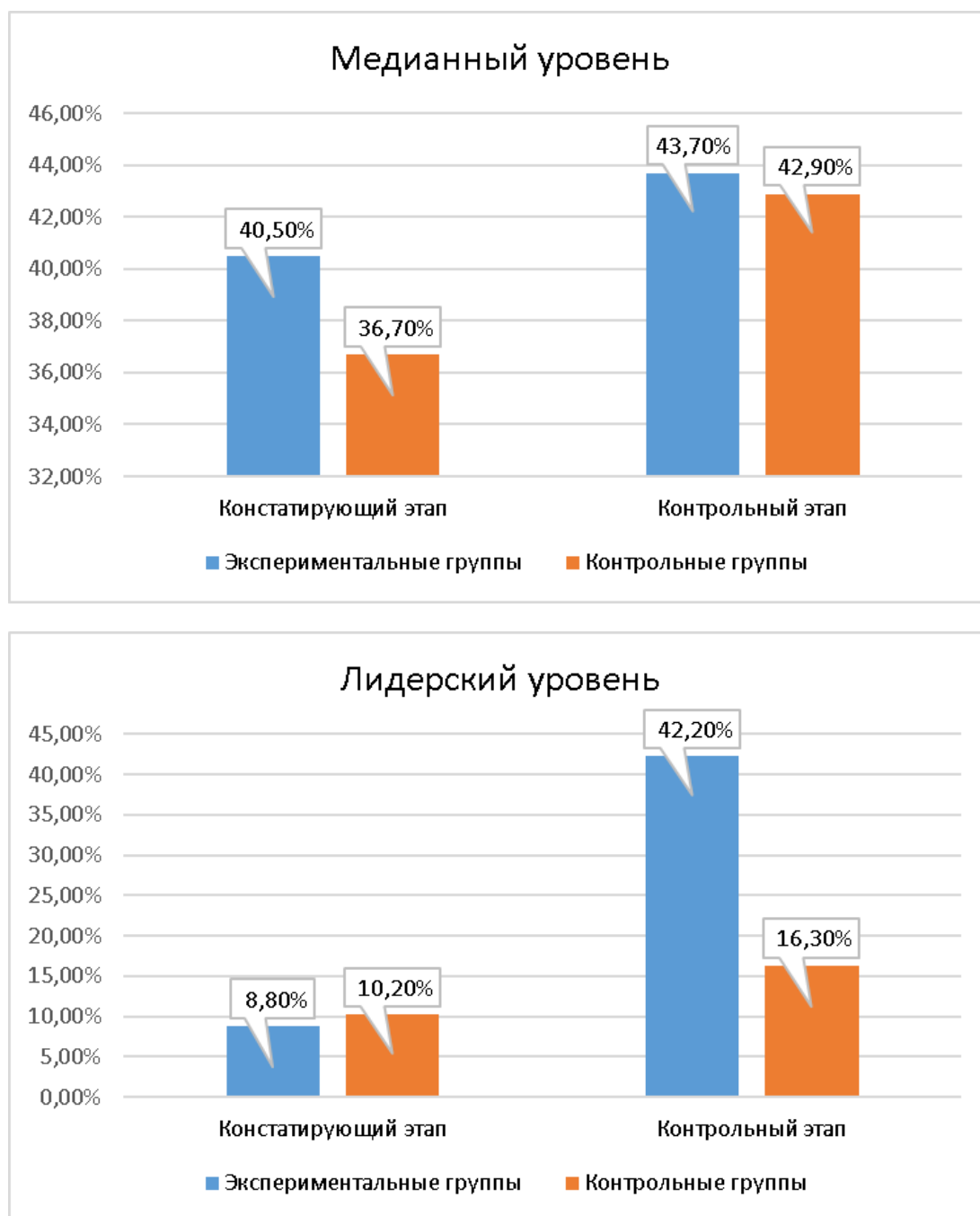


Рис. 3. Диаграммы изменения уровня сформированности основ финансовой грамотности детей старшего дошкольного возраста

Высокие показатели, продемонстрированные детьми из экспериментальных групп, являются результатом усвоения ими финансовых знаний, умений и навыков по тематическому плану, который является составной частью программы «Финансовая грамотность». Достижение высокого уровня сформированности основ финансовой грамотности детьми из контрольных групп мы интерпретируем как результат их взаимоотношений с родителями и другими членами семей.

Положительная динамика повышения финансовой грамотности, которая сопутствует занятиям с детьми дошкольного возраста по программе «Фи-

нансовая грамотность», – установленный факт. Сопоставление данных по констатирующему и контрольному этапам приводит к убеждению, что в случае опоры на предложенную схему разделов программы эффективность работы заметно повышается.

Отмеченная положительная динамика по всем критериям служит очевидным доказательством, во-первых, верности выдвинутой нами гипотезы, а во-вторых, того факта, что итоги проведенного эксперимента можно считать успешными.

Выводы. Организованная и выполненная нами экспериментальная работа принесла следующие результаты:

– получены обширные данные о том, как дети старшего дошкольного возраста понимают основы финансовой сферы, особенно же о том, как они относятся к деньгам;

– проведен масштабный мониторинг условий, необходимых для развертывания системы финансового образования детей старшего дошкольного возраста,

– разработаны и испытаны подходы к обучению финансовой грамотности, принимающие во внимание возрастную специфику, объективно оценена готовность педагогов детских садов к такой работе;

– удалось привлечь внимание родителей, пробудить в них интерес к трудовому и финансовому воспитанию ребенка дома.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Беляева, Н.Л. Отражение экономических представлений в играх детей дошкольного возраста / Н.Л. Беляева. – Текст: непосредственный // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2008. – № 2. – С. 124-128.
2. Галкина, Л.Н. Формирование элементарных экономических знаний у детей дошкольного возраста: Дисс. к.п.н: 13.00.07. / Л.Н. Галкина. – Челябинск, 1999. – 179 с. – Текст: непосредственный.
3. Дробышева, Т.В. Динамика ценностных ориентаций личности в условиях раннего экономического образования: Дисс. к. псих. н: 19.00.05. / Т.В. Дробышева. – М.: РГБ, 2003. – 164 с. – Текст: непосредственный.
4. Красноперова, И.В. Педагогическая система формирования основ финансовой грамотности в дошкольной образовательной организации: подходы и условия // И.В. Красноперова, Л.И. Пономарева // Педагогическое образование. – 2023. – Том 4. № 5. – С. 6–10.
5. Красноперова, И.В. Современные подходы к формированию основ финансовой грамотности детей старшего дошкольного возраста / И.В. Красноперова // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2023. – № 1(57). – С. 14–20.
6. Красноперова, И.В. Финансовая азбука / И.В. Красноперова. – Текст: непосредственный // Финансовая грамота для дошкольников : обучающий комплект в пяти частях, Часть 3 / Екатеринбург: Изд-во КВАДРАТ. – 2022. – 32 с.
7. Образовательная программа «Азы финансовой культуры для дошкольников»: пособие для воспитателей, методистов и руководителей дошкольных учреждений / Л.В. Стахович, Е.В. Семенкова, Л.Ю. Рыжановская. – М.: ВИТА-ПРЕСС, 2020. – 32 с. – Текст: непосредственный.
8. Пономарева, Л.И. Взаимодействие ДОО и семьи в формировании финансово-экономических представлений дошкольников / Л.И. Пономарева, И.В. Красноперова // Проблемы современного педагогического образования. Сер. : Педагогика и психология. – Научный журнал : – Ялта : РИО ГПА, 2022. – Вып.76. – Ч. 4.- С. 269-272.
9. Смоленцева, А.А. Введение в мир экономики, или Как мы играем в экономику / А.А. Смоленцева. – М.: Детство-пресс, 2008. – 120 с. – Текст: непосредственный.
10. Федеральная образовательная программа дошкольного образования : приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 25 ноября 2022 г. № 1028. – Текст : электронный // Официальное опубликование правовых актов : сайт. – URL : <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202212280044> (дата обращения: 10.02.2024). – Режим доступа : свободный.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155. – URL: <https://base.garant.ru/70512244/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/>. – Текст: электронный.
12. Худякова, М.А. Экономическая грамотность школьников, ее структура и средства формирования / М.А. Худякова. – Текст электронный // Педагогический журнал Башкортостана. 2020. № 4-5 (89-90). С. 72-81. – URL: <https://www.elibrary.ru/contents.asp?id=44838165>
13. Шатова, А.Д. Дошкольник... и экономика / А.Д. Шатова. – Текст: непосредственный // Обруч. – 1999. – № 1. – С. 42.
14. Household saving behavior: The role of financial literacy, information, and financial education programs: NBER Working Paper 13824. / A. Lusardi. – 2013. – P. 72. – URL: <http://www.nber.org/papers/w13824>
15. Shim, S. Socialization processes and pathways to healthy financial development for emerging young adults / S. Shim, J. Serido, C. Tang, N. Card // Journal of Applied Developmental Psychology. – 2015. – Vol. 38. – P. 29-38.

REFERENCES

1. Belyaeva, N.L. Reflection of economic ideas in the games of preschool children / N.L. Belyaeva. – Text: direct // Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. – 2008. – No. 2. – pp. 124-128.
2. Galkina, L.N. Formation of elementary economic knowledge in preschool children: Dissertation of PhD: 13.00.07. / L.N. Galkina. Chelyabinsk, 1999. 179 p. – Text: direct.
3. Drobysheva, T.V. Dynamics of personality value orientations in the conditions of early economic education: Dissertation of the Candidate of psychology: 19.00.05 / T.V. Drobysheva. – M.: RGB, 2003. – 164 p. – Text: direct.
4. Krasnoperova, I.V. Pedagogical system of formation of the foundations of financial literacy in preschool educational organizations: approaches and conditions / I.V. Krasnoperova, L.I. Ponomareva. Text: direct // Pedagogical education. – 2023. – Volume 4. No. 5. – pp. 6-10.

5. Krasnoperova, I.V. Modern approaches to the formation of the foundations of financial literacy of older preschool children / I.V. Krasnoperova. – Text: direct // Bulletin of Shadrinsk State Pedagogical University. – 2023. – № 1(57). – Pp. 14-20.
6. Krasnoperova, I.V. Financial alphabet / I.V. Krasnoperova. – Text: direct // Financial literacy for preschoolers : a learning kit in five parts, Part 3 / Yekaterinburg: KVADRAT Publishing House. – 2022. – 32 p.
7. The educational program «The basics of financial culture for preschoolers»: a manual for educators, methodologists and heads of preschool institutions. / L.V. Stakhovich, E.V. Semenkova, L.Yu. Ryzhanovskaya. – M.: VITA-PRESS, 2020. – 32 p. – Text: direct.
8. Ponomareva, L.I. Interaction of preschool institutions and families in the formation of financial and economic ideas of preschoolers / L.I. Ponomareva, I.V. Krasnoperova // Problems of modern pedagogical education. Ser. : Pedagogy and psychology. – Scientific journal : Yalta : RIO GPA, 2022. – Issue 76. – Part 4.- pp. 269-272.
9. Smolentseva, A.A. Introduction to the world of economics, or How we play economics / A.A. Smolentseva. – M.: Detstvo press, 2008. – 120 p. – Text: direct.
10. Federal Educational Program of preschool Education : Order of the Ministry of Education of the Russian Federation No. 1028 dated November 25, 2022. – Text : electronic // Official publication of legal acts : website. – URL : <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202212280044> (date of notification: 02/10/2024). – Access mode : free.
11. Federal State Educational Standard of preschool education: approved by Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated October 17, 2013. – №. 1155. – URL: <https://base.garant.ru/70512244/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/>. – Text: electronic.
12. Khudyakova, M.A. Economic literacy of schoolchildren, its structure and means of formation / M.A. Khudyakova. – The text is electronic // Pedagogical Journal of Bashkortostan. 2020. No. 4-5 (89-90). pp. 72-81. – URL: <https://www.elibrary.ru/contents.asp?id=44838165>
13. Shatov, A.D. Preschooler... and Economics / A.D. Shatov. – Text: direct // Hoop. – 1999. – №. 1. – P. 42.
14. Household saving behavior: The role of financial literacy, information, and financial education programs: NBER Working Paper 13824. / A. Lusardi. – 2013. – P. 72. – URL: <http://www.nber.org/papers/w13824>
15. Shim, S. Socialization processes and pathways to healthy financial development for emerging young adults / S. Shim, J. Serido, C. Tang, N. Card // Journal of Applied Developmental Psychology. – 2015. – Vol. 38. – P. 29-38.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

И.В. Красноперева аспирант ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, krasnoperova21@gmail.ru

Л.И. Пономарева доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики дошкольного и начального образования ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: ldm1020@mail.ru, ORCID: 0000-0002-1512-5185.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

I.V. Krasnoperova postgraduate student, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, krasnoperova21@gmail.ru

L.I. Ponomareva Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Theory and Methodology of Preschool and Primary Education, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: ldm1020@mail.ru, ORCID: 0000-0002-1512-5185.

УДК 372.881.111.1

DOI: 10.52772/25420291_2025_2_13

**Илья Александрович Алексеев,
Виктория Андреевна Колотова**
г. Шадринск

Обучение младших школьников с общим недоразвитием речи англоязычной грамматике через информационные технологии

Статья посвящена исследованию эффективности использования информационных технологий (ИТ) в обучении англоязычной грамматике младших школьников с общим недоразвитием речи (ОНР) III уровня. В работе рассматриваются проблемы усвоения грамматических норм английского языка детьми с ОНР, включая трудности в согласовании, употреблении артиклей и построении предложений. В статье предложена методика, сочетающая традиционные и инновационные подходы, такие как геймификация, мультисенсорные методы и адаптивные цифровые тренажеры. В статье описано применение комплекса ИТ-средств, в котором собраны материалы, отвечающие требованиям УМК «Английский в фокусе» для 2 класса, а также авторские разработки. Центральным элементом системы стала интерактивная обучающая игра «Поймай глаголы», созданная на JavaScript, которая специально разработана для отработки глагольных форм из УМК «Spotlight 2».

Ключевые слова: английская грамматика, младшие школьники, общее недоразвитие речи (ОНР), информационные технологии, геймификация, мультисенсорные методы, интерактивные тренажеры, ИТ-средства.

**Ilya Aleksandrovich Alekseev,
Victoria Andreevna Kolotova
Shadrinsk**

Teaching English-language grammar to children with speech impairments using information technologies

The article investigates the effectiveness of information technology (IT) in teaching English grammar to primary school children with general speech underdevelopment (GSU) level III. The study examines the challenges these children face in mastering English grammar, including difficulties with agreement, article usage, and sentence construction. The authors propose a methodology that combines traditional and innovative approaches, such as gamification, multisensory methods, and adaptive digital trainers. The paper describes the application of a comprehensive IT toolkit, which includes materials aligned with the "Spotlight 2" curriculum as well as original digital resources developed by the authors. The centerpiece of this system is the interactive JavaScript-based learning game "Catch the Verbs" specifically designed to practice verb forms from the Spotlight 2 curriculum.

Keywords: English grammar, primary school children, general speech underdevelopment (GSU), information technology, gamification, multisensory methods, interactive trainers, IT tools

В обучении английскому языку младших школьников наиболее сложным аспектом является формирование грамматических навыков. Данный процесс требует системного подхода и значительных усилий как со стороны учителя, так и со стороны обучающегося, поскольку грамматический строй английского языка имеет категории, которых нет в русском. У школьников, которые по результатам логопедического заключения имеют диагноз «Общее недоразвитие речи» на уроках иностранного языка могут возникнуть дополнительные трудности, поскольку их владение родным языком нуждается в коррекции. В условиях начальной школы, где ученики только начинают погружаться в мир иностранного языка, задача освоения грамматических основ становится особенно актуальной и сложной.

У детей с ОНР III уровня наблюдаются определенные трудности, которые мешают им в обучении. В частности, у обучающихся часто наблюдаются затруднения в процессе анализа, синтеза, сравнения и обобщения [11]. При изучении иностранного языка, особенно на начальных этапах, дети с ОНР сталкиваются с дополнительными барьерами. Проблемы усвоения правил образования времён, правильного употребления артиклей и согласования слов в предложении могут вызывать у них затруднения.

В нашей работе мы поставили перед собой цель, заключающуюся в теоретическом обосновании, разработке, апробации и проверке эффективности специализированного программного обеспечения для повышения эффективности усвоения норм грамматики английского языка детьми младшего школьного возраста с ОНР III в условиях общеобразовательной школы. Мы предположили, что успешность усвоения основ грамматики детьми с ОНР III уровня в условиях общеобразовательной школы при обучении английскому языку, может быть значительно повышена, если учесть и расширить научные данные об их речевом и неречевом развитии и возможностях в освоении грамматики, разработать и внедрить специализированное ПО с учётом этих особенностей и определить

педагогические условия использования цифровых материалов на уроках.

Формирование речевой функции в онтогенезе происходит по конкретным закономерностям, установившим хронологическое и взаимосвязанное развитие всех сторон речевой системы (фонетической стороны, лексического запаса и грамматического строя). Обратимся к понятию онтогенеза.

Под онтогенезом понимают индивидуальное развитие организма. Данный термин впервые был введен биологом Эрнстом Геккелем в 1866 г. [16]. Онтогенез по существу этого понятия должен быть отнесен ко всему периоду жизни человека от рождения до смерти, а это значит, включать не только прогрессивные, но и регрессивные инволюционные изменения.

В логопедии термин «онтогенез речи» используется для обозначения всего процесса формирования речи человека, начиная от его первых речевых актов и заканчивая моментом, когда родной язык становится полноценным средством общения и мышления [5, С. 320].

Овладение ребенком навыками словообразования и словоизменения имеет большое значение ещё и потому, что только морфологически и синтаксически оформленная речь может быть понятна собеседнику, а также будет служить для него средством общения с взрослыми и сверстниками и обеспечивать полноценную социализацию ребенка, указывает в своей публикации Н.Ю. Печенкина [14]. Правильное формирование грамматического строя речи ребенка предполагает нормативное развитие его познавательных процессов, так как вместе с ним развиваются закономерности построения языковых операций. Т.А. Кот в своей работе отмечает, что дошкольный возраст является одним из основных периодов в жизни ребенка, который связан со становлением речи. И, как подчеркивает автор, формирование грамматического строя речи представляет собой одну из проблем речевого развития дошкольника, так как личность обретает способность правильно говорить именно благодаря освоению грамматики [9]. Процессы

аналитической системы позволяют ребенку овладеть речью, а точнее обобщениями, словарным запасом и правильным структурированием фразы или предложения.

Кроме этого, сформированный в соответствии с возрастными нормами грамматический строй речи позволяет детям успешно осваивать школьную образовательную программу, но особое значение он имеет при изучении таких дисциплин, как русский и иностранный языки. Вместе с этим, можно выделить категорию школьников, систематически не справляющихся с освоением содержания данных дисциплин и имеющих специфические трудности в области усвоения норм грамматики этих языков. В частности, ошибки в согласовании времен, употреблении артиклей, которых нет в русском языке, проблемы в порядке слов.

Наблюдение за детьми данной категории, а так же анализ логопедической документации позволяет утверждать, что у значительной части таких детей наблюдаются специфические речевые нарушения, которые относятся к категории «Общее недоразвитие речи III уровня».

Наиболее общепринятое в науке определение ОНР предложила Л.С. Волкова, которая понимает его, как различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к её звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте [3]. При этом практически у всех детей с ОНР выражен важный общий критерий – это отсроченное по отношению ко времени появления собственной речи, в сравнении с нормой [10, С. 129].

Отметим, что дети с ОНР III уровня сталкиваются с лексическими трудностями. Их словарный запас составляет 60–70% от возрастной нормы. У детей данной категории наблюдаются ошибки в актуализации слов, особенно глаголов и прилагательных, а также смешение семантически близких понятий. Младшие школьники с ОНР III уровня допускают ошибки в согласовании (род, число, падеж), могут пропускать или неправильно употреблять предлоги. Детям с ОНР III уровня свойственно упрощение синтаксических структур, трудности в построении сложных предложений. Касательно фонетико-фонематические проблем, отметим, что у них зачастую бывает нечеткая артикуляция, искажение звуков, нарушения слоговой структуры слов [10]. Как отмечает Е.А. Захарова, у детей с ОНР III уровня наблюдается комплексное нарушение не только речевых, но и когнитивных функций: «У детей с ОНР отмечается не только речевая недостаточность, но и особенности познавательной деятельности: снижение объема памяти, трудности концентрации внимания, замедленность мыслительных процессов» [7].

Эти особенности осложняют усвоение английского языка, где грамматические категории (например, артикли, времена глаголов) часто не

совпадают с русским языком, а интерференция усиливает ошибки.

Выделим типичные ошибки при изучении английского языка. Дети с ОНР III уровня допускают ошибки, связанные с согласованием: неправильное употребление множественного числа ("foots" вместо "feet"), отсутствие согласования подлежащего и сказуемого ("She like"), временами глаголов: смешение форм ("I runned" вместо "I ran"), предложениями: калькирование с русского языка ("I go in school" вместо "I go to school").

Для эффективного обучения детей с ОНР III уровня необходимо сочетать традиционные и инновационные методы, а в частности ИТ, учитывая их когнитивные и речевые особенности.

Е.К. Хеннер определяет ИТ как совокупность методов и способов получения, обработки, представления информации, направленных на изменение ее состояния, свойств, формы, содержания и осуществляемых в интересах пользователей [17].

Применение ИТ в образовательной практике показывает положительные результаты в обучении детей с ОНР III уровня английскому языку. Программа включает визуальные и аудиоматериалы, а также предоставляет возможность многократного повторения и закрепления материала через интерактивные задания.

К тому же, как отмечает С.С. Гурова: «Применение компьютерных технологий на занятиях позволяет: повысить мотивацию, улучшить работу органов артикуляции, развить навыки звукового анализа и синтеза, а также сократить время формирования произносительных навыков» [4].

Отметим, что обучение младших школьников с ОНР III уровня результативно только при соблюдении определенных условий. Н.М. Пасенкова выделяет несколько ключевых принципов [13], которые мы считаем неотъемлемыми в рамках обучения английскому языку, в том числе и при обучении детей с ОНР III уровня:

- принцип педагогического оптимизма;
- принцип ранней педагогической помощи;
- принцип коррекционно-компенсирующей направленности образования;
- принцип социально-адаптирующей направленности образования;
- принцип развития мышления, языка и коммуникации, как средств специального образования;
- принцип деятельностного подхода в обучении и воспитании;
- принцип дифференцированного и индивидуального подхода;
- принцип необходимости специального педагогического руководства.

Применяя эти принципы в сочетании с современными педагогическими технологиями, можно достичь значительных успехов в обучении иностранному языку детей с общим недоразвитием речи. Современные образовательные технологии

становятся всё более популярными среди преподавателей, и на практике все чаще используются ИТ и игровые технологии.

В рамках обучения важно соблюдать принцип наглядности и мультисенсорный подход. Отметим, что в исследованиях А.В. Захаровой отмечается, что «эффективность обучения детей с ОНР повышается при использовании мультисенсорных методов, включающих визуальные, аудиальные и кинестетические компоненты» [6, С. 15]. Это может быть выражено через использование карточек с изображениями, жестов, схем для объяснения грамматических правил. Кроме того, важную роль в обучении младших школьников играют интерактивные игры (например, «Simon Says») для закрепления лексики и грамматики. В.А. Сухомлинский и другие исследователи утверждают, что «игровая деятельность является ведущей для младших школьников, а её использование в учебном процессе способствует повышению познавательной активности» [13]. Так, например, ролевые игры («Магазин», «Знакомство») подойдут для отработки коммуникативных навыков, а языковые приложения с адаптивными заданиями, в основе которых лежит геймификация (Duolingo, Lingokids), позволят не только изучить и отработать материал, но и повысят мотивацию к изучению английского языка.

В рамках обучения детей с ОНР III уровня важно учитывать поэтапное усвоение материала - от простых конструкций (Present Simple) к сложным (сложноподчиненные предложения). В данном ключе акцент должен быть сделан на высокочастотную лексику и повторяемость структур.

В диссертационной работе И.В. Барышниковой указывается необходимость использования наглядных семантических опор при обучении грамматическим структурам детей с речевыми

трудностями в усвоении абстрактных правил. Например, грамматические конструкции вводятся на знакомом лексическом материале, а их смысл демонстрируется через визуальные подсказки, жесты или схемы [2].

Констатирующий этап экспериментального исследования проходил в период с сентября 2022 г. по май 2023 г. на базе муниципального бюджетного образовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 12 города Урай.

В исследовании приняли участие 29 детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня. Дальнейшая экспериментальная работа предполагает разделение младших школьников с ОНР III уровня на 2 группы – экспериментальную (далее - ЭГ) и контрольную (далее - КГ) для оценки эффективности применения ИТ-средств для повышения усвоения норм грамматики английского языка.

На констатирующем этапе эксперимента была проведена комплексная диагностика по определению наличия трудностей в овладении грамматическим строем русского и английского языков. На этом этапе мы использовали методику Р.С. Немова «Определение понятий» [12], Т.А. Фотековой «Составление предложений из слов, предъявленных в начальной форме», а также методику по сочинению рассказа по серии сюжетных картинок «Бобик» [15], тест на уровень знаний в области английского языка с сайта Puzzle English и анализ контрольных работ. Эти диагностические инструменты помогут выявить основные трудности в области восприятия и использования грамматических структур у обучающихся с ОНР III уровня, что, в свою очередь, поможет создать комплекс ИТ-средств, направленных на улучшение языковых навыков учащихся с ОНР III уровня. Результаты диагностики представлены в таблицах 1 и 2.

Таблица 1

Уровни владения русским языком у обучающихся младших классов по методикам Р.С. Немова и Т.А. Фотековой

Класс	Обучающийся	Р.С. Немов «Определение понятий»	Т.А. Фотекова «Составление предложений из слов, предъявленных в начальной форме»	Т.А. Фотекова «Составление рассказа по серии сюжетных картинок «Бобик»
КГ	Юрий А.	Средний	Средний	Средний
КГ	Сергей Б.	Средний	Низкий	Средний
КГ	Алиса Г.	Средний	Средний	Средний
КГ	Лука Г.	Средний	Низкий	Средний
КГ	Адам Д.	Низкий	Средний	Средний
КГ	Дарья Д.	Низкий	Низкий	Средний
КГ	Кирилл К.	Средний	Низкий	Низкий
КГ	Михаил Л.	Средний	Низкий	Низкий
КГ	Евгений Л.	Средний	Средний	Низкий
КГ	Руслан М.	Высокий	Высокий	Средний
КГ	Алиса М.	Средний	Низкий	Низкий
КГ	Аниса М.	Низкий	Низкий	Средний

КГ	Лола М.	Средний	Средний	Средний
КГ	София Ж.	Низкий	Низкий	Низкий
ЭГ	Кирилл С.	Средний	Средний	Средний
ЭГ	Егор Б.	Высокий	Средний	Средний
ЭГ	Ульяна В.	Высокий	Средний	Средний
ЭГ	Артемий В.	Средний	Средний	Средний
ЭГ	София Г.	Средний	Средний	Средний
ЭГ	Иван Д.	Низкий	Низкий	Низкий
ЭГ	Анастасия Ж.	Низкий	Средний	Средний
ЭГ	Кирилл З.	Средний	Низкий	Низкий
ЭГ	Варвара З.	Низкий	Низкий	Низкий
ЭГ	Андрей К.	Средний	Средний	Низкий
ЭГ	Валерия К.	Низкий	Средний	Средний
ЭГ	Христина К.	Средний	Низкий	Низкий
ЭГ	Ксения К.	Средний	Низкий	Средний
ЭГ	Иван К.	Средний	Низкий	Средний
ЭГ	Макар Л.	Низкий	Низкий	Низкий

Анализ результатов диагностики в КГ и ЭГ показывает, что обе группы демонстрируют схожие результаты, с преобладанием среднего уровня речевых навыков. Однако в ЭГ наблюдается немного больше учащихся с высоким уровнем понятийного мышле-

ния, тогда как в КГ выше доля детей с низкими показателями в составлении предложений. Проанализируем результаты, полученные в ходе проведения диагностики грамматических основ английского языка у обучающихся младших классов с ОНР III уровня.

Таблица 2

Анализ диагностики грамматических навыков в английском языке

Ученик	Группа	Тест на владение языковым материалом	Анализ контрольных работ
Юрий А.	КГ	Средний	Средний
Сергей Б.	КГ	Низкий	Средний
Алиса Г.	КГ	Средний	Средний
Лука Г.	КГ	Средний	Низкий
Адам Д.	КГ	Низкий	Низкий
Дарья Д.	КГ	Низкий	Низкий
Кирилл К.	КГ	Низкий	Низкий
Михаил Л.	КГ	Низкий	Низкий
Евгений Л.	КГ	Средний	Низкий
Руслан М.	КГ	Средний	Средний
Алиса М.	КГ	Средний	Низкий
Аниса М.	КГ	Средний	Средний
Лола М.	КГ	Средний	Средний
София Ж.	КГ	Низкий	Низкий
Кирилл С.	ЭГ	Средний	Средний
Егор Б.	ЭГ	Низкий	Средний
Ульяна В.	ЭГ	Средний	Средний
Артемий В.	ЭГ	Средний	Средний
София Г.	ЭГ	Средний	Средний
Иван Д.	ЭГ	Низкий	Низкий
Анастасия Ж.	ЭГ	Средний	Низкий
Кирилл З.	ЭГ	Низкий	Низкий
Варвара З.	ЭГ	Низкий	Низкий

Андрей К.	ЭГ	Средний	Средний
Валерия К.	ЭГ	Низкий	Средний
Христина К.	ЭГ	Низкий	Низкий
Ксения К.	ЭГ	Низкий	Низкий
Иван К.	ЭГ	Средний	Низкий
Макар Л.	ЭГ	Низкий	Низкий

Результаты диагностики грамматических основ английского языка у учащихся младших классов с ОНР III уровня подтвердили наличие устойчивых трудностей у испытуемых. Проведенный анализ письменных работ 29 обучающихся позволил выявить устойчивые грамматические ошибки, свидетельствующие о системных трудностях в усвоении норм английского языка. Отметим, что 67% обучающихся наибольшую сложность вызывают неправильные формы множественного числа существительных. В 89% работ мы встретили такую ошибку, как пропуск артиклей, при этом в работах 76% обучающихся встречались предложения с нарушенным порядком слов. Кроме того, в 85% работ наблюдалось нарушение согласования подлежащего и сказуемого. Таким образом, полученные данные стали основанием для разработки комплекса ИТ-средств для повышения эффективности усвоения норм грамматики английского языка детьми младшего школьного возраста с ОНР III в условиях общеобразовательной школы.

Для проведения формирующего этапа эксперимента учащиеся были разделены на две группы: ЭГ, где обучение проходило с использованием специализированного ПО (интерактивные задания, цифровые тренажеры, мультисенсорные упражнения) и КГ, в которой обучение осуществлялось без применения дополнительных ИТ. В ходе экспериментального исследования была разработана и апробирована комплексная система ИТ-материалов, представляющая собой многоуровневый комплекс взаимосвязанных ресурсов. Эти ресурсы учитывают особенности детей с ОНР III уровня, предлагая визуальную поддержку, регулирующую сложность и интерактивные задания. Материалы легко адаптировать под любой уровень сложности, что позволяет учитывать индивидуальные особенности учащихся с ОНР III уровня.

Центральным элементом системы стала интерактивная обучающая игра «Поймай глаголы», созданная на JavaScript, которая специально разработана для отработки глагольных форм из УМК «Spotlight 2». Поскольку по результатам диагностики мы выяснили, что у большинства обучающихся есть трудности именно в построении предложений, данное ИТ-средство будет актуально.

Методическая ценность системы заключается в ее полной соотнесенности с тематическими разделами УМК «Spotlight 2» и тщательно продуманной дифференциации.

В рамках исследования мы также разработали образовательный сайт «Candy English», на котором

помимо прочих ресурсов разместили наш комплекс. Визуальное оформление сайта, основанное на контрастных цветах и привлекательной графике, не только создает положительное первое впечатление, но и настраивает на умственный процесс.

В основу формирующего эксперимента легли принципы системности, комплексности и индивидуализации обучения. В контрольной группе обучение английскому языку проводилось в рамках урочной деятельности с использованием традиционных методов без применения информационных технологий. В экспериментальной группе, помимо стандартных уроков использовались информационные технологии, а именно, разработанный комплекс ресурсов для изучения лексико-грамматических тем из УМК «Английский в фокусе» для 2 класса в рамках курса внеурочной деятельности «Веселый английский».

Анализ теоретической литературы показал, что для эффективного обучения в рамках проведения формирующего эксперимента необходимо применять специальные методики, учитывающие особенности детей с ОНР:

Постепенное введение материала. Грамматические конструкции изучаются поэтапно, с многократным повторением. Например, сначала осваивается Present Simple ("He eats breakfast"), а затем – более сложные времена.

Наглядные пособия. Картинки, схемы и анимации помогают визуализировать правила (например, изображения действий для разных времён).

Игровые методы. Интерактивные задания (составление предложений из карточек, сопоставление фраз с картинками) делают обучение увлекательным и эффективным.

Постоянное закрепление. Регулярное повторение пройденного материала предотвращает забывание и помогает автоматизировать навыки [1].

В рамках эксперимента в ЭГ в течение одного учебного года помимо уроков проводились внеурочные занятия, на которых мы организовали учебный процесс с применением разработанных ИТ-средств. В обучении мы придерживались трехэтапной системы. Первый этап, подготовительный, включал в себя развитие фонетических навыков и базовой лексики через артикуляционную гимнастику и тактильные подсказки. Данные упражнения мы применяли на каждом занятии в качестве фонетической разминки. На основном этапе происходило формирование грамматических навыков с использованием интерактивных тренажеров (Quizlet, Wordwall), разработанной игры и цветового кодирования частей

речи. На заключительном этапе обучающиеся применяли знания в коммуникативных ситуациях через ролевые игры и проекты.

По итогам проведения экспериментальной работы отметим, что современные ИТ (интерактивные платформы, цифровые тренажеры, мультисенсорные инструменты) доказали свою эффективность в обучении детей с ОНР III уровня. Их преимущества включают в себя несколько аспектов. Во-первых, отметим геймификацию обучения – задания в игровой форме снижают тревожность и повышают мотивацию. Как отмечают исследователи, «использование интерактивных технологий способствует повышению познавательной активности детей и увеличению их мотивации к обучению» [8]. Кроме того, ИТ-средства позволяют обеспечить мультисенсорное восприятие, а следовательно, визуализация, аудиосопровождение и тактильная обратная связь помогают компенсировать речевые нарушения. Не менее важным преимуществом является индивидуализация. Адаптивные алгоритмы позволяют подстраивать сложность заданий под уровень каждого ребенка. Автоматизация контроля позволяет обеспечить мгновенную проверку ошибок (например, в интерактивных рабочих листах), которая ускоряет процесс коррекции. Обеспечение взаимодействия различных видов деятельности является решающим фактором при проведении уроков английского языка. Для детей с ОНР III уровня наиболее эффективны средства, сочетающие визуальные и аудиальные компоненты: интерактивные флеш-карты с озвучкой (например, «Quizlet»), анимированные грамматические схемы (платформы типа «GrammarlyKids») [6].

Приведем некоторые примеры ИТ-средств, которые мы использовали в рамках формирующего эксперимента в ЭГ в рамках внеурочной деятельности. Аудиовизуальные и интерактивные материалы включали:

Видеоуроки с YouTube-канала BBC Learning English (например, ролик How to say 'TH'), которые наглядно демонстрировали артикуляцию звуков и помогали снять психологический барьер.

Приложение Sounds: The Pronunciation App, где дети могли слушать звуки, повторять их и наблюдать анимацию артикуляции.

Интерактивные игры на платформах LearningApps.org (например, «Грамматика для малышей») и Wordwall, которые использовались для сортировки слов по категориям и закрепления грамматических структур.

Мультфильмы, такие как «Gogo loves English», объясняющие базовые грамматические понятия (число, род) в доступной форме.

Цифровые тренажеры и платформы сыграли ключевую роль в основном этапе работы:

Quizlet и Wordwall применялись для запоминания неправильных глаголов через карточки с аудиосопровождением и визуальными ассоциациями.

Grammaropolis с цветовым кодированием частей речи (например, глаголы — красным, существительные — синим) облегчал усвоение грамматических категорий.

LiveWorksheets с автоматической проверкой позволяли учащимся сразу видеть ошибки и корректировать ответы.

Тактильные и мультисенсорные методы дополняли цифровые инструменты:

Игры с тактильными карточками (например, «Волшебный мешочек»), где дети на ощупь определяли предмет и называли его на английском.

Метод «Ароматные слова», связывающий запахи (апельсин — orange) с лексикой для усиления запоминания.

Применение комплекса ИТ-средств показало высокую эффективность. В КГ 35,7% учащихся (5 из 14) улучшили уровень, в ЭГ — 53,3% (8 из 15). Наибольший прогресс отмечен у учеников ЭГ, перешедших с низкого на средний уровень (Егор Б., Варвара З. и др.), но 2 ученика (Иван Д., Макар Л.) остались на низком уровне. Наибольшие успехи отмечены в построении предложений и использовании базовых грамматических конструкций (глаголы to be, have/has), а также дифференциации глаголов.

Учащиеся с низким стартовым уровнем показали минимальный прогресс, что указывает на необходимость дополнительной индивидуальной работы. Методика подтвердила эффективность сочетания традиционных методов и средств ИТ.

Отметим, что интеграция ИТ в обучение детей с ОНР III уровня не только улучшает грамматические навыки, но и трансформирует образовательную среду, делая ее более инклюзивной и мотивирующей. Однако успех зависит от системного подхода – сочетания технологий с традиционными методами и постоянного мониторинга прогресса.

Для определения наличия прогресса по итогам проведения формирующего эксперимента мы провели контрольный эксперимент. Динамику результатов обучающихся мы занесли в таблицу 3.

Таблица 3

Сводная таблица динамики результатов обучающихся по различным методикам

Ученик	Методика Р.С. Немова	Методика Т.А. Фо-тековой (составление предложений)	Методика Т.А. Фо-тековой (рассказ по картинкам)	Комплексная диагностика грамматических навыков английского языка
КГ				
Юрий А.	+0%	+0%	+0%	Средний → Средний
Сергей Б.	+20%	+50%	+20%	Низкий → Средний

Алиса Г.	+16.7%	+0%	+16.7%	Средний → Средний
Лука Г.	+0%	+0%	+0%	Средний → Средний
Адам Д.	+50%	+0%	+0%	Низкий → Низкий
Дарья Д.	+100%	+50%	+0%	Низкий → Низкий
Кирилл К.	+25%	+0%	+33.3%	Низкий → Средний
Михаил Л.	+25%	+100%	+66.7%	Низкий → Средний
Евгений Л.	+20%	+0%	+33.3%	Средний → Средний
Руслан М.	+11.1%	+0%	+16.7%	Средний → Высокий
Алиса М.	+25%	+50%	+0%	Средний → Низкий
Аниса М.	+100%	+50%	+0%	Средний → Средний
Лола М.	+20%	+25%	+0%	Средний → Средний
София Ж.	+0%	+0%	+50%	Низкий → Низкий
ЭГ				
Кирилл С.	+20%	+16.7%	+25%	Средний → Средний
Егор Б.	+12.5%	+33.3%	+20%	Низкий → Средний
Ульяна В.	+11.1%	+14.3%	+16.7%	Средний → Средний
Артемий В.	+16.7%	+20%	+14.3%	Средний → Средний
София Г.	+14.3%	+20%	+0%	Средний → Высокий
Иван Д.	+50%	+33.3%	+200%	Низкий → Средний
Анастасия Ж.	+100%	+20%	+0%	Средний → Средний
Кирилл З.	+0%	+33.3%	+33.3%	Низкий → Средний
Варвара З.	+100%	+50%	+100%	Низкий → Средний
Андрей К.	+25%	+25%	+50%	Средний → Средний
Валерия К.	+33.3%	+25%	+20%	Низкий → Средний
Христина К.	+50%	+50%	+33.3%	Низкий → Средний
Ксения К.	+20%	+33.3%	+0%	Низкий → Средний
Иван К.	+20%	+50%	+20%	Средний → Средний
Макар Л.	+100%	+0%	+0%	Низкий → Низкий

Исследование выявило статистически значимые различия между группами по ключевым параметрам:

1. Словарный запас (методика Р.С. Немова)

Средний прогресс в КГ составил +20.7%, при этом у обучающиеся с низким уровнем выявлен прогресс, но без перехода на новый уровень. Младшие школьники, продемонстрировавшие средний уровень на этапе констатирующего эксперимента, показали рост на 16.7-25% (наиболее успешные - Кирилл К., Михаил Л. +25%). Минимальная динамика (+11.1% у Руслана М.) наблюдалась у учеников с изначально высоким уровнем.

В ЭГ средний прогресс составил +32.5%, при этом 2 учащихся перешли из низкого в средний уровень (Анастасия Ж., Валерия К.), 1 учащийся (София Г.) - из среднего в высокий уровень. Максимальный рост был отмечен у слабых учащихся: +100% (Варвара З., Макар Л.), но с минимальным абсолютным улучшением (1→2 балла). Ключевое отличие: В ЭГ наблюдались качественные изменения (переход между уровнями), тогда как в КГ прогресс был преимущественно количественным.

2. Оценка грамматических навыков посредством анализа контрольных работ.

К типичным ошибкам выявленным в КГ и ЭГ отнесем пропуск артиклей (89% случаев), нарушение порядка слов (76%), ошибки в глагольных формах (92%). Наиболее показательными являются результаты ЭГ, где ошибки в употреблении артиклей сократились до 62%, в построении предложений - до 53%, ошибки в употреблении и различении глагольных форм уменьшились до 68%.

3. Уровень сформированности связной речи (методика Т.А. Фотековой "Бобик")

Средний прогресс по итогам контрольного эксперимента в КГ составил +20.1%, тогда как в ЭГ- +37.5%. В КГ переход на новый уровень был отмечен у 1 ученика, в то время как в ЭГ на новый уровень перешли 4 ученика. Улучшение структуры рассказа в КГ отмечено у 42.9% учащихся, в ЭГ – у 73.3% учащихся.

Результаты формирующего и контрольного эксперимента подтвердили, что сочетание традиционных методов обучения с современными ИКТ-ресурсами является эффективным подходом для коррекции грамматических навыков у младших школьников с ОНР III уровня. Разработанные ИТ-средства не только компенсируют специфические

трудности учащихся, но и способствуют их мотивации к изучению английского языка.

В ходе эксперимента была выявлена группа учащихся (Адам Д., Дарья Д., Кирилл К. и др.), демонстрировавших устойчивые трудности в грамматике английского языка, такие как неправильное согласование подлежащего и сказуемого, ошибки в использовании артиклей, трудности в построении вопросов и одновременно низкие результаты по итогам диагностики в области русского языка. Результаты подтвердили гипотезу о взаимосвязи между уровнем развития родного языка и успешностью усвоения иностранного, особенно у детей с ОНР III уровня.

Полученные данные свидетельствуют, что разработанное специализированное ПО, включающее интерактивную игру «Поймай глаголы» и комплекс цифровых ресурсов, размещенный на сайте

«Candy English», существенно повышает эффективность обучения англоязычной грамматике младших школьников с ОНР III уровня. Ключевыми преимуществами данного подхода являются: учет речевых и когнитивных особенностей учащихся за счет мультисенсорных методов, повышение вовлеченности и снижение тревожности за счет геймификации учебного процесса и возможность адаптировать уровень сложности заданий. Данные преимущества позволяют внедрить разработанные средства не только в урочную деятельность в качестве дополнения УМК «Английский в фокусе», но и во внеурочные занятия младших школьников.

Таким образом, сочетание традиционных методов с цифровыми технологиями не только решает актуальные задачи коррекционного обучения, но и открывает новые возможности для создания инклюзивной образовательной среды.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Андреева, Н. В. Компьютерные технологии в обучении иностранным языкам : учеб. пособие / Н. В. Андреева. – Калининград : Изд-во Калининградского университета, 2002. – 101 с. – Текст : непосредственный.
2. Барышникова, И. В. Формирование основ иноязычной коммуникативной компетенции у детей с ограниченными речевыми возможностями: теоретико-экспериментальное исследование на материале английского языка : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Барышникова Ирина Валентиновна. – Санкт-Петербург, 2010. – 169 с. – Текст : непосредственный.
3. Волкова, Л. С. Логопедия : учеб. для студентов дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва : Владос, 1998. – 680 с. – Текст : непосредственный.
4. Гурова, С. С. Использование компьютерных технологий на логопедических занятиях как средства коррекции речи у детей старшего дошкольного возраста : выпуск. квалификац. работа (магистер. дис.) / С. С. Гурова ; науч. рук. А. П. Демидова ; Калужский гос. ун-т им. К. Э. Циолковского. – Калуга, 2022. – 91 с. – Текст : непосредственный.
5. Жукова, Н. С. Логопедия. Основы теории и практики : пособие для развивающего обучения, осуществляемого родителями, воспитателями дет. дошкол. учреждений и учителями / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – Москва : Эксмо, 2011. – 283 с. – Текст : непосредственный.
6. Захарова, А. В. ИКТ как средство создания педагогически комфортной среды на занятиях по английскому языку / А. В. Захарова. – Текст : непосредственный // Информационно-коммуникационные технологии в обучении иностранным языкам : сб. науч. ст. / Шадр. гос. пед. ин-т. – Шадринск : ШГПИ, 2012. – С. 44-46.
7. Захарова, Е. А. Психологические особенности восприятия младших школьников с задержкой психического развития и общим недоразвитием речи : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.10 / Захарова Екатерина Александровна. – Нижний Новгород, 2011. – 237 с. – Текст : непосредственный.
8. Корнелова, О. И. Информационные технологии в обучении детей с нарушениями речи / О.И. Корнелова, О.В. Малыхина. – Текст : непосредственный // Вопросы логопедии. – 2010. – № 5 (3). – С. 27-32.
9. Кот, Т. А. Формирование грамматического строя речи детей старшего дошкольного возраста / Т. А. Кот. – Текст : электронный // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 60-2. – С. 211-214. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovaniegrammaticheskogo-stroya-rechi-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 16.02.2025).
10. Лалаева, Р. И. Развитие фонематического анализа и синтеза / Р. И. Лалаева. – Москва : Владос, 2004. – 129 с. – Текст : непосредственный.
11. Мухачева, Н. П. Сказка как приём обучения английскому языку в младших классах / Н. П. Мухачева, Н. О. Ветлугина. – Текст : электронный // Молодой ученый. – 2014. – № 5-2 (64). – С. 24-25. – URL: <https://moluch.ru/archive/64/10565/> (дата обращения: 06.02.2022).
12. Назарова, Т. С. Заинтересованный ребенок учится лучше: формирование эмоционального мира младшего школьника средствами игры на уроках английского языка / Т. С. Назарова. – Текст : непосредственный // Учитель. – 2002. – № 3. – С. 71-72.
13. Немов, Р.С. Психология : учеб. для пед. вузов. В 3 кн. Кн. 3 Психодиагностика : введ. в науч. психол. исследование с элементами мат. статистики / Р.С. Немов. – 4-е изд. – Москва : Владос, 2003 – 631с. – Текст : непосредственный.
14. Пасенкова, Н. М. Методические рекомендации для педагогических работников образовательных учреждений по организации работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья в условиях инклюзивного образования / Н. М. Пасенкова. – Ставрополь : СКИРО ПК и ПРО, 2012. – 46 с. – Текст : непосредственный.
15. Печенкина, Н. Ю. Коррекционный потенциал информационных технологий в развитии грамматического строя речи у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи / Н. Ю. Печенкина. – Текст : непосредственный // Современные

научные взгляды в эпоху глобальных трансформаций: проблемы, новые векторы развития : материалы XLII Всерос. науч.-практ. конф., Ростов-на-Дону, 16 дек. 2021 г. – Ростов-на-Дону, 2021. – С. 412-416.

16. Фотекова, Т. А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников : метод. пособие / Т.А. Фотекова. – 2-е изд. – Москва : Айрис-пресс : Айрис-дидактика, 2007. – 84 с. – Текст : непосредственный.

17. Хватцев, М. Е. Логопедия : кн. для преподавателей и студентов высш. пед. учеб. заведений. В 2 кн. / М.Е. Хватцев ; под ред. Р. И. Лалаевой, С. Н. Шаховской. – Москва : ВЛАДОС, 2009. – Текст : непосредственный.

18. Хеннер, Е. К. Информационные технологии в образовании. Теоретический обзор : учеб. пособие / Е. К. Хеннер. – Пермь : Перм. гос. нац. исслед. ун-т, 2022. – 110 с. – URL: <http://www.psu.ru/files/docs/science/books/uchebnieposobiya/informacionnye-tehnologii-v-obrazovanii.pdf> (дата обращения: 15.12.2024).

REFERENCES

1. Andreeva, N. V. (2002), *Computer Technologies in Foreign Language Teaching: Textbook*, Kaliningrad: Immanuel Kant Baltic Federal University Press, 101 p. (in Russian)
2. Baryshnikova, I. V. (2010), *Formation of Foreign Language Communicative Competence in Children with Speech Disabilities: A Theoretical and Experimental Study Based on the English Language*, Ph.D. Thesis (Pedagogy), Saint Petersburg, Russian Federation. (in Russian)
3. Volkova, L. S., and Shakhovskaya, S. N. (eds.), (1998), *Speech Therapy: Textbook for Students of Defectology Faculties in Pedagogical Universities*, 3rd ed., rev. and exp., Moscow: Vldos, 680 p. (in Russian)
4. Gurova, S. S. (2022), *The Use of Computer Technologies in Speech Therapy Sessions as a Means of Correcting Speech Disorders in Preschool Children (Master's thesis)*, Kaluga: K. E. Tsiolkovsky Kaluga State University, 91 p. (in Russian)
5. Zhukova, N. S., Mast'yukova, E. M., and Filicheva, T. B. (2011), *Speech Therapy: Fundamentals of Theory and Practice. A Guide for Developmental Learning Conducted by Parents, Preschool Educators, and Teachers*, Moscow: Eksmo, 283 p. (in Russian)
6. Zakharova, A. V. (2012), 'ICT as a Means of Creating a Pedagogically Comfortable Environment in English Language Classes', *Information and Communication Technologies in Foreign Language Teaching: Collection of Scientific Articles*, Shadrinsk: Shadrinsk State Pedagogical Institute, pp. 44-46. (in Russian)
7. Zakharova, E. A. (2011), *Psychological Characteristics of Perception in Primary Schoolchildren with Mental Retardation and General Speech Underdevelopment*, Ph. D. Thesis (Psychology), Nizhny Novgorod, Russian Federation. (in Russian)
8. Kornelova, O. I., and Malykhina, O. V. (2010), 'Information Technologies in Teaching Children with Speech Disorders', *Issues in Speech Pathology*, no. 5(3), pp. 27-32. (in Russian)
9. Kot, T. A. (2018), 'Formation of Grammatical Speech Structure in Preschool Children', *Problems of Modern Pedagogical Education*, no. 60(2), pp. 211-214, available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovaniegrammaticheskogo-stroya-rechi-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta> [Accessed 16.02.2025]. (in Russian)
10. Lalaeva, R. I. (2004), *Development of Phonemic Analysis and Synthesis*, Moscow: Vldos, 129 p. (in Russian)
11. Mukhacheva, N. P., and Vetlugina, N. O. (2014), 'Fairy Tales as a Method of Teaching English in Primary School', *Young Scientist*, no. 5-2(64), pp. 24-25, available at: <https://moluch.ru/archive/64/10565/> [Accessed 06.02.2022]. (in Russian)
12. Nazarova, T. S. (2002), 'An Interested Child Learns Better: Shaping the Emotional World of Primary Schoolchildren Through Play in English Lessons', *Teacher*, no. 3, pp. 71-72. (in Russian)
13. Nemov, R. S. (2003), *Psychology: Textbook for Pedagogical Universities. In 3 Books. Book 3: Psychodiagnostics. Introduction to Scientific Psychological Research with Elements of Mathematical Statistics*, 4th ed., Moscow: Vldos, 631 p. (in Russian)
14. Pasenkova, N. M. (2012), *Methodological Recommendations for Educators on Organizing Work with Children with Disabilities in Inclusive Education Settings*, Stavropol: SKIRO PC and PRO, 46 p. (in Russian)
15. Pechenkina, N. Yu. (2021), 'The Corrective Potential of Information Technologies in Developing Grammatical Speech Structure in Preschoolers with Severe Speech Disorders', *Modern Scientific Views in an Era of Global Transformations: Problems and New Vectors of Development: proceedings of the 42nd All-Russian Scientific-Practical Conference*, Rostov-on-Don, pp. 412-416. (in Russian)
16. Fotekova, T. A. (2007), *Test Methodology for Diagnosing Oral Speech in Primary Schoolchildren: A Methodological Guide*, 2nd ed., Moscow: Airis-Press, 84 p. (in Russian)
17. Khvatsev, M. E. (2009), *Speech Therapy: A Book for Educators and Students of Higher Pedagogical Institutions. In 2 Books*, eds. by R. I. Lalaeva and S. N. Shakhovskaya, Moscow: Vldos. (in Russian)
18. Henner, E. K. (2022), *Information Technologies in Education: A Theoretical Review. Textbook* [online], Perm: Perm State National Research University, 110 p., available at: <http://www.psu.ru/files/docs/science/books/uchebnieposobiya/informacionnye-tehnologii-v-obrazovanii.pdf> [Accessed 15.12.2024]. (in Russian)

Научная статья «Обучение младших школьников с общим недоразвитием речи англоязычной грамматике через информационные технологии» изложена в научном стиле, соответствует требованиям, предъявляемым к статьям такого рода и может быть рекомендована к публикации.

Научный руководитель аспиранта **В.А. Колотовой**, обучающейся по направлению подготовки 44.06.01 – Образование и педагогические науки, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой коррекционной педагогики и специальной психологии, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», **И.А. Алексеев**.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

И.А. Алексеев, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой коррекционной педагогики и специальной психологии, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: filologshgpi@mail.ru, ORCID: 0000-0003-0621-1741

В.А. Колотова, аспирант, обучающийся по направлению подготовки 44.06.01 – Образование и педагогические науки, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: rentz2011@yandex.ru, ORCID: 0009-0000-8157-904X

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

I.A. Alekseev, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department Chair, Department of Correctional Pedagogy and Special Psychology, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: filologshgpi@mail.ru ORCID: 0000-0003-0621-1741

V.A. Kolotova, Graduate Student, field of training 44.06.01 – Education and Pedagogical Sciences, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: rentz2011@yandex.ru ORCID: 0009-0000-8157-904X

УДК 378.14

DOI: 10.52772/25420291_2025_2_23

**Надежда Анатольевна Антонова,
Екатерина Викторовна Гнатышина**
г. Челябинск

**Предметная и методическая подготовка будущих учителей физики
к формированию функциональной грамотности обучающихся**

В статье рассматривается вопрос предметной и методической подготовки будущего учителя физики в сфере формирования функциональной грамотности. Для этого изучены актуальные публикации по проблеме исследования. В рамках методической подготовки будущие учителя составляют задания и проектируют учебный процесс. Решение практико-ориентированных задач по физике, выполнение лабораторных работ на современном оборудовании осуществляется на протяжении всего обучения в педагогическом вузе. Приводится анализ сформированности функциональной грамотности студентов педагогического вуза при обучении физике, который показывает, что у обучающихся доминирует средний уровень. Проведенное исследование помогает подготовить учителей физики к формированию функциональной грамотности школьников и повысить свой профессиональный уровень. Дальнейшую работу мы связываем с подготовкой будущего учителя к профориентации школьников.

Ключевые слова: функциональная грамотность, обучение физике, студенты, педагогический вуз, учителя физики.

**Nadezhda Anatolyevna Antonova,
Ekaterina Viktorovna Gnatyshina**
Chelyabinsk

**Subject and methodological training of future physics teachers for the formation
of students' functional literacy**

The article discusses the issue of subject and methodological training of future physics teachers in the field of functional literacy formation. For this purpose, relevant publications on the research problem have been studied. As part of the methodological training, future teachers create assignments and design the learning process. Solving practice-oriented tasks in physics, performing laboratory work on modern equipment is carried out throughout the entire training at the pedagogical university. The analysis of the formation of functional literacy of students of a pedagogical university in teaching physics is given, which shows that the average level dominates among students. The conducted research helps to prepare physics teachers for the formation of functional literacy of schoolchildren and improve their professional level. We associate further work with the preparation of future teachers for career guidance for schoolchildren.

Keywords: functional literacy, teaching physics, students, pedagogical university, physics teachers.

Введение. В отечественной и зарубежной литературе вопросам по формированию функциональной грамотности уделяется большое внимание. В системе РИНЦ представлено большое количество публикаций по данному вопросу. Однако до

сих пор эта проблема остается приоритетной в государственной политике, направленной на грамотность населения. В диссертации Н.А. Назаровой (Омск, 2007) выявлены и теоретически обоснованы способы развития функциональной грамотности студентов педагогического вуза, определенные

противоречия, остаются актуальны и в наши дни. Основой исследования выступают вопросы: методической подготовки будущего учителя физики (С.И. Десненко, Л.А. Ларченкова, Е.Б. Петрова, Н.С. Пурешева и др.); оценочные средства для учителя физики (М.Ю. Демидова, С.И. Десненко, А.П. Усольцев и др.); особенности функциональной грамотности студентов будущих учителей (А.В. Ананьева, О.В. Бажук, Т.А. Пакина, С.И. Пискунова, В.В. Ретивина, Н.В. Шутова, Е.Д. Шуткина и др.); функциональная грамотность по физике (А.Н. Величко, С.И. Десненко, А.В. Ляпцев, О.А. Немых, Е.Б. Петрова, А.П. Усольцев, А.В. Худякова и др.).

Исследовательская часть. А.В. Ананьева разработала семинар-тренинг для молодых педагогов, направленный на поддержку становления их функциональной грамотности. Функциональная грамотность учителя – это ключ к функциональной грамотности обучающегося [2]. О.В. Бажук изучает проблему формирования читательской грамотности студентов и предлагает курсы для подготовки учителей [3].

Н.В. Моргачева оценивает и анализирует уровень естественно-научной грамотности студентов. Исследование естественно-научной грамотности студентов показало, что у обучающихся доминирует средний уровень [11].

Т.А. Пакина [12; 13], Е.Д. Шуткина [15] рассматривают функциональную грамотность как профессиональную составляющую.

Учитывая результаты исследований [4-10; 14], и опираясь на свою точку зрения, определим, что функциональная грамотность будущего учителя физики представляет собой уровень образованности, который отражает его умения решать жизненные и профессиональные задачи в различных областях деятельности, опираясь в основном на прикладные знания.

Подготовка будущего учителя физики в сфере формирования функциональной грамотности обучающихся (рис. 1) должна включать в себя два важных аспекта. Первый – предметная подготовка, теоретические знания по физике и выполнение лабораторных работ учителями. Во-вторых, проектирование и организация учебных занятий по формированию функциональной грамотности обучающихся.



Рис.1. Схема подготовки будущего учителя физики в сфере формирования функциональной грамотности обучающихся

Для реализации предметной и методической подготовки будущих учителей физике к формированию функциональной грамотности обучающихся необходимо обозначить ряд педагогических условий: дидактические условия – использование инновационных форм и методов обучения в зависимости от индивидуальных возможностей учителя физики и поставленных целей; организационно-педагогические условия – обеспечение оптимизации процесса обучения с сочетанием методической и практической деятельностью при решении практико-ориентированных задач; технологическое условие – научно-методическое сопровождение формирования функциональной грамотности, использование современного оборудования «Учебный класс комплект по физике», «Цифровая лаборатория (Научные развлечения, RELEON)» и ресурсы инновационной инфраструктуры («Технопарк универсальных педагогических компетенций», «Кванториум», «Точка роста», «Сириус», «Кампус» и т.д.); психолого-педагогические условия – повышения квалификации будущих учителей физики в области формирования функциональной грамотности. Выделим принципы: принцип саморазвития – профессиональный потенциал личности будущего учителя физики на основе рефлексии своей педагогической деятельности; принцип вариативности – организация образовательного процесса с учетом диагностики потребностей и проблем в области педагогического образования; принцип развития креативного и инженерного мышления – реализация творческого потенциала будущего учителя физики в сфере педагогического образования.

Предметная подготовка. Представим фрагмент примера работы с цифровой лабораторией RELEON по теме «Работа и мощность постоянного тока» в рамках дисциплины «Основы электроники».

Студенты делятся на три группы, 1 и 2 группы выполняют лабораторную работу: 1 – расчет мощности тока в цепи с последовательным соединением проводников, 2 – расчет мощности тока в цепи с параллельным соединением проводников. 3 группа получает теоретическое задание – из сборника задач подобрать задачи (и решить их) по теме урока.

Оборудование: источник постоянного тока, ключ, соединительные провода, мультиметр для измерения силы тока и напряжения, два резистора с сопротивлениями 360 Ом и 1000 Ом.

1 группа.

Последовательно соединить резисторы и выполнить измерения силы тока и напряжения с помощью мультиметра, рассчитать работу и мощность тока.

2 группа.

Параллельно соединить резисторы и выполнить измерения силы тока и напряжения с помощью мультиметра, рассчитать работу и мощность тока.

После выполнения заданий обсудить результаты.

На рисунках представлен фрагмент результатов при последовательном соединении, при условии $R_1=1000$ Ом, $U_1=6,62$ В (рис.2) и $R_2=360$ Ом, $U_2=2,39$ В (рис.3).



Рис.2. Фрагмент результатов при последовательном соединении, при условии $R_1=1000$ Ом, $U_1=6,62$ В



Рис.3. Фрагмент результатов при последовательном соединении, при условии $R_2=360 \text{ Ом}$, $U_2=2,39 \text{ В}$

Параллельное соединение при условии $R_1= R_1=1000 \text{ Ом}$ (рис.4).

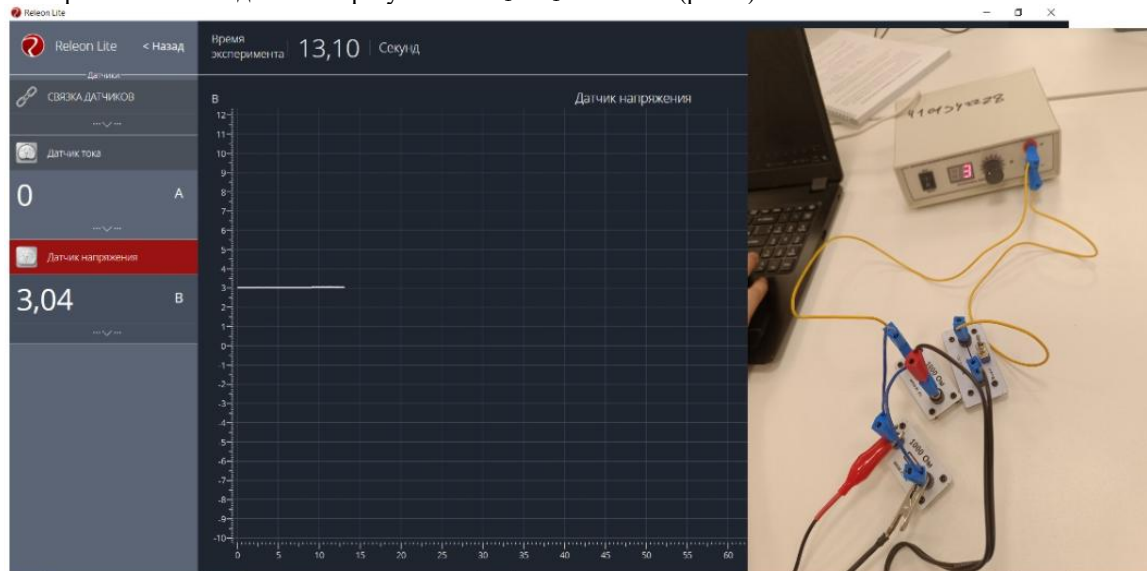


Рис.4. Параллельное соединение при условии $R_1= R_1=1000 \text{ Ом}$

Наибольшая мощность выделяется при параллельном соединении проводников, поэтому нагревательные элементы на практике соединяют именно таким способом.

Задача на смекалку: «портрет лампочки». Рассмотреть устройство лампочки, найти на корпусе информацию о мощности и предельном напряже-

нии. С помощью этих данных вычислить другие характеристики: силу тока, сопротивление, работу тока за 10 минут, 1 час (выразить в кВт·ч). Подумайте над вопросами: в чем отличие энергосберегающей лампочки от обычной? Как она помогает сберечь важный ресурс – электроэнергию?

«Электричество в квартире». Тариф 2, 51 рублей за 1 кВт·ч. Заполните таблицу (табл. 1).

Таблица 1

Электричество в квартире

Электрический прибор	Мощность, Вт	Время работы		Работа прибора		Стоимость электрической энергии
		часы	секунды	Дж	кВт·ч	
Холодильник						
Утюг						

Методическая подготовка. Приведем примеры заданий, составленные будущими учителями физики.

Пример 1. Заполните пропуски.

Миша очень боится грозы. Прочитав о последствиях удара молнии во время бушующей грозы, он предпринял попытку успокоить себя, вычислив расстояние до удара молнии. Заметив вспышку молнии Миша стал отсчитывать А) _____ до удара грома. Когда это произошло, зная о том, что скорость звука в Б) _____ примерно В) _____ м/с, Миша перемножил данные значения Г) _____ и скорости и получил Д) _____ до «очага» грозы.

Список слов и словосочетаний:

- 1) 340
- 2) Время
- 3) Значение расстояния
- 4) Воздух

Ответ:

А	Б	В	Г	Д

Пример 2. Решите задачу. Копатычу на день рождения подарили банку меда. Взглянув на этикетку, ему захотелось сравнить плотность меда, произведенного его пчелами ($1,436 \text{ г/см}^3$) и подаренного друзьями (рис.5).



Рис.5. Иллюстрация к задаче

Пример 3. Проектная деятельность с ресурсами технопарка педагогических компетенций. Используя ресурсы лаборатории «Альтернативная энергетика», предложите способ создания умного дома.

Пример 4. Конструирование мультзадачи.

Эльза создаёт ледяной кристалл, который действует как призма. На этот кристалл падает солнечный луч под углом 30° и отражается под углом 18° . Коэффициент преломления данного кристалла (рис.6)?



Рис.6. Иллюстрация к задаче

Пример 5. Волосы Рапунцель излучают свет с длиной волны 580 нм . Определите частоту этого света (рис.7).

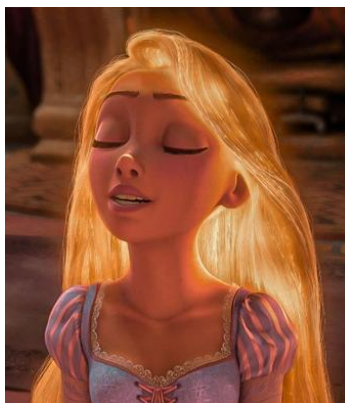


Рис.7. Иллюстрация к задаче

Пример 6. Моана смотрит на морскую гладь и видит своё отражение. Если её глаза находятся на

высоте 1.5 м над поверхностью воды. На каком расстоянии от неё находится её изображение (рис.8)?



Рис.8. Иллюстрация к задаче

Проверка сформированности функциональной грамотности студентов педагогического вуза «ЮУрГГПУ» при обучении физике, осуществлялась с 2022 по 2024 годы в рамках предметной и методической подготовки (табл.2). Путем диагно-

стики на основе системно-деятельностного подхода с учетом требований ФГОС ВО, а также приоритетными принципами диагностики сформированности функциональной грамотности у обучающихся описанных нами в статье [1].

Таблица 2

Результаты сформированности функциональной грамотности студентов педагогического вуза при обучении физике

компоненты функциональной грамотности	1 курс (20 чел), %			2 курс (17 чел), %			3 курс (20 чел), %			4 курс (17 чел), %			5 курс (15 чел), %		
уровни	Низкий	Средний	Высокий	Низкий	средний	Высокий	Низкий	Средний	Высокий	низкий	средний	высокий	низкий	Средний	высокий
Читательская	35	50	15	35	47	18	20	55	25	18	52	30	13	34	53
Математическая	35	65	0	24	70	6	20	65	15	6	59	35	0	67	33
Естественно-научная	30	65	5	29	59	12	15	75	10	6	65	29	0	73	27

Анализ полученных результатов предметной и методической подготовки будущих учителей позволяет выявить основные проблемы при формировании функциональной грамотности при обучении физике: методическое обеспечение, уровень подготовки обучающихся, недостаточное количество часов. Уровень функциональной грамотности увеличивается с 3 курса, это связано, с тем, что профессиональная и методическая подготовка повышается, на 1 и 2 курсе уровень функциональной грамотности находится почти наравне, происходит адаптация к обучению в вузе и изучение новых дисциплин, к которым студенты - прошлые школьники еще не готовы.

Студенты демонстрируют достаточный уровень профессиональной готовности – 73,4%. Результаты подтверждены хорошими оценками итоговой аттестации по предметным и методическим дисциплинам: количественная успеваемость составила 88,7%, при качественной успеваемости (100 %).

Отметим, что будущие учителя физики при формировании функциональной грамотности предлагают использовать ресурсы технопарка уни-

версальных педагогических компетенций, цифровую лабораторию, ГИА оборудование, цифровые ресурсы, использование электронной формы учебника (ЭФУ) и т.д.

В отличие от печатной формы учебника, с помощью ЭФУ также можно развить такую составляющую функциональной грамотности, как цифровая грамотность. Разнообразие заданий в ЭФУ позволяет применять его и при проблемно-ориентированном подходе, в проектной деятельности и при интерактивном методе обучения.

Выводы. Исследование функциональной грамотности студентов показало, что у обучающихся доминирует средний уровень. Для студентов педагогического вуза-будущих учителей физики главными компонентами функциональной грамотности являются читательская, математическая и естественно-научная для решения физических задач в контексте учебного предмета «Физика».

Продолжение работы мы видим в работе с текстами профильной направленности обучающегося, развития инженерного мышления. Разработка спец программы – учитель-инженер.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Антонова, Н.А. Приемы и формы обучения в формировании читательской грамотности при обучении физике / Н.А. Антонова. – Текст : непосредственный // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12, № 4. – С. 9.
2. Ананьева, А. В. Семинар-тренинг функциональной грамотности молодых педагогов / А. В. Ананьева. – Текст : непосредственный // Учебный год. – 2024. – № 2 (76). – С. 29-32.
3. Бажук, О.В. Формирование функциональной грамотности у студентов педагогического вуза (на примере читательской грамотности) / О.В. Бажук. – Текст : непосредственный // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 4 (101). – С. 7-9.
4. Демидова, М.Ю. Практико-ориентированные задания в оценочной деятельности учителя физики / М.Ю. Демидова. – Текст : непосредственный // Педагогические измерения. – 2024. – № 2. – С. 104-112.
5. Десненко, С.И. Использование оценочных средств сформированности профессиональных компетенций будущего учителя физики и информатики в рамках дисциплин по выбору / С.И. Десненко, М.А. Десненко. – Текст : непосредственный // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. – 2021. – Т. 10, № 1. – С. 16-21.
6. Десненко, С.И. Методическая подготовка будущего учителя физики к формированию у школьников естественно-научной грамотности / С.И. Десненко – Текст : непосредственный // Ученые записки Забайкальского государственного университета. – 2022. – Т. 17, № 3. – С. 15-23.
7. Десненко, С.И. Оценочные средства сформированности профессиональных компетенций будущего учителя физики при изучении методических дисциплин / С.И. Десненко. – Текст : непосредственный // Ученые записки Забайкальского государственного университета. – 2017. – Т. 12, № 6. – С. 21-28.
8. Евстафьева, К.С. Состояние и пути совершенствования практической подготовки будущего учителя физики / К.С. Евстафьева, Н.С. Пурешева. – Текст : непосредственный // Философия образования. – 2024. – Т. 24, № 1. – С. 130-146.
9. Колесников, А.И. Совершенствование экспериментальной подготовки будущего учителя физики / А.И. Колесников, Л.А. Ларченкова. – Текст : непосредственный // Письма в Эмиссия.Оффлайн. – 2023. – № 8. – С. 3286.
10. Королев, М.Ю. Формирование функциональной грамотности и подготовка учителя естествознания и астрономии / М.Ю. Королев, Е.Б. Петрова. – Текст : непосредственный // Физика в школе. – 2020. – № S2. – С. 12-17.
11. Моргачева, Н.В. Оценка и анализ уровня естественно-научной грамотности студентов / Н.В. Моргачева, С.В. Щербатых, Е.Б. Сотникова. – Текст : непосредственный // Перспективы науки и образования. – 2023. – № 2 (62). – С. 66-84.
12. Пакина Т.А. Некоторые аспекты развития функциональной грамотности студентов педагогических вузов / Т.А. Пакина. – Текст : непосредственный // Международный научно-исследовательский журнал. – 2024. – № 1(139). – С. 25-32.
13. Пакина, Т.А. Значение функциональной грамотности для студентов педагогических направлений подготовки / Т.А. Пакина, В.В. Ретивина. – Текст : непосредственный // Вестник педагогических наук. – 2024. – № 2. – С. 25-32.
14. Пурешева, Н.С. Усиление практической подготовки будущего учителя физики как стратегическая задача педагогического образования / Н.С. Пурешева, К.С. Евстафьева. – Текст : непосредственный // Школа будущего. – 2023. – № 4. – С. 78-87.
15. Шуткина Е.Д. Функциональная грамотность студентов педагогических факультет / Е.Д. Шуткина. – Текст : непосредственный // Инновационная наука. – 2022. – № 12-2. – С. 122-124.

REFERENCES

1. Antonova, N.A. (2024), 'Methods and forms of education in the formation of reading literacy in teaching physics', *Bulletin of Mininsk University*, vol. 12, no. 4, pp. 9. (in Russian)
2. Ananyeva, A.V. (2024), 'Seminar-training of functional literacy of young teachers', *Academic year*, no. 2(76), pp. 29-32 (In Russian)
3. Bazhuk, O.V. (2023), 'Formation of functional literacy among students of a pedagogical university (on the example of reader's literacy)', *The world of science, culture, and education*, no. 4(101), pp. 7-9. (In Russian)
4. Demidova, M.Y. (2024), 'Practice-oriented tasks in the evaluation activity of a physics teacher', *Pedagogical measurements*, no. 2, pp. 104-112. (In Russian)
5. Desnenko, S.I. and Desnenko, M.A. (2021), 'The use of assessment tools for the formation of professional competencies of future teachers of physics and computer science in the framework of elective disciplines', *Bulletin of the Siberian Institute of Business and Information Technologies*, vol. 10, no. 1, pp. 16-21. (In Russian)
6. Desnenko, S.I. (2022), 'Methodical preparation of a future physics teacher for the formation of natural science literacy among schoolchildren', *Scientific notes of the Trans-Baikal State University*, vol. 17, no. 3, pp. 15-23. (In Russian)
7. Desnenko, S.I. (2017), 'Evaluation tools for the formation of professional competencies of a future physics teacher in the study of methodological disciplines', *Scientific notes of the Trans-Baikal State University*, vol. 12, no. 6, pp. 21-28. (In Russian)
8. Evstafieva, K.S. and Puryшева, N.S. (2024), 'The state and ways of improving the practical training of future physics teachers', *Philosophy of education*, vol. 24, no. 1, pp. 130-146. (In Russian)
9. Kolesnikov, A.I. and Larchenkova, L.A. (2023), 'Improving the experimental training of future physics teachers', *Letters to the Issue.Offline*, no. 8, pp. 3286. (In Russian)

10. Korolev, M.Y. and Petrova, E.B. (2020), 'The formation of functional literacy and the training of teachers of natural sciences and astronomy', *Physics at school*, no. S2, pp. 12-17. (In Russian)
11. Morgacheva, N.V., Shcherbatykh, S.V. and Sotnikova, E.B. (2023), 'Assessment and analysis of the level of natural science literacy of students', *Prospects of science and education*, no. 2(62), pp. 66-84. (In Russian)
12. Pakina, T.A. and Retivina, V.V. (2024), 'The importance of functional literacy for students of pedagogical training areas', *Bulletin of Pedagogical Sciences*, no. 2, pp. 25-32. (In Russian)
13. Pakina, T.A. (2024), 'Some aspects of the development of functional literacy of students of pedagogical universities', *International Scientific Research Journal*, no. 1(139). (In Russian)
14. Purysheva, N.S. and Evstafieva, K.S. (2023), 'Strengthening the practical training of future physics teachers as a strategic task of teacher education', *School of the Future*, no. 4, pp. 78-87. (In Russian)
15. Shutkina, E.D. (2022), 'Functional literacy of students of pedagogical faculties', *Innovative science*, no. 12-2, pp. 122-124. (In Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Н.А. Антонова, кандидат педагогических наук, преподаватель кафедры физики и методики обучения физике, специалист управления научной работы, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Челябинск, Россия, e-mail: in-nadya@mail.ru.

Е.В. Гнатышина, доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики и психологии, директор НМЦ сопровождения педагогических работников, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Челябинск, Россия, e-mail: gnatyshinaev@cspu.ru.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

N. A. Antonova, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Lecturer, Department of Physics and Methods of Teaching Physics, Specialist, Department of Scientific Work, South-Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia, e-mail: in-nadya@mail.ru.

E. V. Gnatyshina, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department Chair, Department of Pedagogy and Psychology, Director of Scientific Methodical Center for the Support of Teaching Staff, South Ural-State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia, e-mail: gnatyshinaev@cspu.ru.

УДК 378

DOI: 10.52772/25420291_2025_2_30

**Надежда Борисовна Булдакова,
Светлана Ивановна Коурова**
г. Шадринск

Организация внеурочной работы с обучающимися 5-8 классов по биологии как средство повышения интереса к исследовательской деятельности

В данной статье рассматривается актуальная проблема повышения интереса обучающихся 5-8 классов к исследовательской деятельности по биологии. Авторы обосновывают актуальность проблемы, дают характеристику понятий «исследовательская деятельность», «исследовательская компетенция», «внеурочная работа». На основе анализа Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования выделяют требования к организации внеурочной деятельности для обучающихся среднего звена, обосновывая возможности внеурочных мероприятий в организации образовательного процесса по биологии для школьников на базе университета. Авторами обобщен опыт проведения практикумов, мастер-классов, научно-популярных лекций по биологии в процессе которых для обучающихся были созданы условия повышения интереса к биологии и совершенствованию базовых исследовательских умений. Результаты проведенного опроса школьников на предмет оценки ими владения исследовательскими умениями в 5 и 8 классе подтвердили предположение о необходимости организации внеурочной работы по биологии на базе педагогического университета как средства повышения интереса к организации исследовательской деятельности. Важное значение в этом процессе отведено применению современного лабораторного оборудования, которым располагает университет, интерактивным методам и формам организации деятельности обучающихся.

Ключевые слова: школьная биология, основное общее образование, исследовательская деятельность, исследовательская компетенция, внеурочная работа по биологии.

**Nadezhda Borisovna Buldakova,
Svetlana Ivanovna Kourova**
Shadrinsk

Organization of extracurricular activities of 5-8 grades students in biology as a means of increasing interest to research activities

The article discusses the urgent problem of increasing the interest of 5-8 grades students in biology research activities. The authors substantiate the relevance of the problem, characterize the concepts "research activity", "research competence", "extracurricular activities". The requirements for the organization of extracurricular activities for middle-level students are

identified due to the Federal State Educational Standard of Basic General Education, justifying the possibilities of extracurricular activities in the organization of the educational process in biology for schoolchildren at the university. The authors summarize the experience of conducting workshops, master classes, and popular science lectures on biology during which the conditions were created for students to increase interest in biology and improve basic research skills. The results of a survey of schoolchildren to assess their research skills in 5-8 grades confirmed the assumption that extracurricular activities in biology should be organized at a pedagogical university as a means of increasing interest in organizing research activities. An important role in this process is given to the use of modern laboratory equipment at the university, interactive methods and forms of organizing students' activities.

Keywords: school biology, basic general education, research activity, research competence, extracurricular activities in biology.

Введение. Современное общество предъявляет высокие требования к квалификации специалистов всех областей деятельности. Специалисту, связанному с интеллектуальным трудом, для эффективной работы необходимо иметь глубокие знания в своей сфере деятельности. Но продуктивная работа специалиста возможна в том случае, если он способен находить новые пути решения возникающих перед ним проблем, может формулировать гипотезу относительно имеющейся проблемы и находить доказательства, либо её опровержения, умеет спланировать и осуществить самостоятельное исследование объекта или процесса. Вышеперечисленные действия предполагают высокую степень сформированности у специалиста исследовательских компетенций, которые, на наш взгляд, необходимо начинать формировать и развивать у детей в период школьного обучения. Современному человеку постоянно требуется самостоятельно обновлять и совершенствовать свои знания, что невозможно без достаточной сформированности исследовательских умений. Образовательный процесс на всех ступенях образования требует создания условий для формирования и развития исследовательских действий. Исследовательская деятельность, по мнению А.В. Леонтович, работа, которая связана с поиском учащимися решения теоретической исследовательской задачи и участие ученика на всех этапах исследования [10]. А.И. Савенков определяет исследовательскую деятельность как интеллектуально-творческую, формирующуюся в результате поисковой активности субъекта на базе его исследовательского поведения [13].

Согласно ФГОС основного общего образования процесс обучения школьников должен быть построен таким образом, чтобы к его завершению у школьников были сформированы основные компетенции, в том числе, исследовательская. Базовые элементы данной компетенции закладываются у учащихся в начальной школе, когда они выполняют несложные проекты и опыты. В среднем звене общеобразовательной школы необходимо продолжать развивать навыки исследовательской работы с учётом возрастных особенностей школьников, чтобы подготовить их к следующей, более сложной ступени обучения. Всё вышеизложенное определяет актуальность нашей работы. Потенциалом для развития интереса обучающихся к исследовательской деятельности обладает грамотная спланированная и систематическая внеурочная работа по биологии. На данный факт обращают вни-

мание в своих работах Т.Ш. Алиханова, Х.А. Алижанова, Р.М. Османов, рассматривая методический подход к развитию исследовательских компетенций школьников через выполнение интегрированных проектов по биологии и экологии [1]. В рамках урочной деятельности учитель сталкивается с недостатком времени, необходимого для формирования исследовательских компетенций, иногда отсутствием современного оборудования, способствующего формированию и дальнейшему развитию интереса к исследовательской работе. В требованиях Федерального государственного образовательного стандарта для основного общего образования отмечается, что учебные занятия внеурочной деятельности могут быть организованы на базе других учреждений и организаций [18]. Т.П. Гладковой подробно рассматриваются этапы формирования исследовательских умений в школьном образовательном процессе через организацию внеурочной деятельности [4]. Нами проведён анализ научных работ Н.Н. Васильевой, Ю.Ю. Давыдовой, О.В. Семеновой, В.В. Семенова, рассматривающих возможности и методические аспекты организации внеурочной деятельности по биологии, направленной на развитие у школьников исследовательских компетенций и интереса к исследовательской работе [3; 7; 14; 15]. Авторы отмечают необходимость систематичности данной работы, организации занятий с учётом возрастных особенностей и уровня подготовки школьников. Важным фактором эффективности данной деятельности является заинтересованность учащихся в её выполнении. Понятие исследовательской деятельности обучающихся, её содержание, принципы и этапы организации описаны в работах О.С. Мишиной, Л.А. Паршутинной и др. [11; 13].

Исследовательская часть. Представим обобщение опыта организации внеурочной деятельности по биологии для учащихся 5-8 классов, которая проводилась как на базе Шадринского государственного педагогического университета, так и на базе МБОУ «Гимназия № 9» г. Шадринска в течение трех лет. За этот период для обучающихся одного класса были проведены мастер-классы, научно-популярные лекции, лабораторные практики. Основной целью организуемых нами занятий являлось повышение у школьников интереса к исследовательской работе по биологии.

В ФГОС для основной школы выделены базовые исследовательские действия, которые должны

быть сформированы у обучающихся на данной ступени обучения [9]. К ним относятся: умение использовать вопросы, как исследовательский инструмент познания; умение ставить вопросы, указывающие на разницу между реальным и желательным состоянием объекта или процесса; формулировать гипотезу, аргументировать свою позицию, проводить наблюдение по плану или несложный эксперимент. Предполагают, что учащиеся могут провести небольшое исследование по установлению особенностей биологического объекта (процесса), обнаружить причинно-следственные связи и зависимости между объектами; оценивать информацию, полученную в ходе эксперимента и наблюдения, на ее достоверность, самостоятельно формулировать выводы по результатам наблюдения; владеть инструментами оценки достоверности полученных выводов и обобщений, делать прогнозы относительно дальнейшего развития биологических процессов, выдвигать предположение об их развитии в новых условиях [18].

Важным компонентом в формировании исследовательской компетенции является наличие у школьников мотивации к познавательной деятельности и познавательного интереса. Мы полагаем, что уровень мотивации и познавательного интереса учащихся 5-8 классов к выполнению биологических исследований может быть повышен через организацию внеурочной деятельности по биологии. В обновленном ФГОС ООО указано, что «внеурочная деятельность направлена на достижение планируемых результатов освоения программы основного общего образования с учетом выбора участниками образовательных отношений учебных курсов из перечня, предлагаемого Организацией» [18]. Также отмечается, что внеурочная деятельность учитывает индивидуальные потребности школьников. Внеурочная работа может реализовываться через ис-

пользование ресурсов других организаций, например, высших учебных заведений [12; 18]. При организации внеурочной работы педагог использует учебные материалы, тематику изучения, методы, вызывающие наибольший интерес у школьников. Заинтересованность учащихся в процессе обучения стимулирует их к самостоятельному поиску информации по рассматриваемой на уроке проблеме и углублению своих знаний. У школьников, имеющих интерес к исследовательской деятельности, возникает потребность в постоянном совершенствовании своих знаний и умений [5; 6].

Начальным этапом развития исследовательской компетенции у школьников является формирование у них мотивации и познавательного интереса к определенному виду деятельности. При планировании занятий нами учитывались содержание образовательного стандарта, Федеральной рабочей программы по биологии для 5-9 классов, уровень базовой подготовки, возрастные особенности школьников. В целях оценки влияния внеурочных занятий по биологии, организованных на базе педагогического университета, направленных на повышение интереса к исследовательской деятельности у обучающихся 5 класса, мы провели анкетирование и опрос и выявили, как обучающиеся оценивают свой интерес к исследовательской деятельности по биологии и имеющиеся у них исследовательские умения. Для диагностики мы использовали методику Т.В. Синепуповой [16]. В анкетировании и опросе приняли участие 25 детей 5 класса МБОУ «Гимназии №9» г. Шадринска. Опрос и анкетирование проводились в сентябре 2022 года.

Первоначально мы провели анкетирование, скорректировав анкету в соответствии с целью нашего исследования. В результате анкетирования были получены следующие результаты, представленные в таблице 1.

Таблица 1

Оценка учащимися 5 класса своих исследовательских умений

Умения	Сентябрь 2022 г. / (оценка в %, учащиеся)
1. Умею выбирать и обосновывать исследовательскую тему	5%
2. Умею выдвигать гипотезу	1%
3. Умею находить источники информации по теме исследования	10%
4. Умею планировать и проводить исследование	3%
5. Умею анализировать полученные в результате опыта данные и формулировать выводы	4%
6. Умею работать с лабораторным оборудованием	1%
7. Умею рассказывать о проведенном исследовании	6%

Анализируя полученные данные, мы можем сказать, что на начальной ступени обучения у школьников сформированы такие базовые исследовательские компетенции, как ориентируясь на свои интересы, предлагать тему исследования, находить источники информации, использовать материал для проводимого исследования. Однако, в 5 классе учащиеся испытывают затруднения по

выдвижению гипотезы, планированию и проведению исследования; умению работать с лабораторным оборудованием.

Также с учащимися был проведен опрос, включающий следующие вопросы:

1. Хотите ли вы заниматься исследовательской деятельностью по биологии? Ответить: да, нет, затрудняюсь ответить. Опрошенными детьми

были даны следующие ответы: «Да» – 40% обучающихся, ответ «Нет» – 40% обучающихся, 20% опрошенных затруднились ответить.

2. Нравится ли вам проводить эксперименты и опыты с последующей обработкой полученных результатов? Ответить: да, нет, затрудняюсь ответить. На этот вопрос положительно ответили 20% обучающихся, 80% – затруднились ответить.

3. Возникают ли у вас трудности при выполнении практических и лабораторных работ на уроках биологии? Ответить: да или нет. «Да» ответили 70% опрошенных школьников, «Нет» – 30% участников опроса.

Данный опрос показал, что у школьников присутствует интерес к исследовательской деятельности. В целом, они выразили положительное отношение к ней, но оценивают свои исследовательские умения как недостаточно высокие.

Изучение предмета «Биология» обучающиеся начинают в 5 классе. Следует отметить, что программа по биологии для учащихся 5 класса содержит большое количество тем, требующих абстрактного мышления, что затрудняет восприятие школьниками данного возраста учебного материала. Наиболее сложными для восприятия являются темы, рассматривающие методы изучения живой природы, понятие о жизни, изучение клетки и природных сообществ. Изучение данных тем должно быть основано на деятельностном подходе. В этом случае школьники смогут понять сущность изучаемой темы, а не просто механически заучить, что из себя представляет тот или иной метод. Учебная программа включает ряд лабораторных и практических работ, предусматривающих закрепление теоретических понятий на практике. Однако проблемой является изучение биологии в 5 классе в количестве одного часа в неделю, что недостаточно для того, чтобы глубоко погрузиться в исследование природы. Учащиеся постепенно могут утратить интерес к этой важной дисциплине. Также необходимо, чтобы учащиеся пятых классов получили первичные навыки выполнения простейших исследований: были знакомы с лабораторным оборудованием и умели использовать его в практической деятельности, могли под руководством педагога выполнить опыт и объяснить его результат.

Представим примеры внеурочных занятий по биологии, разработанных нами для обучающихся, принимавших участие в опросе и анкетировании, которые проводились с сентября 2022 года по сентябрь 2024 года, направленных на развитие исследовательских действий и повышение интереса к исследованиям по биологии.

В начале 2022-2023 учебного года мы организовали для обучающихся 5 класса, в рамках Всероссийского фестиваля «Наука 0+» мастер-класс «Путешествие в мир растений». Целью данного мероприятия являлось знакомство учащихся с особенностями строения растительного организма и обучение практическому применению методов исследований растений. Школьники уже успели на

уроках познакомиться с теоретическим материалом о научных методах, используемых в биологии, имели представление о микроскопе, но на практике с ним не работали. Чтобы пробудить в школьниках интерес к познавательной деятельности, мы в начале занятия познакомили их с интересными фактами о растительных организмах, обратили их внимание на комнатные растения, имеющиеся в кабинете, и предложили с помощью лабораторного оборудования исследовать их строение. Прежде чем приступить к лабораторному практикуму, мы задали учащимся вопрос о том, какие они знают методы исследования, применяемые в биологии. Школьники указали методы: наблюдение, эксперимент и описание. Мы напомнили школьникам, что важными методами являются также классификация и измерение и предложили детям на время мероприятия представить себя исследователями. Чтобы исследовать какой-либо объект или биологический процесс, необходимо составить план работы. Совместно с учащимися составили следующий план:

1. Отобрать образцы листьев растений. Определить какие характеристики листа будем изучать.

2. С помощью лупы рассмотреть строение листа растения. Составить описание особенностей его строения (форма листа, особенности расположения жилок, наличие волосков или воскового налёта на поверхности листа, лист мягкий или жёсткий, цвет, интенсивность окраски).

3. Приготовить микропрепарат листа и рассмотреть его под микроскопом. Описать наблюдаемый объект. Зарисовать.

4. Провести опыт с помещением микропрепарата в раствор соли. Провести наблюдение за происходящим процессом [8].

Последовательность работы в рамках мастер-класса была нами продумана заранее, но мы, с помощью наводящих вопросов, подвели школьников к составлению данного плана, заострив их внимание на особенностях планирования научного исследования.

Школьники познакомились с особенностями строения растительной клетки, рассмотрели устьица на поверхности листа и получили информацию об их функции. Затем был проведён опыт с помещением препарата листа в раствор соли, и школьники увидели процесс сжатия содержимого клетки (плазмолиз). Исходя из результатов опыта, школьники объяснили причину невозможности роста большинства растений на засоленных почвах. Многие школьники заинтересовались факторами, позволяющими отдельным видам растений произрастать на солончаках. Они решили после занятий заняться поиском данной информации. Вторая часть мастер-класса была посвящена изучению строения клеток сочных плодов растений (томат, апельсин, яблоко). Школьники узнали о разных видах пластид и причинах разной окраски листьев, лепестков цветков и плодов растений. В заключение занятия

учащимся был представлен список источников информации, в которых можно получить дополнительные сведения о строении растений, и рассказано об опытах и наблюдениях за растениями, которые можно выполнить в домашних условиях самостоятельно.

Также в текущем учебном году для обучающихся этого же 5 класса была разработана виртуальная экскурсия «Путешествие в мир леса», в ходе которой учащиеся не только знакомились со спецификой лесного биогеоценоза, но и составляли цепи питания для лесного сообщества, решали экологические задачи, требующие анализа фактов и логического мышления. Например, школьникам было предложено выстроить логическую цепочку, какие изменения в экосистеме будут последовательно возникать в результате интенсивной вырубki леса, в результате лесного пожара, в результате неконтролируемого отстрела хищных животных. В заключение виртуальной экскурсии учащиеся получили возможность стать на пятнадцать минут экологами и предложить план организации охраны редкого или исчезающего вида животных, либо растений. Школьники были разделены на группы. Каждая группа получила небольшой текст с биологической характеристикой редкого животного, либо растения и описанием местности, в которой организм обитает (произрастает). Также текст содержал перечень видов хозяйственной деятельности человека на данной территории и организмов, здесь обитающих. Школьникам требовалось установить причины сокращения численности организма и определить меры по его охране. Учащиеся с интересом отнеслись к данному заданию. Школьники в количестве 30% справились с заданием самостоятельно, 70% потребовались наводящие вопросы и подсказки.

В течение следующего учебного года для этих же учеников, но уже 6 года обучения был организован практикум по изучению беспозвоночных животных «Мир под микроскопом». Школьники провели наблюдения с помощью микроскопа за особенностями передвижения инфузории туфельки, амёбы протей и выполнили опыты, заключающиеся в воздействии на перечисленные организмы следующих факторов: изменение температуры среды (в препарат добавлялась капля нагретой воды); увеличение солёности среды обитания (добавлялась капля солёной воды в препарат); увеличение количества пищевых частиц (в препарат добавлялся раствор крахмала); воздействие фитонцидов на культуру одноклеточных (в препарат добавлялась капля лукового сока) [2]. В процессе практикума школьники закрепили умения проведения наблюдения и планирования исследовательской работы. Несмотря на то, что в школьном курсе биологии учащиеся ещё не знакомились с животными организмами, целесообразность данных занятий определялась наличием начальных знаний о животных из курса окружающего мира начальной школы.

В 7 классе для обучающихся исследовательского класса нами были проведены мероприятия, направленные на расширение их представлений о растительном и животном мире. Одним из мероприятий являлся мастер-класс «В мире насекомых», где школьники познакомились с устройством стереомикроскопа и с помощью него выявили у насекомых особенности приспособления к среде обитания. Первоначально обучающимся была продемонстрирована презентация, из которой они узнали о типах ротовых аппаратов, конечностей и крыльев насекомых. Затем, в ходе изучения коллекций насекомых, участникам требовалось определить тип ротового аппарата, тип конечности насекомого и с помощью логических рассуждений, прийти к выводу, почему именно такое строение имеют конечности и ротовой аппарат у данного вида насекомого. В процессе мастер-класса учащиеся научились различать типы ротовых аппаратов и типы конечностей на натуральных объектах, а также анализировать связь между строением, характером питания, средой обитания.

В начале 2024-2025 учебного года для этих же учащихся (8 класс), была организована научно-популярная лекция «Занимательная этология» на базе МБОУ «Гимназия №9» г. Шадринска. В рамках лекции школьники узнали об отрасли биологии, занимающейся изучением поведения животных – этологии и познакомились с поведенческими особенностями отдельных систематических групп животных в разные периоды их жизненного цикла. Лекция была спланирована таким образом, чтобы школьники не только прослушали теоретический материал, узнали интересные факты о животных, но и получили знания, которые можно применять для организации дальнейших исследовательских работ. Мы предложили школьникам провести собственное наблюдение за птицами, встречающимися на территории города, на тему «Влияние деятельности человека на поведение птиц». Школьникам было предложено продумать план, согласно которому они будут проводить наблюдения. В процессе обсуждения с учащимися составили следующий план наблюдений:

1. Провести наблюдения на местности и составить список птиц, встречающихся на территории города. Выбрать два вида птиц для проведения дальнейших наблюдений.

2. Найти литературу о видах птиц, выбранных для наблюдения. Выяснить, какие особенности поведения (пищевого, гнездового, брачного) для них характерны.

3. Провести наблюдения за поведением птиц в естественной среде обитания. Результаты наблюдения записывать в полевой дневник (тетрадь) и фиксировать с помощью фотосъёмки и видеосъёмки.

4. Сравнить полученные данные с информацией, содержащейся в литературе.

5. Подготовить доклад об особенностях поведения птиц в городской среде. К докладу подготовить презентацию либо видеоролик на основе собственных фото и видеоматериалов.

Итоги наблюдений были подведены в рамках недели биологии в школе. Большинство учащихся (80%) проявили интерес к этому виду деятельности и провели исследование поведения птиц, выполнили наблюдение согласно плану и составили подробное описание поведения птиц, сопроводив его фотографиями.

В ходе проведения мероприятий мы отметили, что у учащихся возникали вопросы относительно изученной темы и желание углубить свои знания. Они сообщали о том, что получив опыт на внеуроч-

ном занятии по биологии, находили дополнительный материал, изучали его, стали проявлять больше интереса к биологическим объектам и процессам, происходящим с ними. Ряд учащихся провели собственные наблюдения за ростом и развитием растений и за птицами своего региона.

В 2024-2025 учебном году мы провели повторную диагностику [16] у этих же обучающихся (8 класс), чтобы выявить изменилось ли их отношение к исследовательской деятельности, и как они сами оценивают свои исследовательские умения (см. табл. 2).

Таблица 2

Оценка учащимися 8 класса своих исследовательских умений

Умения	Учащиеся 5 класса (в %) в 2022 г.	Учащиеся 8 класса (в %) в 2025 г.	Динамика (в %) за 3 года
1. Умею выбирать и обосновывать исследовательскую тему	5%	15%	10%
2. Умею выдвигать гипотезу	1%	40%	39%
3. Умею находить источники информации по теме исследования	10%	60%	50%
4. Умею планировать и проводить исследование	3%	15%	12%
5. Умею анализировать полученные в результате опыта данные и формулировать выводы	4%	30%	26%
6. Умею работать с лабораторным оборудованием	1%	70%	69%
7. Умею рассказывать о проведённом исследовании	6%	80%	74%

Из представленных в таблице данных можно сделать вывод о положительной динамике, которую отмечают дети относительно базовых исследовательских действий. Представленные результаты указывают на то, что за три года активного участия детей одного и того же класса во внеурочной работе по биологии, организованной преподавателями кафедры биологии и географии с методикой преподавания у школьников повысился интерес к исследовательской деятельности по биологии. 85% обучающихся ответили на вопрос: «Хотите ли вы заниматься исследовательской деятельностью по биологии?» положительно. Также выросло число детей, у которых есть интерес к проведению экспериментов или опытов с последующей обработкой полученных результатов и их публичной презентацией. На вопрос: «Возникают ли у вас трудности при выполнении практических и лабораторных работ на уроках биологии?» ответили «да» – 30%; нет – 70% учеников. Также мы задали учащимся вопрос: «Были ли интересны и полезны для Вас знания, полученные во время мероприятий, проводимых в университете?». Учащиеся отметили, что проведенные мероприятия вызывают у них интерес, они узнают много нового, приобретают навыки работы с современным оборудованием, полученные знания дают возможность определиться с темами проектных и исследовательских работ по биологии. Следовательно, мы можем говорить о положительном влиянии, в том числе, внеурочной

работы на рост интереса учеников к исследовательской деятельности.

Закключение. Проведенное исследование позволяет сделать выводы, касающиеся проблемы исследования. В процессе проводимых внеурочных занятий мы отмечали возрастающий интерес обучающихся к исследовательской деятельности. Мероприятия были организованы с учетом требований ФГОС основного общего образования к образовательному процессу в рамках внеурочной работы и направлены на развитие базовых исследовательских действий и интереса обучающихся к исследовательской работе. В ходе различных форм проведения мероприятий учащиеся приобрели умение работать с микроскопом, стереоскопом и другим современным лабораторным оборудованием, научились изготавливать микропрепараты, ставить эксперименты, проводить и описывать простые наблюдения. Данная работа вне школьных уроков, также является образовательным процессом и способствует закреплению исследовательских умений; углублению и расширению знаний школьников, полученных на уроках биологии в 5-8 классах. Внеурочная работа, организованная на базе университета, позволила учащимся познакомиться с современным лабораторным оборудованием, расширить представления о возможностях исследовательской работы, научиться планировать и поэтапно проводить исследование, грамотно презентовать свои результаты, оценивать свои умения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алиханова, Т. Ш. Развитие исследовательской компетенции учащихся через интеграцию исследовательской и проектной деятельности по биологии и экологии / Т. Ш. Алиханова, Х. А. Алижанова, Р. М. Османов. – Текст : электронный // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. – 2021. – Т. 15, № 4. – С. 23-29. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50154834> (дата обращения: 07.10.2024). – Режим доступа: для зарегистрир. пользователей.
2. Булдакова, Н. Б. Методы и приёмы работы с живыми объектами на практических занятиях по зоологии беспозвоночных / Н. Б. Булдакова. – Текст : непосредственный // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2019. – № 4 (44). – С. 45-48.
3. Васильева, Н. Н. Возможности организации исследовательской деятельности школьников в процессе обучения биологии / Н. Н. Васильева, Е. А. Дмитриева. – Текст : непосредственный // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – Т. II, № 4. – С. 68-72.
4. Гладкова Т. П. Процесс формирования исследовательских умений школьников во внеурочной деятельности / Т. П. Гладкова. – Текст : непосредственный // Историческая и социально образовательная мысль. – 2012. – № 4 (14). – С. 91-94.
5. Грановская, М. Е. Биологический эксперимент как специфическое средство обучения / М. Е. Грановская. – Текст : непосредственный // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2018. – № 4 (40). – С. 18-24.
6. Громова, Т. С. Исследовательская форма деятельности обучающихся по биологии в рамках выполнения требований ФГОС / Т. С. Громова. – Текст : электронный // Актуальные проблемы развития лесного комплекса и ландшафтной архитектуры : материалы междунар. науч.-практ. конф. / Брянский государственный инженерно-технологический университет. – Брянск, 2016. – С. 49-54. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28969867> (дата обращения: 07.02.2025). – Режим доступа: для зарегистрир. пользователей.
7. Давыдова, Ю. Ю. Формирование исследовательских компетенций школьников в условиях дополнительного биологического образования / Ю. Ю. Давыдова, К. С. Козина, О. А. Зайцева, Р. Г. Рагимов. – Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования. – 2022. – № 1. – С. 77-82. – URL: <https://science-education.ru/article/view?id=31430&ysclid=m7lt73rxeб791403974> (дата обращения: 26.02.2025).
8. Загребнеева, А. А. Роль практических и лабораторных работ в обучении биологии / А. А. Загребнеева. – Текст : непосредственный // Новая наука – новые возможности : сб. ст. II Междунар. науч.-исследоват. конкурса. – Петрозаводск : Международный центр научного партнёрства «Новая наука», 2021. – С. 54-66.
9. Коурова, С. И. Развитие исследовательских компетенций обучающихся по биологии при выполнении проектов / С. И. Коурова, А. С. Петрова. – Текст : непосредственный // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2025. – № 1 (65). – С. 76-84.
10. Леонтович, А. В. Организация проектной и исследовательской работы учащихся в дистанционном режиме / А. В. Леонтович, В. В. Ряшина, В. К. Рябцев. – Текст : непосредственный // Профилактика зависимостей – 2020. – № 2(22). – С. 121-205
11. Мишина, О. С. Организация проектной деятельности по биологии в условиях обновленных ФГОС / О. С. Мишина, В. В. Варламов, О. А. Завальцева. – Текст : электронный // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 82-3. – С. 263-265. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=67205553> (дата обращения: 07.02.2025). – Режим доступа: для зарегистрир. пользователей.
12. Парменова, Л. В. Организация исследовательской деятельности школьников на базе университета / Л. В. Парменова. – Текст : непосредственный // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – № 1. – С. 77-82.
13. Паршутина, Л. А. Методические рекомендации по организации и проведению биологического эксперимента при обучении биологии в средней школе / Л. А. Паршутина. – Текст : непосредственный // Современное педагогическое образование. – 2021. – № 8. – С. 50-55.
14. Российская Федерация. Министерство просвещения. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования : приказ от 31.05.2021 № 287. – Текст : электронный // ГАРАНТ.РУ. Информационно-правовой портал : сайт. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/?ysclid=mcbj698irb637924296> (дата обращения: 30.05.2025).
15. Семёнов, А. А. Организация учебно-исследовательской деятельности учащихся биоэкологической направленности / А. А. Семёнов, А. С. Яицкий, Л. В. Панфилова. – Текст : непосредственный // Самарский научный вестник. – 2018. – Т. 7, № 4 (25). – С. 352-359.
16. Семёнова, О. В. Формирование исследовательской компетенции учащихся в учебной и во внеурочной деятельности (на примере изучения биологии) / О. В. Семёнова, С. В. Черенкова. – Текст : электронный // Наука и перспективы. – 2016. – № 2. – С. 3-5. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-issledovatel'skoy-kompetentsii-uchaschihsya-v-uchebnoy-i-vo-vneurochnoy-deyatelnosti-na-primere-izucheniya-biologii/viewer> (дата обращения: 25.02.2025).
17. Синепупова, Т. В. Формирование исследовательских компетенций на уроках биологии и во внеурочных занятиях / Т. В. Синепупова. – Текст : электронный // Альманах мировой науки. – 2016. – № 3-1 (6). – С. 48-51. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25909836> (дата обращения: 07.02.2025). – Режим доступа: для зарегистрир. пользователей.
18. Старикова, К. В. Система организации учебно-исследовательской деятельности школьников по биологии и химии во внеурочное время / К. В. Старикова. – Текст : электронный // Современные научные исследования и инновации. – 2016. – № 10. – С. 26-32. – URL: <https://web.snauka.ru/issues/2016/10/72313> (дата обращения: 26.02.2025).

REFERENCES

1. Alikhanov, T. S. (2021), 'The development of students' research competence through the integration of research and project activities in biology and ecology', *Proceedings of the Dagestan State Pedagogical University. Psychological and pedagogical sciences*, vol. 15, no. 4, pp. 23-29, available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50154834> [Accessed 07.10.2024]. (in Russian)
2. Buldakova, N. B. (2019), 'Methods and techniques of working with living objects in practical classes on invertebrate zoology', *Bulletin of Shadrinsk State Pedagogical University*, no. № 4 (44), pp. 45-48. (in Russian)
3. Vasilyeva, N. N. and Dmitrieva, E. A. (2012), 'The possibilities of organizing research activities of schoolchildren in the process of teaching biology', *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, vol. II, no. 4, pp. 68-72. (in Russian)
4. Gladkova, T. P. (2012), 'The process of formation of research skills of schoolchildren in extracurricular activities', *Historical and socio-educational thought*, no. 4 (14), pp. 91-94. (in Russian)
5. Granovskaya, M. E. (2018), 'Biological experiment as a specific learning tool', *Bulletin of Shadrinsk State Pedagogical University*, no. 4 (40), pp. 18-24. (in Russian)
6. Gromova, T. S. (2016), 'The research form of biology students' activities in the framework of meeting the requirements of the Federal State Educational Standard', *Actual problems of the development of the forest complex and landscape architecture: materials of the international Scientific and practical conference*, Bryansk: Bryansk State University of Engineering and Technology, pp. 49-54, available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28969867> [Accessed 02.07.2025] (in Russian)
7. Davydova, Yu. Y., Kozina, K. S., Zaitseva, O. A. and Ragimov, R. G. (2022), 'Formation of research competencies of schoolchildren in conditions of additional biological education', *Modern problems of science and education*, no. 1, pp. 77-82, available at: <https://science-education.ru/article/view?id=31430&ysclid=7lt73rxe791403974> [Accessed 26.02.2025]. (in Russian)
8. Zagrebneeva, A. A. (2021), 'The role of practical and laboratory work in teaching biology', *New science – new opportunities: collection of articles of the II International Scientific Research Competition*, Petrozavodsk: International Center for Scientific Partnership "New Science", pp. 54-66. (in Russian)
9. Kourova, S. I. and Petrova, A. S. (2025), 'Development of research competencies of biology students in the implementation of projects', *Bulletin of Shadrinsk State Pedagogical University*, no. 1 (65), pp. 76-84. (in Russian)
10. Leontovich, A. V., Ryashina, V. V. and Ryabtsev, V. K. (2020), 'Organization of project and research work of students in remote mode', *Prevention of addictions*, no. 2 (22), pp. 121-205 (in Russian)
11. Mishina, O. S., Varlamov, V. V. and Zaval'tseva, O. A. (2024), 'Organization of project activities in biology in the context of the updated Federal State Educational Standard', *Problems of modern pedagogical education*, no. 82-3, pp. 263-265, available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=67205553> [Accessed 07.02.2025] (in Russian)
12. Parmenova, L. V. (2016), 'Organization of research activities of schoolchildren at the university', *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, no. 1, pp. 77-82. (in Russian)
13. Parshutina, L. A. (2021), 'Methodological recommendations on the organization and conduct of biological experiments in teaching biology in secondary schools', *Modern pedagogical education*, no. 8, pp. 50-55. (in Russian)
14. Semenov, A. A., Yaitsky, A. S. and Panfilova, L. V. (2018), 'Organization of educational and research activities of bioecological students', *Samara Scientific Bulletin*, vol. 7, no. 4 (25), pp. 352-359. (in Russian)
15. Semenova, O. V. and Cherenkova, S. V. (2016), 'Formation of students' research competence in academic and extracurricular activities (using the example of studying biology)', *Science and prospects*, no. 2, pp. 3-5, available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-issledovatel'skoy-kompetentsii-uchaschihsya-v-uchebnoy-i-vo-vneurochnoy-deyatelnosti-na-primere-izucheniya-biologii/viewer> [Accessed 25.02.2025] (in Russian)
16. Sinepupova, T. V. (2016), 'Formation of research competencies in biology lessons and extracurricular activities', *Almanac of World Science*, no. 3-1 (6), pp. 48-51, available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25909836> [Accessed 07.02.2025] (in Russian)
17. Starikova, K. V. (2016), 'The system of organizing educational and research activities of schoolchildren in biology and chemistry during extracurricular time', *Modern scientific research and innovations*, no. 10, pp. 26-32, available at: <https://web.snauka.ru/issues/2016/10/72313> [Accessed 26.02.2025] (in Russian)
18. *Federal State Educational Standard of Basic General Education* (No. 287 of May 31. 2021), Order of the Ministry of Education of the Russian Federation, available at: <https://slavschool.gosuslugi.ru> [Accessed 30.05.2025] (in Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

С.И. Коурова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры биологии и географии с методикой преподавания ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»; г. Шадринск, Россия, e-mail: svetlanakourova76@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9394-4446

Н.Б. Булдакова, кандидат географических наук, доцент кафедры биологии и географии с методикой преподавания ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»; г. Шадринск, Россия, e-mail: cunami1976@yandex.ru, ORCID: 0000-0001-9614-7944

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

S.I. Kourova, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Biology and Geography with Teaching Methods, Shadrinsk State Pedagogical University; Shadrinsk, Russia; e-mail: svetlanakourova76@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9394-4446

N.B. Buldakova, Ph. D. in Geographical Sciences, Associate Professor, Department of Biology and Geography with Teaching Methods, Shadrinsk State Pedagogical University; Shadrinsk, Russia, e-mail: cunami1976@yandex.ru, ORCID: 0000-0001-9614-7944

Юлия Олеговна Галушинская
г. Шадринск

Роль образовательной среды в развитии творческой одаренности детей старшего дошкольного возраста

В статье рассматриваются теоретические аспекты проблемы развития творческой одаренности у детей старшего дошкольного возраста. Проведенный автором категориальный и феноменологический анализ творческой одаренности ребенка позволил определить ее как универсальную характеристику, практически тождественную с самим понятием «одаренность», проявляющуюся у детей с высоким уровнем развития способностей. В статье обосновывается необходимость целенаправленной педагогической деятельности, способствующей развитию творческой одаренности. Выделенные в статье цели, задачи, принципы, условия данного вида педагогической деятельности позволили автору обосновать приоритетные направления развития исследуемого личностного качества. По мнению автора, деятельность педагогов по развитию средовых условий должны быть направлена на обогащение среды социокультурным содержанием, на оптимизацию ее предметно-пространственной составляющей, на организацию совместной деятельности дошкольников и взрослых, а также на предоставление дошкольникам возможности для самосовершенствования в свободной, интересной для него деятельности.

Ключевые слова: одаренность, одаренный ребенок, творческая одаренность, развивающая образовательная среда, педагогическая деятельность по развитию творческой одаренности.

Julia Olegovna Galushchinskaya
Shadrinsk

The role of the environmental educational environment in the development of creative giftedness in senior preschool children

The article examines theoretical aspects of the problem of developing creative giftedness in senior preschool children. The author's categorical and phenomenological analysis of a child's creative giftedness allowed him to define it as a universal characteristic, practically identical to the concept of "giftedness" itself, manifested in children with a high level of development of abilities. The article substantiates the need for targeted pedagogical activity that promotes the development of creative giftedness. The goals, objectives, principles, and conditions of this type of pedagogical activity identified in the article allowed the author to substantiate the priority areas for the development of the personal quality under study. According to the author, the activities of teachers in developing environmental conditions should be aimed at enriching the environment with socio-cultural content, optimizing its subject-spatial component, organizing joint activities of preschoolers and adults, and providing preschoolers with the opportunity for self-improvement in free, interesting activities.

Keywords: giftedness, gifted child, creative giftedness, developing educational environment, pedagogical activity for the development of creative giftedness.

Введение. В современной ситуации глобальных трансформаций на одаренных людей человечество возлагает определенные надежды, связанные с решениями актуальных противоречий современной цивилизации и ответами на большие вызовы. Социальный заказ «на одаренного ребенка» вызван необходимостью поиска и развития личности, способной к созданию, в перспективе, общественно значимого продукта наивысшего качества. При этом теория и практика инвестирования в креативность обуславливает необходимость раскрытия и стимулирования творческого личностного потенциала, начиная с самых ранних этапов взросления человека.

Отечественные и зарубежные исследователи, занимающиеся проблемой детской одаренности (Д.Б. Богоявленская, Л.С. Выготский, А. Карне, А.В. Петровский, Дж. Рензули, Е.П. Торренс, Л.В. Трубайчук, К.А. Хеллер, В.Д. Шадриков, В.В. Юрчук и др.), неоднократно отмечали, что, по сути, феномен детской одаренности является симбиозом проявлений природных задатков и результатом воздействия на них внешних факторов (средовых условий). По мнению Ю.Д. Бабаевой, Д.С. Бирюкова, А.Н. Воронина, В.Н. Дружинина,

А.И. Савенковой, Л.В. Трубайчук, М.А. Холодной, А.В. Хуторского одаренность выражается, в первую очередь, в огромном личностном потенциале, а также в активности, проявляющейся в способности к саморазвитию и самосовершенствованию в какой-либо конкретной деятельности, а зачастую и в нескольких ее видах.

Современная ситуация функционирования дошкольного образования, требования ФГОС ДО и ФОП ДО предполагают обеспечение условий, необходимых для выявления и развития способностей и задатков у всех воспитанников. Но в случае одаренности эта стратегия приобретает особую значимость. В процессе взаимодействия с одаренными детьми педагогу важно заметить, поддержать и развить личностную индивидуальность дошкольника, обеспечить совершенствование его задатков. При этом, по мнению Н.А. Ветлугиной, И.А. Лыковой, А.А. Мелик-Пашаева, Б.П. Неменского, Н.А. Селяниной, К.В. Тарасовой и др., одаренный ребенок нуждается не столько в планомерном и целенаправленном воспитательном воздействии, сколько в свободном функционировании в специально созданной образовательной среде.

Такая «автодидактичность» одаренных дошкольников обусловлена широтой их восприятия, а также склонностью и чувствительностью к происходящим вокруг явлениям и событиям, стремлением к активному познанию окружающего мира, желанием проникнуть в суть устройства того или иного предмета и пр. При этом одаренные дети способны к установлению достаточно осознанных причинно-следственных связей между процессами и созданию, на основании этого, альтернативных вариантов решения творческой задачи в своем воображении (Д.Б. Богоявленская, Н.А. Ветлугина, А.Н. Грабовский, Л.В. Трубайчук и пр.)

Образовательное пространство дошкольной образовательной организации в плоскости «Среда – Личность – Перспективы развития» построено, в большинстве случаев, с учетом потребности образовательной среды как средства становления личности «усредненного» дошкольника под руководством взрослого. В связи с чем возникает противоречие между необходимостью создания условий, максимально способствующих личностному развитию одаренного дошкольника, и недостаточностью учета его потребностей в самостоятельном изучении окружающего мира без навязанных ограничений.

Исходя из вышесказанного, определим цель нашего исследования как изучение роли образовательной среды дошкольной образовательной организации в развитии творческой одаренности детей старшего дошкольного возраста; выявление основных направлений деятельности педагога по ее организации.

Исследовательская часть. Остановимся, в первую очередь, на проблеме определения содержания понятия «творческая одаренность детей старшего дошкольного возраста».

Затруднения с характеристикой «*одаренности*» как феномена и как научной дефиниции, по мнению большинства исследователей, связаны как с многогранностью данного явления, так и его тесной связью с такими личностными характеристиками как «задатки», «способности», «талант», «гениальность», несущими определенную субъективную бытовую окрашенность из-за частого обыденного употребления.

Анализ исследовательских позиций (Ю.Д. Бабаева, Д.С. Бирюков, А.Н. Воронин, В.Н. Дружинин, А.В. Петровский, А.И. Савенкова, Л.В. Трубайчук, М.А. Холодная, А.В. Хуторской, В.В. Юрчук и др.) позволяет нам понимать под одаренностью «...уникальное и качественно своеобразное сочетание способностей, развивающееся в течение жизни, влияющее на достижение определенного уровня успеха и получение более высоких результатов в том или ином виде деятельности по сравнению с другими людьми» [6, С. 51].

Отвечая на вопрос о том, является ли одаренность общей характеристикой каждого ребенка, способного к максимальному развитию при создании благоприятных условий, или это «удел избранных»,

согласимся с мнением А.В. Брушлинского, В.Н. Дружинина, И.И. Ильсова, Н.С. Лейтес, А.М. Матюшкина, В.И. Панова, М.А. Холодной, В.С. Юркевич и займем промежуточную позицию компромисса. Она заключается в том, что предпосылки, задатки и способности к одному виду деятельности или хорошим достижениям в различных видах деятельности демонстрируют все дети, однако незаурядные, наивысшие результаты показывает относительно небольшое число дошкольников.

Дискутируемым также остается проблема классификации видов детской одаренности и выделения творческой одаренности в отдельный вид. На наш взгляд, здесь необходимо учитывать, что в основе любой классификации лежат как количественные, так и качественные характеристики. В данном случае качественные характеристики отражают специфику личностных способностей и возможностей, количественные определяют степень их выраженности [3, 13].

Т.А. Барышева [2], Д.Б. Богоявленская [1], А.А. Мелик-Пашаев [14], выделяют виды детской одаренности, основываясь на таких квалификационных критериях как:

- вид детской деятельности и обеспечивающие ее – интеллектуальная, мотивационно-волевая, эмоциональная – сферы психики (в познании – интеллектуальная и академическая виды одаренности; в художественно-эстетической деятельности – изобразительная, музыкальная, хореографическая, литературно-поэтическая и пр. виды одаренности; в коммуникации – аттрактивная, коммуникативная, лидерская и пр. виды одаренности) и пр.;
- особенности возрастного развития – ранняя и поздняя виды одаренности;
- форма проявления – скрытая и явная виды одаренности;
- степень сформированности – потенциальная и актуальная виды одаренности;
- широта проявлений в разнообразных видах деятельности – общая и специальная виды одаренности.

В рамках нашего исследования, для понимания качественного своеобразия природы творческой одаренности, имеет значение и является базовым такой классификационный критерий как «вид детской деятельности и обеспечивающие ее сферы психики».

Данный критерий, на наш взгляд, позволяет дистанцироваться от определения «одаренности» как некой количественной совокупности и рассматривать ее как системную качественную характеристику. С такой позиции деятельность рассматривается как интеграционная основа для разрозненных способностей, структурирующая и формирующая тот их «набор», который необходим для решения определенной задачи. Остальные критерии (особенности возрастного развития, степень сформированности, широта проявления и пр.) характеризуют специфические, для конкретного момента, проявления одаренности.

Отсюда следует, что «...творческая одаренность является неким системным интегративным механизмом, обуславливающим проявление различных способностей в целях конкретного вида деятельности» [6, С. 52]. Кроме того, один и тот же вид одаренности может приобретать уникальный характер потому, что конкретные компоненты одаренности у разных дошкольников могут быть выражены в различной степени. О ярко выраженной одаренности в таком случае можно сказать, что она является проявлением имеющихся у личности высоко развитых способностей практически ко всему набору компонентов, необходимых для эффективной деятельности, а также о высоком уровне активности и интенсивности внутриличностных процессов.

Таким образом, мы можем подойти к вопросу о целесообразности и обоснованности выделения творческой одаренности в отдельный ее вид в связи с тем, что анализ данного феномена позволяет обратить внимание на характер ее взаимосвязи с конечным продуктом как результатом любой деятельности, не связанной непосредственно с каким-либо видом творчества.

Однако, достаточно широко распространенный во второй половине XX в. и до сих пор встречающийся в теории и практике дошкольного образования подход к определению творческой одаренности исходит из отождествления понятий «творческая деятельность», «художественно-эстетическая», «музыкально-творческая» и прочая деятельность. При этом не обращается внимание на феноменологическое противоречие, заложенное в самой природе способностей и одаренности. Оно заключается в следующем: ребенок, обладающий высоким уровнем музыкальных, хореографических и прочих способностей, может проявлять себя далеко не как творческая личность, а как исполнитель достаточно высокого уровня. Тогда как, казалось бы, менее способный и обученный человек показывает противоположный результат. При этом зачастую можно видеть несовпадение таких тестируемых компонентов одаренности как «творчество» и «успешность в овладении деятельностью» [15].

Данный парадокс учеными объясняется механизмами осуществления деятельности ребенком и оценивания ее результатов взрослым. Как отмечает в своем исследовании Н.С. Лейтес, на уровень выполнения деятельности влияют личностные цели и мотивация. В ситуации, когда мотивация и целеполагание находятся вне деятельности, то результат такой деятельности, даже при ее отличном исполнении, не превышает «нормативно заданный» продукт. То есть в таком случае, ребенка, справившимся с заданием, пусть и очень хорошо, но в пределах нормы, не стоит оценивать как одаренного [13].

По мнению Н.С. Лейтес [13], Д.Б. Богоявленской [12] судить о проявлении одаренности в любых видах деятельности позволяют такие мотивационные и целеполагающие аспекты, как: невозможность остановиться в исполнении задания даже

тогда, когда достигнута поставленная цель и проблема, казалось бы, решена; постоянная реализация вновь возникающих замыслов; выполнение работы с увлечением и любовью и пр. Ученые обозначили такую ситуацию как «развитие деятельности» и определили, что достижение высокого результата, по сравнению с первоначально поставленной задачей, по инициативе самого ребенка как раз и является творчеством.

Таким образом, можно рассматривать творческую одаренность ребенка дошкольника в качестве личностной характеристики, обеспечивающей выполнение ребенком любого вида деятельности на высоком уровне, определяющей успешность в одном или нескольких видах деятельности. Творческая одаренность предполагает, что поставленная задача будет решена креативно, нестандартно, творчески [7].

Мы будем понимать под *творческой одаренностью дошкольника* следующее: «...творческая одаренность является системным качеством, входящим в структуру общей одаренности личности, обуславливающим не только высокий уровень ее развития, но и высокий уровень выполнения любого вида деятельности, а также высокую степень преобразования и постоянного развития этой деятельности для достижения более высоких, незаурядных результатов по сравнению с другими детьми» [5, С. 90].

Опираясь на понимание творческой одаренности детей дошкольного возраста как системного качества, обуславливающего достаточно высокий уровень достижения успешности в любом виде деятельности (исходя из выделенных Л.С. Выготским [4] компонентов (способностей) к определенным видам деятельности, характеристики А.В. Петровского [18] группы «особенностей и способностей» одаренной личности, «Рабочей программы одаренности» [1]), были выделены признаки творческой одаренности в виде «сформированного инструментального и мотивационного компонентов» [6].

Инструментальный компонент является: во-первых, комплексом взаимодополняющих способностей ребенка, проявляющихся в разнообразных видах деятельности (к быстрому освоению разнообразных видов деятельности и «изобретению» ее новых способов, к определению новых целей деятельности, к быстрому освоению новых видов деятельности и пр.); во-вторых, индивидуальным, своеобразным стилем деятельности (рефлексивный способ обработки полученной информации, креативные способы решения проблемы, способность к обоснованию выдвинутых идей и пр.); в-третьих, вариативностью типа обучаемости (1 вариант – «высокая скорость и легкость обучения», 2 вариант – склонность к замедленному темпу обучения, но с последующим быстрым и резким изменением уровня знаний, умений и навыков и пр.); в-четвертых, особым типом организации накопленных представлений в интересующей ребенка области познания (быстрый тем усвоения информации,

«свернутость» знаний при способности к их быстрому «развертыванию», быстрый темп усвоения материала, способность к накоплению остаточного большого объема знаний и пр.) [1, 5].

Мотивационный компонент представляет собой комплекс взаимодополняющих личностных качеств: во-первых, это избирательная чувствительность к определенным аспектам предметной деятельности и формам собственной активности; во-вторых, повышенная потребность в познании (способность к выходу за пределы заданных требований и задач, любознательность, интерес к не стандартной и даже парадоксальной информации и пр.); в-третьих, интерес к определенным видам деятельности (увлеченность, постановка «трудных» целей, высокая степень погруженности в решение задачи, упорство в достижении цели и пр.) [1, 5].

Развивать выделенные компоненты творческой одаренности, раскрывать творческий потенциал личности необходимо как можно раньше. Это неоспариваемое положение современной педагогики. Но при этом, именно старший дошкольный возраст будет выбран нами в качестве наиболее оптимального периода для развития творческой одаренности.

Обоснуем свою позицию. Старшее дошкольное детство является периодом, когда происходит активное развитие личностных способностей ребенка-дошкольника. Особенностью нервной системы детей на данном этапе развития является ее высокая пластичность, создающая благоприятные условия для развития творческих способностей и задатков ребенка. Для становления творческой одаренности также важно, что в период старшего дошкольного детства происходит бурное формирование интегративных психических процессов – произвольного восприятия, всех видов воображения, образного и словесно-логического мышления, волевых (поведенческих и деятельностных) проявлений. Оптимальность развития исследуемого феномена обеспечивают уровень и широта интеграции перечисленных процессов [3, 20, 22].

Данные общевозрастные характеристики психики старшего дошкольника, по мысли ряда исследователей, дополняются личностными и психологическими особенностями одаренных детей. Одаренным дошкольникам этой возрастной группы, по мнению В.В. Зеньковского, Е.П. Ильина и др., свойственны расчлененность восприятия, достаточная структурированность смыслового произвольного запоминания, сформированность обобщенных форм мышления и рассуждений, способность к классификации и категоризации, что свидетельствует о достаточно высоком уровне умственного развития и позволяет использовать накопленный ребенком материал в самостоятельной творческой деятельности. Наличие хорошего словарного запаса и раннее языковое развитие позволяют одаренному ребенку достаточно свободно излагать собственные суждения и размышления [11, 12].

М.В. Грибанова отмечает, что одаренные дошкольники проявляют способность к адекватному восприятию довольно сложных связей между явлениями и предметами окружающего мира и формулированию собственных выводов. На этом основывается процесс поиска альтернативных вариантов решения проблемной ситуации и творческой задачи. Гибкость и широта восприятия одаренного ребенка, склонность к активному исследованию устройства окружающих предметов и вещей, протекания того или иного явления или процесса включает ребенка в «оценочные созидательные отношения» и является проявлением его «творческости» [8].

Как показывают исследования П. Торренса, К. Тэкэкса, Л. Холлингуорта, значительный объем решенных проблемных задач и накопленный опыт практической деятельности способствуют росту уверенности ребенка в своих возможностях. Внешне это проявляется в постановке дошкольником все более сложных творческих задач, решить которые позволяет развитая способность к регуляции поведения и волевое напряжение, которые, как полагают исследователи, шестилетние и семилетние дети выдерживают в течении довольно длительного времени [9].

Таким образом, выделенные компоненты творческой одаренности, ее личностные и психологические характеристики позволяют заключить, что одаренный ребенок старшего дошкольного возраста обладает оптимальным уровнем задатков и способностей к саморазвитию и самообучению, которые, несомненно, нуждаются в раскрытии и совершенствовании в рамках грамотно организованной образовательной среды дошкольной образовательной организации (далее – ДОО).

В данном случае управление развитием творческой одаренности дошкольников логично должно основываться на позициях средового подхода. Характеризуем его.

В работах Е.А. Александровой, А.А. Бодалева, С.К. Бондыревой, Э.Ф. Зеера, И.Г. Шендрика, других педагогов и психологов, используются семантически родственные понятию «среда» категории «пространство», «место», «окружение», «положение».

В исследованиях прошлого дефиниция «образовательная среда» очень часто определялась как «образовательное пространство» и являлась, по сути отражением субъект-объектного подхода в образовании. На этот недостаток указывал еще Л.С. Выготский, отмечая необходимость учета как личностных, так и средовых изменений при выявлении особенностей их взаимного влияния. Среда понималась им как фактор внешнего раздражения, действующего на человека извне, с одной стороны, а также как ответная реакция личности на это раздражение в плане ответного воздействия на среду [4].

Среда рассматривается в трудах С.Т. Шацкого [21] в качестве «жизненной атмосферы», обеспечивающей комбинаторность различных видов воспи-

тания и форм деятельности ребенка. В исследованиях Л.И. Божович становление личности описано через симбиоз внутриличностных процессов развития под влиянием внешних средовых условий, результатом которого является возникновение личностных новообразований [3].

Понятие «образовательная среда» в теории дошкольного образования определяется как средство личностного развития и характеризуется через призму воздействия наполняющих среду социокультурных элементов (как «пускового механизма») на развитие способностей и возможностей ребенка (Н.А. Ветлугина, И.А. Лыкова, А.А. Мелик-Пашаев, Б.П. Неменский, Н.А. Селянина, К.В. Тарасова и др.).

Формирование «образа среды» у дошкольника в качестве основных педагогических задач выдвигали Н.А. Ветлугина, Л.Н. Галкина, Л.В. Трубайчук, Р.М. Чумичева, и пр. Они связывали данный процесс с формированием у личности представлений о жизненных целях, так как по мнению авторов сложившийся «образ среды» дает возможность приступить к преобразованию окружающего мира через соотнесение его с действительностью. Такая позиция актуальна в случае развития одаренного ребенка, склонность к самостоятельной преобразовательной позиции мы рассматривали ранее.

Таким образом, последовательное и целенаправленное воздействие на личность одаренного ребенка как через отдельные элементы образовательной среды, так и через общую их совокупность – принципиальная особенность данного подхода [19].

Основная цель педагогической деятельности по организации образовательной среды ДОО, способствующей развитию творческой одаренности дошкольников, достигается, по мнению Л.В. Трубайчук, через решение задач по созданию условий для развития одаренной личности ребенка-дошкольника (их мы конкретизируем и опишем ниже). В работе с одаренными дошкольниками автор также предлагает опираться на принципы признания одаренности как системного качества дошкольника, индивидуализации и дифференциации обучения и воспитания, учета возрастных возможностей дошкольников, субъектности и самоактуализации личности, непрерывности личностного развития и пр. [17].

Согласимся с результатами исследованием М.А. Забоевой, в котором выделены четыре группы условий развития одаренности, применив их к развитию одаренности творческой: группа социокультурных условий, организационно-методическая, группа психолого-педагогических условий, субъектно-центрированные условия [10].

Выделенные цель, задачи, принципы, условия развития одаренности позволили нам определить четыре основных направления деятельности педагога ДОО по организации образовательной среды,

способствующей развитию творческой одаренности детей старшего дошкольного возраста: «...обогащение социокультурной среды ребенка старшего дошкольного возраста в ДОО; организация предметно-пространственной среды ДОО; организация взаимодействия педагогов и других специалистов ДОО с детьми в предметно-пространственной среде; организация самостоятельной деятельности ребенка в предметно-пространственной среде. При этом следует уточнить, что выделенные направления работы тесно взаимосвязаны, взаимодополняемы и их выделение в некоторых случаях носит условный характер» [5, С. 111].

Рассмотрим содержание деятельности педагогов ДОО по этим направлениям.

Базовым и основополагающим направлением деятельности можно выделить направление, связанное с *обогащением социокультурной среды ДОО*. В рамках отдельной статьи сложно рассмотреть весь спектр работы по данному направлению. Поэтому, исходя из: определения творческой одаренности старшего дошкольника как системного качества, позволяющего выполнять любую деятельность на довольно высоком уровне; выделения структуры творческой одаренности, предполагающей взаимосвязь мотивационного и инструментального компонентов; описания личностных особенностей одаренного ребенка, в том числе наличие его заинтересованности и мотивированности в решении задач особенностей, мы считаем возможным остановиться на таком средстве обогащения социокультурной среды как синтез искусств. Кроме того, как отмечала еще С.Л. Новоселова, синтез искусств является средством выполнения социального заказа на целостную, гармонически разную, творчески активную личность, начиная с периода дошкольного детства [16].

Синтез искусств представляет собой сочетание, творческое и «...органичное единство художественных средств и элементов искусства, в котором воплощена универсальная человеческая способность эстетически осваивать мир» [5, С. 123].

Исследователи Ю.Б. Боров, Н.А. Ветлугина, А.Я. Зись, Е.А. Флерина, Р.М. Чумичева и пр., предлагают выделить три основных типа синтеза видов искусств, обусловленных ретроспективой социокультурного развития человечества. Первый тип заключается в интеграции множества видов искусств, целенаправленно усиливающей их образную выразительность (к примеру, синтез живописи и музыки). Второй тип предполагает искусственное объединение разных жанров или видов художественного творчества (в качестве наиболее яркого примера можно выделить оперу). Третий тип возникает в процессе перевода какого-либо вида или жанра в другой (например, художественный фильм, снятый по мотивам оперы или спектакля). Авторы объясняют существование данного феномена тем, что ни одно из отдельно взятых искусств на современном этапе не может дать ре-

бенку полную картину окружающего мира и человеческой культуры какими-то одними собственными средствами.

В работах Н.А. Ветлугиной, А.Я. Зись, Е.А. Флериной, Р.М. Чумичевой и др. отмечается, что синтез искусств в дошкольном детстве носит естественный характер. Ребенок, в силу своих личностных и психологических характеристик, легко совмещает различные виды творческой деятельности в ходе выполнения заданий, быстро переключается с одного вида творчества на другой. Специфика работы с одаренными детьми предполагает органичное включение его в художественную, словесную, двигательную, театрализованную, музыкальную, двигательную и другие виды творческой деятельности. Возрастные особенности являются основой для быстрого перевоплощения ребенка, включения его в творчество как в игру, активизации его взаимодействия с окружающими в процессе увлеченности игровой ролью, образом или действием.

Применяя синтез искусств, педагог обеспечивает реализацию потребностей одаренного ребенка в свободном выражении собственных творческих интересов, привнося в творчество детей новизну и разнообразие. Происходит также реализация его творческого потенциала, обусловленная тем, что ребенок может не руководствоваться выработанными стереотипами при возникновении и реализации замысла, подборе оборудования и материалов, выборе способов и техник деятельности. Кроме того, различные виды искусства, являясь по сути выражением духовности явлений, событий, предметов, качеств и свойств окружающего мира, могут воздействовать на ребенка автоматически, без ведома взрослого.

В теории педагогики и педагогической практике нередко возникает вопрос о доступности детям отдельных видов искусств и творческой деятельности в связи с недостаточностью жизненного опыта и возрастными особенностями. Также проблема возникает в определении содержания отдельных видов творческой деятельности ребенка, методов и способов ее обогащения и развития.

Л.В. Трубайчук, В.В. Химчак, Р.М. Чумичевой, Б.П. Юсова и др. отмечали, что синтез искусств должен быть представлен таким образом, чтобы в основу комплекса, представляющего собой несколько видов искусств, был заложен один, который бы занял доминирующее положение над остальными и был основным с ними связующим звеном.

Е.А. Флерина предлагала синтезировать разнообразные виды искусства и развивать детское творчество в такой органичной для ребенка форме организации деятельности, как детские праздники. По ее мнению, праздник представляет собой органичное взаимодействие таких видов творческой деятельности: музыкальное исполнение, пение, декламирование стихотворений, пение, инсценировка и пр. В таком случае ребенок выступает не в качестве наблю-

дателя, но непосредственного участника зарождения новой формы, когда синтез слова, звука, движения и цвета возникает на глазах у дошкольника.

Л.В. Трубайчук, Е.А. Флерина, Р.М. Чумичева и пр. рассматривали возможности широкого применения в рамках рассматриваемой нами проблемы театрализованной деятельности, творческих вечеров, концертов, цирковых представлений и пр., организованных самими детьми.

Таким образом, педагогическая деятельность по первому направлению, связанная с обогащением социокультурной среды ДОО, может быть нацелена на решение задач развития детской одаренности, выдвинутых Л.В. Трубайчук [17] и организована различными способами.

К примеру, задача формирования морально-нравственных личностных качеств ребенка с учетом ценностей современного общества, развития духовно-нравственных личностных основ одаренного дошкольника может предполагать включение в работу различных видов и жанров творческой деятельности по ознакомлению с достижениями отечественной и зарубежной культуры (произведениями музыки, живописи, художественного слова).

Задача по выявлению и раскрытию творческих способностей ребенка, развитию его дарования может быть решена через: обеспечение разнообразия основных форм детской деятельности (игровую, трудовую, обучение и пр.) за счет включения в нее элементов различных видов искусств с их взаимосвязи и синтезе; разработку и организацию разнообразных синтетических форм творческой деятельности в их органическом единстве (праздники, утренники, фестивали, конкурсы и пр.); организацию проектной работы, с созданием проектного продукта с доминированием одного какого-либо вида искусства (к примеру, студии, кружки, секции и пр. различной направленности – танцевальной, музыкальной, спортивной и пр.); организацию проектной работы, с созданием проектного продукта, предполагающего синтез искусств, с доминированием одного какого-либо вида искусства (к примеру, театральные и цирковые кружки; мультипликационные студии и киностудии и пр.).

Задача по созданию условий развития одаренного ребенка через решение развивающих задач проблемного характера в разнообразных видах деятельности может быть связана с выполнением заданий, связанных с ознакомлением с разнообразием видов искусств и их содержанием. Педагоги также могут использовать современные ИКТ в рамках разработки дидактических игр, квестов, применения иммерсивных технологий и пр.

Вторым направлением работы педагога по организации образовательной среды, способствующей развитию творческой одаренности детей старшего дошкольного возраста, является, как мы указали выше, *создание предметно-пространственной среды ДОО*.

Социализация личности ребенка и развитие его творческого начала берет истоки с ознакомления с предметным миром. В случае правильной ее организации предметно-пространственная среда позволяет одаренному ребенку в максимальной степени реализовать и подтвердить свою одаренность, раскрыть активное духовно-творческое начало личности.

Как уже отмечалось ранее, предметный мир должен побуждать одаренного ребенка открывать для себя окружающий мир и найти себя в этом мире, конструировать личную пространственную реальность, преобразовывать ее по законам красоты и гармонии (Н.А. Ветлугина, Т.С. Комарова, Л.В. Компанцева и пр.).

Под предметно-пространственной развивающей средой С.Л. Новоселова понимает «...систему материальных объектов деятельности дошкольника, функционально модернизирующих содержание и оказывающих влияние на его... развитие» [16]. Согласно позиции автора, такая среда должна быть полностью приспособлена под возможности и потребности дошкольного возраста. В таком случае она будет оптимально выполнять информационную, познавательную, воспитательную, стимулирующую функции, обеспечивать сохранность психического и физического здоровья ребенка.

Среди причин низкой востребованности среднего пространства ДОО у дошкольников педагоги часто называют статичность и однообразие интерьера и предметной обстановки, непродуманность и спонтанность наполнения среды, нерациональность организации передвижения в помещении, малую мобильность оборудования, эстетическую непривлекательность предметного и игрового материала, запрета на использование дорогостоящего оборудования в самостоятельной деятельности детей и пр. То есть в таком случае основной ошибкой является подход к среде не как к образовательному элементу, а как к его фону.

И.П. Волкова, В.В. Давыдова, Ю.Н. Емельянова, Е.А. Кузьмина, Л.Б. Петровский и пр., выдвигая требования к организации среды с учетом необходимости развития одаренности, полагают, что, в первую очередь, она должна быть достаточно сложной и гетерогенной, состоять из разнообразных элементов.

Дошкольник должен иметь свободу в выборе видов занятий, возможность переключения от одного вида творческой самостоятельной деятельности к другой. Необходимо четкое соблюдение баланса динамичности – статичности, с сохранением возможности регулярного обновления вещей и гибкого зонирования пространства; важно иметь в запасе полифункциональные предметы и оборудование, наполняющие среду ДОО с учетом требований эстетики, вызывающие сильный эмоциональный отклик. В то же время необходимы уголки уединения, зоны и центры, где ребенок смог бы заняться увлекшей его деятельностью не мешая остальным. При этом, с учетом «зоны ближайшего развития», примерно 15% материалов и оборудования должно

быть ориентировано на деятельность детей более старшего возраста. Все это, несомненно, необходимо совмещать с требованиями безопасности [9].

Работа по решению задач развития творческой одаренности, перечисленных выше в рамках описания первого направления педагогической деятельности, может быть также реализована следующим образом: через использование игровых зон и площадок, развивающих зон, ИКТ, видео и аудио оборудования; посредством применения инновационных обучающих и развивающих технологий (дидактический материал Зайцева, Воскобович, Монтессори, Фребеля, материал для «антихрупких прогулок» и пр.); внесения в предметно-пространственную среду материалов и оборудования, необходимых для разработки и реализации конкретного проекта); через создание тематических зон в процессе вовлечения в совместную деятельность педагогов, детей и родителей. При этом, как уже неоднократно указывалось выше, с целью активизации деятельности дошкольников, необходимо обеспечение свободного доступа к оборудованию.

Организация *взаимодействия педагогов и других специалистов ДОО с детьми*, выделенная нами в качестве третьего направления работы по организации образовательной среды, способствующей развитию творческой одаренности, основывается на трудах Г.С. Альтшуллера, Д.Б. Богоявленской, А.В. Брушлинского, И.П. Волкова, А.М. Матюшкина, А.И. Савенкова, В.В. Серикова.

Современный подход к детству, как исторически сформировавшемуся социокультурному феномену, в котором нашли отражение симбиоз и многообразие отношений двух миров – взрослого и детского, наделяет его специфической энергетикой, способствующей развитию личности.

Для ребенка образ взрослого представлен проекцией себя в будущем. В дальнейшем, этот образ может быть подвержен изменениям и уточнениям, но на протяжении достаточно длительного периода он остается эталонным. Т.И. Бабаева, Е.О. Смирнова, Т.А. Куликова, Л.А. Парамонова, Л.В. Трубаичук отмечают, что творческое развитие личности невозможно без подражания и идентификации с окружающими взрослыми. Исходя из этого, отношения в системе взрослый – ребенок, в рамках решения исследуемой нами проблемы, должны соответствовать таким требованиям как:

- отношение взрослых (педагогов, родителей) к детству как к феномену, проявляющему и раскрывающему творческие возможности ребенка;
- отношение к ребенку, как к личности, испытывающей потребность в самовыражении в том числе в рамках содержательного и равноправного диалога;
- отношение к ребенку как к субъекту деятельности, наделенному индивидуальностью и обладающего творческими мотивами и установками, не всегда совпадающими с мотивами и установками взрослого;

- признание за ребенком права на своеобразие эмоционального мира, его свободы самовыражения, активности и самостоятельности;

- наличие у взрослого доверия к ребенку и пр. Реализация задач, выделенных Л.В. Трубайчук и обозначенных нами выше, предполагает следующие действия.

Решение задачи по развитию духовно-нравственных основ личности одаренного ребенка происходит: посредством выбора таких форм межличностного взаимодействия и продуктивной деятельности, которые имели бы привлекательность для всех участников; посредством согласованности действий, основанных на равноправии и взаимопонимании при выборе видов и форм мероприятия, распределении обязанностей.

Задача по раскрытию индивидуальных творческих способностей одаренного ребенка решается через установление творческих отношений и в рамках организации партнерских практик, предполагающих равенство сторон взаимодействия.

Задача, направленная на создание условий для развития творчески одаренной личности ребенка-дошкольника через решение развивающих задач проблемного характера, решается через организацию общения педагогов ДОО и дошкольников, как процесса развития творческих переживаний с использованием приемов авансирования успеха, усиленного мотивацией на сотрудничество и личной заинтересованностью в результатах [5].

На важность организации *самостоятельной деятельности одаренного ребенка* в содержании данной статьи указывалось неоднократно, поэтому данное, четвертое, направление педагогической деятельности по организации образовательной среды мы опишем рамочно.

В многочисленных психолого-педагогических исследованиях неоднократно отмечалось, что к старшему дошкольному возрасту ребенок не только усваивает образцы поведения и деятельности, но и приобретает навык свободного оперирования ими. В процессе творчества дошкольник не только транслирует переработанные личные впечатления, но и ведет самостоятельный поиск возможностей передачи идеи или замысла.

Способность к самостоятельному творчеству в разнообразных видах деятельности, по мнению Т.А. Барышевой Ю.А. Жигалова, А.Э. Симановского, проходит ряд этапов: накопление опыта; развитие эталонов креативного поведения, овладение технологиями, средствами и способами деятельности; перенос накопленного опыта в новые условия (амплификация); преобразование накопленного опыта в соответствии с личностными потребностями и возможностями.

Согласно ФГОС ДО и ФОП ДО данная деятельность предполагает построение индивидуального образовательного маршрута, включающего в себя такие этапы как: диагностику уровня одарен-

ности ребенка, его способности к творчеству; определение стратегических и тактических целей личностного развития и пути их достижения; прогнозирование временных рамок, необходимых ребенку на освоение предполагаемых заданий; конструирование способов и вариантов оценки достижений ребенка.

Как полагают российские исследователи, основная работа с одаренными дошкольниками должна быть направлена на создание для них проблемных ситуаций и постановку творческих задач в разных видах деятельности. Допустимо участие в этюдах, упражнениях, тренингах, использование приемов арт-терапии.

Как полагает Л.В. Трубайчук, наиболее оптимальных результатов можно достичь, если использовать методики интерактивного и рефлексивного обучения [17]. Данные методики используются в процессе моделирования реальной действительности с применением ролевых игр, игр-драматизаций.

Решение задач развития одаренности (Л.В. Трубайчук) также решается через выбор форм и видов деятельности интересных для дошкольника и в то же время обладающих содержательной и педагогической ценностью. Также необходима корреляция динамики творческой составляющей личности и состояния творческой развивающей образовательной среды, формулировка выводов о необходимости ее трансформации.

Решая задачу, направленную на развитие индивидуальных творческих способностей, можно использовать проектирование открытых образовательных систем, в которых каждый ребенок может функционировать в своем индивидуальном режиме, творить в соответствии с собственными потребностями.

Внедрение развивающих задач проблемного характера проводится также как и в предыдущем описанном нами направлении, с внедрением методик интерактивного и рефлексивного обучения. Дошкольник участвует в творческих этюдах, тренингах, арт-терапевтической деятельности, решает проблемные ситуации, в том числе с использованием ИКТ.

Заключение. Таким образом, проведенный анализ дефиниции «творческая одаренность детей дошкольного возраста» подвел нас к пониманию ее как универсальной характеристики, присущей всем детям с высоким и очень высоким уровнем развития способностей и задатков. При этом творческая одаренность лежит в основе и способствует нахождению нестандартных, креативных вариантов решения проблем, возникших в любом виде деятельности. Творческая одаренность поддается развитию, которому способствует специально организованная образовательная среда ДОО. Деятельность педагогов, по развитию средовых условий должны быть направлена на обогащение среды социокультурным содержанием, на обогащение ее

предметно-пространственной составляющей, на организацию совместной деятельности дошкольников и взрослых, а также на предоставление дошкольникам возможности для самосовершенствования в свободной, интересной для него деятельности.

Статья будет полезна исследователям, занимающимся изучением проблемы творческой одаренности дошкольников, студентам педагогических вузов, аспирантам, а также практическим работникам системы дошкольного образования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Барышева, Т. А. Психолого-педагогические основы развития креативности : учеб. пособие / Т. А. Барышева, Ю.А. Жигалов. – Санкт-Петербург : СПГУТД, 2006. – 267 с. – Текст : непосредственный.
2. Богоявленская, Д. Б. Рабочая концепция одаренности / Д. Б. Богоявленская. – 2-е изд. – Москва : Изд-во М-ва образования и науки РФ, 2003. – 50 с. – Текст : непосредственный.
3. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – Москва : Просвещение, 1968. – 464 с. – Текст : непосредственный.
4. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. – Санкт-Петербург : СОЮЗ, 1997. – 96 с. – Текст : непосредственный.
5. Галушинская, Ю. О. Педагогическое сопровождение студенческой проектной деятельности по развитию творческой одаренности детей старшего дошкольного возраста : монография / Ю. О. Галушинская ; Шадр. гос. пед. ун-т. – Шадринск : ШГПУ, 2020. – 188 с. – Текст : непосредственный.
6. Галушинская, Ю. О. Теоретические основания педагогической деятельности по развитию творческой одаренности детей старшего дошкольного возраста / Ю. О. Галушинская. – Текст : непосредственный // Вестник шадринского государственного педагогического университета. – 2021. – № 4(52). – С. 51-55.
7. Грабовский, А. И. К вопросу о классификации детской одаренности / А. И. Грабовский. – Текст : непосредственный // Педагогика. – 2003. – № 8. – С. 13-18.
8. Грибанова, М. В. Формирование эстетического и художественного восприятия детей старшего дошкольного возраста (на материале изобразительного искусства) : автореф. дис. ... канд. пед. наук 13.00.07 / М. В. Грибанова. – Екатеринбург, 1999. – 23 с. – Текст : непосредственный.
9. Дружинин, В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – Санкт-Петербург : Питер, 1999. – 368 с. – Текст : непосредственный.
10. Забоева, М. А. Теоретико-методологическое обоснование условий развития детской одаренности / М. А. Забоева. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2019. – № 9. – С. 46-50.
11. Зеньковский, В. В. Психология детства / В. В. Зеньковский. – Москва : Академия, 1995. – 347 с. – Текст : непосредственный.
12. Ильин, Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин [и др.]. – Санкт-Петербург : Печатный двор им. А. М. Горького. – 2009. – 444 с. – Текст : непосредственный.
13. Лейтес, Н. С. Возрастная одаренность дошкольников / Н. С. Лейтес. – Москва : Академия, 2000. – 320 с. – Текст : непосредственный.
14. Мелик-Пашаев, А. А. Мир художника / А. А. Мелик-Пашаев. – Москва : Прогресс-Традиция, 2000. – 269 с. – Текст : непосредственный.
15. Монкс, Ф. Одаренные дети / Ф. Монкс, И. Ипенбург ; пер. с гол. А. В. Белопольский. – Москва : Когито-Центр, 2014. – 130 с. – Текст : непосредственный.
16. Новоселова, С. Л. Развивающая предметная среда. Методические рекомендации по проектированию вариативных дизайн-проектов развивающей предметной среды в детских садах и учебно-воспитательных комплексах / С. Л. Новоселова. – Москва : Айресс Пресс, 2007. – 119 с. – Текст : непосредственный.
17. Педагогическая технология развития одаренности детей дошкольного возраста : монография / под ред. Л. В. Трубайчук. – Челябинск : Образование, 2009. – 188 с. – Текст : непосредственный.
18. Петровский, В. А. Семь пространств существования личности: формальные модели состоятельности / В. А. Петровский. – Текст : непосредственный // Мир психологии. – 2009. – № 1. – С. 41.
19. Пономарева, Л. И. Подготовка педагогов к проектированию образовательной среды по развитию речи детей дошкольного возраста / Л. И. Пономарева, О. В. Калинина. – Текст : непосредственный // Вестник шадринского государственного педагогического университета 2023. – № 2 (58). – С. 135-141.
20. Фельдштейн, Д. И. Сущностные особенности современного детства и задачи теоретико-методологического обеспечения процесса образования / Д. И. Фельдштейн. – Текст : непосредственный // Мир психологии. – 2009. – № 1. – С. 212.
21. Шацкий, С. Т. Избранные педагогические сочинения. В 2 т. Т. 1 / С. Т. Шацкий ; сост. Л. Н. Скаткин ; под ред. Н. П. Кузина. – Москва : Педагогика, 1980. – 304 с. – Текст : непосредственный.
22. Экземплярский, В. М. Проблема школ для одаренных / В. М. Экземплярский. – Москва ; Ленинград : Моск. акц. изд-ское о-во, 1927. – 98 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Barysheva, T. A. (2006), *Psychological and pedagogical foundations of creativity development: textbook*, St.Petersburg, 267 p. (in Russian)
2. Bogoyavlenskaya, D. B. (2023), *The working concept of giftedness*, Moscow: Publishing House of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation, 50 p. (in Russian)
3. Bozhovich, L. I. (1968), *Personality and its formation in childhood*, – Moscow: Prosveshchenie, 464 p. (in Russian)
4. Vygotsky, L. S. (1997), *Imagination and creativity in childhood*, St.Petersburg, 1997, 96 p. (in Russian)
5. Galushchinskaya, Ju. O. (2020), *Pedagogical support of student project activities for the development of creative giftedness of older preschool children : a monograph*, Shadrinsk: ShSPU, 188 p. (in Russian)
6. Galushchinskaya, Ju. O. (2021), 'Theoretical fundamentals of pedagogical activity for the development of creative giftedness of older preschool children', *Journal of Shadrinsk State Pedagogical University*, no 4(52), pp. 51-55. (in Russian)
7. Grabovsky, A. I. (2023), 'On the classification of child giftedness', *Pedagogy*, no 8, pp. 13-18. (in Russian)
8. Gribanova, M. V. (1999), *The formation of aesthetic and artistic perception of older preschool children (based on the material of fine art)*, Abstract of Ph. D. Thesis (Pedagogy), Yekaterinburg, 23 p. (in Russian)
9. Druzhinin, V. N. (1999), *Psychology of general abilities*, St.Petersburg: Peter, 368 p. (in Russian)
10. Zaboieva, M. A. (2019), 'Theoretical and methodological substantiation of the conditions for the development of child giftedness', *Pedagogical education in Russia*, no 9, pp. 46-50. (in Russian)
11. Zenkovsky, V. V. (1995), *Psychology of childhood*, Moscow: Academy, 347 p. (in Russian)
12. Ilyin, E. P. (2009), *Psychology of creativity, creativity, giftedness*, St.Petersburg: Printing House named after A.M. Gorky 444 p. (in Russian)
13. Leites, N. S. (2000), *Age-related giftedness of preschoolers*, Moscow: Academy, 320 p. (in Russian)
14. Melik-Pashaev, A. A. (2000), *The world of the artist*, Moscow: Progress-Tradition, 269 p. (in Russian)
15. Monks, F. (2014), *Gifted children*, Moscow: Kogito-Centr, 130 p. (in Russian)
16. Novoselova, S. L. (2007), *Developing subject environment. Methodological recommendations for the design of variable design projects of the developing subject environment in kindergartens and educational complexes*, Moscow: Ainess Press, 119 p. (in Russian)
17. Trubajchuk, L. V. (ed.) (2009), *Pedagogical technology of development of giftedness of preschool children: a monograph*, Chelyabinsk: Education, 188 p. (in Russian)
18. Petrovsky, V. A. (2009) 'Seven spaces of personality existence: formal models of consistency', *The world of psychology*, no 1, pp. 41. (in Russian)
19. Ponomareva, L. I. (2023), 'Preparation of teachers for designing an educational environment for the development of speech in preschool children', *Journal of Shadrinsk State Pedagogical University*, no 2 (58), pp.135-141. (in Russian)
20. Feldshtein, D. I. (2009), 'Essential features of modern childhood and the tasks of theoretical and methodological support of the education process', *The world of psychology*, no 1, pp. 212. (in Russian)
21. Shacky, S. T. (1980), *Selected pedagogical works*, Moscow: Pedagogy, 304 p. (in Russian)
22. Ekzemplyarsky V. M. (1927), *The problem of schools for the gifted children*, Moscow; Leningrad, 98 p. (in Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Ю.О. Галушинская, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики дошкольного и начального образования, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: g.yulia69@mail.ru, ORCID: 0000-0003-4357-4955.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

Iu.O. Galushchinskaya, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Theory and Methodology of Preschool and Primary Education, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: g.yulia69@mail.ru, ORCID: 0000-0003-4357-4955

Жанна Насыровна Иванова,
г. Сургут
Александр Сергеевич Иванов
г. Когалым

Теоретический анализ понятия «познавательная самостоятельность» в современном аспекте

Актуальность статьи обусловлена необходимостью переосмысления понятия «познавательная самостоятельность» в условиях цифровой трансформации общества, требующего развития навыков самообучения, критического мышления и адаптивности. Цель исследования заключается в систематизации и уточнении определения данного феномена через анализ отечественных и зарубежных подходов. Авторами сформулировано интегративное понимание познавательной самостоятельности как многокомпонентного качества личности, включающего мотивационный, интеллектуальный, волевой, деятельностный и рефлексивный аспекты. Раскрыта сущность феномена, заключающаяся в способности самостоятельно организовывать познавательную деятельность, преодолевать трудности и применять знания в реальных условиях. Классифицированы методологические подходы (деятельностный, субъект-объектный, системно-деятельностный), определяющие его развитие. Предложено структурно-функциональное описание понятия, доказана его роль в обеспечении профессиональной и личностной самореализации. Статья предназначена для исследователей в области педагогики, преподавателей и разработчиков образовательных программ.

Ключевые слова: познавательная самостоятельность, самообучение, интегративное качество личности, образовательные подходы, цифровая трансформация.

Ivanova Zhanna Nasyrovna,
Surgut
Aleksandr Sergeevich Ivanov
Kogalym

Theoretical analysis of the concept “cognitive independence” in its modern aspect

The relevance of the article is due to the need to rethink the concept “cognitive independence” in the context of the digital transformation of society, which requires the development of self-learning skills, critical thinking and adaptability. The purpose of the study is to systematize and clarify the definition of this phenomenon through the analysis of domestic and foreign approaches. The authors have formulated an integrative understanding of cognitive independence as a multicomponent personality quality, including motivational, intellectual, volitional, activity and reflexive aspects. The essence of the phenomenon is revealed, which consists in the ability to independently organize cognitive activity, overcome difficulties and apply knowledge in real conditions. The methodological approaches (activity-based, subject-object, system-activity) that determine its development are classified. A structural and functional description of the concept is proposed, and its role in ensuring professional and personal self-realization is proved. The article is intended for researchers in the field of pedagogy, teachers and developers of educational programs.

Keywords: cognitive independence, self-directed learning, integrative personal quality, educational approaches, digital transformation.

Введение. Познавательная самостоятельность, выступающая как педагогический принцип и цель образовательного процесса в Российской Федерации, закреплена в нормативно-правовых документах, образовательных стандартах. Ее развитие связано с формированием у учащихся навыков самообучения, критического мышления и способности решать задачи без внешнего контроля. В пункте 7 статьи 3 Федерального закон №273-ФЗ «Об образовании в РФ» акцентируется внимание на важности индивидуализации образовательного процесса, что предполагает развитие самостоятельности учащихся посредством выбора методов и форм обучения [7]. В федеральных государственных образовательных стандартах (далее ФГОС) среди требований к метапредметным результатам выделяются такие умения и навыки, как способность ставить цели, планировать и корректировать свою деятельность; навыки самоконтроля и самооценки; а также умение логически мыслить и самостоятельно решать задачи.

Исходя из вышеуказанного, актуальность исследования работы подчеркивается несколькими важными аспектами, которые становятся все более значимыми в контексте современных образовательных и социальных реалий.

Во-первых, в условиях глобальных изменений, вызванных цифровой трансформацией, возникает необходимость в формировании у обучающихся навыков, позволяющих им эффективно ориентироваться в информационном пространстве. Познавательная самостоятельность включает в себя умение критически оценивать информацию, различать факты и мнения, а также применять полученные знания для решения реальных задач. Это особенно актуально в эпоху фейковых новостей и манипуляций с информацией, когда способность к самостоятельному анализу становится жизненно важной.

Во-вторых, современное общество требует от граждан активного участия в социальных и поли-

тических процессах. Познавательная самостоятельность способствует формированию активной гражданской позиции, позволяя людям не только осознавать свои права и обязанности, но и активно отстаивать их.

В-третьих, в условиях реализации инновационных процессов познавательная самостоятельность является основой для непрерывного саморазвития. В настоящее время для успешной карьеры и личностного роста важны умение самостоятельного обучения, адаптация к новым условиям и освоение новых навыков. Это обуславливает необходимость интеграции концепции познавательной самостоятельности в образовательный процесс для подготовки учащихся к вызовам будущего.

Идея познавательной самостоятельности формировалась через синтез философских и педагогических подходов, однако долгое время оставалась предметом дискуссий из-за отсутствия чёткого определения. В античности Сократ и Аристотель заложили её основы через майевтику (диалог) и эмпиризм, но трактовали её как процесс поиска истины, а не как самостоятельную категорию.

XIX век – период зарождения разнообразных интерпретаций. В России К.Д. Ушинский в труде «Человек как предмет воспитания» (1868) связывал самостоятельность с «умственным трудом», подчёркивая активность ученика. В Европе И.Г. Песталлоцци видел её в «самодетельности» через практический опыт, Ф. Фрёбель – в спонтанной активности ребёнка, а А. Дистервег – в умении «находить истину». Однако единой концепции не существовало: одни акцентировали внимание на морально-волевом аспекте, другие – когнитивном или деятельностном.

XX век принёс систематизацию. В СССР психолого-педагогические школы предложили новые трактовки: Л.С. Выготский связал самостоятельность с социальным взаимодействием («зона ближайшего развития»); С.Л. Рубинштейн рассматривал её как компонент творческого мышления; В.В. Давыдов и Д.Б. Эльконин включили в структуру учебной деятельности (целеполагание, рефлексия).

Анализ психолого-педагогической и научной литературы по проблеме исследования позволил нам отметить, что на протяжении многих лет ведётся активная дискуссия по поводу определения понятия «познавательная самостоятельность». О.В. Петунин определял исследуемый феномен как качество личности, М.А. Данилов – как потребность и умение самостоятельного мышления, способность ориентирования в новой ситуации, Н.А. Половникова – как готовность к овладению научными знаниями, Р.А. Низамов – как волевое состояние, М.И. Махмутов – как интеллектуальные способности, И.А. Зимняя – как личностное образование, для которого характерна многоаспектность, Т.И. Шамова – как «способность к самоуправлению в учении», а П.И. Пидкасистый – как

«интегративное качество личности» и т.д. Такая вариативность отражала сложность феномена и междисциплинарный характер его изучения.

В зарубежных исследованиях не употребляется понятие «познавательная самостоятельность», однако термины «self-directed learning» (обучение с самостоятельным определением целей), «autonomous learning» (автономное обучение), «independent learning» (самостоятельное (независимое) обучение) имеют связь с различной степенью самоорганизации обучающихся [18].

Например, под обучением с самостоятельным определением целей «self-directed learning» зарубежные коллеги в широком смысле понимают процесс, в ходе которого обучающиеся иницируют собственную учебную деятельность. Ключевыми компонентами являются поддержка других (в случае необходимости), диагностика собственных потребностей в обучении, установление целей обучения, определение доступных ресурсов, определение стратегий обучения и оценка полученных результатов [18]. Согласно теоретическому обзору, исследуемое понятие ориентировано на увеличение знаний, навыков, достижений или личностного развития обучающегося, реализующееся посредством собственных усилий. Обучающиеся путем постепенного выполнения большинства традиционных учебных задач под руководством педагога развивают автономию, проявляющуюся в умении разрабатывать и выполнять свои собственные учебные мероприятия. Как мы видим, содержание указанного понятия включает множество характеристик, которые касаются качеств личности и познавательных умений. Это расширяет границы исследования, тем самым затрудняет изучение истории развития познавательной самостоятельности.

В настоящее время отечественные ученые на основе глубокого анализа сущности рассматриваемого нами феномена видят познавательную самостоятельность в новом аспекте. Исходя из изложенного, является необходимым проведение контент-анализа определений понятия «познавательная самостоятельность».

Практическая значимость статьи заключается в уточнении понятия «познавательная самостоятельность», что позволяет создать более четкие и обоснованные критерии для его применения в образовательной практике.

Цель данного исследования - систематизация и уточнение существующих определений понятия «познавательная самостоятельность».

В данной работе применялись следующие методы исследования: теоретический анализ, контент-анализ, синтез и обобщение.

Исследовательская часть. Современные исследования, посвященные изучению познавательной самостоятельности, в большинстве случаев строятся на основе позиции Т.И. Шамовой. Ею был проведен качественный анализ всех имеющихся подходов по изучаемому нами вопросу, в резуль-

тате которого она выдвинула свою позицию относительно сущности познавательной самостоятельности. Исследователь приходит к выводу, что познавательная самостоятельность понимается как интегративное качество личности, находящее свое отражение в стремлении индивида к активной познавательной деятельности без помощи извне. Позиция автора заключается в том, что данный тип самостоятельности помогает человеку правильно ставить перед собой задачи и цели, грамотно планировать свою деятельность, качественно разрешать разнообразнейшие познавательные задачи [15].

Познавательная самостоятельность в современном понимании выступает в качестве значимого условия, от которого зависит степень активизации процессов познания, а также успешность всей учебной деятельности индивида. Именно за счет того, что личность будет проявлять активность в познавательной деятельности, будет осуществляться развитие ее познавательной самостоятельности.

Познавательная самостоятельность - это сложное, многомерное качество личности, которое формируется и проявляется в процессе обучения. Его становление невозможно понять вне контекста педагогических подходов, так как именно они задают методологические рамки, определяющие цели образования, роль учащегося и педагога, методы организации учебной деятельности. Рассмотрим ключевые причины, объясняющие важность анализа этого понятия через призму подходов к обучению.

1. Деятельностный подход: познание как активный процесс.

Деятельностный подход, уходящий корнями в труды Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева и С.Л. Рубинштейна, постулирует, что познание не пассивное усвоение информации, а результат целенаправленной активности субъекта. В рамках этого подхода познавательная самостоятельность интерпретируется как способность учащегося самостоятельно инициировать, организовывать и рефлексировать свою деятельность.

Ключевые положения:

- принцип интериоризации (Л.С. Выготский): самостоятельность формируется через превращение внешних действий во внутренние умственные операции. Например, решение задач сначала с помощью педагога, а затем автономно [1];
- ведущая роль деятельности (А.Н. Леонтьев): мотивация к познанию возникает в процессе практических действий. Ученик, проектируя эксперимент, развивает не только навыки, но и внутреннюю потребность в исследовании [3];
- преодоление зоны ближайшего развития (Л.С. Выготский): самостоятельность проявляется в переходе от сотрудничества с педагогом к полной автономии [16].

Недостаток деятельностного подхода заключается в недооцененности роли внешних ресурсов

(учебников, технологий), однако именно активность субъекта превращает эти ресурсы в инструменты познания.

Если деятельностный подход фокусируется на внутренней активности учащегося, то субъект-объектная модель актуализирует диалектику взаимодействия с внешней средой.

2. Субъект-объектный подход: диалог с миром знаний.

Субъект-объектный подход, описанный в работах Дж. Дьюи и Ж. Пиаже, рассматривает познавательную самостоятельность как результат взаимодействия учащегося (субъекта) с учебным материалом (объектом). Здесь ключевым становится умение работать с информацией, критически её оценивать и трансформировать.

Ключевые положения:

- самостоятельность как диалог: учащийся не просто усваивает знания, но и вступает в «разговор» с текстом, задавая вопросы и выдвигая гипотезы [16];
- роль педагога как фасилитатора: преподаватель не передаёт знания, а создаёт условия для их самостоятельного открытия [4], [9];
- рефлексивный компонент: анализ своих действий и их коррекция [10].

Недостаток подхода заключается в том, что он может привести к перегрузке учащихся, если не обеспечена структурированная поддержка.

Синтез идей деятельностного и субъект-объектного подходов реализован в системно-деятельностной модели, которая добавляет к активности учащегося принцип системности.

3. Системно-деятельностный подход: интеграция и целостность.

Системно-деятельностный подход, лежащий в основе ФГОС, трактует познавательную самостоятельность как интегративное качество, объединяющее структурные компоненты (мотивацию, знания, умения, рефлексии) [9] и функциональные связи (взаимодействие с образовательной средой, социумом, технологиями) [11].

Ключевые положения:

- принцип метапредметности: самостоятельность проявляется в умении применять знания из разных дисциплин [6];
- адаптивность: способность действовать в условиях неопределённости [11];
- саморегуляция: управление временем, эмоциями, ресурсами [5].

Несмотря на эффективность, подход требует высокой квалификации педагогов.

Анализ трёх подходов позволяет выделить их вклад в понимание познавательной самостоятельности:

1. Деятельностный - акцент на активности и практике.
2. Субъект-объектный - фокус на взаимодействии с внешними ресурсами.

3. Системно-деятельностный - интеграция в единую образовательную экосистему.

Познавательная самостоятельность, таким образом, перестаёт быть абстрактным идеалом - она становится измеримым навыком, который можно развивать через продуманное сочетание методологий.

Выделенные методологические подходы не только формируют многомерное понимание познавательной самостоятельности, но и создают основу для ее операционализации. Эта аналитическая рамка позволяет перейти от теоретического осмысления к структурно-функциональному анализу феномена.

Дальнейшее развитие концепции демонстрирует исследование В.В. Щетиной, которая опираясь на структурную модель самоуправления М.С. Когана, выделила четыре ключевых компонента познавательной самостоятельности:

1. Мотивационно-волевой компонент – обеспечивает проявление инициативы, активности и волевых усилий на протяжении всего процесса познания.

2. Ориентационный компонент – обеспечивает создание и фиксацию субъективной модели значимых условий деятельности.

3. Исполнительский компонент – обеспечивает удержание и последовательное выполнение субъектом разработанной программы собственно исполнительских действий при реализации разработанных условий деятельности.

4. Контрольно-оценочный компонент – обеспечивает осуществление самоконтроля на основе получения и анализа информации о реально достигнутых промежуточных и итоговых результатах» [16, С. 36].

Как уже было отмечено, в современном понимании «познавательная самостоятельность» до сих пор рассматривается с различных позиций и отсутствует единое понимание данного феномена. Так, одни исследователи видят этот термин как качество личности, которое проявляется в умении ставить цели и находить способы их реализации, в критическом отношении к жизненным явлениям, в умении индивида мыслить творчески, инициативно, стремиться к открытию нового и целенаправленно идти к решению своей проблемы [5]. Другие же видят познавательную самостоятельность как способность личности к деятельности, которую она совершает без чьей-либо помощи. Иными словами, можно сказать, что это способность личности осуществлять какое-либо действие или даже комплекс действий без посторонней помощи, опираясь только на свои навыки, умения и знания.

В противовес разрозненным трактовкам познавательной самостоятельности, современные исследователи всё чаще стремятся к синтезу её ключевых характеристик, предлагая более целостные интерпретации. Примером такого интегративного подхода становится позиция учёного А.А. Болотского, который рассматривает феномен не через

отдельные умения или условия деятельности, а как комплексное качество личности. Им отмечено, суть данного феномена в том, что человек желает и готов реализовывать познавательную деятельность самостоятельно, без посторонней помощи, в определенных случаях – в сотрудничестве с другими субъектами образования (сюда относятся одноклассники, педагоги). По мнению автора, познавательная самостоятельность характеризуется тем, что у индивида на высоком уровне сформированы умения приобретать знания из самых разных источников, при этом готовое знание человек получает в процессе умственной переработки [2].

Далее нами было проанализировано исследование А.С. Коротеевой. Она отмечает, что рассматриваемый нами феномен имеет прямую связь с таким понятием, как регулятивное универсальное учебное действие. Согласно исследователю, для успешного существования в современном мире, достижения положительных результатов, важно на достаточно высоком уровне владеть регулятивными действиями. Под последними она понимает такие умения, как ставить перед собой конкретные задачи и цели, планировать ход их реализации, рассматривать различные исходы событий. Стоит отметить, что все вышеназванные умения также входят в основу познавательной самостоятельности [4, С. 50].

Несмотря на отсутствие единой позиции относительно определения познавательной самостоятельности, можно выделить общие черты, которые присутствуют во всех существующих современных определениях:

1. Познавательная самостоятельность - определенная черта личности, заключающаяся в том, что у человека на должном уровне развиты процессуальный и мотивационный компоненты.

2. Данное определение является характеристикой деятельности, основанной на познавательной деятельности человека, которую он может выполнять без посторонней помощи.

Для того чтобы понять сущность понятия, необходимо раскрыть его основные признаки. Так, исследователи определяют следующие: инициативность, креативное и творческое мышление, умение ориентироваться в новой учебной ситуации, самостоятельность воли [4, С. 45].

Среди вышеперечисленных признаков, по мнению Н.А. Половниковой, основным является умение человека без посторонней помощи ориентироваться в новой учебной ситуации. Иными словами, это способность индивида видеть новые познавательные задачи и наличие собственной точки зрения на их решение [8, С. 39].

Также стоит отметить тот факт, что на проявление познавательной самостоятельности серьезное влияние оказывают самые разнообразные стимулы. Это могут быть различные процессы и явления, которые вызывают у человека необходимость в овладении новых умений или знаний [1].

Таким образом, познавательную самостоятельность следует рассматривать как интегративное качество личности. Важно подчеркнуть, что данное качество охватывает все сферы личности, проявляясь в **двух ключевых аспектах: стремлении индивида** самостоятельно исследовать объекты действительности без внешнего побуждения, **способности** организовывать и реализовывать такую деятельность.

С позиции интегративного качества для познавательной самостоятельности характерны готовность к поисково-исследовательской деятельности и устойчивая мотивация к открытию новых знаний и их практическому применению. При этом **интеграция** выступает процессом объединения элементов познавательной активности в целостную систему. Это обеспечивает согласованность действий и повышает эффективность познавательной деятельности.

Для уточнения понятия «познавательная самостоятельность» нами было проанализировано 40 научных работ по теме исследования. Для систематизации данных и выявления общих и специфических характеристик феномена был применен метод контент-анализа.

На основе анализа нами выделены **наиболее часто встречающиеся** характеристики познавательной самостоятельности:

1. Интегративное/системное качество личности: подавляющее большинство определений подчеркивает, что познавательная самостоятельность – это не отдельный навык, а *комплексное свойство*, объединяющее мотивацию, волю, интеллект, знания, умения и способности. [3, 10, 11, 12]. Оно охватывает разные сферы личности (когнитивную, мотивационную, волевую, эмоциональную, деятельность).

2. Стремление/потребность/желание к познанию: эта внутренняя мотивационная основа является *условием* познавательной самостоятельности [1, 6, 9, 13, 14]. Личность *хочет* узнавать новое, решать проблемы, преодолевать трудности.

3. Способность/готовность/умение к самостоятельной организации познавательной деятельности: это *ядро* исследуемого феномена, проявляющееся в умении: определять цели и задачи познания [1, 5, 6, 9, 10], планировать свою деятельность [3, 9, 14, 15], выбирать пути и средства решения задач [15].

4. Способность к осуществлению деятельности без посторонней помощи (или с минимальной/дозированной помощью): эта характеристика прямо указана в большинстве определений [1, 3, 5, 6, 9]. Акцент делается на *собственных силах* личности.

5. Способность к применению знаний и умений в новых ситуациях/для решения новых задач: познавательная самостоятельность проявляется не только в воспроизведении, но и в *переносе и творческом применении* [1, 3, 10, 12, 13].

6. Способность к саморегуляции и рефлексии: ключевой аспект, включающий самоконтроль, самоанализ, самооценку и коррекцию деятельности [1, 3, 5, 14, 15].

7. Волевые качества: настойчивость, инициативность, ответственность, целеустремленность часто упоминаются как *необходимая составляющая* познавательной самостоятельности для преодоления трудностей и достижения цели [9, 12, 13].

Для наглядности представим частоту упоминания ключевых характеристик в проанализированных определениях в таблице 1.

Таблица 1

Частотность сущностных характеристик в определениях

№ п/п	Сущностная характеристика познавательной самостоятельности	Частота упоминания (из 40)
1.	Интегративное/системное качество личности	26
2.	Стремление/потребность/желание к познанию	26
3.	Способность/готовность/умение к организационной деятельности (цели, план)	35
4.	Осуществление без посторонней помощи (или с минимальной помощью)	35
5.	Применение знаний/умений в новых ситуациях/решение новых задач	30
6.	Способность к саморегуляции (самоконтроль, самооценка, коррекция)	30
7.	Волевые качества (инициативность, настойчивость, ответственность)	30

Частотность подсчитана на основе явного упоминания характеристики в тексте определения или ее неотъемлемого присутствия в описываемом качестве (например, «умение ставить цели» явно включает организацию деятельности). Характеристики 3, 4, 5, 6 и 7 являются практически универсальными для понятия познавательной самостоятельности согласно источникам. Характеристики 1 и 2 также являются базовыми, но встречаются чуть

реже в явной формулировке (хотя имплицитно присутствуют почти всегда).

Несмотря на выявленное **устойчивое ядро** понятия, анализ определений позволяет выделить важные аспекты, которые дополняют понимание ПС, отражая ее сложность и контекстную зависимость:

1. Возрастная и контекстная специфика: определения варьируются в зависимости от кон-

текста (дошкольники, школьники, военные специалисты, иностранные обучающиеся, цифровая среда). Однако **ядро понятия остается неизменным.**

2. Компонентный состав: некоторые определения детализируют компоненты познавательной самостоятельности (мотивационный, интеллектуальный, волевой, эмоциональный, предметно-практический, саморегуляционный), что углубляет понимание ее интегративной природы.

3. Функции и значимость: многие источники подчеркивают роль познавательной самостоятельности в успешности обучения, профессиональном становлении, самообразовании, самосовершенствовании и адаптации к новым условиям.

4. Динамичность: познавательная самостоятельность не является статичным качеством, а формируется и развивается на протяжении жизни.

5. Информационная составляющая: в современных определениях все чаще подчеркивается аспект работы с информацией, ее анализ, оценка и применение, что связано с развитием цифровых технологий.

На основе проведенного анализа сущностных характеристик сформулируем обобщенное определение: познавательная самостоятельность – это интегративное качество личности, проявляющееся в устойчивой внутренней потребности (стремлении) к познанию и способности (готовности и умении) самостоятельно, без посторонней помощи или с минимальной дозированной помощью, организовывать и осуществлять свою познавательную деятельность. Это включает постановку целей и задач, планирование, выбор средств и способов действий, решение познавательных проблем (в том числе новых), применение знаний и умений в различных си-

туациях, осуществление самоконтроля, самооценки и коррекции деятельности. Познавательная самостоятельность базируется на развитых волевых качествах (инициативности, настойчивости, ответственности) и направлена на непрерывное саморазвитие, успешное обучение и эффективную деятельность в меняющихся условиях.

Таким образом, познавательная самостоятельность предстает как фундаментальная характеристика активной, инициативной и ответственной личности, способной к саморегуляции в процессе познания. Ее ядро составляют мотивация, способность к самостоятельной организации деятельности, преодолению трудностей собственными силами, применению знаний на практике и рефлексии. Формирование и развитие этого качества является одной из центральных задач современного образования на всех его уровнях. Представленный анализ и обобщенное определение отражают консенсус, сложившийся в педагогической науке относительно сущности исследуемого феномена.

Закключение. На основании теоретического анализа понятия «познавательная самостоятельность» в современном аспекте мы определили, что под ней рассматривают одно из самых значимых качеств, присущих личности человека. Более того, это качество является интегративным и выражается в том, что индивид умеет ставить перед собой четкие цели и задачи, качественно планировать свою работу по их достижению, рассчитывать возможные исходы событий и приходить к результату посредством своих сил, то есть без посторонней помощи.

Также стоит отметить, что несмотря на большое количество исследований, дискуссии относительно единого представления о познавательной самостоятельности ведутся и по сей день.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Анкудинова, В. С. Развитие познавательной самостоятельности у первоклассников / В. С. Анкудинова, О.В. Макарова. – Текст : электронный // Герценовские чтения. Начальное образование. – 2023. – Т. 14, № 1. – С. 9-20. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?edn=XZTXMK> (дата обращения: 15.03.2025). – Режим доступа: для зарегистрир. пользователей.
2. Болотский, А. А. Формирование познавательной самостоятельности студентов как психолого-педагогическая проблема / А. А. Болотский. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2016. – № 12 (116). – С. 824-827.
3. Кормазов, А. В. Развитие познавательной самостоятельности студентов в процессе применения информационно-коммуникационных технологий / А. В. Кормазов. – Текст : электронный // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 83-1. – С. 133-136. – URL: <https://elibrary.ru/DRMCOF> (дата обращения: 22.04.2025). – Режим доступа: для зарегистрир. пользователей.
4. Коротеева, А. С. Познавательная самостоятельность как педагогический феномен / А. С. Коротеева. – Текст : непосредственный // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2022. – № 4 (236). – С. 45-53.
5. Кочановская, Е. В. Педагогические средства и условия формирования познавательной самостоятельности у студентов технического университета / Е. В. Кочановская. – Текст : электронный // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. – 2023. – № 3 (65). – С. 132-135. – URL: <https://elibrary.ru/VBMWEY> (дата обращения: 22.04.2025). – Режим доступа: для зарегистрир. пользователей.
6. Найманова, М. Д. Познавательная самостоятельность обучающихся среднего профессионального образования / М. Д. Найманова. – Текст : электронный // Тенденции развития науки и образования. – 2023. – № 99-1. – С. 156-158. – URL: <https://elibrary.ru/XXTCRE> (дата обращения: 18.01.2025). – Режим доступа: для зарегистрир. пользователей.
7. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации : Федер. закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 13.12.2024) (с изм. и доп., вступ. в силу с 24.12.2024). – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/. – Текст : электронный.
8. Половникова, Н. А. О теоретических основах воспитания познавательной самостоятельности школьника в обучении / Н. А. Половникова. – Казань : Таткнигоиздат, 1968. – 202 с. – Текст : непосредственный.

9. Пупченко, О. С. Развитие познавательной самостоятельности учащихся 8 класса при изучении квадратных уравнений / О. С. Пупченко, О. Ю. Филимонок. – Текст : электронный // International Journal of Advanced Studies in Education and Sociology. – 2023. – № 1. – С. 102-108. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?edn=FVKMUX> (дата обращения: 28.01.2025). – Режим доступа: для зарегистрир. пользователей.
10. Рашидова, Д. Т. Применение цифровых технологий в процессе формирования познавательной самостоятельности иностранных обучающихся / Д. Т. Рашидова. – Текст : электронный // Казанская наука. – 2024. – № 12. – С. 198-200. – URL: <https://elibrary.ru/JQEWIC> (дата обращения: 28.01.2025). – Режим доступа: для зарегистрир. пользователей.
11. Скрябина, А. Г. Развитие познавательной самостоятельности обучающихся в условиях дополнительного образования / А. Г. Скрябина, Л. А. Дарбасова. – Текст : электронный // Перспективы науки. – 2024. – № 11 (182). – С. 120-123. – URL: <https://elibrary.ru/GUBIRE> (дата обращения: 28.01.2025). – Режим доступа: для зарегистрир. пользователей.
12. Федорова, Н. Б. Развитие познавательной самостоятельности и познавательной активности у курсантов военного вуза / Н. Б. Федорова, А. А. Храпков. – Текст : электронный // Образование и педагогические кадры в современном мире : материалы нац. науч.-практ. конф., Рязань, 26 окт. 2023 г. / Рязан. гос. ун-т им. С. А. Есенина. – Рязань : РГУ, 2024. – С. 285-288. – URL: <https://elibrary.ru/YZPRPY> (дата обращения: 18.02.2025). – Режим доступа: для зарегистрир. пользователей.
13. Филипович, Л. А. Повышение уровня сформированности учебной мотивации и познавательной самостоятельности при изучении естественно-научных дисциплин / Л. А. Филипович, И. Г. Кондаурова. – Текст : электронный // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2023. – Т. 20, № 1. – С. 87-100. – URL: <https://elibrary.ru/RJWHJM> (дата обращения: 18.02.2025). – Режим доступа: для зарегистрир. пользователей.
14. Чумина, Ю. А. Познавательная самостоятельность обучающихся: содержание и функции / Ю. А. Чумина. – Текст : непосредственный // Теория и практика социогуманитарных наук. – 2021. – № 2 (14). – С. 97-104.
15. Шамова, Т. И. Активизация учения школьников / Т. И. Шамова. – Москва : Педагогика, 1982. – 208 с. – Текст : непосредственный.
16. Щетинина, В. В. Познавательное развитие дошкольников : учеб.-метод. пособие для бакалавров оч. и заоч. форм обучения / В. В. Щетинина. – Тольятти : ТГУ, 2010. – 108 с. – Текст : непосредственный.
17. Ярцев, К. С. Развитие познавательной самостоятельности обучающихся в условиях цифровой образовательной среды / К. С. Ярцев. – Текст : электронный // Информация и образование: границы коммуникаций. – 2022. – № 14 (22). – С. 311-313. – URL: <https://elibrary.ru/QUYKGV> (дата обращения: 18.02.2025). – Режим доступа: для зарегистрир. пользователей.
18. Toh, W. Self-directed learning in video games, affordances and pedagogical implications for teaching and learning / W. Toh, D. Kirschner. – Text : electronic // Computers & Education. – 2020. – Vol. 154. – P. 103912. – DOI: 10.1016/j.compedu.2020.103912. – URL: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103912> (date of request: 18.02.2025).

REFERENCES

1. Ankudinova, V.S. (2023), 'Development of cognitive independence in first-graders', *Herzen Readings. Elementary Education* [online], vol. 14, no. 1, pp. 9–20, available at: <https://elibrary.ru/item.asp?edn=XZTXMK> [Accessed: 15.03.2025]. (in Russian)
2. Bolotsky, A.A. (2016), 'Formation of cognitive independence of students as a psychological and pedagogical problem', *Young Scientist*, no. 12 (116), pp. 824–827. (in Russian)
3. Korkmazov, A.V. (2024), 'Development of cognitive independence of students in the process of applying information and communication technologies', *Problems of Modern Pedagogical Education* [online], no. 83-1, pp 133–136, available at: <https://elibrary.ru/DRMCOF> [Accessed: 22.04.2025]. (in Russian)
4. Koroteeva, A.S. (2022), 'Cognitive independence as a pedagogical phenomenon', *Bulletin of Orenburg State University*, no. 4 (236), pp. 45–53. (in Russian)
5. Kochanovskaya, E.V. (2023), 'Pedagogical means and conditions for the formation of cognitive independence in students of a technical university', *Bulletin of the Baltic State Academy of the Fishing Fleet: Psychological and Pedagogical Sciences* [online], no. 3 (65), pp. 132–135, available at: <https://elibrary.ru/VBMWEY> [Accessed: 22.04.2025]. (in Russian)
6. Naimanova, M.D. (2023), 'Cognitive independence of students in secondary vocational education', *Trends in the Development of Science and Education* [online], no. 99-1, pp. 156–158, available at: <https://elibrary.ru/XXTCRE> [Accessed: 18.01.2025]. (in Russian)
7. On Education in the Russian Federation (with 29 December 2012), Federal law of the Russian Federation, available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ [Accessed: 18.01.2025]. (in Russian)
8. Polovnikova, N.A. (1968), *On the theoretical foundations of fostering cognitive independence of students in learning*, Kazan: Tatknigoizdat, 202 p. (in Russian)
9. Pupchenko, O.S. (2023), 'Development of cognitive independence of 8th grade students in studying quadratic equations', *International Journal of Advanced Studies in Education and Sociology* [online], no. 1, pp. 102–108, available at: <https://elibrary.ru/item.asp?edn=FVKMUX> [Accessed: 28.01.2025]. (in Russian)
10. Rashidova, D.T. (2024), 'Application of digital technologies in the process of forming cognitive independence of foreign students', *Kazan Science* [online], no. 12, pp. 198–200, available at: <https://elibrary.ru/JQEWIC> [Accessed: 28.01.2025]. (in Russian)
11. Skryabina, A.G. (2024), 'Development of cognitive independence of students in the context of additional education', *Perspectives of Science* [online], no. 11 (182), pp. 120–123, available at: <https://elibrary.ru/GUBIRE> [Accessed: 28.01.2025]. (in Russian)

12. Fedorova, N.B. (2024), 'Development of cognitive independence and cognitive activity among cadets of a military university', *Education and Pedagogical Personnel in the Modern World: proceedings of the National Scientific and Practical Conference* [online], Ryazan: RSU, 26 October 2023, pp. 285–288, available at: <https://elibrary.ru/YZPRPY> [Accessed: 18.02.2025]. (in Russian)
13. Filipovich, L.A. (2023), 'Enhancing the level of academic motivation and cognitive independence in the study of natural sciences', *Bulletin of the Samara State Technical University. Series: Psychological and Pedagogical Sciences* [online], vol. 20, no. 1, pp. 87–100, available at: <https://elibrary.ru/RJWHJM> [Accessed: 18.02.2025]. (in Russian)
14. Chumina, Y.A. (2021), 'Cognitive independence of students: content and functions', *Theory and Practice of Socio-Humanitarian Sciences*, no. 2 (14), pp. 97–104. (in Russian)
15. Shamova, T.I. (1982), *Activation of school students' learning*, Moscow: Pedagogika, 208 p. (in Russian)
16. Shchetinina, V.V. (2010), *Cognitive development of preschoolers: study guide for full-time and part-time undergraduate students*, Tolyatti: TSU, 108 p. (in Russian)
17. Yartsev, K.S. (2022), 'Development of cognitive independence of students in the digital educational environment', *Information and Education: Communication Boundaries* [online], no. 14 (22), pp. 311–313, available at: <https://elibrary.ru/QUYKGV> [Accessed: 18.02.2025]. (in Russian)
18. Toh, W. (2020), 'Self-directed learning in video games, affordances and pedagogical implications for teaching and learning', *Computers & Education* [online], vol. 154, pp. 103912, available at: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103912> [Accessed: 18.02.2025].

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Ж.Н. Иванова, аспирант 1 года обучения, научная специальность 5.8.1. Общее образование, история педагогики и образования, БУ ВО «Сургутский государственный университет», г. Сургут, Россия, e-mail: zhanna1-93@mail.ru

А.С. Иванов, ассистент кафедры технических дисциплин, Образовательный центр г. Когалым (Когалымский филиал ФГАОУ ВО «Пермский национальный исследовательский политехнический университет»), г. Когалым, Россия, e-mail: aivanov@pstu.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

Zh.N. Ivanova, 1st year Graduate Student, scientific specialty 5.8.1. General education, History of Pedagogy and Education, Surgut State University, Surgut, Russia, e-mail: zhanna1-93@mail.ru

A.S. Ivanov, Instructor, Department of Technical Disciplines, Kogalym Educational Center (Kogalym Branch of Perm National Research Polytechnic University), Kogalym, Russia, e-mail: aivanov@pstu.ru

УДК 373.2

DOI: 10.52772/25420291_2025_2_55

Людмила Геннадьевна Касьянова
г. Шадринск

Инновационные технологии художественно-эстетического развития дошкольников

В статье рассматривается актуальная проблема художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста средствами современных технологий. Акцентируется внимание на значимости инновационных технологий для разностороннего развития личности ребенка в условиях дошкольной образовательной организации. Описаны результаты анкетирования студентов заочного обучения, работающих воспитателями в детских садах, на предмет имеющихся знаний о современных инновационных технологиях художественно-эстетического развития, применяемых в их профессиональной деятельности. Проанализированы полученные результаты, на основании которых выделены инновационные технологии, наиболее востребованные в практике работы педагогов. В статье в рамках изучаемой проблемы раскрываются особенности применения в работе с детьми информационно-коммуникационных технологий, проектной деятельности, нетрадиционных техник рисования, игровых технологий, виртуальных экскурсий, STEM-технологии, ТРИЗ-технологии, детской дизайн-деятельности.

Ключевые слова: инновационные технологии, художественно-эстетическое развитие, дети дошкольного возраста.

Lyudmila Gennadiyevna Kasyanova
Shadrinsk

Innovative technologies of preschoolers' artistic and aesthetic development

The article considers the problem of preschoolers' artistic and aesthetic development by means of modern technologies. Attention is focused on the importance of innovative technologies for the versatile development of a child's personality in a pre-school educational organization. The article describes the results of a questionnaire survey of part-time students working as kindergarten teachers to determine their knowledge of modern innovative technologies for artistic and aesthetic development used in their professional activities. The results obtained are analyzed, on the basis of which innovative technologies that are most in demand in the practice of teachers are identified. Within the framework of the problem under study, the article reveals the specifics of using information and communication technologies, project activities, non-traditional drawing techniques, gaming technologies, virtual excursions, STEM technologies, TRIZ technologies, and children's design activities in working with children.

Keywords: innovative technologies, artistic and aesthetic development, preschool children.

Введение. Современная образовательная среда стимулирует педагогов к активному поиску оптимальных подходов, обеспечивающих гармоничное и разностороннее развитие личности ребенка. Это вызывает необходимость поиска эффективных методов, приемов, средств и новых образовательных технологий, позволяющих в интересной и не стандартной форме всесторонне развивать ребенка.

Актуальность проблемы художественно-эстетического развития обусловлена важностью данного направления в воспитании ребенка, поскольку способствует развитию восприятия, эмоциональной сферы личности, обогащению его чувственного опыта, нравственному и познавательному развитию.

Э.С. Тушевская в своем исследовании рассматривает художественно-эстетическое развитие дошкольников как процесс целенаправленного воздействия на ребенка, целью которого является формирование способности видеть красоту окружающего мира, а также развитие способностей к искусству и творчеству [10, С. 179-180].

С.С. Яковлева в своей статье подчеркивает важность приобщения детей к искусству и практического участия воспитанников в познании окружающей действительности. Исследователь отмечает «художественно-эстетическое развитие личности является результатом освоения эстетического и художественного опыта человечества» [13, С. 145].

Художественно-эстетическое развитие является одним из приоритетных направлений деятельности дошкольной образовательной организации. Работа по данному направлению проходит через все разделы образовательной программы. В связи с этим особую актуальность приобретает владение педагогами инновационными технологиями художественно-эстетического развития детей, ориентированных не на пассивное знакомство с произведениями искусства и их выразительными средствами, а на непосредственное участие детей в этом процессе.

В настоящее время инновационные технологии в педагогической деятельности – достаточно распространенное явление. Под инновациями понимают процессы создания педагогами новшеств и использование их в практике эффективного обучения и воспитания детей или процессы введения нового (новшеств) в систему образования, тем самым совершенствуя и содержание, и методы и формы совместной деятельности педагога и обучающегося.

Современные ученые Т.А. Колесникова, З.У. Колокольникова, О.Б. Лобанова под педагогической инновацией понимают «нововведение в области педагогики, целенаправленное прогрессивное изменение, вносящее в образовательную среду стабильные элементы (новшества), улучшающие характеристики, как отдельных ее компонентов, так и самой образовательной системы в целом» [3, С. 261].

По мнению З.И. Сангаджиевой, «понимание педагогической инновации, как и многих педагогических понятий, в современных условиях,

возникает при взаимодополнении понятий «процесс» и «результат». Если упорядочить взаимодействие этих понятий, то наиболее полно сущностную сторону инновации как явления отражает представление, которое связывает её с целенаправленным изменением, вносящим в образовательную среду стабильные элементы (новшества)» [8, С. 123].

Проблема использования инновационных технологий, ориентированных на качественные изменения в разных направлениях художественно-эстетического развития детей, рассматривается в работах современных исследователей Н.В. Алябьевой [1], О.М. Бобровой [2], Л.Т. Кольцовой [4], Е.В. Лепик [5] и др.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования учитывает и включает в себя традиционные подходы и передовые, инновационные идеи организации работы с детьми дошкольного возраста [12].

В связи с этим, воспитатели, работающие с детьми, должны владеть всеми необходимыми компетенциями по внедрению инновационных педагогических технологий художественно-эстетического развития детей в дошкольную образовательную организацию. Это предполагает интеграцию в учебно-воспитательный процесс актуальных, увлекательных и нестандартных решений, которые рождаются, в том числе и благодаря творческой активности самого воспитателя.

Исследовательская часть. Для объективной оценки рассматриваемой проблемы мы провели исследование применяемых в дошкольном образовании инновационных технологий художественно-эстетического развития детей. В анкетировании приняли участие 76 студентов 2, 3 и 4 курсов, обучающихся по профилю «Дошкольное образование» и работающих воспитателями в детских садах Курганской, Свердловской, Тюменской областей, Ханты-Мансийского автономного округа – Югра, Ямало-Ненецкого автономного округа.

Анкета содержала вопросы открытого типа и была направлена на выяснение имеющихся у респондентов знаний о современных подходах к художественно-эстетическому развитию детей и инновационных технологиях. Педагогам предлагалось ответить на следующие вопросы:

1. Что вы понимаете под инновационными технологиями?
2. Обоснуйте значение применения инновационных технологий в развитии детей.
3. Какие инновационные технологии художественно-эстетического развития вы используете в своей работе?
4. Какие сложности вы испытываете при применении инновационных технологий художественно-эстетического развития детей в вашем детском саду?
5. Проходили ли вы обучение по использованию инновационных технологий в художественно-эстетическом развитии детей?

6. Где вы приобретаете знания об инновационных технологиях художественно-эстетического развития детей?

7. О каких инновационных технологиях вы хотели бы узнать больше?

Результаты анкетирования свидетельствуют, что значительная часть педагогов, 64 респондента (84%) затруднились дать определение. В качестве ответа, воспитатели назвали несколько современных технологий, например: метод проектов, интерактивная доска, искусственный интеллект, ИКТ-технологии, и нетрадиционные техники рисования. Полученные ответы на второй вопрос говорят о том, что большая часть респондентов, 48 воспитателей (63%) не вполне осознают значение данного педагогического процесса. Их ответы были краткими и звучали как «важное». 28 респондентов (36,8%) связывают использование инновационных технологий с качественным усовершенствованием существующих приёмов и средств для повышения эффективности обучения, интеллектуального и творческого развития детей. В ответах данных педагогов отмечено: возможность использовать на занятиях больше информации; наличие большей наглядности; расширение возможностей для интеграции разных технологий; расширение коммуникации участников; достижение высокого качества образования. Отвечая на третий вопрос анкеты, воспитатели перечислили несколько технологий, среди ответов наиболее часто встречались: информационно-коммуникационные технологии назвали 76 респондентов (100%), проектную деятельность отметили 71 педагог (93%), нетрадиционные техники рисования указали 67 воспитателей (88%), интерактивную доску назвали 56 респондентов (73%), игровые технологии – 43 педагога (56%), виртуальную экскурсию – 6 респондентов (7,8%), детский дизайн – 5 педагогов (6,5%). Ответы на четвертый вопрос показали, что педагоги разделились на две группы, 43 воспитателя (56%) не испытывают никаких трудностей в использовании инновационных технологий, 33 педагога (43%) испытывают и в числе встречаемых сложностей назвали: недостаточное оснащение предметно-пространственной среды, скудность имеющихся материально-технических ресурсов, условия работы, режим труда, имея ввиду большую занятость, не позволяющую изучать новые технологии. На пятый вопрос все респонденты дали отрицательный ответ. 43 педагога (56%) отметили, что специальных курсов по данной теме не проходили, но в рамках вопросов, касающихся творческого развития детей, на курсах повышения квалификации с инновационными технологиями знакомились. Отвечая на вопрос о том, где они приобретают знания об инновационных технологиях художественно-эстетического развития детей, 43 респондента (56%) назвали специализированные сайты, например, сайты: электронного журнала «Дошкольное воспитание», «Детский сад. Ру», «maam.ru», «Воспитатель» и др., где есть статьи, конспекты, консультации и для воспитателей и для

родителей, масса полезной информации для самообразования педагогов. Седьмой вопрос анкеты позволил выяснить имеющиеся интересы педагогов к конкретным инновационным технологиям, среди которых были названы: применение ТРИЗ-технологии, STEM-технологии, детский дизайн и виртуальные экскурсии.

Полученные результаты анкетирования позволили определить дефициты знаний воспитателей в области использования инновационных технологий и включить в тематику научно-практических семинаров вопросы, направленные на рассмотрение применяемых в современной образовательной среде детского сада инновационных технологий и тех инноваций, с которыми они хотели бы познакомиться в области художественно-эстетического развития дошкольников.

Стоит заметить, что все описанные ниже инновационные педагогические технологии могут применяться в рамках основной образовательной программы дошкольного образования, а также самостоятельно в различных формах образовательного процесса.

В тематику научно-практических семинаров мы включили следующие инновационные технологии: использование ИКТ, проектную деятельность, нетрадиционные техники рисования, игровые технологии, виртуальные экскурсии, STEM-технологии, применение ТРИЗ-технологии, технологию детского дизайна и др. Рассмотрим перечисленные технологии.

Информационно-коммуникационные технологии. Теоретическое обоснование использования компьютерных технологий содержится в трудах Е.И. Бондарчук, Ю.М. Горвиц, С.Л. Новоселовой, в которых подчеркнуто, что мультимедиа дает возможность интеграции разных видов искусств (графики, дизайна, анимации, музыки), что позволяет создать образ, близкий субкультуре современных детей. Овладение педагогом компьютерными технологиями подразумевает интеграцию художественного и технического творчества, нацеленного на создание детьми интересного, прежде всего детям продукта. Например, мультфильма. Ребенок, совместно с педагогом, придумывает сюжет, персонажей, затем с помощью изобразительного творчества воссоздает это в жизни и может видеть продукт своей деятельности. Персонажей мультфильма можно слепить из пластилина или нарисовать и вырезать из бумаги, фон нарисовать с помощью различных материалов (карандаши, фломастеры, краски), пластилиновой живописи, создать с помощью аппликации. В процессе создания мультфильма, ребенок сможет почувствовать себя художником, скульптором, дизайнером, режиссером, также сможет проявить свои творческие способности в полной мере. Использование ИКТ позволяет создать в детском саду особую образовательную среду, насыщенную новой для детей информацией, включающей интерактивное пространство для исследовательской деятельности и

возможность применения детского художественного творчества в преобразовании этой среды. Дети становятся не просто участниками образовательного процесса, но и могут влиять на ход его развития, проявляя свои интересы, воплощая идеи, тем самым создавая основу для появления новых событий в детском саду.

На современных сайтах, предназначенных для педагогов детского сада («Детский сад. Ру», «maam.ru», «Воспитатель» и др.), можно найти много полезной информации, готовых презентаций, материалов для виртуальной экскурсии, качественных фотографий произведений искусства и др.

По степени популярности у педагогов компьютерные технологии могут соперничать с проектной технологией.

Технология проектной деятельности занимает важное место среди других педагогических технологий. Вопросом реализации данной технологии занимались многие ученые и педагоги, как отечественные, так и зарубежные. В.В. Игнатьев и М.В. Крупенина утверждают, что без проектной деятельности невозможно рационально организовать учебную деятельность ребенка. Проектная деятельность в последние годы получила широкое распространение в системе дошкольного образования и используется педагогами для развития детей в разных направлениях. Данная технология зарекомендовала себя как эффективное средство формирования социальной активности, развития коммуникативных навыков и творческого развития детей. Первые задатки готовности участия в проектной деятельности закладываются уже в дошкольном возрасте.

Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров изучая новые педагогические и информационные технологии в системе образования, под методом проектов понимают «совокупность желаемых результатов, идей, гипотез для формирования творческого теоретического продукта. Это совокупность приемов, действий и процедур в определенной последовательности для решения поставленной задачи, лично значимой для обучающегося и оформленного в виде ожидаемого конечного продукта» [7, С. 71-76].

Современной наукой проектная деятельность трактуется как совместная образовательно-познавательная, творческая или игровая деятельность детей, педагога и родителей, имеющая общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленная на достижение общего результата. Данный метод помогает ребенку получить опыт социального взаимодействия, в результате которого реализует свой замысел. В совместной с детьми проектной деятельности осуществляется взаимосвязь познавательной, эстетической и художественно-творческой деятельности. Спецификой метода является сотворчество взрослого и ребенка в решении проблемы, лично значимой для ребенка. Основа этого метода – самостоятельная деятельность детей: исследовательская, познавательная, продуктивная, в процессе

которой ребенок познаёт окружающий мир и воплощает новые знания. Дети свободны в своём творчестве. При реализации проекта возникают новые идеи, рождаются новые проекты.

Следующая технология своей исследовательской направленностью очень схожа с проектной деятельностью и не уступает ей в степени популярности у педагогов.

Нетрадиционные техники рисования. Подробно данная технология рассматривается в исследованиях Г.Н. Давыдовой, Т.С. Комаровой, И.А. Лыковой, С.В. Погодиной и др. Чтобы развивать интерес детей к изобразительному творчеству, нетрадиционные техники рисования нужно использовать уже с младшего дошкольного возраста. В процессе изображения ребенок знакомится с различными материалами, при этом узнает их свойства и возможности. Это позволяет детям в дальнейшем, при создании самостоятельных изображений, выбрать для воплощения своих замыслов наиболее подходящую технику или материал.

Нетрадиционные техники рисования – эффективное средство художественно-эстетического развития детей, имеют важное значение в развитии познавательной сферы ребенка, основаны на исследовательских методах и применительно к дошкольному возрасту, включают игровые приемы обучения.

Игровые технологии. Значимой особенностью игровой технологии является возможность ее включения во все сферы детской деятельности, в том числе и в художественно-эстетическое развитие.

Дети осваивают художественные приемы, приобретают изобразительные навыки и умения через ненавязчивое привлечение к процессу изобразительного творчества (рисование, лепка, аппликация, конструирование, художественный труд). Процесс создания творческого продукта превращается в интересное, увлекательное дело по освоению навыков художественной деятельности, способствуют развитию фантазии и творчества, проявления самостоятельности в познании свойств художественных материалов и предметов искусства.

В рамках данной технологии полезно введение в структуру занятий игровых приемов, сказочных персонажей, игровых упражнений для развития изобразительных навыков, дидактических игр с художественно-эстетическим содержанием, использование элементов соревнования, режиссерских игр и пр. Художественно-дидактические игры способствуют развитию у детей мышления, образных представлений, дети знакомятся с новыми понятиями, такими как симметрия, асимметрия, пропорции, цвет, тень, их расположение в пространстве и др. Использование игровых технологий на занятиях изобразительной деятельности повышают мотивацию дошкольников к усвоению нового материала и закреплению пройденного, что приводит к качественному результату.

Виртуальные экскурсии. В художественно-эстетическом развитии детей в условиях детского

сада активно используются непосредственные экскурсии, которые являются эффективной формой работы с детьми. Именно они позволяют ребенку приобщиться к искусству в непосредственной близости от изучаемого произведения, познакомиться с природными объектами, посетить памятные места, музеи, центры культуры, полюбоваться красотой природы. Однако не всегда можно провести такие экскурсии. Причиной могут служить труднодоступность местонахождения интересующего объекта. В таких случаях на помощь воспитателю приходит экскурсия виртуальная, являющаяся одним из эффективных средств приобщения детей к искусству и мировой культуре благодаря информационно-коммуникационным технологиям в детском саду. К тому же, как отмечает Е.Н. Силина «виртуальная экскурсия представляет собой один из вариантов проектной деятельности и является эффективной формой обучения дошкольников. По форме и содержанию виртуальные экскурсии могут быть нескольких видов: фотопутешествие (знакомство с объектами и явлениями природы вместе с каким-либо героем), оформляются в виде электронных презентаций и слайд-шоу; видеоэкскурсия, комментариями к которой служат рассказы детей или экскурсовода. Это могут быть видеозаписи семейного путешествия или видеоролики, размещенные на сайтах реальных музеев и в глобальной сети Интернет» [9, С. 213-214].

Благодаря виртуальной экскурсии можно не только познакомить дошкольников с самыми редкими произведениями мирового искусства, детально, внимательно рассмотреть художественное произведение, погрузиться в атмосферу той или иной эпохи развития искусства и культуры людей, познакомиться с творческими людьми, знаменитыми художниками, скульпторами, архитекторами.

STEM-технология в современных исследованиях рассматривается как образовательные практики и обеспечивает развитие ребенка сразу в нескольких направлениях: естественные науки, технология, инженерия и математика.

В своей статье М.Г. Успаева и А.М. Гачаев рассматривают данную технологию, раскрывают происхождение данного термина и формулируют определение «*STEM-технология* (пер. с англ. S – science, T – technology, E – engineering, M – mathematics: естественные науки, технология, инженерское искусство, математика) решает задачи развития научно-технического творчества и основана на интегрированном подходе к решению современных проблем. В основе данной интеграции лежит метод проектов, базирующийся на познавательном и художественном поиске, имеющий конкретный продукт деятельности» [11, С. 110].

Элементы данной технологии можно применять для развития художественной деятельности и изобразительного творчества, например, можно рассказать детям, из каких материалов художники раньше изготавливали краски для своих картин,

предложить детям превратиться в исследователей и отправиться в волшебную лабораторию, чтобы создать волшебные краски для рисунка. Для изготовления используются «необычные» для рисования материалы, такие как клей ПВА, заварка чая, кофе, кетчуп, а также традиционные материалы (краски, вода, салфетки, кисти). Изготавливая краску, дети экспериментируют с новыми для них материалами, у них получается необычная краска, которая вызывает много эмоций.

Стоит заметить, если бы такая краска была дана в готовом виде, она бы вызвала эмоции, но, когда ребенок еще и сам ее изготовил, эмоции приумножаются в разы. Помимо этого, ребенок получает опыт экспериментальной и исследовательской деятельности.

ТРИЗ-технология. Еще одной инновационной технологией, направленной на творческое развитие детей является ТРИЗ-технология, которая в современном образовании используется с целью приучения детей не следовать готовым шаблонам, а искать собственные решения. То есть, ребенок получает знания не в готовом виде от педагога, а самостоятельно находит выход, что способствует развитию у детей познавательного интереса, воображения и в перспективе – творческого мышления. Современные дошкольники не хотят прилагать особых усилий для поиска ответов и решения каких-то задач, ожидая, что ответ они получают в готовом виде, чаще всего так и происходит. Педагог просто дает готовую информацию ребенку, но это не совсем правильно. Ведь знания, добытые собственными усилиями, через пробы и ошибки, наиболее успешно усваиваются ребенком и запоминаются на всю жизнь. Поэтому, более правильным решением для педагога, применяя ТРИЗ-технологии, быть не наставником, а соучастником процесса. В таком случае, ребенок более свободен в выборе и поиске решения, а педагог лишь направляет его. ТРИЗ-технология способствует развитию творческой и думающей личности, которая имеет богатое воображение, способна придумать множество вариантов решения изобретательских задач.

В настоящее время ТРИЗ-технология является основой для создания методик, направленных на развитие творческих, умственных способностей, а также речи ребенка. Основной формой реализации данной технологии в художественно-эстетическом развитии детей выступают творческие задания, например, рисование, создание какого-либо объекта, из разных материалов, а затем придумывание про него рассказ. Также можно использовать нетрадиционные техники рисования, например, кляксография. Ребенок после нанесения кляксы также решает творческую задачу – поиск в получившемся изображении образов сказочных героев, предметов, животных и др., называет, на что похожа клякса, также можно дорисовать какие-то детали, придумать историю про получившегося на рисунке персонажа.

Следующая технология также подразумевает развитие у детей художественных и творческих способностей, эстетического взгляда на мир предметов и объектов. Речь идет о *детском дизайне*.

Дизайн в современном мире нашел широкое применение как искусство создания нового облика предметов, формы, а также всей предметно-пространственной среды с точки зрения их функциональности и эстетики.

Достаточно подробно методика использования детского дизайна описана в трудах И.А. Лыковой. По мнению ученого, дизайн-деятельность способствует: «формированию эстетического отношения к окружающему предметному миру и дизайну как проявлению жизни человека во всем ее многообразии; расширяет представления о видах художественно-творческой деятельности человека; знакомит с трудом дизайнера, художника-конструктора, архитектора, народного мастера; развивает эстетическое восприятие, творческое воображение, латеральное (гибкое, творческое) мышление, универсальные художественные способности и воспитывает качества человека труда (трудолюбие, ответственность, коммуникативность, самостоятельность и др.); создает условия для полноценного личностного роста каждого ребенка с учетом его индивидуальности» [6, С. 116].

Для детского дизайна характерны экспериментирование и интеграция разных видов деятельности. Детская дизайн-деятельность включает в себя лепку, аппликацию, рисование, конструирование, но отличается от классической декоративной деятельности. Главным отличием является то, что продукты дизайн-деятельности в дальнейшем находят свое практическое применение, а не просто, условно складываются в папки, коробки и больше никак не применяются. И.А. Лыкова отмечает возможности применения детской дизайн-деятельности в пространстве детского сада, в том числе в художественно-эстетическом развитии дошкольников «Дети обращают внимание на окружающие объекты среды, которые им нравятся или не нравятся, отмечают разнообразие их окраски, формы,

величины, пропорций. Они могут собирать растения и минералы, использовать бумагу, ткани и синтетические материалы, создавать из них аранжировки (букеты, гербарии, гирлянды) и образные композиции для украшения своего быта» [6, С. 116-119].

Заключение. Таким образом, рассмотренные инновационные образовательные технологии многочисленны и разнообразны по практической реализации художественно-эстетического развития дошкольников. Мы постарались рассмотреть в данной работе те, что наиболее интересны педагогам: использование информационно-коммуникационных технологий, проектную деятельность, нетрадиционные техники рисования, игровые технологии, виртуальные экскурсии, STEM-технологию, применение ТРИЗ-технологии, технологию детского дизайна. Необходимость использования педагогами инновационных технологий бесспорна, поскольку они способствуют развитию у детей восприятия, эмоциональной сферы личности, обогащению чувственного опыта, познавательному развитию, имеют практическое применение и ориентированы на качественные изменения в разных направлениях художественно-эстетического развития детей в детском саду.

Обобщив вышесказанное, мы можем сделать вывод, что существует большое количество инновационных педагогических технологий для художественно-эстетического развития детей. Они дают возможность детям быть активными участниками образовательного процесса, а не пассивными слушателями и исполнителями. В таких условиях дети выполняют свою работу не по шаблону, так как инновационные технологии предполагают свободу выбора, как материалов, так и техники, и способов работы. Знакомство педагогов с современными инновационными технологиями художественно-эстетического развития детей способствует повышению их компетентности, росту педагогического мастерства, творческой активности самого педагога, что в целом повысит эффективность образовательного процесса.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алябьева, Н. В. Инновационные технологии творческого развития дошкольников с учетом ФГОС дошкольного образования / Н. В. Алябьева. – Текст : электронный // Евразийский научный журнал. – 2015. – № 6. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnye-tehnologii-tvorcheskogo-razvitiya-doshkolnikov-s-uchetom-fgos-doshkolnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 19.05.2025).
2. Боброва, О. М. Инновационные технологии на занятиях по изобразительности с детьми дошкольного возраста / О. М. Боброва. – Текст : электронный // Культурное наследие г. Саратова и Саратовской области : материалы VII Междунар. науч.-практ. конф. / под общ. ред. Ю. Ю. Андреевой, И. Э. Рахимбаевой. – Саратов, 2018. – С. 354-358. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36565218> (дата обращения: 19.05.2025). – Режим доступа: для зарегистрир. пользователей.
3. Колесникова, Т. А. Применение инновационных технологий в образовательном процессе современной школы / Т. А. Колесникова, З. У. Колокольникова, О. Б. Лобанова. – Текст : электронный // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2017. – № 6-2. – С. 261-269. – URL: <https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=1722> (дата обращения: 19.05.2025).
4. Кольцова, Л. Т. Инновационные подходы к развитию детского художественного творчества / Л. Т. Кольцова. – Текст : электронный // Воспитание и обучение детей младшего возраста : сб. материалов Ежегод. междунар. науч.-практ. конф. – 2012. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnye-podhody-k-razvitiyu-detskogo-hudozhestvennogo-tvorchestva> (дата обращения: 19.05.2025).

5. Лепик, Е. В. Инновационные технологии на занятиях по изобразительному искусству и дизайн-проектированию с детьми дошкольного возраста / Е. В. Лепик, Э. Н. Абдрашитова. – Текст : электронный // Научный Лидер. – 2023. – № 33 (131). – С. 36-39. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=54374022> (дата обращения: 19.05.2025). – Режим доступа: для зарегистрир. пользователей.
6. Лыкова, И. А. Дизайн в образовательном пространстве детского сада (проектируем программу художественного развития) / И. А. Лыкова. – Текст : электронный // Проблемы современного образования. – 2015. – № 4. – С. 116-120. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dizayn-v-obrazovatelnom-prostranstve-detskogo-sada-proektiruem-programmu-hudozhestvennogo-razvitiya> (дата обращения: 20.05.2025).
7. Полат, Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повышения квалификации пед. кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров ; под ред. Е.С. Полат. – Москва : Издательский центр «Академия», 2002. – 272 с. – URL: https://innotech.ucoz.net/polat_e_s-red-novye_pedagogicheskie_i_informacionn.pdf. – Текст : электронный.
8. Российская Федерация. Министерство образования и науки. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования : приказ Минобрнауки РФ от 17 окт. 2013 г. № 1155 : ред. от 08.11.2022. – Текст : электронный // Консультант Плюс : сайт. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637/ (дата обращения: 19.05.2025).
9. Сангаджиева, З. И. О содержании понятия «инновационная деятельность» в образовательном процессе / З. И. Сангаджиева. – Текст : электронный // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2013. – № 1. – С. 123-127. – URL: <https://sciup.org/14949640> (дата обращения: 19.05.2025).
10. Силина, Е. Н. Виртуальная экскурсия в воспитательно-образовательном пространстве дошкольных образовательных учреждений / Е. Н. Силина. – Текст : электронный // Молодой ученый. – 2016. – Т. 6, № 7 (111). – С. 213-214. – URL: <https://moluch.ru/archive/111/27760/> (дата обращения: 20.05.2025).
11. Тушевская, Э. С. Художественно-эстетическое развитие дошкольников / Э. С. Тушевская. – Текст : электронный // Вестник Донецкого педагогического института. – 2018. – №4. – 2018. – С. 179-180. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/hudozhestvenno-esteticheskoe-razvitiye-doshkolnikov> (дата обращения: 19.05.2025).
12. Успаева, М. Г. STEM-образование: научный дискурс и образовательные практики // М. Г. Успаева, А. М. Гачаев. – Текст : электронный // Управление образованием: теория и практика. – 2022. – № 9 (55). – С. 110-117. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/stem-obrazovanie-nauchnyy-diskurs-i-obrazovatelnye-praktiki> (дата обращения: 20.05.2025).
13. Яковлева, С. С. Художественно-эстетическое развитие детей дошкольного возраста в изобразительном творчестве / С. С. Яковлева. – Текст : электронный // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2019. – № 4-1. – С. 142-145. – URL: <https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=2085> (дата обращения: 19.05.2025).

REFERENCES

1. Alyabyeva, N.V. (2015), 'Innovative technologies of creative development of preschoolers taking into account the Federal State Educational Standard for preschool education', *Eurasian Scientific Journal* [online], vol. 6, available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnye-tehnologii-tvorcheskogo-razvitiya-doshkolnikov-s-uchetom-fgos-doshkolnogo-obrazovaniya> [Accessed 19.05.2025]. (in Russian)
2. Bobrova, O.M. (2018), 'Innovative technologies in classes on physical activity with preschool children', *Cultural heritage of Saratov and the Saratov region of the VII International Scientific and Practical Conference*, Saratov, 2018, pp. 354-358, available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36565218> [Accessed 19.05.2025]. (in Russian)
3. Kolesnikova, T.A. Kolokolnikova Z.U. and Lobanova O.B. (2017), 'Application of Innovative Technologies in the Educational Process of a Modern School', *Scientific Review. Pedagogical Sciences* [online], vol. 6-2, pp. 261-269, available at: <https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=1722> [Accessed 19.05.2025]. (in Russian)
4. Koltsova, L.T. (2012), 'Innovative approaches to the development of children's artistic creativity', *Education and Training of Young Children of the Annual Conference. International Scientific and Practical Conference*, 2012, vol. 1, available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnye-podkhody-k-razvitiyu-detskogo-khudozhestvennogo-tvorchestva> [Accessed 19.05.2025]. (in Russian)
5. Lepik, E.V. and Abdrashitova, E.N. (2023) 'Innovative Technologies in Visual Arts and Design Classes for Preschool Children', *Научный лидер* [online], vol. 33 (131), pp. 36-39, available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=54374022> [Accessed 19.05.2025]. (in Russian)
6. Lykova, I.A. (2015), 'Design in the educational space of a kindergarten (designing an artistic development program)', *Problems of modern education* [online], vol. 4, pp. 116-120, available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/dizayn-v-obrazovatelnom-prostranstve-detskogo-sada-proektiruem-programmu-hudozhestvennogo-razvitiya> [Accessed 20.05.2025]. (in Russian)
7. Polat, E.S., Bukharkina, M.Yu., Moiseeva, M.V. and Petrov, A.E. (2002), *New Pedagogical and Information Technologies in the Education System* [online]: Textbook for Students of Pedagogical Universities and the System of Advanced Training for Teachers, Moscow: Publishing Center "Academy", 272 p. available at: https://innotech.ucoz.net/polat_e_s-red-novye_pedagogicheskie_i_informacionn.pdf [Accessed 20.05.2025]. (in Russian)
8. Sangadzhieva, Z.I. (2013), 'On the content of the concept of "innovative activity" in the educational process', *Historical and Social-Educational Thought* [online], vol. 1, pp. 123-127, available at: <https://sciup.org/14949640> [Accessed 20.05.2025]. (in Russian)
9. Silina, E.N. (2016), 'Virtual excursion in the educational space of preschool educational institutions', *Young scientist* [online], vol. 6, no. 7 (111), pp. 213-214, available at: <https://moluch.ru/archive/111/27760> [Accessed 20.05.2025]. (in Russian)

10. Tushevskaya, E.S. (2018), 'Artistic and aesthetic development of preschoolers', *Bulletin of the Donetsk Pedagogical Institute* [online], vol. 4, pp. 179-180, available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/hudozhestvenno-esteticheskoe-razvitiye-doshkolnikov> [Accessed 19.05.2025]. (in Russian)
11. Usupaeva, M.G. and Gachaev, A.M. (2022), 'STEM education: scientific discourse and educational practices', *Education management: theory and practice* [online], vol. 9 (55), pp. 110-117, available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/stem-obrazovanie-nauchnyy-diskurs-i-obrazovatelnye-praktiki> [Accessed 20.05.2025]. (in Russian)
12. Russian Federation. The Ministry of Education and Science. *On approval of the Federal State educational standard for preschool education* : Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated October 17, 2013 No. 1155 : (ed. From 08.11.2022), Consultant Plus, available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637 [Accessed 19.05.2025]. (in Russian)
13. Yakovleva, S.S. (2019), 'Artistic and aesthetic development of preschool children in visual art', *Scientific review. Pedagogical sciences* [online], vol. 4-1, pp. 142-145; available at: <https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=2085> [Accessed 19.05.2025]. (in Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Л.Г. Касьянова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного и начального образования, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: kasyanova.liudmila77@yandex.ru, ORCID: 0000-0003-1956-4466.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

L.G. Kasyanova, Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor, Department of Theory and Methods of Preschool and Primary Education, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: kasyanova.liudmila77@yandex.ru, ORCID: 0000-0003-1956-4466.

УДК 373.3

DOI: 10.52772/25420291_2025_2_62

**Любовь Анатольевна Милованова,
Ксения Андреевна Лабоха
г. Шадринск**

Устное народное творчество как средство развития читательских умений у младших школьников

Статья посвящена исследованию роли устного народного творчества в развитии читательских умений у младших школьников. Авторы подчеркивают актуальность темы в условиях снижения интереса к чтению среди детей и возрастающего влияния цифровых технологий. В статье рассматриваются теоретические основы читательских умений, их классификация и методы формирования, а также анализируется влияние различных жанров фольклора на развитие этих умений. Особое внимание уделяется методическим подходам, которые способствуют вовлечению учащихся в процесс чтения. Авторы представляют разработанный сборник заданий, направленный на поэтапное развитие читательских умений с использованием произведений устного народного творчества. Практическая часть статьи включает примеры заданий для третьего класса, демонстрирующие их эффективность в формировании таких умений, как воссоздание художественных образов, эмоциональный отклик, анализ текста и понимание его структуры.

Ключевые слова: читательские умения, устное народное творчество, фольклор, младшие школьники.

**Lyubov Anatolyevna Milovanova,
Ksenia Andreevna Labokha
Shadrinsk**

Oral folk art as a means of developing reading skills among junior schoolchildren

The article is devoted to the study of the role of oral folk art in the development of reading skills among junior schoolchildren. The authors emphasize the relevance of the topic in the context of declining interest in reading among children and the increasing influence of digital technologies. The article examines the theoretical foundations of reading skills, their classification and methods of formation as well as analyzes the influence of various genres of folklore on the development of these skills. Special attention is paid to methodological approaches that contribute to the involvement of students in the reading process. The authors present a developed collection of tasks aimed at the gradual development of reading skills using works of oral folk art. The practical part of the article includes examples of tasks for the third grade, demonstrating their effectiveness in developing skills such as recreating artistic images, emotional response, text analysis and understanding its structure.

Keywords: reading skills, oral folk art, folklore, junior schoolchildren.

Введение. Развитие читательских умений у младших школьников является критически важным аспектом их общего образовательного процесса. В настоящее время, когда цифровые техно-

логии занимают значительное место в жизни, необходимо обеспечить детей умением осмысленно воспринимать текстовую информацию. У младших школьников читательские умения сформированы

недостаточно полноценно, что приводит к серьезным затруднениям при работе с вербальной информацией, требующей значительных интеллектуальных усилий, и, как следствие, интерес к чтению постепенно исчезает. Чтение способствует развитию критического мышления, расширяет кругозор и вносит вклад в формирование личности. Умение читать не только позволяет усваивать учебный материал, но и способствует развитию эмоциональной и социальной сферы, формируя интерес к литературе и познавательной деятельности.

Важное место в развитии читательских умений у младших школьников занимает устное народное творчество, поскольку представляет собой богатый источник культурных и литературных знаний. В условиях современных образовательных вызовов, связанных с уменьшением интереса к чтению и литературе, традиционные жанры фольклора могут сыграть важную роль в создании позитивного отношения к чтению, развивая интерес к литературе и формируя основы читательских умений у младших школьников.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) рассматривает «Литературное чтение» как ключевой предмет для развития читательских умений. В стандарте четко прописаны требования к результатам освоения программы, где развитие этих умений занимает центральное место.

Согласно требованиям ФГОС НОО, учебный предмет «Литературное чтение» нацелен на достижение таких результатов, как развитие интереса к чтению и книге, воспитание потребности в систематическом чтении; овладение осознанностью и выразительностью чтения вслух и про себя; понимание содержания произведения, выделение главной мысли, основных героев и мотивов поступков персонажей; обучение работе с книгой как источником информации и культурным объектом [11].

Особый интерес для нашего исследования представляют методические аспекты развития читательских умений у младших школьников:

– М.П. Воюшиной, считающей, что развитие читательских умений начинается с формирования интереса к чтению и создания мотивационной среды [3];

– Н.Д. Молдавской, исследующей использование художественной литературы для развития эмоционального отклика и читательского восприятия [8];

– Н.Я. Мещеряковой, указывающей на важность интеграции различных видов деятельности, способствующих улучшению навыков анализа текста [7];

– О.И. Никифоровой, акцентировавшей внимание на сосредоточении на эмоциональном восприятии текста как способе углубления понимания содержания [10];

– А.Н. Леонтьева, исследовавшего связь между читательскими умениями и общим развитием когнитивных процессов у детей [6];

– И.А. Зимней, подчеркивающей значимость

метапредметного подхода в обучении, который включает различные аспекты чтения и интерпретации текста [5];

– Н.Н. Сметанниковой, предложившей комплексную методику обучения читательским умениям, включающую как традиционные, так и инновационные подходы [12];

– Л.А. Миловановой, считающей, что успешное чтение требует от ученика не только понимания текста, но и способности адаптировать свои навыки к различным задачам и контекстам [13].

Тем не менее в настоящее время учителя начальных классов испытывают серьезные трудности при развитии читательских умений у младших школьников. К основным проблемам можно отнести такие аспекты, как недостаточный уровень мотивации учащихся, различия в уровне подготовки, ограниченность учебного времени для полноценной проработки всех необходимых аспектов формирования читательских умений (анализа текста, понимания содержания, развития воображения и критического мышления), проблемы с пониманием прочитанного, низкая скорость чтения, недостаточная поддержка родителей. Исходя из этого, можно констатировать, что развитие читательских умений требует комплексного подхода, включающего мотивацию учеников, индивидуальный подход, создание условий для осознанного чтения и активное взаимодействие педагогов и родителей.

Исследовательская часть. Термин «читательские умения» употребляется в методической литературе в широком и узком значении. В широком значении читательские умения охватывают всю литературно-учебную деятельность школьников (умения анализа и оценки произведения, речевые умения, библиографические умения); в узком – трактуются как умения, необходимые для восприятия художественного произведения.

По мнению В.А. Хопрениновой, читательские умения представляют собой готовность эффективно выполнять действия в зависимости от целей и условий. Эти умения, направленные на анализ языка, сюжета, композиции, образов, помогают глубже понять идею произведения [15, С. 115]. Каждое читательское умение не может развиваться изолированно, т.к., образуя единую систему, формируются одновременно при чтении нового произведения. Более высокий уровень восприятия достигается только через взаимодействие всех компонентов этой системы. Читательские умения, в свою очередь, формируют метапредметное учебное действие, которое представляет собой ключевую компетенцию – понимание и преобразование информации [2, С.81].

Большинство исследователей сходятся во мнении, что читательские умения – это комплекс навыков и способностей, обеспечивающих эффективное восприятие, понимание и интерпретацию текста. Можно выделить такие общие черты, как понимание текста (все авторы подчеркивают важность осмысливать содержание прочитанного); ин-

терпретация (умение оценивать информацию, делать выводы); активное взаимодействие с текстом (умение задавать вопросы, выделять главное).

Учитывая обобщение существующих подходов к трактовке данного понятия, мы остановимся на этом комментарии термина, так как все названные читательские умения сосуществуют в практике читательской деятельности: читательские умения – это совокупность знаний, умений, навыков, обеспечивающих осознанное восприятие текста, его анализ и интерпретацию.

В тесте PIRLS читательские умения определены максимально четко. Выделяется четыре ключевых читательских умения:

- 1) поиск информации в тексте, представленной в явном виде;
- 2) формулирование простых выводов на основе данной информации;
- 3) интеграция и интерпретация идей и данных из текста;
- 4) оценка содержания и структуры текста.

Е.В. Бунеевой и О.В. Чиндиловой сформулированы следующие читательские умения:

- воспринимать изобразительно-выразительные средства языка в соответствии с их функцией в художественном тексте;
- отбирать и использовать для достижения собственной речевой цели языковые средства, аналогичные изученным;
- воссоздавать в воображении картины жизни, созданные автором;
- передавать свои жизненные впечатления с помощью создания словесного художественного образа;
- видеть целостность текста, устанавливать причинно-следственные связи;
- проследживать динамику эмоций в лирическом тексте;
- умение видеть позицию автора во всех элементах художественного произведения;
- умение постигать художественную идею произведения [1, С. 28].

Р.А. Доинский подробно характеризует ряд ключевых читательских умений, необходимых учащимся начальной школы для успешного освоения материала и развития общей культуры чтения. Среди них выделяются такие важные аспекты, как умение воспринимать прочитанное, осознавать структуру текста, устанавливать взаимосвязи между элементами повествования, понимать авторский замысел и извлекать смысловые акценты произведения. Эти умения позволяют ребенку эффективно взаимодействовать с книгой, анализировать содержание и развивать критическое мышление. Овладение ими способствует формированию грамотности, повышению уровня языковой компетенции и обеспечивает основу для дальнейшего интеллектуального роста ученика [4, С. 110].

А.В. Молоковой подчеркивается значимость следующих читательских умений, формируемых в условиях современной информационно-образовательной среды начальной школы: 1) умение ориен-

тироваться в тексте, т.е. способность ребенка находить необходимую информацию, используя различные стратегии чтения – от беглого просмотра до глубокого анализа; 2) развитие способности осмысленно интерпретировать прочитанный материал, выявлять основную идею и второстепенные детали, формировать собственное мнение относительно содержания текста; 3) освоение приемов сравнительного анализа разных источников информации, понимание структуры текста, выявление подтекстовых смыслов и аргументов автора; 4) обучение работе с различными типами текстов: знакомство детей с разнообразием жанров литературы и форматов представления информации (художественная литература, научно-популярные тексты, публицистические материалы), что расширяет кругозор учащихся и повышает интерес к чтению [9, С.28].

Е.В. Филиппова акцентирует внимание на значимости становления и последовательного развития читательских умений у учеников начальных классов, подчеркивая, что данные умения являются важнейшим компонентом функциональной грамотности современного человека. Автор обращает особое внимание на необходимость систематизации подходов к формированию указанных компетенций, отмечая разнообразие существующих классификаций читательских умений, представленных в педагогической и методической литературе [14, С. 15].

Для эффективного обучения необходимо развивать читательские умения, включая анализ языка, сюжета и образов, что помогает глубже понять произведение. Следовательно, в настоящее время одной из главных задач литературного обучения в начальной школе является формирование у младших школьников читательских умений.

Развитие читательских умений у младших школьников тесно связано с использованием произведений устного народного творчества. Во-первых, жанры устного народного творчества привлекают внимание детей доступностью языка, яркостью образов, эмоциональностью и динамичным развитием сюжета. Во-вторых, фольклорные произведения часто отличаются ритмичностью, музыкальностью и эмоциональностью. Их использование способствует развитию правильного произношения, интонаций, четкости речи. Также устное народное творчество является эффективным средством расширения лексического запаса разнообразием диалектов, необычных оборотов речи, архаизмов, стилистических особенностей, тем самым помогает усвоению литературного языка. В-третьих, работа с народными текстами учит младших школьников анализировать содержание, находить главный смысл, оценивать героев, интерпретировать символы и аллегории. Сказки содержат глубокий философско-нравственный подтекст, развивая способность мыслить абстрактно и самостоятельно рассуждать. В-четвертых, чтение фольклорных произведений вызывает яркие эмоции, формирует

представление о добре и зле, труде и лени, смелости и трусости. Эмоциональный отклик читателей способствует глубокому восприятию текста и формированию личностных качеств. Таким образом, интеграция устного народного творчества в учебный процесс начального образования существенно

усиливает продуктивность развития читательских умений.

Рассмотрим влияние различных жанров устного народного творчества на развитие читательских умений у младших школьников (табл. 1.).

Таблица 1

**Воздействие устного народного творчества на развитие читательских умений
у младших школьников**

<i>Жанры УНТ</i>	<i>Читательские умения</i>
<i>Сказка</i>	– воспринимать изобразительно-выразительные средства языка в соответствии с их функцией в художественном тексте, – воссоздавать в воображении картины жизни, созданные автором, – умение постигать художественную идею произведения
<i>Сказание</i>	– воспринимать изобразительно-выразительные средства языка в соответствии с их функцией в художественном тексте, – видеть целостность текста, устанавливать причинно-следственные связи
<i>Потешка</i>	– отбирать и использовать для достижения собственной речевой цели языковые средства, аналогичные изученным, – передавать свои жизненные впечатления с помощью создания словесного художественного образа
<i>Прибаутка</i>	– воспринимать изобразительно-выразительные средства языка в соответствии с их функцией в художественном тексте, – передавать свои жизненные впечатления с помощью создания словесного художественного образа
<i>Легенда</i>	– видеть целостность текста, устанавливать причинно-следственные связи, – умение видеть позицию автора во всех элементах художественного произведения, – умение постигать художественную идею произведения
<i>Пословица</i>	– отбирать и использовать для достижения собственной речевой цели языковые средства, аналогичные изученным, – умение видеть позицию автора во всех элементах художественного произведения
<i>Баллада</i>	– проследить динамику эмоций в лирическом тексте, – воспринимать изобразительно-выразительные средства языка в соответствии с их функцией в художественном тексте
<i>Загадка</i>	– воспринимать изобразительно-выразительные средства языка в соответствии с их функцией в художественном тексте, – умение видеть позицию автора во всех элементах художественного произведения
<i>Былина</i>	– видеть целостность текста, устанавливать причинно-следственные связи, – воссоздавать в воображении картины жизни, созданные автором
<i>Колыбельные песни</i>	– проследить динамику эмоций в лирическом тексте, – умение постигать художественную идею произведения
<i>Заклички</i>	– отбирать и использовать для достижения собственной речевой цели языковые средства, аналогичные изученным, – воспринимать изобразительно-выразительные средства языка в соответствии с их функцией в художественном тексте

Представленная таблица включает различные жанры устного народного творчества, каждый из которых имеет свою уникальную структуру и функции, что позволяет разнообразно воздействовать на развитие читательских умений. Каждому жанру соответствуют определенные читательские умения, что подтверждает, что разнообразие устного народного творчества способно развивать разные аспекты читательских умений. Например, сказки помогают воссоздавать образы и постигать

художественные идеи, в то время как пословицы фокусируются на использовании языковых средств и авторской позиции. Большинство жанров способствует восприятию изобразительно-выразительных средств языка. Это подчеркивает важность художественной выразительности в чтении и понимании текстов, что является ключевым умением для младших школьников. Легенды и сказания содействуют развитию такого читательского умения, как видеть целостность текста и устанавливать причинно-

следственные связи. Это умение важно для более глубокого понимания не только устного, но и письменного творчества. Баллады, как лирический жанр фольклора, сосредотачиваются на динамике эмоций, что помогает учащимся научиться выявлять и интерпретировать эмоциональные аспекты произведений. Это умение развивает эмоциональный интеллект и художественное восприятие. Загадка вырабатывает умения, связанные с восприятием выразительных средств языка и познанием авторской позиции, т.к. она требует от слушателя думать и интерпретировать подсказки. Былина формирует способности видеть целостность текста и воссоздавать картины жизни, созданные автором, благодаря своему эпическому и нарративному содержанию. Колыбельные песни акцентируют внимание на эмоциональной динамике и художественной идее, что позволяет развивать чувствительность к лирическим элементам. Заклички сочетают в себе использование языковых средств для достижения речевой цели и восприятие выразительных средств, что делает их интересными для изучения.

Исходя из данных таблицы, можно с уверенностью утверждать, что использование различных жанров устного народного творчества в обучении позволяет учителям формировать комплексный подход к развитию читательских умений у младших школьников. Это способствует лучшему вовлечению и заинтересованности учащихся в процессе чтения.

Методически грамотно организованная работа над произведениями устного народного творчества помогает качественному развитию читательских умений у младших школьников. Такой подход подразумевает продуманное сочетание различных приемов и методов, направленных на углубленное знакомство с особенностями жанра, структурными элементами и идейно-художественным содержанием произведений.

Для полноценного развития читательских умений у младших школьников в образовательном процессе используются определенные методы (табл. 2).

Таблица 2

Методы развития читательских умений у младших школьников

<i>Метод</i>	<i>Суть метода</i>	<i>Значение для развития читательских умений</i>
Чтение вслух	Учитель или учащиеся читают текст громко и выразительно.	Способствует улучшению понимания текста. Поддержка слухового восприятия текста, улучшение понимания услышанной информации. Ознакомление с нормами звучащей речи, правильное произнесение слов и предложений. Привлечение внимания к красоте и силе языка.
Партнёрское чтение	Ученики объединяются в пары или небольшие группы, совместно читают текст, распределяя между собой роли рассказчика и слушателя.	Возможность отработать технику чтения и исправить ошибки учащихся. Поощрение взаимопомощи, поддержки друг друга в чтении. Осознание ответственности за успех совместного задания. Повышение уверенности в себе.
Дискуссии и обсуждения	После прочтения организуются беседы, дискуссии, направленные на обсуждение ключевых моментов, смыслов, героев и поступков.	Развитие критического мышления, умения аргументированно выражать своё мнение. Практика внимательного слушания собеседника, уважительного отношения к чужим взглядам. Изучение разных точек зрения, формирование гибкого взгляда на проблему. Улучшение навыка публичной речи и ведения диалогов.
Интерактивное чтение	Вовлечение учащихся в активные действия во время чтения.	Развивает эмоциональную отзывчивость, внимание к деталям и понимание структуры текста.
Комментированное чтение («Диалог с текстом»)	Педагог задает вопросы, помогающие глубже понять произведение, раскрывая ключевые моменты и образы.	Формирует навыки анализа текста, выделения главного и определения авторской позиции. Позволяет учиться применять полученные знания в новых ситуациях. Обучает поиску скрытого смысла, заложенного в тексте. Повышает уровень сознательного восприятия прочитанного.
Постановка вопросов («Вопро-	Педагог предлагает учащимся сформулировать собственные	Вырабатывает привычку думать критически, сравнивать и сопоставлять факты.

<i>сительная стратегия»)</i>	вопросы по содержанию произведения, требующие размышления и анализа.	Пробуждает любопытство и стремление познать новое. Усиливает концентрацию внимания, активизирует мыслительный процесс.
<i>Создание книжных трейлеров</i>	Учащиеся составляют короткие видеоролики или презентации, представляющие понравившееся произведение, привлекают внимание одноклассников к чтению.	Активация творческих способностей, нестандартного мышления. Оригинальный способ рекламы любимых произведений, популяризации чтения. Преодоление страха публичных выступлений и подготовка презентационных навыков.
<i>Игровые технологии</i>	Использование игр для обучения и развития читательских умений.	Делает процесс обучения увлекательным и мотивирующим. Игра облегчает усвоение материала, снимает напряжение и усталость. Возникновение соревновательной среды стимулирует активность участников. Фокусировка на содержании текста, повторение пройденного материала.
<i>Ролевые игры</i>	Учащиеся разыгрывают сцены из прочитанных произведений.	Переживание событий непосредственно вовлекает детей в текст, усиливает впечатление от произведения. Тренировка актёрских навыков, выражения эмоций. Понимание психологии персонажей, мотивов их действий.
<i>Заполнение читательских дневников</i>	Учащиеся фиксируют свои мысли и чувства о прочитанном.	Развивает аналитическое мышление, саморефлексию и критическое восприятие прочитанной информации.
<i>Создание собственных рассказов</i>	Учащиеся пишут свои небольшие произведения, заимствуя элементы из фольклора.	Способствует развитию творческих способностей, а также умению применять прочитанные языковые средства.
<i>«Пересказ-путешествие» (Творческий пересказ)</i>	Младшие школьники воссоздают историю своими словами, стараясь сохранить последовательность изложения и передать основной замысел автора.	Тренирует воспроизведение полученной информации, улучшает память и точность передачи фактов. Развивает умение выделять главные события и детали, влияющие на общий смысл произведения. Создает условия для проявления индивидуальности, творчества и инициативности.
<i>Инсценировка произведений («Театр малых форм»)</i>	Учащиеся разыгрывают сценки из сказок, былин, сопровождая действие мимикой, жестами, речью персонажей.	Стимулирует выразительность чтения, правильную передачу интонаций, пауз, акцентов. Способствует формированию чувства стиля и структуры текста. Улучшает понимание контекста и раскрытие внутреннего мира героев. Помогает почувствовать единство формы и содержания произведения.
<i>Художественная иллюстрация («Рисуем образ»)</i>	Учащиеся создают рисунки, иллюстрирующие отдельные эпизоды или сцены из произведений.	Активизирует воображение, визуализацию и образное мышление. Раскрывает глубину восприятия сюжета и главных характеристик персонажей. Показывает возможности самовыражения средствами живописи и графики.

Методически грамотная организация учебной деятельности с применением широкого спектра методов, описанных в табл. 2, способствует эффективному развитию важнейших читательских умений у младших школьников. Данные методы позволяют формировать и закреплять навыки восприятия изобразительно-выразительных средств

языка, отбора языковых единиц, воссоздания образов, установления причинно-следственных связей, понимания авторской позиции и главной идеи произведения. Они делают процесс обучения увлекательным, поддерживают мотивацию к чтению и способствуют успешному овладению основами литературного анализа и творческой деятельности.

Эффективность предложенных методов подтверждает необходимость дальнейшей практической реализации их потенциала в образовательной среде, что обуславливает целесообразность разработки специализированного сборника заданий для развития читательских умений у младших школьников. Этот ресурс обеспечит систему последовательных упражнений и подходов, адаптированных к возрасту и интересам учащихся, повысит доступность эффективных педагогических технологий, создаст дополнительные стимулы для активной самостоятельной работы и облегчит работу преподавателей, стремящихся поддерживать высокое качество уроков литературного чтения научить детей полноценно взаимодействовать с текстом.

Актуальность разработанного нами сборника заданий «В мире устного народного творчества: развиваем читательские умения» обусловлена современными требованиями к качеству образовательного процесса и необходимостью обеспечить эффективное развитие читательских умений у младших школьников. Современные образовательные стандарты подчёркивают важность формирования у детей прочных навыков осознанного чтения, умения анализировать тексты, адекватно воспринимать художественные образы и извлекать полезную информацию из прочитанного.

Однако практика показывает, что большинство учителей сталкивается с недостатком специализированных дидактических ресурсов, соответствующих современным требованиям и возрастным возможностей обучающихся. Учебные материалы нередко перегружены теоретическими сведениями и лишены игровой составляющей, необходимой для поддержания интереса младших школьников к обучению.

Предлагаемый сборник заданий станет незаменимым помощником педагогов, предоставив широкий спектр упражнений, позволяющих задействовать различные каналы восприятия информации, поддерживать высокий уровень мотивации, улучшать качество усвоения материала и формировать устойчивый интерес к чтению. Таким образом, разработка такого пособия необходима для успешной реализации целей школьного курса литературного чтения и удовлетворения потребностей современной системы образования.

Сборник заданий «В мире устного народного творчества: развиваем читательские умения» охватывает период обучения с первого по четвертый классы и предназначен специально для поэтапного развития основных читательских умений у младших школьников. Каждое задание внутри разделов составлено таким образом, чтобы соответствовать уровню психолого-педагогического развития детей определенного возраста и эффективно способствовать формированию определённых навыков чтения и анализа текста.

Особенностью данного издания является акцент на материале, представленном произведениями устного народного творчества, входящими в обязательную программу литературного чтения по

учебно-методическому комплекту «Школа России». Такое тематическое наполнение позволяет органично интегрировать изучение русской традиционной культуры в процесс обучения чтению, одновременно решая задачи развития у учащихся способности воспринимать художественные образы, понимать внутренний смысл текста, анализировать языковые средства, используемые авторами, и создавать собственное оригинальное письменное выражение мыслей и переживаний.

Сборник организован таким образом, чтобы предлагать задания различной степени сложности, учитывая этап обучения и индивидуальные потребности учеников. Включённые упражнения направлены на формирование основных читательских умений. Такой дифференцированный подход гарантирует, что каждый учащийся сможет приобрести прочные читательские навыки, стать активным участником учебного процесса.

Для лучшего понимания рассмотрим конкретные примеры заданий для 3 класса из сборника и проанализируем, каким образом они способствуют развитию важных читательских умений у младших школьников.

Читательское умение «Воссоздание в воображении художественных картин» успешно развивается благодаря выполнению задания «Путешествие по былине», предлагаемого в рамках работы с произведением устного народного творчества «Илья Муромец и Соловей-разбойник». Задание заключается в том, что учащиеся прослушивают фрагмент былины, посвящённый путешествию Ильи Муромца, и затем представляют себе окружающую обстановку, ландшафт дороги, природу леса, звуки природы и даже возможные ощущения самого богатыря. После этого ребята должны выразить свои представления визуально, создав рисунок пути Ильи Муромца.

Это упражнение направлено на развитие способности представлять в своём сознании образы, возникающие при восприятии текста, и оживлять прочитанный материал с помощью ярких визуальных представлений. Оно способствует развитию пространственного воображения, эстетического восприятия и обогащению чувственной стороны восприятия текста. Учащиеся учатся внимательно прислушиваться к деталям описания, фиксировать внимание на оттенках цвета, запахах, звуках, атмосфере места действия, формируя глубокое личное переживание текста.

Читательское умение «Эмоциональный отклик на художественные образы» прекрасно развивается с помощью задания «Что я чувствую к герою?», предлагаемого на примере русской народной сказки «Василиса Прекрасная». Задание ставит перед ребенком задачу ознакомиться с историей и определить свое отношение к главной героине – Василисе. Вопросы задания предлагают проанализировать её сильные и слабые стороны, выявить, какими чертами характера обладает и почему именно такие выводы сделаны.

Такое задание помогает ученикам научиться определять эмоциональное отношение к персонажу, понимать мотивы его поведения, проводить оценку качеств и поступков, сравнивая их с собственными ценностными ориентациями. Младшие школьники начинают ассоциировать переживания персонажа со своими внутренними реакциями, задавая вопросы типа: «Почему я испытываю симпатию или неприязнь к этому герою?», «Какие мои чувства связаны с поступками и характером Василисы?» Процесс рассуждения и аргументации своего мнения позволяет углубляться в психологические характеристики героев, развивает критическое мышление и способность давать объективную оценку действиям персонажей.

Таким образом, данное упражнение развивает умение глубоко проникнуться художественными образами, эмоционально реагировать на них, формировать личную точку зрения и ясно выражать свои чувства и оценки. В итоге младшие школьники становятся более чуткими к внутренним состояниям персонажей, понимают причины их поступков и способны осознанно относиться к художественным образам, встречающимся в литературе.

Читательское умение «Целостное восприятие образа-персонажа» отлично развивается при выполнении задания «Характер героя + Карта мыслей Садко», составленного на основе былины «Садко». Задача состоит в том, чтобы изучить характер героя, выделить как положительные, так и отрицательные черты, рассмотреть их влияние на судьбы и поступки Садко.

Сначала ученики детально исследуют личность героя, записывая в центр листа имя Садко, а вокруг него рисуя линии, символизирующие основные черты характера. Затем каждая линия делится ещё на несколько ветвей, где приводятся примеры из текста, подтверждающие каждую характеристику. Завершается работа подведением итогов: учащиеся анализируют, как выбранные черты повлияли на поведение и дальнейшую жизнь героя.

Таким образом, выполнение данного упражнения даёт возможность ученикам не только запомнить и классифицировать свойства характера героя, но и увидеть всю сложность человеческой натуры, понять, как противоречивые качества влияют на судьбу и успехи персонажа. Это развивает у детей умение воспринимать образ целиком, а не фрагментарно, и осознавать, насколько многосторонним и многослойным может быть герой литературного произведения.

Читательское умение «Умение видеть логику развития действия (сюжета) в тексте» можно развивать с помощью задания «Продолжение сказки», сформулированного на основе известной русской народной сказки «Иван-царевич и Серый Волк». Ученикам необходимо придумать дальнейшее развитие событий после возвращения героев домой и представить его в виде сториборда – графического сценария.

Младшие школьники сначала придумывают цепочку дальнейших событий, продолжающих оригинальный сюжет, распределяя ключевые моменты на отдельные кадры. Каждый кадр отражает конкретный эпизод, созданный учащимися, сопровождающийся коротким описанием действия. Затем, используя готовый сториборд, ученик рассказывает своё продолжение сказки.

Выполнение подобного задания помогает учащимся не только продемонстрировать понимание внутренней логики исходного сюжета, но и закрепить умение составлять логичную последовательность событий, определяющую ход действия. Младшие школьники учатся выстраивать причинно-следственные связи, разрабатывать понятную и ясную схему событий, соблюдать законы жанра и логику характера персонажей. Таким образом, выполнение подобного задания тренирует навык осознанного построения сюжета и помогает детям уверенно ориентироваться в структуре произведения.

Читательское умение «Восприятие изобразительно-выразительных средств» замечательно развивается с помощью задания «Поэтические приемы», составленного на примере русской народной сказки «Марья Моревна». Основной задачей является обнаружение и анализ гиперболы, используемой в тексте.

Задание проводится в групповом формате, где каждая команда должна найти максимальное количество примеров гиперболы в тексте сказки, объяснить их роль и привести собственные примеры гипербола, характеризующих силу героев или магические способности персонажей.

Такое задание помогает детям не только заметить и понять особенность приёма гипербола, но и разобраться в его функциях в художественном тексте: как преувеличение усиливает эмоциональное воздействие, выделяет выдающиеся качества героев, придает особый колорит сказочной атмосфере. Более того, ученики получают практический опыт самостоятельного использования выразительных средств, что повышает их чувствительность к языку и искусству слова.

Таким образом, упражнение формирует у детей важное умение распознавать и применять в речи различные виды изобразительно-выразительных средств, особенно значимых для русских народных сказок и иных произведений устного народного творчества.

Читательское умение «Освоение идеи произведения» хорошо развивается с помощью задания «Чему учит былина?», которое составлено на анализе содержания былины «Вольга и Микула Селянинович». Ученикам предлагается выявить основную мысль былины, выяснить, какие ценные уроки можно извлечь из неё, и составить своеобразную «памятку» для друзей.

Детям даётся инструкция подготовить небольшой перечень (3–5 пунктов), содержащий

основные уроки, извлечённые из бытины, которые затем будут оформлены в красочную памятку с дополнительными элементами вроде рисунков или цитат из текста.

Выполнение подобного задания помогает школьникам выйти за рамки поверхностного восприятия текста и начать осмысливать глубокие идеи, заложенные автором. Ребята учатся выделять ключевые смыслы произведения, определять ценность и значимость тех выводов, которые содержатся в нём, и презентовать свои открытия окружающим. Упражнение также учит синтезировать и компактно оформлять мысли, передавая основное послание произведения доступно и понятно.

Таким образом, задание помогает детям достичь высокого уровня читательского восприятия, умеющего видеть не только внешнюю сторону текста, но и его внутреннюю суть, предназначенную для воздействия на сознание и сердце читателя.

Разработанные задания демонстрируют широкие возможности организации эффективной работы по развитию читательских умений у младших школьников на примерах произведений устного народного творчества. Каждая методика направлена на достижение конкретных целей, связанных с восприятием, анализом и созданием художественных образов, развитием эмоционального отклика, оценкой поступков героев, освоением идей и смысловых пластов произведений.

Игровая форма заданий, коллективные обсуждения и проектные мероприятия повышают интерес и вовлеченность учащихся, стимулируя их творческую активность и желание экспериментировать с языком.

Разнообразие используемых техник (инсцени-

ровка, карта мыслей, сториборд, коллективные поиски и др.) позволяет учесть индивидуальные предпочтения и возможности детей, повышая общую эффективность обучения.

Все задания основаны на принципе интеграции игрового компонента с серьезными исследовательскими действиями, что способствует гармоничному сочетанию удовольствия от познания и приобретения практических навыков.

Таким образом, разработанный сборник заданий реализует принцип деятельностного подхода, способствующего формированию глубоких читательских умений, обеспечению всестороннего развития младших школьников и поддержанию стойкого интереса к миру литературы и искусства.

Заключение. Следует отметить, что систематическая работа с устным народным творчеством играет ключевую роль в развитии читательских умений у младших школьников. Фольклорные произведения, благодаря своей эмоциональности, доступности языка и богатству образов, являются мощным инструментом для формирования навыков осознанного чтения, анализа текста и критического мышления. Применение разнообразных методов, таких как игровые технологии, творческие задания и интерактивные формы работы, позволяет не только повысить мотивацию учащихся, но и обеспечить глубокое усвоение материала. Разработанный сборник заданий служит практическим руководством для учителей начальных классов, способствуя интеграции устного народного творчества в учебный процесс. Таким образом, устное народное творчество не только обогащает читательский опыт детей, но и способствует сохранению культурной идентичности в условиях глобализации.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бунеева, Е.В. Технология продуктивного чтения: её сущность и особенности использования в образовании детей дошкольного и школьного возраста / Е.В. Бунеева, О.В. Чиндилова. – Москва : Баласс, 2014. – 43 с. – Текст : непосредственный.
2. Вагина, И.Н. Технология продуктивного чтения как средство развития у третьеклассников читательских умений / И.Н. Вагина, Н.С. Александрова. – Текст : непосредственный // Вопросы педагогики. – 2021. – № 11-2. – С. 79-86.
3. Воюшина, М.П. Формирование читательских умений в процессе анализа художественного произведения / М.П. Воюшина. – Текст : непосредственный // Начальная школа. – 2004. – № 3. – С. 39-43.
4. Дошинский, Р.А. Диагностические исследования читательской грамотности обучающихся начальных классов Москвы: актуальность, подходы, перспективы развития читательских умений / Р.А. Дошинский, Е.С. Зозуля, Е.В. Пономарева. – Текст : непосредственный // Педагогические измерения. – 2023. – № 2. – С. 109-119.
5. Зимняя, И.А. Лингвopsихология речевой деятельности / И.А. Зимняя. – Москва : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : НПО МОДЭК, 2001. – 432 с. – (Психологи Отечества). – Текст : непосредственный.
6. Леонтьев, А.Н. Психологические основы развития ребенка и обучения / А.Н. Леонтьев ; под ред. Д.А. Леонтьева, А.А. Леонтьева. – Москва : Смысл, 2009. – 422 с. – Текст : непосредственный.
7. Мещерякова, Н.Я. О формировании читательских умений на уроках литературы / Н.Я. Мещерякова, Л.Я. Гришина. – Текст : непосредственный // Литература в школе. – 1976. – № 3. – С. 29-41.
8. Молдавская, Н.Д. Литературное развитие школьников в процессе обучения / Н.Д. Молдавская ; Науч.-исслед. ин-т содерж. и методов обучения АПН СССР. – Москва : Педагогика, 1976. – 224 с. – Текст : непосредственный.
9. Молокова, А.В. Формирование читательских умений в информационно-образовательной среде начальной школы / А.В. Молокова. – Текст : непосредственный // Ученые записки ИУО РАО. – 2019. – № 2 (70). – С. 27-31.
10. Никифорова, О.И. Восприятие художественной литературы школьниками / О.И. Никифорова. – Москва : Учпедгиз, 1959. – 206 с. – Текст : непосредственный.
11. Российская Федерация. Министерство просвещения. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования : приказ от 31.05.2021 № 286 : (зарегистр. в Минюсте России 05.07.2021 № 64100). – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/>. – Текст : электронный.

12. Сметанникова, Н.Н. Стратегический подход к обучению чтению : междисциплинар. проблемы чтения и грамотности / Н.Н. Сметанникова. – Москва : Школьная библиотека, 2005. – 509 с. – Текст : непосредственный.
13. Стерхова, Н.С. Читательская грамотность как вид функциональной грамотности младшего школьника / Н.С. Стерхова, И.Н. Разливинских, Л.А. Милованова, С.М. Ногина. – Текст : непосредственный // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2023. – № 3 (59). – С. 94-104.
14. Филиппова, Е.В. Формирование читательских умений у младших школьников / Е.В. Филиппова. – Текст : непосредственный // Начальное образование. – 2023. – Т. 11, № 2. – С. 14-18.
15. Хопренинова, В.А. Формирование ключевых компетенций у младших школьников в процессе анализа художественного текста / В.А. Хопренинова. – Текст : электронный // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета : электрон. науч. журн. – 2012. – № 4 (4). – С. 114-118. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18264004&ysclid=map56a10za284637092>.

REFERENCES

1. Buneeva, E.V. and Chindilova, O.V. (2014), *Productive reading technology: its essence and features of use in the education of preschool and school-age children*, Moscow: Balass, 43 p. (in Russian)
2. Vagina, I.N. and Alexandrova, N.S. (2021), 'Productive Reading technology as a Means of Developing Reading Skills in Third graders', *Questions of Pedagogy*, no. 11-2, pp. 79-86. (in Russian)
3. Voyushina, M.P. (2004), 'Formation of reading skills in the process of Analyzing a work of Art', *Primary School*, no. 3, pp. 39-43. (in Russian)
4. Doschinsky, R.A. Zozulya, E.S. and Ponomareva, E.V. (2023), Diagnostic studies of reading literacy in primary school students in Moscow: relevance, Approaches, Prospects for the Development of Reading Skills', *Pedagogical Measurements*, no. 2, pp.109-119. (in Russian)
5. Zimnaya, I.A. (2001), *Linguopsychology of speech activity*, Moscow: Moscow Psychological and Social Institute; Voronezh : NPO MODEK, 432 p. (in Russian)
6. Leontiev, A.N., in Leontieva, D.A. and Leontieva, A.A. (2009), *Psychological foundations of child development and learning*, Moscow: Smysl, 422 p. (in Russian)
7. Meshcheryakova, N.Ya. and Grishina, L.Ya. (1976), 'On the formation of reading skills in literature Lessons', *Literature at School*, no. 3, pp. 29-41. (in Russian)
8. Moldavskaya, N.D. (1976), *Literary development of schoolchildren in the learning process*, Moscow: Pedagogy, 224 p. (in Russian)
9. Molokova, A.V. (2019), 'Formation of reading skills in the information and educational environment of primary schools', *Scientific Notes of the Institute of Management of Education of the Russian Academy of Education*, no. 2 (70), pp. 27-31. (in Russian)
10. Nikiforova, O.I. (1959), *Perception of fiction by schoolchildren*, Moscow: Uchpedgiz, 206 p. (in Russian)
11. On approval of the Federal State Educational Standard of Primary general Education (dated 05/31/2021 No. 286), Order of the Ministry of Education of the Russian Federation, available at: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/>. (in Russian)
12. Smetannikova, N.N. (2005), *A strategic approach to teaching reading : interdisciplinary. Problems of Reading and Literacy*, Moscow: School Library, 509 p. (in Russian)
13. Sterkhova, N.S., Razlivinskikh, I.N., Milovanova, L.A. and Nogina, S.M. (2023), 'Reading literacy as a type of functional literacy of a primary school student', *Journal of Shadrinsk State Pedagogical University*, no. 3 (59), pp. 94-104. (in Russian)
14. Filippova, E.V. (2023), 'The formation of reading skills in younger schoolchildren', *Primary Education*, vol. 11, no. 2, pp.14-18. (in Russian)
15. Khopreninova, V.A. (2012), 'Formation of key competencies in younger schoolchildren in the process of analyzing a literary text', *Bulletin of the Orenburg State Pedagogical University: electron. scientific journal* [online], no. 4 (4), pp. 114-118, available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18264004&ysclid=map56a10za284637092>. (in Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Л.А. Милованова, кандидат филологических наук, доцент, зав. кафедрой теории и методики дошкольного и начального образования, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: milovanova-45@mail.ru, ORCID 0000-0003-3882-3814.

К.А. Лабоха, студентка, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: labohaksenia4@gmail.com.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

L.A. Milovanova, Ph. D. in Philological Sciences, Associate Professor, Department Chair, Department of Theory and Methodology of Preschool and Primary Education, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: milovanova-45@mail.ru, ORCID 0000-0003-3882-3814.

K.A. Labokha, Student, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: labohaksenia4@gmail.com.

**Любовь Анатольевна Милованова,
Дарья Михайловна Чухарева**
г. Шадринск

Алгоритмизация как один из способов формирования орфографического навыка младших школьников на уроках русского языка

Статья посвящена исследованию роли алгоритмизации в формировании орфографических навыков у младших школьников на уроках русского языка. Авторы подчеркивают, что современные информационные технологии, несмотря на их преимущества, часто снижают уровень орфографической грамотности учащихся из-за упрощенных форм общения. В статье рассматривается алгоритмизация как эффективный метод, позволяющий систематизировать процесс обучения и улучшить качество усвоения правил правописания. В работе представлены различные виды алгоритмов (линейные, разветвляющиеся, вспомогательные, обобщающие), их характеристика и требования к составлению. Авторами разработаны алгоритмы для изучения орфографических правил, изучаемых в начальных классах. В статье приведены примеры лишь некоторых из них. Особое внимание уделено визуализации и интерактивности алгоритмов, что делает их более доступными и привлекательными для детей. Исследование демонстрирует, что использование алгоритмов способствует развитию логического мышления, орфографического навыка и осознанному применению правил. Статья представляет ценность для педагогов начальной школы, методистов и всех, кто интересуется современными подходами к преподаванию русского языка.

Ключевые понятия: орфографический навык, алгоритмизация, алгоритм, младшие школьники.

**Lyubov Anatolyevna Milovanova,
Darya Mikhailovna Chukhareva**
Shadrinsk

Algorithmization as one of the ways to form spelling skills of junior schoolchildren in Russian language lessons

The article is devoted to the role of algorithmization in the formation of spelling skills in junior schoolchildren in Russian language lessons. The authors emphasize that modern information technologies, despite their advantages, often reduce the level of spelling literacy of students due to simplified forms of communication. The article considers algorithmization as an effective method for systematizing the learning process and improving the quality of learning spelling rules. The paper presents various types of algorithms (linear, branching, auxiliary, generalizing), their characteristics and requirements for compilation. The authors have developed algorithms for studying spelling rules studied in elementary grades. The article provides examples of just a few of them. Special attention is paid to the visualization and interactivity of algorithms, which makes them more accessible and attractive to children. The study demonstrates that the use of algorithms contributes to the development of logical thinking, spelling skills and the conscious application of rules. The article is valuable for primary school teachers, methodologists and anyone interested in modern approaches to teaching Russian.

Keywords: spelling skill, algorithmization, algorithm, elementary school students.

Введение. В настоящее время у подростков отмечается низкий уровень орфографической грамотности, т.к. традиционные способы передачи грамотности уступили место новым информационным технологиям, которые не всегда способствуют качественному усвоению правил правописания. Дети проводят много времени в виртуальной среде, общаясь короткими сообщениями и используя чат-боты, где соблюдение строгих орфографических норм не является обязательным. Электронные средства общения диктуют собственный стиль – быстрый, лаконичный, свободный от жестких ограничений нормы языка. Частые сокращения, опечатки, символическое обозначение эмоций снижают потребность в сознательном соблюдении орфографических правил.

Формирование орфографического навыка у младших школьников представляет собой важнейшую цель обучения русскому языку, так как служит основой для дальнейшего успешного овладения языком, развития грамотности и повышения качества учебно-познавательного процесса.

Формирование орфографического навыка у младших школьников требует комплексного подхода, использующего разнообразные средства, каждое из которых обладает своими преимуществами и недостатками. Выбор наиболее эффективных средств формирования орфографического навыка зависит от индивидуальных особенностей класса, возрастных характеристик учеников и уровня подготовленности самого преподавателя. Оптимальным решением представляется сочетание разных видов работы, позволяющее учесть интересы всех обучающихся и повысить общий уровень грамотности младших школьников.

Исследовательская часть. История изучения вопроса формирования орфографического навыка имеет глубокие корни и связана с общим развитием теории и практики обучения родному языку. Первые предпосылки проблемы возникли еще в античные времена, когда философы и ученые разрабатывали принципы классификации явлений языка и основы грамотности. Греческие и римские педагоги

обращали внимание на важность постепенного введения детей в мир грамотного письма. С появлением книгопечатания и расширением сферы употребления национальных языков проблема орфографии стала особенно актуальной. Филологи начали изучать различия диалектов и языков, создавать своды орфографических правил. Большое значение придавалось созданию нормативной базы для каждой национальной культуры. Появлялись первые учебные пособия, такие как азбучники и букварь Ивана Федорова, призванные научить народ грамоте. Во второй половине XIX века начинается активное исследование психолого-педагогических механизмов обучения. Психология выделяет понятия памяти, внимания, ассоциаций, восприятия, которые начинают активно использоваться при построении методик обучения. Педагоги-методисты обращаются к научным данным для разработки способов быстрого и качественного усвоения грамотности. Важнейший вклад внесли русские лингвисты Н.Ф. Бунаков, Ф.И. Буслаев, И.И. Срезневский, К.Д. Ушинский, создавшие теоретические основания современной методики обучения русскому языку. В первой половине XX века исследования становятся интенсивнее. Работы Л.С. Выготского, А.Н. Гвоздева, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова заложили фундамент для понимания специфики детского мышления и этапов развития письменной речи. Во второй половине столетия широкое распространение получили идеи дифференцированного и личностно-ориентированного подхода, выдвинутые Ш.А. Амонашвили, И.Я. Лернером, Ю.К. Бабанским. Эти исследователи показали, насколько важна вариативность и гибкость в подборе приемов и средств обучения. В настоящее время появляются новые данные о работе мозга, особенностях детской когнитивной сферы, влиянии эмоционального состояния на усвоение знаний. Современные методики включают информационно-коммуникационные технологии, междисциплинарные интеграции, игровую деятельность, элементы проектной работы и сотрудничества. Все это направлено на создание комфортной атмосферы для развития орфографического навыка и превращение обучения в творческую деятельность.

В психологии выделяют два основных типа навыков. Первый включает навыки, которые формируются через многократные однообразные повторения. Эти навыки проявляются в физических действиях (скорость, бег, прыжки). Второй тип навыков состоит из тех, которые развиваются на основе умственных процессов. К этому типу относится орфографический навык, рассматриваемый как неотъемлемый элемент осознанной речевой деятельности человека, осуществляемой в ее письменной форме.

Д.Н. Богоявленским орфографический навык трактуется как «сложный навык, который возникает в течение длительных упражнений и базируется на более простых навыках и умениях, к которым можно отнести навык письма; анализ слова с звуковой стороны; умение определять морфемный состав слова и распознавать в слове орфограмму, которую нужно проверить; умение соотнести орфограмму с правилом» [2, С. 27].

М.Р. Львов под орфографическим навыком понимает автоматизированное действие, которое вырабатывается «сначала как действие сознательное, а затем подвергается автоматизации» [6, С. 238].

Орфографический навык Н.С. Рождественским определяется как «автоматизированное действие, которое формируется у учащихся на основе умений, связанных с усвоением комплекса знаний и их применением на письме» [12, С.123].

Это позволяет сделать вывод, что орфографический навык – это сложная система, состоящая из последовательных автоматизированных действий, обеспечивающая решение орфографической задачи и требующая владения фонематическим и морфологическим анализом слов, достаточным словарным запасом, а также способностью определять слова по формально-грамматическим признакам.

Одним из высокоэффективных средств формирования орфографического навыка у младших школьников является метод алгоритмов, который предполагает разработку и внедрение четких последовательных инструкций для решения типичных орфографических задач. Такой подход позволяет ученикам систематически осваивать необходимые правила, быстро ориентироваться в ситуациях выбора написания и автоматизировать правильную реакцию, повышая общую грамотность и уверенность в своих действиях. Алгоритмизация обучения позволяет соединить процесс механического запоминания с активной мыслительной деятельностью, что способствует прочному усвоению изучаемого материала.

Прежде чем приступить непосредственно к рассмотрению сущности и значения алгоритмического подхода в обучении орфографии, целесообразно обратиться к существующим дефинициям и интерпретациям понятия «алгоритм». Единственно верного и общепринятого определения нет, мнения исследователей различаются. Поэтому крайне важным представляется сопоставить точки зрения ведущих специалистов в области лингвистики, дидактики и психологии, чьи труды освещают различные аспекты данного феномена. Проведя такое сравнительное рассмотрение, мы сможем сформировать целостное представление о сути алгоритма и определить оптимальные пути его внедрения в практику развития орфографического навыка у младших школьников.

Представим, как трактуется понятие «алгоритм» в трудах ученых (табл.1).

Подходы ученых к определению понятия «алгоритм»

Математический энциклопедический словарь	Алгоритм – точное предписание, которое задает вычислительный процесс (называемый в этом случае алгоритмическим), начинающийся с произвольного исходного данного... и направленный на получение полностью определяемого этим исходным данным результата [9, С. 62].
Г.Н. Мусс	«Алгоритм – это формулировка учителем или самостоятельное определение учащимися предписания, в котором детально представлены способы той или иной работы, изучения каких-либо вопросов, овладения теми или иными умениями и навыками, также их выполнение» [10, С. 127].
Д.Э. Кнут	«Алгоритм – это конечный набор правил, который определяет последовательность операций для решения конкретного множества задач и обладает пятью важными чертами: конечность, определенность, ввод, вывод, эффективность» [4, С. 31].
А.А. Марков	«Алгоритм – это точное предписание, определяющее вычислительный процесс, идущий от варьируемых исходных данных к искомому результату» [8, С. 32].
А.Н. Колмогоров	«Алгоритм – это всякая система вычислений, выполняемых по строго определенным правилам, которая после какого-либо числа шагов заведомо приводит к решению поставленной задачи» [5, С. 10].
Ю.А. Макаренков	Алгоритм – это предписание точное, определяющее, какие действия и в каком порядке необходимо выполнить для решения любой задачи из данного класса однотипных задач» [7, С.19].

Таким образом, алгоритм чаще всего понимается как формализованная процедура или набор правил, строго определяющий шаги, необходимые для преобразования начальных условий в требуемый результат [1]. Различные авторы подчеркивают такие аспекты, как строгая последовательность шагов, возможность достижения результата и однозначность описания процесса.

В зависимости от особенностей своего содержания и построения алгоритмы на уроках русского языка можно разделить на следующие группы: решающие, вспомогательные, обобщающие и алгоритмы поиска. Данные виды по своей структуре и оформлению могут быть разветвляющимися и линейными [11].

Линейный алгоритм самый простой, с него следует начинать обучение. Некоторые тестовые задания разработаны с учетом этого алгоритма. Например, если материал не усвоен, необходимо вернуться к предыдущему этапу, повторно изучить информацию, и только после того, как будет дан правильный ответ, можно переходить к следующему шагу.

Также выделяется циклический вид алгоритма. Для уроков русского языка он не применим, т.к. большинство орфографических правил не предполагают повторения одних и тех же действий в бесконечном цикле. Правила применяются к конкретным словам, и алгоритм завершается после одной проверки. Циклы больше подходят для задач, требующих многократного повторения однотипных действий с разными данными, что не совсем подходит для орфографии. Циклические алгоритмы, особенно в формальном представлении (в

виде блок-схем), могут быть сложны для понимания и применения младшими школьниками. Необходимость организовывать условия выхода из цикла (например, «пока не проверим все слова») может усложнить процесс обучения.

На уроках русского языка любой алгоритм может быть представлен одним из трех способов:

- словесным, выраженным последовательностью записанных действий;
- графическим – с применением специальных графических символов;
- табличным, где этапы выполнения алгоритма и полученные результаты отображаются в таблице [13, С. 138].

А.А. Марковым сформулированы ключевые характеристики метода алгоритмов:

1. Каждая инструкция в алгоритме должна быть ясной и понятной, чтобы исключить любые неоднозначности.
2. Алгоритм должен иметь конечное число шагов, что обеспечивает завершение процесса.
3. Алгоритм должен приводить к получению результата, который соответствует поставленной задаче.
4. Алгоритмы могут применяться к различным ситуациям и задачам, не ограничиваясь только одной конкретной проблемой.
5. Алгоритм состоит из последовательности шагов, выполняемых один за другим [8, С. 54].

Для успешности усвоения алгоритмов детьми необходимо соблюдать некоторые требования в их составлении (табл. 2) [3].

Требования к составлению алгоритмов

Требование	Суть требования
Четкость и однозначность	Алгоритмы должны быть сформулированы понятно и без двусмысленностей. Каждый шаг должен быть легко воспринимаемым, чтобы ученики могли точно следовать инструкциям.
Логичность и последовательность	Алгоритмы должны представлять собой логически последовательные шаги, которые ведут от одной инструкции к другой. Это поможет детям понимать, как применять правила на практике.
Пошаговость	Каждый алгоритм должен состоять из четко определенных шагов, что позволяет ученикам не пропускать важные этапы и обеспечивает структурированный подход к обучению.
Применимость	Алгоритмы должны быть связаны с конкретными орфографическими правилами и быть актуальными для тех слов и конструкций, которые ученики изучают. Это увеличит их мотивацию и заинтересованность.
Учет возрастных особенностей	Алгоритмы должны соответствовать возрастным и когнитивным особенностям младших школьников. Они должны быть адаптированы к уровню развития детей, чтобы не вызывать у них затруднений.
Визуализация	Использование визуальных элементов (схем, таблиц, иконок) помогает детям лучше усваивать информацию и запоминать алгоритмы. Визуальная поддержка делает процесс обучения более наглядным.
Интерактивность	Алгоритмы могут включать элементы интерактивности, например, задания, которые требуют активного участия учащихся. Это может быть работа в группах, игры или практические задания.
Обратная связь	Важно предусмотреть возможность получения обратной связи о выполнении алгоритмов, что поможет детям осознавать свои успехи и ошибки, а также корректировать свои действия.
Гибкость	Алгоритмы должны быть гибкими и позволять адаптацию в зависимости от конкретной ситуации или уровня подготовки учащихся. Это позволит учитывать индивидуальные особенности каждого ученика.
Регулярное повторение	Алгоритмы должны быть простыми для запоминания и повторения, чтобы учащиеся могли регулярно их использовать и закреплять полученные знания.

Выполнение указанных требований в структуре алгоритмов обеспечивает точное описание необходимой последовательности действий, соответствующее установленным правилам. Это позволяет четко передать суть правила учащемуся, обеспечивая надежный механизм усвоения орфографических норм. Каждый этап алгоритма представляет собой органическое соединение конкретной языковой ситуации и соответствующего ей правил.

Систематическая работа с применением алгоритмов для формирования орфографического навыка у младших школьников является высокопродуктивной: при выполнении самостоятельных заданий даже учащиеся с низким уровнем подготовки демонстрируют тенденцию к применению алгоритмов, существенно минимизируя количество орфографических ошибок. Последовательное выполнение предписаний алгоритмов развивает у младших школьников аналитическое мышление, а также инициирует способность к дедуктивным выводам, аргументации собственных утверждений, укреплению полученных знаний. Применение ал-

горитмов облегчает усвоение информации. Освоение алгоритмов младшими школьниками не нуждается в выделении дополнительного учебного времени, что позволяет педагогу интенсифицировать уроки русского языка, достигая качественно более высоких показателей обученности учащихся.

Учителя начальных классов широко используют алгоритмы на уроках русского языка, поскольку они являются эффективным средством формирования орфографических навыков и способствуют систематизации знаний у младших школьников. Чаще всего педагоги разрабатывают разрешающие алгоритмы линейного и разветвляющего вида. Даются они в виде последовательности шагов и схем и применяются в основном для таких орфографических правил, как «Проверяемая безударная гласная в корне»; «Правописание частицы не с глаголами»; «Правописание разделительного ь и ъ»; «Правописание ь после шипящих».

Однако разработка качественных алгоритмов требует значительных временных затрат, поэтому актуальным направлением совершенствования об-

разовательного процесса становится создание готовых алгоритмов, облегчающих подготовку учителей и повышающих эффективность обучения. Основываясь на данном выводе, нами разработаны алгоритмы, составленные на все орфографические правила, которые изучаются в начальной школе.

Цель разработанных нами алгоритмов состоит в обеспечении целенаправленного и систематизированного формирования у младших школьников орфографических навыков. Данные алгоритмы нацелены на развитие осознанного и автоматического применения орфографических правил, повышение точности и скорости письма, выработку устойчивых автоматизмов грамотного написания слов, а также содействие общему совершенствованию качеств письменной речи учащихся.

При составлении алгоритмов мы опирались на следующие психолого-педагогические принципы:

1. Соответствие возрасту и уровню развития учащихся.
2. Научность и достоверность.
3. Эстетичность и привлекательность.
4. Доступность и понятность.
5. Функциональность и целесообразность.

Проанализировав санитарные нормы и правила, регулирующие гигиенические требования к оформлению печатных учебных изданий для начальной школы, нами выявлено, что размер



Рис. 1. Алгоритм правописания разделительного Ъ

шрифта основного текста должен составлять не менее 14 пунктов, а дополнительный текст рекомендуется оформлять размером не менее 12 пунктов. Также определены ограничения по оформлению текста: запрещается использовать шрифты узкого начертания и шрифты с наклонными осями округлых букв (за исключением заголовков), нельзя применять выворотку шрифта. Все указанные требования п. 213 СанПиН 1.2.3685-21 были учтены и соблюдены нами при разработке алгоритмов.

Разрешающие алгоритмы предлагаются в линейном и разветвляющемся виде. Для иллюстрации рассмотрим пример алгоритмов, направленных на выбор разделительных твердого (ъ) и мягкого (ь) знаков («Разделительный ь и ь знак»). Правписание этой орфограммы детьми усваивается долго, потому что им трудно запомнить все особенности написания разделительного твердого и мягкого знака. Именно алгоритм может им помочь понять это правило. Оформление сделано идентично, т.к. правила написания имеют общие черты. Выбор дизайна в виде пазлов обоснован тем, что после ь или ъ может следовать одна из четырех-пяти гласных букв, каждая из которых сопровождается собственным иллюстративным примером. Подобный подход подчеркивает важность соблюдения установленного порядка действий, что гарантирует достижение точного конечного результата (рис. 1, 2).



Рис. 2. Алгоритм правописания разделительного Ь

Разработка алгоритмов в разветвляющемся виде представляется целесообразной и удобной, поскольку многие правила русского языка имеют исключения, особенности и вариативность в написании. Создание жесткого линейного алгоритма, не предусматривающего возможности отклонений, способно приводить к возникновению ошибок и неопределенности у учащихся, усложнять усвоение материала и нарушать естественный ход мыслительных процессов.

Разветвляющийся алгоритм позволяет предусмотреть разные сценарии реализации действий, соответствующие различным условиям и особенностям конкретной ситуации. Он способен предложить альтернативные пути принятия решений в зависимости от обстоятельств, увеличивая точность

применения правил и предотвращая возможные заблуждения. Таким образом, использование разветвляющихся алгоритмов способствует лучшему восприятию правил русского языка, поддерживая эффективное обучение и профилактику ошибок у младших школьников.

Среди разработанных нами алгоритмов особого внимания заслуживает алгоритм «Правописание -тся и -ться в глаголах». Данная тема традиционно включается в программу четвертого класса, где продолжается развитие орфографического навыка у учащихся. Несмотря на классический стиль оформления, мы сохранили использование цветовой гаммы, подчеркивающей смысловую нагрузку элементов алгоритма. Цветовое решение выбрано не-

случайно: желтый цвет избран в качестве сигнального элемента, символизирующего предостережение и призыв к повышенной сосредоточенности. Данный прием призван привлечь внимание детей к ключевым пунктам алгоритма, подсказывая им

остановиться и внимательно обдумать предстоящие действия, выбрать правильный вариант написания глаголов на -тся и -ться, что способствует лучшей фиксации материала и снижает вероятность возникновения ошибок (рис. 3).

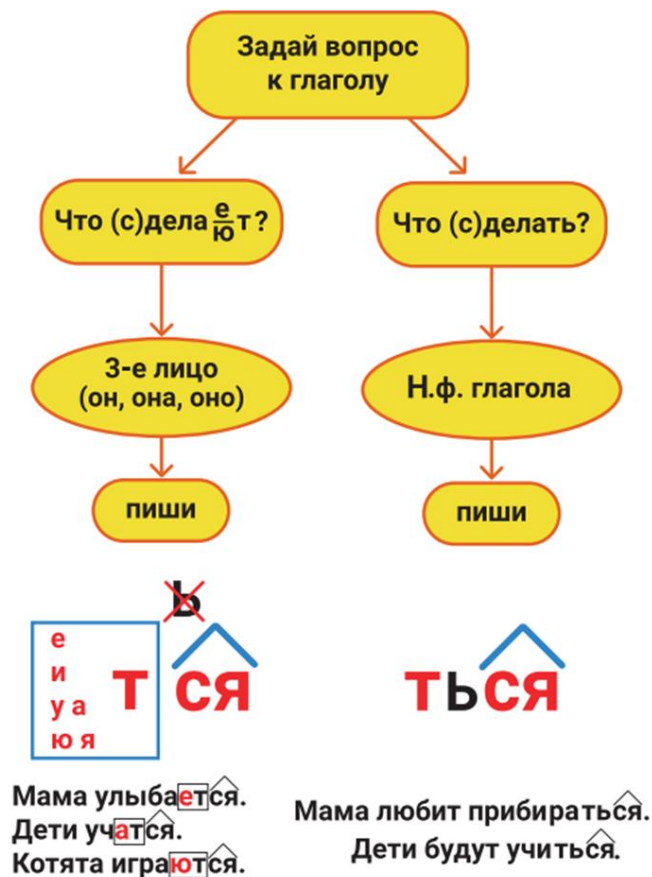


Рис. 3. Правописание -тся и -ться в глаголах

Также нами разработаны алгоритмы, основанные на простых и компактных правилах. Например, «Правописание буквосочетаний». Правила на данную тему небольшие, поэтому алгоритм содержит 2-3 шага. Несмотря на кажущуюся простоту, дети нередко совершают ошибки при написании распространенных сочетаний букв. Именно поэтому использование специально разработанного

Видишь:



Рис. 4. Алгоритм правописания сочетаний чк, чн, нч, чт, рщ, щн, нщ

алгоритма позволит наглядно представить все возможные сочетания букв и сопроводить их примерами, охватывающими наиболее распространенные случаи неправильного написания. Такой алгоритм станет ценным дополнением к процессу обучения, способствующим предупреждению возможных ошибок и ускоряющим усвоение соответствующих орфографических норм (рис. 4, 5).

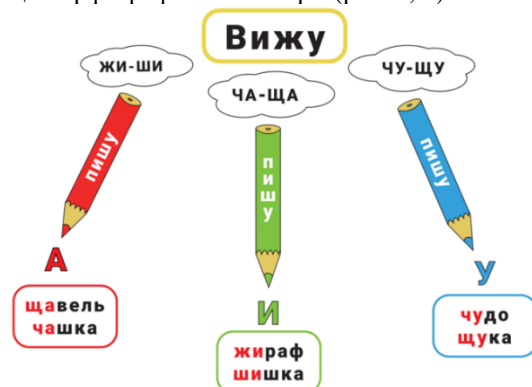


Рис. 5. Алгоритм правописания сочетаний жи-ши, ча-ща, чу-щу

Вспомогательные алгоритмы играют значительную роль в повышении эффективности формирования орфографических навыков у младших школьников. Они способствуют сокращению основного алгоритма, разложив сложные правила на доступные, последовательные и логичные шаги, что существенно облегчает их понимание и запоминание детьми. Действия, описанные во вспомогательном алгоритме, становятся автоматизированными быстрее, чем в основном. Вследствие этого, вспомогательные алгоритмы востребованы преимущественно на начальном этапе, а по мере накопления опыта и автоматизации навыков потребность в их применении заметно снижается.

Нами разработан вспомогательный алгоритм, направленный на подбор проверочных слов для проверяемой безударной гласной в корне слова. Внешний вид и оформление этого алгоритма выполнены в простом и унифицированном стиле. Это связано с тем, что вспомогательные алгоритмы выступают частью основного алгоритма, который, в свою очередь, уже оформлен красочно. Такое дизайнерское решение способствует целостности подачи материала и поддерживает концентрацию внимания учащихся на содержании, а не на внешней атрибутике (рис. 6).

Алгоритм подбора проверочных слов

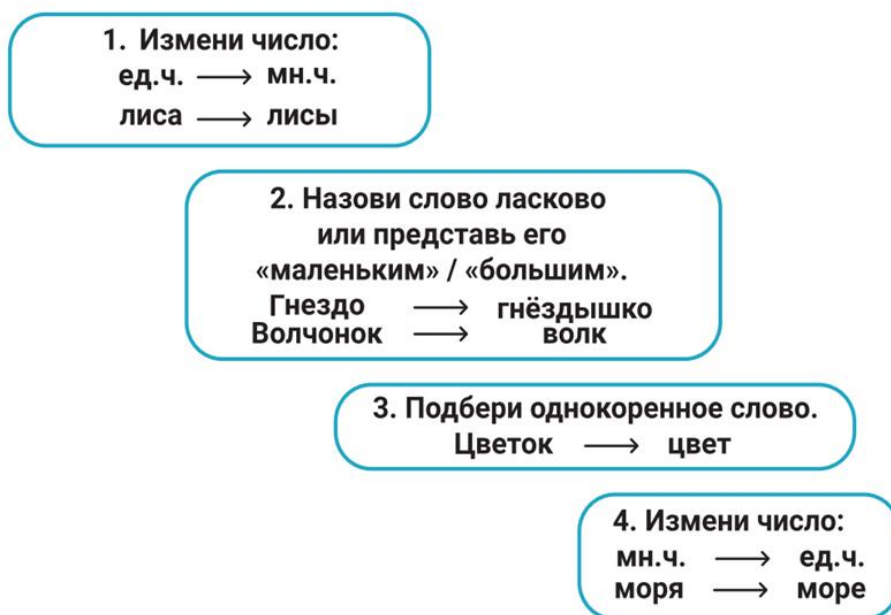


Рис. 6. Алгоритм подбора проверочных слов для проверяемой безударной гласной в корне слова

Обобщающий вид алгоритма представляет собой объединение похожих между собой правил в один алгоритм. Такой подход значительно экономит время, затрачиваемое учителями на объяснение и разработку нескольких отдельных алгоритмов. Нами представлен алгоритм «Правописание заглавной буквы». Заглавная буква пишется в начале предложения и в именах собственных, поэтому оба случая объединены нами в одном разветвленном алгоритме, содержащем два правила написания заглавной буквы. Подобная схема удобна для понимания, проста в восприятии и позволяет сэкономить ресурсы как педагогов, так и учащихся.

Особое внимание было уделено оформлению данного алгоритма. Чтобы сделать его максимально привлекательным и понятным для первоклассников, мы выбрали оригинальную концепцию оформления в виде железнодорожных станций и путей. Подобное визуальное воплощение правил является более наглядным и интересным, ведь

младшие школьники смогут ассоциировать путешествие по станциям с процессом прохождения шагов алгоритма (рис. 7).

Алгоритм поиска нами не предлагается, т.к. он используется для обнаружения орфограмм, внутри которого применяются разрешающие алгоритмы. Тем не менее, данный тип алгоритма вполне возможно интегрировать с любыми из представленных нами алгоритмов, добавив два-три дополнительных шага, например: 1) найдите в тексте слова с буквосочетаниями жи-ши, ча-ща, чу-щу; 2) примени алгоритм правописания данных буквосочетаний; 3) обозначь орфограмму. Этот алгоритм не требует красочного и детализированного оформления, поскольку его основное предназначение – служить руководством к действию. Достаточно составить простую инструкцию, состоящую из четких последовательных шагов, где будет меняться несколько слов в зависимости от искомых орфограмм и используемых правил.



Рис. 7. Алгоритм правописания заглавной буквы

Разработанные нами алгоритмы предназначены для оптимального использования на этапе первоначального ознакомления учащихся с орфографическими правилами. Основная цель их применения – привлечение внимания и повышение интереса детей к процессу изучения русского языка. Предлагаемые алгоритмы можно использовать как раздаточный материал. Кроме того, созданные алгоритмы могут стать полезным дополнительным ресурсом для постоянной поддержки и закрепления материала. Размещение их в виде наглядных плакатов в кабинете позволит детям оперативно обращаться к нужному правилу. Это способствует постоянному присутствию учебного материала в поле зрения учеников, укрепляет их практические навыки и создает комфортные условия для самообразования и своевременного устранения возникающих сомнений. Алгоритмы можно разместить во время урока на экране, но только тогда, когда это не занимает много времени, т.к. по нормам СанПин 2.4.3648-20 «Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи»: общая продолжительность использования ЭСО на уроке не должна превышать

для интерактивной доски – для детей до 10 лет – 20 минут, старше 10 лет – 30 минут. В ином случае, лучше распечатать и раздать детям.

Закключение. Таким образом, алгоритмизация учебного процесса способствует структурированию знаний, повышению осознанности применения орфографических правил. Использование составленных нами алгоритмов в виде схемы и последовательности шагов позволяет облегчить усвоение сложных правил, развивать логическое мышление и орфографическую зоркость младших школьников. Оформление привлекает внимание детей и развивается интерес к учебе. Преимуществом алгоритмов является также их применение как во время урока, так и вне уроков, во время выполнения домашней работы. Несмотря на необходимость тщательной разработки и адаптации алгоритмов к возрастным особенностям учащихся и специфике конкретных орфограмм, их применение открывает новые возможности для повышения качества обучения русскому языку и формирования у будущих выпускников начальной школы прочных орфографических навыков, необходимых для успешного продолжения образования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Белоусов, А. И. О методике изложения некоторых разделов теории алгоритмов: некоторые приемы разработки схем нормальных алгоритмов Маркова / А. И. Белоусов. – Текст : непосредственный // Modern European Researches. – 2020. – № 2-1. – С. 38-49.
2. Богоявленский, Д. Н. Психология усвоения орфографии / Д. Н. Богоявленский. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Просвещение, 1966. – 307 с. – Текст : непосредственный.
3. Иванова, М. И. Метод алгоритма на уроках в начальной школе / М. И. Иванова. – Текст : непосредственный // Журнал педагогических исследований. – 2022. – Т. 7, № 2. – С. 55-58.

4. Кнут, Д. Э. Искусство программирования. Т. 1. Основные алгоритмы / Д. Э. Кнут : пер. с. англ. – Москва : ООО «И.Д. Вильямс», 2018. – 720 с. – Текст : непосредственный.
5. Колмогоров, А. Н. Алгоритм, информация, сложность / А. Н. Колмогоров. – Москва : Знание, 1991. – 43 с. – Текст : непосредственный.
6. Львов, М. Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах : учеб. пособие / М. Р. Львов, В. Г. Горецкий, О. В. Сосновская. – 10-е изд., стер. – Москва : Академия, 2017. – 461 с. – Текст : непосредственный.
7. Макаренков, Ю. А. Что такое алгоритм? : беседы со старшеклассником / Ю. А. Макаренков, А. А. Столяр. – Минск : Народная асвета, 1989. – 125 с. – Текст : непосредственный.
8. Марков, А. А. Теория алгоритмов / А. А. Марков, Н. М. Нагорный. – Москва : ФАЗИС, 1996. – 448 с. – Текст : непосредственный.
9. Математический энциклопедический словарь / гл. ред. Ю. В. Прохоров. – Москва : Советская энциклопедия, 1988. – 845 с. – Текст : непосредственный.
10. Мусс, Г. Н. Применение алгоритмов на уроках в начальной школе как элемент педагогической технологии / Г. Н. Мусс. – Текст : непосредственный // Школьные технологии. – 2014. – № 5. – С. 127-132.
11. Подкина, Ю. В. Метод алгоритма в преподавании русского языка в средней школе / Ю. В. Подкина. – Текст : непосредственный // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2022. – № 6 (224). – С. 80-87.
12. Рождественский, Н. С. Обучение орфографии в начальной школе / Н. С. Рождественский. – Москва : Учпедгиз, 1960. – 295 с. – Текст : непосредственный.
13. Тлюстен, Л. Ш. Теоретические основы использования алгоритмов в системе обучения русской орфографии учащихся начальной адыгейской школы / Л. Ш. Тлюстен. – Текст : непосредственный // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия : Педагогика и психология. – 2008. – № 5. – С. 137-142.

REFERENCES

1. Belousov, A. I. (2020), 'On the methodology of presenting some sections of the theory of algorithms: some techniques for developing schemes of Markov's normal algorithms, *Modern European Researches*, no. 2-1, pp. 38-49. (In Russian)
2. Bogoyavlensky, D. N. (1966), *Psychology of learning spelling*, Moscow: Prosveshchenie, 307 p. (In Russian)
3. Ivanova, M. I. (2022), 'Algorithm method in elementary school lessons', *Journal of Pedagogical Research*, vol. 7. no. 2, pp. 55-58. (In Russian)
4. Knut, D. Je. (2018), *The art of programming. Vol. 1. Basic algorithms*, I.D. Williams LLC, 720 p. (In English)
5. Kolmogorov, A. N. (1991), *Algorithm, information, complexity*, Moscow: Znanie, 43 p. (In Russian)
6. Lvov, M. R., Goretsky, V. G. and Sosnovskaya, O. V. (2017), *Methods of teaching Russian in primary schools : textbook*, Moscow: Academy, 461 p. (In Russian)
7. Makarenkov, Ju. A. and Stolyar, A. A. (1989), *What is an algorithm? conversations with a high school student*, Minsk: Narodnaya asveta, 125 p. (In Russian)
8. Markov, A. A. and Nagorny, N. M. (1996), *Theory of algorithms*, Moscow: PHASIS, 448 p. (In Russian)
9. Mathematical encyclopedic dictionary (1988), Moscow Soviet Encyclopedia, 1988. 845 p. (In Russian)
10. Muss, G. N. (2014), 'Application of algorithms in elementary school lessons as an element of pedagogical technology', *School technology*, no. 5, pp. 127-132. (In Russian)
11. Podkina, Ju. V. (2022), 'The method of the algorithm in teaching Russian in secondary schools', *Bulletin of Tomsk State Pedagogical University*, no. 6 (224), p. 80-87. (In Russian)
12. Rozhdestvensky, N. S. (1960), *Teaching spelling in elementary school*, Moscow: Uchpedgiz, 295 p. (In Russian)
13. Tlusten, L. Sh. (2008), 'Theoretical foundations of the use of algorithms in the system of teaching Russian spelling to students of primary Adygea schools', *Bulletin of the Adygea State University. Series : Pedagogy and Psychology*, no. 5, p. 137-142. (In Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Л.А. Милованова, кандидат филологических наук, доцент, зав. кафедрой теории и методики дошкольного и начального образования, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: milovanova-45@mail.ru, ORCID 0000-0003-3882-3814.

Д.М. Чухарева, студентка 4 курса, направление подготовки «Педагогическое образование», профиль «Начальное образование» ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: dasha007sss@gmail.com.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

L.A. Milovanova, Ph. D. in Philological Sciences, Associate Professor, Department Chair, Department of Theory and Methodology of Preschool and Primary Education, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: milovanova-45@mail.ru, ORCID 0000-0003-3882-3814.

D.M. Chukhareva, 4th year Student, field of training "Pedagogical education", profile "Primary education", Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: dasha007sss@gmail.com.

Елена Андреевна Шерешкова,
Мария Станиславовна Иванова
г. Шадринск

Роль оценки детско-родительских отношений подростками в становлении у них типа эмоциональной привязанности

Статья посвящена проблеме эмоциональной привязанности подростков и роли детско-родительских отношений в ее становлении. Цель данного эмпирического исследования – выявить взаимосвязь оценки детско-родительских отношений подростками и их эмоциональной привязанности. Методики исследования: «Методика детско-родительские отношения подростков» (автор: П. В. Трояновская), «Тест на тип привязанности» (автор: Т. Гибсон), «Опросник привязанности к родителям и сверстникам» (автор: Г. Армсден, М. Гринберг; адаптация: Н. В. Сабельникова, Д. В. Каширский, Т. Ю. Садовникова). В исследовании приняли участие подростки 16-17 лет в количестве 30 человек. Корреляционное исследование показало, что чем выше подростки оценивают конфликтность, враждебность, непоследовательность и неадекватность требований родителей, тем выше выраженность тревожного типа привязанности. Чем выше степень принятия родителями подростка, эмпатия ему, сотрудничество с ним, информированность о его делах, поощрения, удовлетворение его потребностей, общая удовлетворенность отношениями с ними, тем выше привязанность к матери и отцу.

Ключевые слова: детско-родительские отношения, эмоциональная привязанность, подростки, корреляционное исследование.

Elena Andreevna Shereshkova,
Maria Stanislavovna Ivanova
Shadrinsk

The role of teenagers' assessment of parent-child relationships in the formation of their type of emotional attachment

The article is devoted to the problem of emotional attachment of teenagers and the role of parent-child relationships in its formation. The purpose of this empirical study is to identify the relationship between the assessment of parent-child relationships by teenagers and their emotional attachment. Research methods: Methodology of parent-child relationships of adolescents (author: P. V. Troyanovskaya), Attachment Style Quiz (author: T. Gibson), Questionnaire of attachment to parents and peers (author: G. Armsden, M. Greenberg; adaptation: N. V. Sabelnikova, D. V. Kashirsky, T. Yu. Sadovnikova). 30 teenagers at the age of 16-17 years old took part in the study. The correlation study showed that the higher the adolescents evaluate the conflict, hostility, inconsistency and inadequacy of parental demands, the higher the severity of the anxious attachment type. The higher the degree of acceptance of the teenager by the parents, empathy for him, cooperation with him, awareness of his affairs, encouragement, satisfaction of his needs, general satisfaction with the relationship with them, the higher the attachment to the mother and father.

Keywords: parent-child relationships, emotional attachment, adolescents, correlational study.

Введение. Наматившаяся в современном обществе разобщенность людей, возрастающее одиночество, конфликтность в отношениях требуют внимания психологов, педагогов, социологов. Перед наукой стоит проблема изучения факторов и условий установления эмоциональной близости и любви. Особый интерес вызывает влияние семьи на становление эмоциональной привязанности в детском и подростковом возрастах. Эмоциональная отстраненность от людей, отсутствие близких отношений выделяются социологами, культурологами, медиками, психологами и педагогами в качестве ключевых факторов таких негативных явлений нашего времени, как одиночество (Дж. Янг, Ф. Скэрдеруд, М. Deniz, R. S. Weiss), невротизация и сексуальные перверсии (И.С. Кон, Э. Гидденс, Дж. Келли), различные формы аддикций (И.Н. Гурвич, Е.В. Емельянова, Г.В. Старшенбаум) и деструктивное общение (Ц. П. Короленко, В.Н. Куницына, В.А. Лабунская, Е.Л. Доценко).

Привязанность является одним из ключевых понятий психологии развития, значение которого

выходит далеко за рамки раннего возраста. Показано, что глубокая эмоциональная связь, возникающая в детстве между ребенком и близким взрослым в результате общения и тесного взаимодействия, оказывает мощное, разностороннее, долгосрочное и во многом непреходящее влияние на формирование личности (Дж. Боулби, С. Hazan, P. Shaver, G. Armsden, M. Greenberg, Е.О. Смирнова, Г.В. Бурменская, Е.С. Калмыкова и др.).

Особый интерес для науки и практики представляет ответ на вопрос о роли семьи и детско-родительских отношений в становлении эмоциональной привязанности у детей. Тип эмоциональной привязанности закладывается в раннем детстве и продолжает свое становление в подростковом и юношеском возрастах.

Исследовательская часть. Цель данного эмпирического исследования – выявить взаимосвязь оценки детско-родительских отношений подростками и их эмоциональной привязанности.

Теоретико-методологическую основу исследования составили теория Дж. Боулби, С. Хазана и

Ф. Шейвера [14]; научные обобщения по типам привязанности подростков М.В. Яремчук [12]; результаты исследования детско-родительских отношений в подростковом возрасте О.А. Карабановой [4], В.В. Терещенко [9], С.С. Севериновой [7], Т.М. Коньшиной [5].

Привязанность – это близкие и прочные эмоциональные связи, которые были установлены в результате длительных отношений между двумя людьми, преимущественно между ребенком и матерью [1]. Привязанность к родителям – это форма эмоционального общения с родителями, прежде всего, с матерью как наиболее близким лицом. Чувство привязанности формируется у человека в определенный период индивидуального развития с помощью взрослых людей, занимающих в жизни ребёнка значимое место и связано с общим эмоциональным развитием (Т.А. Красило).

Исследование Н.А. Хаймовской показало, что высокая психическая активность младенца в общении с матерью в течении всего дня способствует формированию надежной привязанности. Ведущую роль в этом играют способность матери установить с ребенком контакт глаз, поддержать его инициативу, синхронизировать свои действия с действиями ребенка, особенно во время кормления. Важным фактором является также физический контакт младенца с матерью [11]. М.А. Василенко полагает, что способность матери выстраивать отношения, степень ее доверия к миру и уверенности

в себе определяют возможность формирования у ребенка надежного типа привязанности [2]. По мнению М.В. Яремчук тип привязанности ребенка к родителям связан с детско-родительскими отношениями в старшем подростковом возрасте.

Детско-родительские отношения – это особый тип эмоциональной взаимосвязи между детьми и родителями, которая проявляется в знаниях о другом, в установках по отношению к другому и стратегиях взаимодействия с другим. Т.В. Слотина, М.В. Ярмулик выявили, что юноши более ориентированы на общение с отцами, чем с матерями. Девушки продемонстрировали определенные сложности во взаимодействии с отцами, в отличие от общения с матерями. В целом, общение юношей с матерями и отцами носит более тесный характер, чем у девушек. Девушкам в большей степени свойственна отстранённость в отношениях с родителями. На уровне чувств и самовосприятия подростки доверяют своим родителям, независимо от пола [8].

Методики исследования: «Методика детско-родительские отношения подростков» (автор: П.В. Трояновская) [10], Тест на тип привязанности (автор: Т. Гибсон) [3], «Опросник привязанности к родителям и сверстникам» (автор: Г. Армсден, М. Гринберг; адаптация: Н. В. Сабельникова, Д.В. Каширский, Т.Ю. Садовникова) [6]. Результаты исследования по Методике детско-родительских отношений подростков представлены в таблице 1.

Таблица 1

Распределение испытуемых по уровням оценки детско-родительских отношений, %

№ п/п	Шкала	Уровни		
		высокий	средний	низкий
Блок: Особенности эмоциональных отношений				
1.	Принятие	66,67	33,33	0
2.	Эмпатия	56,67	36,67	6,67
3.	Эмоциональная дистанция	10	73,33	16,67
Блок: Особенности общения и взаимодействия				
4.	Сотрудничество	50	43,33	6,67
5.	Принятие решений	30	63,33	6,67
6.	Конфликтность	3,33	30	66,67
7.	Поощрение автономности	56,67	40	3,33
Блок: Контроль				
8.	Требовательность	10	90	0
9.	Мониторинг	56,67	40	3,33
10.	Контроль	16,67	56,67	26,67
11.	Авторитарность	3,33	20	76,67
12.	Поощрения	73,33	20	6,67
13.	Наказания	3,33	33,33	63,34
Блок: Противоречивость/непротиворечивость отношений				
14.	Непоследовательность	0	50	50
15.	Неуверенность	0	46,67	53,33
Блок: Дополнительные шкалы				
16.	Удовлетворение потребностей	63,33	33,33	3,33
17.	Неадекватность образа ребенка	3,33	36,67	60

Блок: Отношения с супругом (ой)				
18.	Враждебность	3,33	30	66,67
19.	Доброжелательность	53,33	40	6,67
20.	Общая удовлетворенность отношениями	50	43,33	6,67

Из таблицы 1 видно, что большая часть подростков полагаали, что их родители ярко демонстрируют им свою любовь и внимание, каждый третий подросток отметил, что родители уделяют внимание время от времени. Каждый второй подросток считал, что родители полностью понимают его чувства и состояния. Однако, незначительная часть подростков (6,67%) указали, что родители совсем их не понимают. Каждый десятый подросток утверждал, что между ним и родителем отсутствует эмоциональная близость; каждый шестой – указал на тесную эмоциональную связь с родителями. При этом у большей части подростков эмоциональная близость с родителями носит ситуативный характер.

Каждый второй подросток указал на богатый опыт совместной и равноправной деятельности с родителями; у небольшого количества подростков (6,67%) подобный опыт отсутствовал. Каждый третий подросток имел опыт совместного с родителями принятия решений; у 6,67% подростков такого опыта нет. Большая часть испытуемых указали на наличие некоторого опыта принятия решений в диаде «ребенок-родитель». Большая часть подростков оценила интенсивность конфликтов в отношениях с родителями как низкую. У каждого третьего подростка конфликты происходят с родителями время от времени. У 3,33% испытуемых – высокий уровень конфликтности в отношениях с родителями. Каждый второй подросток указал на готовность своих родителей передать им ответственность за свои поступки; 40% подростков считали, что родители могут признать самостоятельность подростков, но не во всех ситуациях.

Большая часть испытуемых полагали, что родители требовательны в меру, а каждый десятый оценивал требовательность родителей выше оправданной необходимости. Большая часть подростков считала, что родители полностью осведомлены о

их делах и интересах, 40% указали, что их родители знают о них достаточно, но не все. Подавляющая часть испытуемых полагала, что родители весьма демократичны в воспитании, и лишь каждый пятый заметил в воспитании ситуативное проявление авторитарности. Основная доля испытуемых полагала, что родители в основном используют в воспитании поощрение, а каждый пятый указал на ситуативный характер поощрений. Каждый третий подросток оценил наказания как ситуативное явление в практике воспитания своих родителей.

Каждый второй подросток полагал, что его родители постоянны и согласованы в своих воспитательных практиках, а другая половина считала, что их родители иногда допускали изменчивость и непостоянство воспитательных приемов. Половина испытуемых оценили уверенность родителей в своих методах воспитания достаточно высоко, чуть менее половины – указали на ситуативную неуверенность своих родителей.

Большая часть подростков высоко оценили качество удовлетворения материальных потребностей, потребностей во внимании, в информации; они полагали, что их родители правильно их видят и оценивают. Каждый третий подросток полагал, что его потребности удовлетворены не всегда и не в полной мере, при этом каждому третьему подростку кажется, что родители видят их несколько искаженно.

Значительная часть подростков оценили высоко доброжелательность родителей друг к другу, каждый третий подросток указал, что иногда родители могут быть враждебны в супружеских отношениях. Каждый второй подросток полностью удовлетворен отношениями с родителями, 43,33% – удовлетворены частично и 6,67% – не удовлетворены.

Результаты Теста на тип привязанности представлены на рис.1.

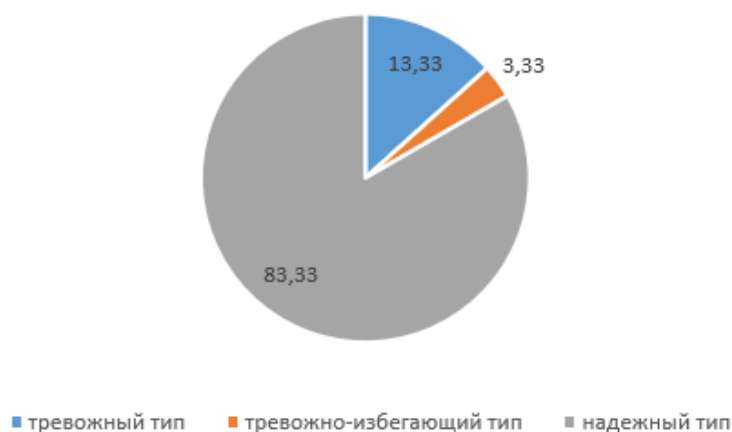


Рис. 1. Типы эмоциональной привязанности подростков, %

Подавляющее большинство подростков имели надежный тип привязанности. Они способны оказывать поддержку, открыты в общении с друзьями и романтическими партнерами. Подростки этой группы могут создать безопасное пространство во взаимодействии с другими, наладить надежную связь и избавить своих близких от проблем, связанных с их болезненными паттернами общения. У каждого седьмого подростка выявлен тревожный тип привязанности. Эти подростки проявляют жертвенность в отношениях, стремятся «порадовать других» даже во вред собственным интересам, боятся быть отвергнутым, одиночества. Они ощущают собственную никчемность. Такие подростки

сначала получали внимание родителей, а затем были его лишены. У 3,33% испытуемых – тревожно-избегающий тип привязанности. Такие подростки постоянно колеблются между желанием близости с партнером и стремлением отстраниться. Они постоянно анализируют язык тела окружающих, их речь, всюду ищут признаки предательства, подозрительны, ждут, что их вот-вот обманут; близкие отношения представляются небезопасными. Они воспринимают любовь как нечто хаотичное и во взрослом возрасте постоянно конфликтуют с окружающими.

Результаты Опросника привязанности к родителям и сверстникам представлены в таблице 2.

Таблица 2

Распределение испытуемых по показателям эмоциональной привязанности, %

№ п/п	Шкала	Уровни		
		высокий	средний	низкий
1.	Привязанность к маме	63,33	30	6,67
2.	Доверие	53,33	36,67	10
3.	Общение	60	33,33	6,67
4.	Отчуждение	6,67	26,67	66,67
5.	Привязанность к папе	50	26,67	23,33
6.	Доверие	43,33	30	26,67
7.	Общение	46,67	33,33	20
8.	Отчуждение	3,33	10	86,67
9.	Привязанность к другу	26,67	53,33	20
10.	Доверие	30	53,33	16,67
11.	Общение	23,33	56,67	20
12.	Отчуждение	0	6,67	93,33

Из таблицы 2 видно, что большая часть подростков эмоционально привязаны к матери, каждый третий подросток испытывал среднюю степень привязанности. Значительная часть подростков желают общаться с матерью, открыто выражают свою точку зрения, проявляют эмпатию по отношению к ней, чувствуют ее поддержку, помощь, доверяют ей. Половина подростков привязаны к отцу очень сильно. Они стремятся к общению с ним, доверяют ему. Каждый третий подросток оценивает стремление к

общению с отцом и доверие к нему в средней степени. Большая часть подростков оценивает свою привязанность к другу в средней степени. Каждый пятый подросток привязан к другу достаточно сильно.

Нами было проведено корреляционное исследование показателей детско-родительских отношений и типов привязанности у подростков по средним критериям Пирсона. Результаты представлены в таблице 3,4.

Таблица 3

Значимые корреляционные связи между оценкой показателей детско-родительских отношений и типом привязанности у подростков

Тип привязанности	Конфликтность	Непоследовательность	Неадекватность требований	Враждебность
Тревожный	,494**	,400*	,468**	-
Надежный	-	-	-	-,368*

Примечание: * - $p \geq 0,05$; ** - $p \geq 0,01$.

Из таблицы 3 видно, что чем выше подростки оценивают конфликтность, враждебность, непоследовательность и неадекватность требований родителей, тем выше выраженность тревожного типа привязанности, т.е. такие подростки проявляют жертвенность в отношениях, стремятся «порадовать других» даже во вред собственным интересам,

боятся быть отвергнутым, одиночества. Они ощущают собственную никчемность. При этом чем ниже враждебность родителей, тем выше выражен надежный тип привязанности подростков.

Из таблицы 4 видим, что чем выше степень принятия ребенка, эмпатии, сотрудничества с ним, совместного принятия решений, поощрения

автономности, осведомленности о делах подростка, удовлетворения его потребностей, доброжелательности в отношениях между родителями, удовлетворенности отношениями с родителями, тем выше будет привязанность к матери, доверие к ней и стремление к общению с ней. Также мы видим, что привязанность к матери будет выше, чем ниже степень конфликтности в отношениях, авторитарности родителей, непоследовательности требований, искажения образа подростка. Степень отчуждения от матери будет выше в случае непринятия ребенка родителями, отсутствия сопереживания ему, сдерживания автономности, безразличия к его делам, наказаний, игнорирования потребностей, неудовлетворенности отношениями.

Чем выше степень принятия ребенка, эмпатии, сотрудничества с ним, осведомленности о делах подростка, поощрение и удовлетворения его потребностей, доброжелательности в отношениях между родителями, удовлетворенности отношениями с родителями, тем выше будет привязанность к отцу, доверие к нему и стремление к общению с ним.

Доверие к другу и общение с ним будет выше в случае принятия ребенка родителями, эмпатии, сотрудничества с ним, совместного принятия решений, поощрения автономности со стороны родителей, осведомленности о делах подростка, удовлетворения его потребностей, удовлетворенности отношениями с родителями. Отчуждение от друга будет выше в случае непринятия ребенка родителями, эмоциональной дистанции и отсутствии сотрудничества с ними, высокой конфликтности с ними, безразличия к делам подростка, отсутствии поощрения и злоупотреблении наказанием, непоследовательности в воспитании, неадекватном образе ребенка, фрустрации его потребностей и неудовлетворенности отношениями с родителями.

Таким образом, результаты корреляционного исследования позволяют утверждать, что деструктивные воспитательные практики и негативные детско-родительские отношения препятствуют становлению эмоциональной привязанности к матери, отцу и способствуют отчуждению от потенциальных друзей. Можно предположить, что промежуточной переменной между детско-родительскими отношениями и эмоциональной привязанностью является доверие. Подростки эмоционально привязаны к тем, кому они могут доверять. Доверие другому порождает доверие к себе, своим чувствам, желаниям и интересам. Доверие в свою очередь рождается в теплых, позитивных отношениях, в которых родители способны принимать и понимать ребенка, умеренно контролировать, конструктивно взаимодействовать и быть последовательными. Такие отношения создают атмосферу устойчивости, стабильности, предсказуемости и без-

опасности. Однако, необходимо помнить, что чрезмерная привязанность подростка к родителям может препятствовать становлению его автономии.

Привязанность подростка – это сложный результат взаимодействия его личности, окружения и жизненного опыта. Родителям и близким важно сохранять баланс: давать поддержку, но не подавлять; позволять быть самостоятельным, но не оставлять без внимания.

Закключение. Проведенное эмпирическое исследование показало, что большая часть подростков полагали, что их родители ярко демонстрируют им свою любовь и внимание, при этом эмоциональная близость с родителями носит ситуативный характер. Большая часть подростков оценила интенсивность конфликтов в отношениях с родителями как низкую, родители требовательны в меру, весьма демократичны в воспитании, постоянны и согласованы в своих воспитательных практиках, уверены в своих методах воспитания, полностью осведомлены о их делах и интересах, в основном используют в воспитании поощрение. Большая часть подростков высоко оценили качество удовлетворения материальных потребностей, потребностей во внимании, в информации; они полагали, что их родители правильно их видят и оценивают. Каждый второй подросток полностью удовлетворен отношениями с родителями.

Подавляющее большинство подростков имели надежный тип привязанности. Большая часть подростков эмоционально привязаны к матери и отцу, а также в средней степени привязаны к другу.

Чем выше подростки оценивают конфликтность, враждебность, непоследовательность и неадекватность требований родителей, тем выше выраженность тревожного типа привязанности. Чем выше степень принятия родителями подростка, эмпатия ему, сотрудничество с ним, информированность о его делах, поощрение, удовлетворение его потребностей, общая удовлетворенность отношениями с ними, тем выше привязанность к матери и отцу.

Проведенное исследование подтвердило позицию M.D.S. Ainsworth, который полагает, что на тип привязанности наибольшее влияние оказывают базовые характеристики матери:

- эмоциональное принятие ребенка;
- сензитивность к поведению ребенка;
- способность откликаться на потребности, нужды и желания ребенка;
- понимание эмоционального состояния ребенка;
- адекватное представление о ребенке;
- отзывчивость матери;
- постоянство, последовательность, непротиворечивость поведения матери;
- учет матерью активности ребенка и его потенциальных возможностей [14].

Таблица 4

Значимые корреляционные связи между оценкой показателей детско-родительских отношений и показателями привязанности у подростков

Показатели детско-родительских отношений	Привязанность к маме	Доверие	Общение	Отчуждение	Привязанность к папе	Доверие	Общение	Привязанность к другу	Доверие	Общение	Отчуждение
Принятие	,738**	,716**	,690**	-,530**	,389*	,389*	,374*	-	,490**	,419*	-,336*
Эмпатия	,760**	,744**	,693**	-,404*	,397*	,397*	,435*	-	,388*	,415*	-,488**
Сотрудничество	,754**	,734**	,727**	-	,439*	,439*	,504**	-	,466**	,441*	-,424*
Принятие решений	,612**	,605**	,506**	-	-	-	-	-	,374*	-	-,459**
Конфликтность	-,579**	-,538**	-,464**	,365*	-,459**	-,459**	-,443*	-	-,397*	-,532**	,510**
Поощрение автономности	,738**	,744**	,650**	-,474**	-	-	-	,361*	,513**	,580**	,530**
Мониторинг	,827**	,803**	,740**	-,509**	,509**	,509**	,470**	-	,427*	,464**	-,499**
Авторитарность	-,462**	-,490**	-	-	-	-	-	-	-	-,455*	-,608**
Поощрения	,730**	,736**	,704**		,365*	,365*	,401*	-	,579**	,375*	-,403*
Наказания	-,578**	-,577**	-,370*	,395*	-,436*	-,436*	-	-	-	-	,510**
Непоследовательность	-,417*	-,420*	-	,438*	-	-	-	-	-,384*	-	,440*
Удовлетворение потребностей	,766**	,780**	,635**	-,497**	,484**	,484**	,450*	-	,615**	,535**	-,618**
Неадекватность образа ребенка	-,529**	-,491**	-,369*	-	-	-	-	-	-	-,482**	,598**
Доброжелательность	,485**	,417*	,430*	-	,597**	,597**	,624**	-	-	-	-
Общая удовлетворенность отношениями	,485**	,763**	,678**	-,464**	,484**	,484**	,501**	-	,541**	,429*	-,509**

Примечание * - $p \geq 0,05$; ** - $p \geq 0,01$.

На основе полученных данных возможно сформулировать рекомендации для развития эмоциональной привязанности подростков к родителям:

- 1) принимать подростка таким какой он есть с его достоинствами и недостатками;
- 2) выражать сочувствие ему в сложных эмоциональных ситуациях;
- 3) быть в курсе его учебных и внеучебных дел, его переживаний;
- 4) удовлетворять его потребности во внимании и любви;

5) сотрудничать с ним по важным для него и семьи делам;

6) преимущественно использовать метод поощрения;

7) снижать остроту конфликтов семье;

8) быть доброжелательными друг к другу.

Результаты проведенного исследования могут быть использованы в просветительской и консультативной деятельности классных руководителей, педагогов-психологов, советников по воспитанию.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Боулби, Дж. Создание и разрушение эмоциональных связей / Дж. Боулби ; пер. с англ. В. В. Старовойтова – 2-е изд. – Москва : Академический Проект, 2004. – 234 с. – Текст : непосредственный.
2. Василенко, М.А. Привязанность ребенка к матери как фактор ранней социализации / М.А. Василенко. – Текст : непосредственный // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2011. – № 129. – С. 20-28.
3. Гибсон, Т. Привязанность. Как наладить отношения с теми, кто нам дорог / Т. Гибсон. – Санкт-Петербург : Питер, 2023. – 223 с. – Текст : непосредственный.
4. Карабанова, О.А. Детско-родительские отношения и практика воспитания в семье: кросс-культурный аспект / О.А. Карабанова. – Текст : электронный // Современная зарубежная психология : электрон. журн. – 2017. – Т. 6, № 2. – С. 15-26. – URL: https://psyjournals.ru/journals/jmfp/archive/2017_n2/jmfp_2017_n2_86620.pdf.
5. Коньшина, Т.М. Представление подростков об участии родителей предварительном профессиональном самоопределении детей / Т.М. Коньшина, Т.Ю. Садовникова. – Текст : непосредственный // Национальный психологический журнал. – 2018. – №1 (29). – С. 77-87.
6. Сабельникова, Н.В. Русскоязычная версия «Опросника привязанности к родителям и сверстникам» Г. Армсдена и М. Гринберга / Н.В. Сабельникова, Д.В. Каширский, Т.Ю. Садовникова. – Текст : непосредственный // Психологический журнал. – 2023. – Т. 44, № 2. – С. 89-104.
7. Северинова, С.С. Образ детско-родительских отношений в представлениях подростков / С.С. Северинова. – Текст : непосредственный // Вестник научного общества студентов, аспирантов, молодых ученых – 2024. – № 1. – С. 120.
8. Слотина, Т.В. Половые особенности психологической сепарации подростков от матерей и отцов / Т.В. Слотина, М.В. Ярмулик. – Текст : непосредственный // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2020. – № 1 (45). – С. 100-106.
9. Терещенко, В.В. Влияние отношений взаимодействия «ребенок-взрослый» на личностное развитие подростка : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Терещенко Владимир Валерьевич. – Москва, 2011. – 192 с. – Текст : непосредственный.
10. Трояновская, П.В. Методика «Детско-родительские отношения в подростковом возрасте» – родитель глазами подростка / П.В. Трояновская. – Текст : непосредственный // Семейная психология и семейная терапия. – 2003. – № 3. – С. 12-24.
11. Хаймовская, Н.А. Зависимость между характером взаимодействия и особенностями привязанности ребенка к взрослому : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Хаймовская Наталья Ароновна. – Москва, 1998. – 166 с. – Текст : непосредственный.
12. Яремчук, М.В. Особенности привязанности в детско-родительских отношениях и отношениях любви у старших подростков / М.В. Яремчук. – Текст : непосредственный // Психологическая наука и образование. – 2005. – № 3. – С. 86-94.
13. Ainsworth, M. D. S. Attachment and other affectional bonds across the life cycle / in C. M. Parkes, J. Stevenson-Hinde, P. Marris (eds.). – Text : direct // Attachment across the life cycle. – New York : Routledge, 1991. – pp. 33-51.
14. Hazan C., Shaver P. Romantic love conceptualized as an attachment process / C. Hazan, P. Shaver. – Text : direct // Journal of Personality and Social Psychology. – 1987. – № 52. – pp. 511-524.

REFERENCES

1. Bowlby, J. (2004), *The Making and Breaking of Emotional Bonds*, Moscow: Academic Project, 234 p. (in Russian)
2. Vasilenko, M.A. (2011), 'Child's attachment to mother as a factor in early socialization', *Известия РГПУ им. А. И. Герцена*, no. 129, pp. 20-28. (in Russian)
3. Gibson, T. (2023), *Attachment: How to Improve Relationships with Those We Love*, Saint Petersburg: Piter, 223 p. (in Russian)
4. Karabanova, O.A. (2017), 'Parent-child relationships and family education practices: cross-cultural aspect', *Modern foreign psychology*, no. 2, pp. 15-26. (in Russian)
5. Konshina, T.M. (2018), 'Adolescents' ideas about parents' participation in children's preliminary professional self-determination', *National Psychological Journal*, no. 1(29), pp.77-87. (in Russian)
6. Sabelnikova, N.V. (2023), 'Russian version of the "Parent and Peer Attachment Questionnaire" by G. Armsden and M. Greenberg', *Psychological journal*, vol.44, no. 2, pp.89-104. (in Russian)

7. Severinova, S.S. (2024), 'The image of parent-child relationships in the views of adolescents', *Bulletin of the scientific society of students, postgraduates, young scientists*, no. 1, pp.110- 120 c. (in Russian)
8. Slotina, T.V. (2020), 'Gender-specific features of psychological separation of adolescents from mothers and fathers', *Bulletin of Shadrinsk State Pedagogical University*, no. 1 (45), pp.100-106. (in Russian)
9. Tereshchenko, V.V. (2011), *The influence of the interaction relationship "child-adult" on the personal development of a teenager*, D. Sc. Thesis (Psychology), Smolensk State University, Moscow, Russian Federation. (in Russian)
10. Troyanovskaya, P. V. (2003), 'Methodology "Parent-Child Relationships in Adolescence" - a Parent through the Eyes of a Teenager', *Family psychology and family therapy*, no. 3, pp.12-24. (in Russian)
11. Khaimovskaya, N.A. (1998), *The relationship between the nature of interaction and the characteristics of a child's attachment to an adult*, D. Sc. Thesis (Psychology), Institute of Man of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russian Federation. (in Russian)
12. Yaremchuk, M.V. (2005), 'Features of attachment in parent-child relationships and love relationships in older adolescents', *Psychological Science and Education*, no. 3, pp. 86-94. (in Russian)
13. Ainsworth, M. D. S. (1991), 'Attachment and other affectional bonds across the life cycle', in C. M. Parkes, J. Stevenson-Hinde and P. Marris (eds.), *Attachment across the life cycle*, New York: Routledge, pp. 33-51.
14. Hazan, C. and Shaver, P. (1987), 'Romantic love conceptualized as an attachment process', *Journal of Personality and Social Psychology*, no. 52, pp. 511-524.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Е.А. Шерешкова, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и педагогической психологии. ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск. Россия, e-mail: elenashereshkova@mail.ru, ORCID: 0000-0001-9866-4830

Е.О. Иванова, студент третьего года обучения ШГПУ, г. Шадринск, Россия, e-mail: oljgaivan2019@gmail.com, ORCID: 0009-0000-3866-2673

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

E.A. Shereshkova, Ph. D. in Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Developmental Psychology and Pedagogical Psychology, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: elenashereshkova@mail.ru, ORCID: 0000-0001-9866-4830

M.S. Ivanova, 3rd year Student, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: oljgaivan2019@gmail.com, ORCID: 0009-0000-3866-2673

Юрий Владимирович Благов,
г. Тольятти
Минненур Ахметхановна Галагузова
г. Благовещенск

Новые методы обучения иностранных студентов английскому языку: обзор и перспективы

Цель статьи рассмотреть современные тенденции и новые методы обучения иностранных студентов английскому языку в условиях глобализации и растущей потребности в эффективной межкультурной коммуникации. Английский язык занимает особое место в современном мире как язык международного общения, науки и бизнеса. Однако многие иностранные студенты сталкиваются с трудностями при его изучении. В связи с этим возникает необходимость в разработке и внедрении новых методов обучения, которые учитывали бы особенности восприятия языка носителями других культур. Анализируются инновационные подходы, такие как смешанное обучение, геймификация, использование аутентичных материалов и развитие критического мышления, а также их влияние на мотивацию, вовлеченность и академическую успеваемость студентов. Особое внимание уделяется адаптации методов обучения к различным культурным и языковым особенностям обучающихся, а также роли преподавателя в качестве фасилитатора и медиатора в процессе обучения. В заключение предлагаются рекомендации по дальнейшему развитию и внедрению новых методов обучения английскому языку для иностранных студентов.

Ключевые слова: глобализация, международное сотрудничество, английский язык, методы обучения, иностранные студенты.

Yuri Vladimirovich Blagov,
Togliatti
Minnenur Akhmetkhanovna Galaguzova
Blagoveshchensk

New methods of teaching English to international students: an overview and prospects

The purpose of the article is to examine current trends and new methods of teaching English to international students in the context of globalization and the growing need for effective intercultural communication. English occupies a special place in the modern world as the language of international communication, science and business. However, many international students face difficulties in studying it. In this regard, there is a need to develop and implement new teaching methods that would take into account the peculiarities of language perception by native speakers of other cultures. Innovative approaches such as blended learning, gamification, the use of authentic materials, and the development of critical thinking are analyzed, as well as their impact on students' motivation, engagement, and academic performance. Special attention is paid to the adaptation of teaching methods to the different cultural and linguistic characteristics of students, as well as the role of the teacher as a facilitator and mediator in the learning process.

Keywords: globalization, international cooperation, English language, teaching methods, international students.

Введение. В условиях глобализации и расширения международного сотрудничества, владение английским языком приобретает первостепенное значение для иностранных студентов. Традиционные методы обучения, ориентированные на грамматический разбор и заучивание лексики, зачастую оказываются неэффективными в формировании коммуникативной компетенции [2]. Современные тенденции в преподавании английского языка акцентируют внимание на интерактивности, аутентичности материалов и индивидуализации процесса обучения.

В современном мире английский язык является необходимым инструментом для успешной академической, профессиональной и социальной деятельности. В связи с этим, количество иностранных студентов, обучающихся в англоязычных университетах и колледжах, неуклонно растет.

Однако успешная адаптация и интеграция этих студентов в англоязычную среду требует не только владения языком на достаточном уровне, но и понимания культурных особенностей, а также развития навыков критического мышления и межкультурной коммуникации. Традиционные методы обучения, ориентированные на грамматику и заучивание лексики, часто оказываются неэффективными в подготовке студентов к реальным коммуникативным ситуациям. Поэтому, поиск и внедрение новых, более эффективных методов обучения английскому языку для иностранных студентов является актуальной и важной задачей.

Исследовательская часть. В последние годы в области преподавания английского языка как иностранного (TEFL) появилось множество инновационных подходов, направленных на повышение

мотивации, вовлеченности и академической успеваемости студентов. Среди наиболее перспективных можно выделить следующие:

1. *Смешанное обучение (Blended Learning)*: Этот подход сочетает в себе традиционные аудиторные занятия с онлайн-обучением, используя различные цифровые инструменты и ресурсы [4]. Смешанное обучение позволяет студентам учиться в удобном для них темпе, получать индивидуальную обратную связь и развивать навыки самостоятельной работы.

2. *Геймификация (Gamification)*: Использование игровых элементов, таких как баллы, награды, соревнования и уровни, в учебном процессе повышает мотивацию и вовлеченность студентов. Геймификация может быть применена для изучения грамматики, лексики, развития навыков чтения и письма, а также для отработки коммуникативных ситуаций [7, С.15].

3. *Использование аутентичных материалов*: Вместо учебников и адаптированных текстов, студентам предлагаются реальные материалы, такие как статьи из газет и журналов, видеоролики, подкасты и фильмы [1, С.9]. Работа с аутентичными материалами позволяет студентам познакомиться с реальным языком, используемым носителями, и развить навыки понимания речи на слух и чтения.

4. *Развитие критического мышления*: Обучение английскому языку должно быть направлено не только на освоение грамматики и лексики, но и на развитие навыков критического мышления, таких как анализ информации, аргументация, решение проблем и принятие решений [5]. Это особенно важно для иностранных студентов, которым необходимо адаптироваться к новой академической среде и успешно учиться в англоязычном университете.

5. *Проектная работа (Project-Based Learning)*: Студенты работают над реальными проектами, требующими применения знаний и навыков английского языка [6, С.42]. Проектная работа способствует развитию самостоятельности, ответственности и умения работать в команде [3].

Важным аспектом успешного обучения иностранных студентов английскому языку является учет их культурных и языковых особенностей. Студенты из разных стран имеют разный уровень подготовки, разные стили обучения и разные ожидания от учебного процесса. Например, студенты из стран с коллективистской культурой могут испытывать трудности с участием в групповых дискуссиях, в то время как студенты из стран с иерархической культурой могут быть не готовы задавать вопросы преподавателю.

Преподаватели должны быть осведомлены о культурных различиях и адаптировать свои методы обучения, чтобы учитывать эти различия. Это может включать в себя использование различных стратегий обучения, предоставление дополнительной поддержки студентам, которым это необходимо, и создание благоприятной и инклюзивной

учебной среды. Например, при работе со студентами, для которых английский язык не является первым, важно учитывать их родной язык и использовать стратегии, которые помогут им преодолеть языковые барьеры [8]. Это может включать в себя использование визуальных средств, упрощение грамматических конструкций и предоставление дополнительных объяснений.

В современных подходах к обучению английскому языку роль преподавателя меняется. Преподаватель перестает быть единственным источником знаний и становится фасилитатором и медиатором, помогающим студентам самостоятельно приобретать знания и развивать навыки.

Преподаватель должен создавать условия для активного обучения, стимулировать студентов к участию в дискуссиях, задавать вопросы, побуждающие к размышлению, и предоставлять конструктивную обратную связь. Он также должен быть готов адаптировать свои методы обучения к потребностям каждого студента и создавать благоприятную и инклюзивную учебную среду.

Кроме того, преподаватель играет важную роль в качестве медиатора между студентами из разных культур. Он должен помогать студентам понимать и уважать культурные различия, а также развивать навыки межкультурной коммуникации.

В будущем методы обучения английскому языку для иностранных студентов будут продолжать развиваться и совершенствоваться. Ожидается, что все большее распространение получат технологии искусственного интеллекта (ИИ), которые могут быть использованы для персонализации обучения, предоставления автоматической обратной связи и создания интерактивных учебных материалов. Также, все большее внимание будет уделяться развитию навыков, необходимых для успешной работы в глобальном мире, таких как критическое мышление, креативность, коммуникация и сотрудничество. Необходимо продолжать исследования наиболее эффективных методов обучения и адаптировать их к потребностям различных групп студентов [11, С.20]. Важно также развивать профессиональную компетентность преподавателей, чтобы они могли эффективно использовать новые технологии и методы обучения.

Заключение. Современные методы обучения английскому языку для иностранных студентов направлены на повышение мотивации, вовлеченности и академической успеваемости студентов. Инновационные подходы, такие как смешанное обучение, геймификация, использование аутентичных материалов и развитие критического мышления, позволяют студентам учиться в удобном для них темпе, получать индивидуальную обратную связь и развивать навыки, необходимые для успешной адаптации и интеграции в англоязычную среду.

Учет культурных и языковых особенностей студентов, а также изменение роли преподавателя в качестве фасилитатора и медиатора, являются

важными факторами успешного обучения [14, С.12]. Дальнейшее развитие и внедрение новых методов обучения, а также использование технологий искусственного интеллекта, позволят сделать обучение английскому языку для иностранных студентов более эффективным и персонализированным. Это, в свою очередь, будет способствовать развитию межкультурной коммуникации и укреплению международного сотрудничества.

Помимо технологических инноваций обучение английскому языку для иностранных студентов должно учитывать и более глубокие социокультурные изменения. Глобализация привела к появлению новых форм идентичности и коммуникации, которые необходимо учитывать в учебном процессе.

1. Развитие межкультурной компетенции: Обучение английскому языку должно быть неразрывно связано с развитием межкультурной компетенции, то есть способности эффективно и адекватно взаимодействовать с представителями других культур. Это включает в себя не только знание культурных особенностей, но и умение понимать и уважать различные точки зрения, адаптироваться к новым ситуациям и разрешать конфликты [9, С.107]. В учебный процесс необходимо включать задания, направленные на развитие эмпатии, толерантности и критического осмысления собственных культурных предубеждений.

2. Интеграция глобальных проблем в учебный процесс: Английский язык является инструментом для обсуждения и решения глобальных проблем, таких как изменение климата, бедность, неравенство и миграция. Интеграция этих проблем в учебный процесс позволяет студентам не только улучшить свои языковые навыки, но и развить критическое мышление, гражданскую ответственность и готовность к участию в решении глобальных вызовов [12, С.38].

3. Персонализация обучения на основе данных: С развитием технологий сбора и анализа данных становится возможным более глубокое понимание индивидуальных потребностей и предпочтений каждого студента [13, С.15]. Использование данных о прогрессе, стиле обучения и интересах студентов позволяет создавать персонализированные учебные программы, которые максимально соответствуют их потребностям и способствуют более эффективному обучению.

4. Развитие автономности обучения: Важной целью обучения английскому языку является развитие автономности обучения, то есть способности студентов самостоятельно планировать, организовывать и оценивать свой учебный процесс. Преподаватели должны предоставлять студентам инструменты и стратегии, которые помогут им стать более самостоятельными и ответственными за свое обучение [16, С.229]. Это включает в себя обучение техникам самооценки, планирования времени, поиска информации и использования онлайн-ресурсов.

5. Оценка эффективности новых методов: Внедрение новых методов обучения должно сопровождаться систематической оценкой их эффективности [15, С.156]. Необходимо проводить исследования, которые позволят определить, какие методы наиболее эффективны для различных групп студентов и в каких условиях. Результаты этих исследований должны использоваться для дальнейшего совершенствования методов обучения и разработки новых подходов.

Несмотря на вызовы и ограничения, перспективы развития методов обучения английскому языку для иностранных студентов остаются многообещающими. Инновационные подходы позволяют создавать более эффективные и увлекательные учебные программы [10]. Ключевым фактором успеха является интеграция этих подходов в целостную систему обучения, которая учитывает культурные и языковые особенности студентов, а также роль преподавателя как фасилитатора и медиатора.

Оценка эффективности новых методов обучения требует применения строгих научных подходов, включая контролируемые эксперименты и статистический анализ данных. Необходимо проводить сравнительные исследования, сопоставляющие результаты обучения студентов, использующих традиционные и инновационные методы.

Перспективы развития методик преподавания английского языка для иностранных студентов связаны с дальнейшей интеграцией технологий, индивидуализацией обучения и акцентом на развитии коммуникативной и академической компетенции. Сочетание различных методов и подходов, адаптированных к потребностям конкретных групп студентов, может обеспечить наиболее эффективное и успешное обучение.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алексеева, О. В. Творческие мастерские как путь формирования коммуникативной компетенции учащихся / О. В. Алексеева. – Текст : непосредственный // Русский язык в школе. – 2010 – № 3 – С. 9-13.
2. Бондырева, С. К. Коммуникация: от диалога межличностного к диалогу культурному : учеб. пособие / С. К. Бондырева, А. А. Мурашов. – Москва : Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж : Модек, 2007. – 384 с. – Текст : непосредственный.
3. Гурье, Л. И. Проектирование педагогических систем : учеб. пособие / Л. И. Гурье. – Казань, 2004. – 212 с. – Текст : непосредственный.
4. Желнова, Е. В. 8 этапов смешанного обучения (обзор статьи «Missed Steps» Дарлин Пейнтер) / Е. В. Желнова. – Текст : электронный // Training & Development. – URL: [http://www.obs.ru/ interest/publ/?thread=57](http://www.obs.ru/interest/publ/?thread=57). (дата обращения: 18.06.2025).

5. Заир-Бек, С. И. Развитие критического мышления на уроке : пособие для учителя / С. И. Заир-Бек, И. В. Муштавинская. – Москва : Просвещение, 2004. – 223 с. – Текст : непосредственный.
6. Иванова, С. В. Проектная деятельность в образовании и работе с молодежью / С. В. Иванова. – Текст : непосредственный // Сборник материалов Всероссийского конкурса молодежных авторских проектов и проектов в сфере образования, направленных на социально-экономическое развитие российских территорий «Моя страна – моя Россия» – 2015. – Москва, 2015. – С. 41-43.
7. Караваев, Н. Л. Анализ программных сервисов и платформ, обладающих потенциалом для геймификации / Н. Л. Караваев, Е. В. Соболева. – Текст : непосредственный // Научно-методический журнал «Концепт». – 2017. – № 8. – С. 14-25.
8. Куц, А. В. Особенности социальной адаптации иностранных студентов в российском вузе (на примере Пензенского государственного университета) / А. В. Куц, С. А. Иванчин. – Текст : непосредственный // Традиционные ценности России : сб. материалов I Всерос. форума / Марийский гос. ун-т. – Йошкар-Ола, 2018 – С. 316-322.
9. Леонтович, О. А. Россия и США: введение в межкультурную коммуникацию / О. А. Леонтович. – Волгоград : Перемена, 2003. – 371 с. – Текст : непосредственный.
10. Милютинская, Н. Ю. Автономная учебная деятельность в иноязычном образовании (теория и практика) : монография / под ред. Н. М. Платоненко. – Ижевск : Удмуртский университет, 2011. – 266 с. – Текст : непосредственный.
11. Сиренко, С. Н. Расширение предметного поля учебной дисциплины на основе идей междисциплинарной интеграции (на примере дисциплины «Основы информационных технологий») / С. Н. Сиренко. – Текст : непосредственный // Инновационные образовательные технологии. – 2013. – № 3. – С. 19-27.
12. Чекмарев, В. В. Мышление будущего: образование как условие конкурентоспособности / В. В. Чекмарев. – Текст : непосредственный // Теоретическая экономика. – 2014 – № 3. – С. 36-42.
13. Dudley, G. How to Teach English with Technology / G. Dudley, N. Hockly. – Edinburgh : Pearson Education, 2007. – 192 p. – Text : direct.
14. Mackenzie, L. The Communication of Respect as a Significant Dimension of Cross-Cultural Communication Competence / L. Mackenzie, M. Wallace. – Text : direct // Cross-Cultural Communication. – 2011. – Vol. 7, № 3. – pp. 10-18.
15. Pecore, J. L. From Kilpatrick's Project Method to Project-Based Learning / J. L. Pecore. – Text : direct // International Handbook of Progressive Education. – 2015. – pp. 155-171.
16. Stern, H. H. Fundamental Concepts of Language Teaching / H. H. Stern. – Oxford : Oxford University Press, 1983. – 229 p. – Text : direct.

REFERENCES

1. Alekseeva, O. V. (2010), 'Creative workshops as a way of forming the communicative competence of students', *Russian language at school*, no. 3, pp. 9-13. (in Russian)
2. Bondyрева, S. K. (2007), *Communication: from interpersonal dialogue to cultural dialogue: textbook*, Moscow: Publishing House of Moscow, The psycho.-social. in-ta; Voronezh : Modek, 384 p. (in Russian)
3. Gurye, L. I. (2004), *Designing pedagogical systems: textbook*, Kazan, 212 p. (in Russian)
4. Zhelnova, E. V. '8 stages of blended learning (review of the article "Missed Steps" by Darlene Painter)', *Training & Development*, available at: <http://www.obs.ru/interest/publ/?thread=57>. [Accessed 18.06.2025].
5. Zair-Bek, S. I. and Mushtavinskaya, I. V. (2004), *The development of critical thinking in the classroom: a teacher's guide*, Moscow: Prosveshchenie, 223 p. (in Russian)
6. Ivanova, S. V. (2015), 'Project activity in education and youth work', *Collection of materials of the All-Russian competition of youth author's projects and projects in the field of education aimed at the socio-economic development of Russian territories "My country – my Russia"* – 2015, Moscow, pp. 41-43. (in Russian)
7. Karavaev, N. L. (2017), 'Analysis of software services and platforms with potential for gamification', *Scientific and methodological journal "Concept"*, no. 8, pp. 14-25. (in Russian)
8. Kutz, A. V. and Ivanchin, S. A. (2018), 'Features of social adaptation of foreign students in a Russian university (on the example of Penza State University)', *Traditional values of Russia: collection of materials of the First All-Russian Forum*, Yoshkar-Ola, pp. 316-322. (in Russian)
9. Leontovich, O. A. (2003), *Russia and the USA: an introduction to intercultural communication*, Volgograd: Peremena Publ., 371 p. (in Russian)
10. Milyutinskaya, N. Y. (2011), *Autonomous educational activity in foreign language education (theory and practice): monograph*, Izhevsk: Udmurt University Publishing House, 266 p. (in Russian)
11. Sirenko, S. N. (2013), 'Expansion of the subject field of the academic discipline based on the ideas of interdisciplinary integration (on the example of the discipline "Fundamentals of Information Technology")', *Innovative educational technologies*, no. 3, pp. 19-27. (in Russian)
12. Chekmarev, V. V. (2014), 'Thinking of the future: education as a condition of competitiveness', *Theoretical economics*, no. 3, pp. 36-42. (in Russian)
13. Dudley, G. and Hockly, N. (2007), *How to Teach English with Technology*, Edinburgh : Pearson Education, 192 p.
14. Mackenzie, L. and Wallace, M. (2011), 'The Communication of Respect as a Significant Dimension of Cross-Cultural Communication Competence', *Cross-Cultural Communication*, Vol. 7, no. 3, pp. 10-18.
15. Pecore, J. L. (2015), 'From Kilpatrick's Project Method to Project-Based Learning', *International Handbook of Progressive Education*, pp. 155-171.
16. Stern, H. H. (1983), *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press, 229 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Ю.В. Благов, доцент, кандидат педагогических наук, доцент Высшей школы туризма и социальных технологий, ФГБОУ ВО «Поволжский государственный университет сервиса», г. Тольятти, Россия, e-mail: yuri-blagov@mail.ru, ORCID: 0009-0004-4464-5975.

М.А. Галагузова, профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Благовещенский государственный педагогический университет»; г. Благовещенск, Россия, e-mail: gala_36@mail.ru, ORCID: 0000-0001-7749-1221.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

Yu.V. Blagov, Ph.D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Higher School of Tourism and Social Technologies, Volga Region State University of Service, Tolyatti, Russia, e-mail: yuri-blagov@mail.ru, ORCID: 0009-0004-4464-5975.

M.A. Galaguzova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Pedagogy and Psychology, Blagoveshchensk State Pedagogical University; Blagoveshchensk, Russia, e-mail: gala_36@mail.ru, ORCID: 0000-0001-7749-1221.

УДК 378.14

DOI: 10.52772/25420291_2025_2_93

**Роман Евгеньевич Булат,
Юлия Андреевна Андреева,
Ксения Михайловна Шабурина,
г. Санкт-Петербург**

Повышение эффективности семинаров с первокурсниками посредством применения игровых технологий

В статье представлены результаты проведённого исследования, направленного на совершенствования педагогических приёмов, форм и средств обучения в высшем образовании в соответствии с динамикой потребностей первокурсников. На основе анализа научных работ аргументирована необходимость применения на семинарских и практических занятиях комплексного подхода, интегрирующего традиционные и новационные педагогические приёмы, формы и средства обучения. В рамках экспериментальной части работы путём сравнительного анализа выявлен наиболее эффективный из трёх разработанных сценариев проведения учебного занятия с первокурсниками с применением такого традиционного задания как разработка кроссворда по материалам, пройденным на лекции. Доказано, что повышение эффективности семинаров, проводимых с первокурсниками посредством применения игровых технологий, требует дальнейшего научного обоснования и разработки новых практических педагогических решений.

Ключевые слова: первокурсники, семинарские занятия, кроссворд, игровые технологии.

**Roman Evgenievich Bulat,
Yulia Andreevna Andreeva,
Ksenia Mikhailovna Shaburina
Saint Petersburg**

Enhancing the effectiveness of first-year student seminars through the application of game-based learning technologies

The article presents the findings of a study aimed at improving pedagogical techniques, forms, and tools in higher education in accordance with the evolving needs of first-year students. Based on an analysis of scholarly works, the necessity of employing an integrated approach in seminar and practical classes – one that combines traditional and innovative pedagogical methods, formats, and teaching tools – is substantiated. Within the experimental part of the study, a comparative analysis identified the most effective of three developed lesson plans for first-year students, incorporating a traditional task such as creating a crossword puzzle based on lecture materials. It has been proven that enhancing the effectiveness of first-year seminars through game-based learning technologies requires further theoretical justification and the development of new practical pedagogical solutions.

Keywords: first-year students, seminar classes, crossword puzzle, game-based learning technologies

Введение. Исследования вопросов дальнейшего совершенствования педагогических приёмов, форм и средств обучения в высшем образовании обладают несомненной актуальностью, т.к. преобразования в интересах и склонностях каждого нового поколения первокурсников предопределяют научное обоснование и разработку практических рекомендаций по повышению эффективности учебных занятий. При этом современная дидактика

должна строиться на фундаментальных основах, заложенных результатами исследований отечественных и зарубежных учёных-педагогов.

Основоположителем научно-методического обеспечения проведения учебных занятий в высшем образовании принято считать Я.А. Коменского, который разработал дидактику как систему научных знаний и определил её как универсальное искусство. В российском высшем образовании пер-

вые педагогические идеи сформулированы в трудах М.В. Ломоносова [16, С. 170]. Так, по мнению Т.С. Буториной, именно он заложил традиции классического университетского образования в России, к основным характеристикам которого следует отнести: светскость образования, фундаментальность, научность и другие. При этом в педагогических идеях М.В. Ломоносова прослеживаются требования к организации обучения и воспитания студентов, требования к личности педагогов, материальной базе университета. В рамках развития дидактики М.В. Ломоносов систематизировал такие методы, как: вопрос, вызов, объяснение, диспут, домашние и аудиторные упражнения и другие [4, С. 175].

В дальнейших научных трудах выдающихся отечественных педагогов Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского и С.Т. Шацкого, как свидетельствуют исследования Ю.В. Августовой, доказывається, что практико-ориентированное обучение приближает обучение к реалиям профессиональной деятельности выпускников и способствует адаптации обучаемых в социуме [1, С. 99]. В других исследованиях были проанализированы и обобщены научные достижения учёных в развитии высшего образования на основе личностно-ориентированных технологий [19, С. 42], практико-ориентированного подхода [3, С. 68], информационной образовательной среды [13, С. 50], совершенствования управления его качеством посредством унификации понятийного аппарата [2, С. 25], а также по другим направлениям [21, С. 86].

Вместе с тем, современные ориентиры, соответствующие компетентностному подходу, требуют как развития апробированных, так и разработки новационных приёмов, форм и средств обучения в соответствии с планируемыми результатами освоения образовательных программ, сформулированных в виде компетенций в соответствии с ФГОС ВО [6, с. 260]. Поэтому в рамках нашего исследования были проанализированы результаты современных научных работ в области повышения эффективности достижения планируемых результатов высшего образования при проведении учебных занятий.

Повышению эффективности проведения учебных занятий в современных условиях посвящены работы В.В. Пономаревой [12, С. 67], С.Б. Сухаревской и Н.В. Сахавчук [17, С. 129], Н.А. Деевой и С.А. Павловой [8, С. 153]. Авторами доказывалось, что внедрение активных и интерактивных методов как реализация инновационной личностно-развивающей модели способствует развитию интеллектуально-креативных возможностей обучающегося в его творческой деятельности во всех жизненных позициях. Вместе с тем, результаты их исследований требуют дальнейшего уточнения в вопросах возрастной дифференциации, т.к. потребности, склонности и интересы первокурсников значительно отличаются от подобных характе-

ристических старшекурсников, а сам первый курс характеризуется периодом адаптации к высшему образованию.

Вопросы повышения успеваемости студентов первых курсов нашли отражение в работах Р.В. Киушкиной [10, С. 1045], В.П. Шибяева и Л.М. Шибяевой [20, С. 202]. Среди факторов, снижающих успеваемость авторы выделяют низкий уровень мотивации, слабую связь с дальнейшей профессиональной деятельностью, а также несоответствие индивидуальных способностей и склонностей студентов применяемым приёмам, формам и средствам обучения. Вместе с тем предлагаемые авторами мероприятия, повышающие интерес студентов к образовательному процессу, не в полной мере раскрывают различия и особенности в целенаправленном педагогическом управлении самостоятельной познавательной активностью обучающихся на лекциях, семинарских и практических занятиях, а также во время самостоятельной работы.

На совершенствование контактной работы студентов с педагогами направлены исследования Т.Н. Черновой [18, С. 29] и Д.О. Исмаиловой [9, С. 97]. Авторами делается акцент на вопросы развития у студентов социальных и коммуникативных навыков, а также выявляются пути преодоления коммуникативных барьеров между обучающимися и педагогами. При этом в вопросах формирования благоприятной образовательной среды авторами не в полной мере раскрывается потенциал конкретных инновационных приёмов, форм и средств, применяемых на практических и семинарских занятиях с целью создания практико-ориентированной направленности.

По нашему мнению, формированию практико-ориентированной образовательной среды во многом способствует применение на учебных занятиях игровых технологий, по своей структуре и содержанию воссоздающие фрагменты дальнейшей профессиональной деятельности выпускников. Применение игровых технологий в высшем образовании с целью повышения эффективности контактной работы рассмотрено в работах И.Д. Рудинского и С.В. Буселя [15, С. 60], О.А. Любченко, Ю.А. Попов, А.С. Львова [11, С. 243], А.В. Головачёва [5, С. 60] и других авторов. Авторами представлены варианты применения игровых технологий для разных уровней и форм профессионального образования в соответствии с задачами образовательного процесса в системе высшего образования. Раскрытию потенциала игровых технологий при проведении семинаров в высшем образовании посвящены работы С.В. Рудаковой [14, С. 209], О.А. Густалевой и Л.Ю. Мирзоевой [7, С. 99]. Авторами раскрываются мотивационные аспекты, зависящие от специфических личностных ценностно-содержательных задач, решаемых в определенном возрасте. Так, результатами их научных трудов доказывается, что первокурсников привлекают нестандартные формы обучения, позволяю-

щие сблизить содержание обучения с особенностями будущей профессии. Поэтому их выводы могут являться основой для дальнейших исследований, дифференцирующих применение игровых технологий в зависимости от курса обучения, возраста и других характеристик обучающихся, а также особенностей дисциплины и специфики направления подготовки (специальности) в соответствии с требованиями ФГОС ВО.

Вместе с тем практика показывает, что подобная дифференциация не всегда находит отражение в деятельности научно-педагогических работников при проведении семинарских и практических занятий. Данный факт свидетельствует о недостаточности научно-методического обеспечения, конкретизирующего применение педагогически обоснованных приёмов, форм и средств обучения в зависимости от условий образовательной деятельности. При этом позиция авторов состоит в необходимости применения на семинарских и практических занятиях комплексного подхода, интегрирующего традиционные и новационные педагогические приёмы, формы и средства обучения.

Таким образом, в настоящее время повышение эффективности семинаров, проводимых с первокурсниками посредством применения игровых технологий, требует дальнейшего научного обоснования и разработки новых практических педагогических решений, соответствующих обновлённым требованиям ФГОС ВО 3+++. Поэтому актуальность исследования не подлежит сомнению и предопределяет экспериментальный поиск наиболее эффективного сочетания традиционных и инновационных педагогических приёмов, форм и средств обучения в высшем образовании.

Исследовательская часть. На основании сравнительного анализа научных работ в исследуемой области педагогических знаний, выявленных актуальности и теоретических предпосылок, в нашем исследовании была поставлена цель: разработка и реализация сценария проведения учебного занятия с первокурсниками посредством применения игровых технологий и проверка его эффективности опытно-экспериментальным путём. Для достижения цели нами были разработаны и реализованы три сценария проведения учебного занятия с применением такого традиционного задания как разработка кроссворда по материалам, пройденным на лекции:

1) разработка кроссворда во время практического занятия и его представление педагогу (защита проекта) в конце учебного занятия;

2) разработка кроссворда во время самостоятельной работы и его представление педагогу (защита проекта) на проверку на практическом занятии;

3) разработка кроссворда и оформление его в виде презентации (каждый слайд – новый вопрос) во время самостоятельной работы с дальнейшей реализацией в виде интерактивной игры среди сокурсников на выявление лучшего «знатока» пройденного материала.

При этом следует отметить, что третий сценарий подразумевал последовательное поочерёдное выступление на семинаре всех студентов группы с презентациями вопросов кроссворда (применение преимуществ интерактивности) и дальнейший суммарный подсчёт набранных правильных ответов остальными участниками посредством применения ранее запрограммированных таблиц Excel.

Последовательная реализация трёх сценариев по трём пройденным темам позволил провести их сравнительный анализ. Анализ включил тестирование, нацеленное на выявление остаточных знаний по каждой теме, а также проведение опроса студентов, участвовавших в эксперименте. Опрос проводился анонимно с применением платформы Google.forms

(https://docs.google.com/forms/d/1oL_r7_R5A17SQ-DuazOjFPRb3T3G2m4480xRyQy5PL4/edit). В опросе приняли анонимное участие 53 студента. Выборка характеризуется тем, что все респонденты являлись первокурсниками, обучающимися по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). При этом 44 респондента (83 % от общего числа опрошенных) обладали средним общим образованием, а 9 (17 %) – средним профессиональным образованием. Для обеспечения объективности и достоверности результатов эксперимента к опросу не были допущены студенты, которые по какой-либо причине отсутствовали на семинарах.

В результате анализа полученных данных наиболее целесообразным с точки зрения глубины проработки лекционного материала (табл. 1) из трех сценариев проведения учебного занятия с применением педагогического приёма, состоящего в разработке кроссворда по пройденным на лекции материалам, 35 респондентов, что составило 66 % от общего числа опрошенных, отметили разработку кроссворда и оформление его в виде презентации (каждый слайд – новый вопрос) во время самостоятельной работы с дальнейшей реализацией в виде игры среди сокурсников на выявление лучшего «знатока» пройденного материала (вариант 3).

Таблица 1.

Оценка респондентами глубины проработки лекционного материала

критерий	уровень образования	Вариант 1		Вариант 2		Вариант 3	
		кол.	%	кол.	%	кол.	%
Глубина проработки лекционного материала	СОО (44)	2	4,5	13	29,6	29	65,9
	СПО (9)	1	11,1	2	22,2	6	66,6
	Всего (53)	3	5,7	15	28,3	35	66,0

При этом наиболее целесообразным с точки зрения глубины проработки лекционного материала по мнению 15 респондентов (28,3 % от всех опрошенных) является разработка кроссворда во время самостоятельной работы и его представление педагогу (защита проекта) на проверку на практическом занятии (вариант 2). Наименьшее число сторонников (3 респондента, 5,7 % от общего числа опрошенных) было зафиксировано у варианта 1, который характеризуется разработкой кроссворда

во время практического занятия и его представлением педагогу (защита проекта).

Анализ полученных данных, приведённых в таблице 2, показал, что вариант 3 сценария проведения учебного занятия является и наиболее интересным с точки зрения проведения занятий из всех трех предложенных для оценки сценариев учебного занятия с применением кроссворда. Данному варианту отдали предпочтение 41 респондент, что составило 77,4 % от общего числа опрошенных.

Таблица 2.

Оценка респондентами познавательного интереса

критерий	уровень образования	Вариант 1		Вариант 2		Вариант 3	
		кол.	%	кол.	%	кол.	%
Познавательный интерес	СОО (44)	3	6,8	8	18,2	33	75,0
	СПО (9)	1	11,1	0	0	8	88,8
	Всего	4	7,5	8	15,1	41	77,4

В тоже время наиболее интересным с точки зрения проведения занятий вариант 2 признали 8 опрошенных, т.е. 15,1 % респондентов. Вариант 1 является наиболее интересным по мнению 4 опрошенных, т.е. 7,5 % респондентов.

С точки зрения прочности запоминания знаний

по пройденному материалу (табл. 3) из трех сценариев проведения учебного занятия вариант 1 отметили 8 респондентов (15,1 % от всех опрошенных), вариант 2 - 10 респондентов (18,9 % от всех опрошенных), вариант 3 - 35 респондентов (66,0 % от всех опрошенных).

Таблица 3.

Оценка респондентами прочности запоминания знаний по пройденному материалу

критерий	уровень образования	Вариант 1		Вариант 2		Вариант 3	
		кол.	%	кол.	%	кол.	%
Прочность запоминания знаний	СОО (44)	6	13,6	10	22,7	28	63,7
	СПО (9)	2	22,2	0	0	7	77,8
	Всего	8	15,1	10	18,9	35	66,0

Анализ полученных итоговых данных, приведённых в таблице 4, показал, что варианту 3 в целом по всем трём критериям отдало предпочтение большинство опрошенных респондентов (69,8 %).

При этом к варианту 2 в среднем значении склоняются 20,8 % мнений, а вариант 1 поддерживают 9,4 % мнений.

Таблица 4.

Сводные данные о мнениях респондентов

уровень образования	Вариант 1	Вариант 2	Вариант 3
	%	%	%
СОО	8,3	23,5	68,2
СПО	14,8	7,4	77,8
Всего	9,4	20,8	69,8

Сводные данные, приведенные в таблицах 1-4, были проанализированы с позиции мнений респондентов в зависимости от уровня их образования. В результате было выявлено, что мнения опрошенных имели различия в зависимости от уровня образования. Так, мнения экспертов со средним общим образованием коррелируют с итоговыми значениями. В тоже время эксперты со средним профессиональным образованием вариант 2 сочли наименее приемлемым по критериям познавательного интереса и прочности запоминания знаний по пройденному материалу, что повлияло на итоговые результаты. Поэтому данной категорией опрошен-

ных вариант 1 оказался почти в 2 раза более целесообразным, чем вариант 2. Вместе с тем следует отметить, что величина выборки респондентов (9 человек) не позволяет принять эти результаты как достоверные. Поэтому при формулировке выводов необходимо ориентироваться на общие результаты, где выборка составляла 53 респондента.

Наряду с этим, после каждого из трёх семинаров в рамках нашего эксперимента проводилось тестирование их участников по материалам пройденного учебного материала. Тестирование, нацеленное на выявление остаточных знаний по каждой теме, показало, что наиболее высокие баллы участ-

ники тестирования набрали после семинара, проведённого по варианту 3 (средний балл составил 74,6 из 100). После семинара, проведённого по варианту 2 средний балл составил 72,5 из 100, а по варианту 1 – 71,9 из 100. Однако сравнительный анализ полученных результатов и их обработка методами математической статистики показали, что полученные данные не обладают признаками существенных различий между собой и могут быть признаны как схожие.

Заключение. Переосмысление полученных данных в рамках изучения вопросов повышение эффективности семинаров посредством применения игровых технологий позволило сформулировать следующие выводы:

- преобразования в интересах и склонностях каждого нового поколения первокурсников определяют научное обоснование и разработку практических рекомендаций по повышению эффективности учебных занятий;
- авторами научных публикаций доказывалось, что первокурсников привлекают нестандартные формы обучения, позволяющие сблизить содержание обучения с особенностями будущей профессии, поэтому результаты их исследований могут являться основой для дальнейших исследований;
- дифференциация применения игровых технологий в зависимости от особенностей дисциплины и специфики направления подготовки (специальности) не всегда находит отражение в деятельности научно-педагогических работников при

проведении семинарских и практических занятий;

- применение педагогически обоснованных приёмов, форм и средств обучения в зависимости от условий образовательной деятельности должна найти отражение в научно-методическом обеспечении семинарских и практических занятий;
- при проведении семинарских и практических занятий целесообразно применение комплексного подхода, интегрирующего традиционные и новационные педагогические приёмы, формы и средства обучения;
- повышение эффективности семинаров, проводимых с первокурсниками посредством применения игровых технологий, требует дальнейшего научного обоснования и разработки новых практических педагогических решений, соответствующих обновлённым требованиям ФГОС ВО 3++;
- проверка опытно-экспериментальным путём эффективности реализации трёх сценариев проведения учебного занятия с первокурсниками посредством применения такого традиционного задания как разработка кроссворда по пройденным на лекции материалам доказала преимущества варианта с разработкой кроссворда и оформления его в виде презентации во время самостоятельной работы с дальнейшей реализацией в виде игры среди сокурсников на выявление лучшего «знатока» пройденного материала по нескольким критериям, таким как: глубина проработки лекционного материала; познавательный интерес и запоминание знаний по пройденному материалу.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Августова, Ю. В. Историко-педагогический аспект развития практико-ориентированного образования в отечественной педагогике / Ю. В. Августова. – Текст : непосредственный // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 3. Гуманитарные и общественные науки. – 2020. – № 1. – С. 95-100.
2. Байчорова, Х. С. К вопросу применения терминов в системе образования / Р. Е. Булат, Х. С. Байчорова. – Текст : непосредственный // Развитие современного образования в контексте педагогической компетентологии : материалы III Всерос. НПК. – Чебоксары : ИД «Среда», 2023. – С. 19-26.
3. Булат, Р. Е. Подготовка военных специалистов инженерно-технического профиля к профессиональной деятельности в экстремальных условиях / Р. Е. Булат. – Текст : непосредственный // Военная мысль. – 2014. – № 12. – С. 65-69.
4. Буторина, Т. С. Ломоносовский период в истории русской педагогической мысли XVIII века / Т. С. Буторина ; Федер. агентство по образованию; Междунар. акад. наук пед. образования; Архангел. гос. техн. ун-т, Ломоносов. фонд. – Москва : Архангел. гос. техн. ун-т, 2005. – 297 с. – Текст : непосредственный.
5. Головачев, А. В. Поиск новых педагогических подходов в подготовке курсантов технических вузов к выполнению боевых задач / А. В. Головачев, Р. Е. Булат. – Текст : непосредственный // Армейский сборник. – 2003. – № 3. – С. 60-64.
6. Глазов, А. Г. Реализация ценностного компонента ФГОС во 3++ по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» / А. Г. Глазов. – Текст : непосредственный // Аксиология иноязычного образования в контексте подготовки педагога будущего : материалы междунар. науч.-практ. форума. – Москва : МПГУ, 2020. – С. 257-263.
7. Густелева, О. А. Игровые технологии в обучении профессионально ориентированному русскому языку в вузе / О. А. Густелева, Л. Ю. Мирзоева. – Текст : непосредственный // Лингвисториторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. – 2016. – № 21. – С. 96-100.
8. Деева, Н. А. Инновационные образовательные технологии в высшей школе / Н. А. Деева, С. А. Павлова. – Краснодар : Краснодар. ун-т М-ва внутр. дел Рос. Федерации, 2021. – 174 с. – Текст : непосредственный.
9. Исмаилова, Д. О. Проблемы взаимодействия преподавателя и студента в учреждении профессионального образования / Д. О. Исмаилова. – Текст : непосредственный // Наука и практика в образовании : электрон. науч. журн. – 2024. – Т. 5, № 3. – С. 93-98.
10. Киушкина, В. Р. Успеваемость студентов – объединение в успешной сотрудинческой деятельности обучаемого и преподавателя / В. Р. Киушкина. – Текст : непосредственный // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – № 12-6. – С. 1042-1046.

11. Педагогическая практика в бакалавриате и магистратуре: концепция, содержание, методика / О. А. Любченко, Ю. А. Попов, А. С. Львова [и др.]; науч. ред. А.И. Савенков. – Москва : Перо, 2015. – 284 с. – Текст : непосредственный.
12. Пономарева, В. В. Активизация познавательной деятельности студентов-бакалавров с помощью интерактивных методов / В. В. Пономарева. – Текст : непосредственный // Технологическое образование. – 2020. – № 14. – С. 63-68.
13. Проблемы и перспективы дистанционных образовательных технологий в очной форме обучения / Р. Е. Булат, Х. С. Байчорова, А. Ю. Лебедев, Н. А. Никитин. – Текст : непосредственный // Человеческий капитал. – 2022. – № 2(158). – С. 42-51.
14. Рудакова, С. В. Педагогическая суть игровых технологий и их роль в развитии профессиональной мотивации обучающихся / С. В. Рудакова. – Текст : непосредственный // Психология и педагогика служебной деятельности. – 2021. – № 3. – С. 207-210.
15. Рудинский, И. Д. Игровые образовательные технологии и практики: предпосылки и особенности применения / И. Д. Рудинский, С. В. Бусель. – Текст : непосредственный // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2024. – Т. 1, № 1(97). – С. 39-61.
16. С именем М. В. Ломоносова... : к 250-л. дня памяти М. В. Ломоносова / Т. С. Буторина, А. В. Борчук, А. С. Михашина [и др.]. – Текст : непосредственный // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2015. – № 3. – С. 164-171.
17. Сухаревская, С. Б. Пути повышения эффективности проведения занятий со студентами высших учебных заведений / С. Б. Сухаревская, Н. В. Сахавчук. – Текст : непосредственный // Вестник Донецкого педагогического института. – 2017. – № 2. – С. 125-130.
18. Чернова Т. Н. Формула успешного сотрудничества преподаватель-студент / Т. Н. Чернова. – Текст : электронный // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 3. – С. 26-30. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/65256.htm> (дата обращения: 04.05.2025).
19. Шадрина, Е. Ю. Актуальные вопросы управления качеством личностно-ориентированного профессионального образования / Р. Е. Булат, Е. Ю. Шадрина. – Текст : непосредственный // Инженерное образование. – 2010. – № 6. – С. 36-43.
20. Шибаев, В. П. Система работы по повышению успеваемости студентов / В. П. Шибаев, Л. М. Шибаева. – Текст : непосредственный // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 4(41). – С. 202-203.
21. Baichorova, H. Psycho-Pedagogical Resources and the Quality of Professional Training of Students / R. Bulat, H. Baichorova. – Text : direct // Wisdom. – 2020. – Vol. 14, No. 1. – P. 78-87.

REFERENCES

1. Avgustova, Yu.V. (2020), Historical and pedagogical aspect of the development of practice-oriented education in Russian pedagogy, *Bulletin of the Perm State Humanitarian Pedagogical University*. Humanities and Social Sciences, no. 1, pp. 95-100. (in Russian)
2. Baychorova, Kh.S. and Bulat, R.E. (2023), 'On the application of terms in the education system', In Development of modern education in the context of pedagogical competenciology: proceedings of the III All-Russian Scientific Conference, Cheboksary: ID "Sreda", pp. 19-26. (in Russian)
3. Bulat, R.E. (2014), 'Training of military specialists of engineering and technical profile for professional activity in extreme conditions', *Military Thought*, no. 12, pp. 65-69. (in Russian)
4. Butorina, T.S. (2005), *Lomonosovsky period in the history of Russian pedagogical thought of the XVIII century*, Federal Agency for Education, International Academy of Sciences of Pedagogical Education, Arkhangelsk State Technical University, Lomonosov Foundation, Arkhangelsk State Technical University, Moscow, 297 p. (in Russian)
5. Golovachev, A.V. and Bulat, R.E. (2003), 'Search for new pedagogical approaches in training cadets of technical military higher education institutions for combat missions', *Army Collection*, no. 3, pp. 60-64. (in Russian)
6. Glazov, A.G. (2020), 'Implementation of the value component of the Federal State Educational Standard in the 3++ for the field of study 44.03.01 "Pedagogical Education"', In Axiology of foreign language education in the context of training the future teacher: proceedings of the International Scientific-Practical Forum, Moscow: MPGU, pp. 257-263. (in Russian)
7. Gusteleva, O.A. and Mirzoeva, L.Yu. (2016), 'Game technologies in teaching professionally oriented Russian language at a university', *Linguorhetorical Paradigm: Theoretical and Applied Aspects*, no. 21, pp. 96-100. (in Russian)
8. Deeva, N.A. and Pavlova, S.A. (2021), *Innovative educational technologies in higher education*, Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, Krasnodar, 174 p. (in Russian)
9. Ismailova, D.O. (2024), 'Problems of interaction between teacher and student in a professional educational institution', *Science and Practice in Education: Electronic Scientific Journal*, vol. 5, no. 3, pp. 93-98. (in Russian)
10. Kiushkina, V.R. (2016), 'Student academic performance – unification in the successful collaborative activity of the learner and the teacher', *International Journal of Applied and Fundamental Research*, no. 12-6, pp. 1042-1046. (in Russian)
11. Lyubchenko, O.A., Popov, Yu.A., Lvova, A.S. et al. (eds Savenkov, A.I.) (2015), *Pedagogical practice in bachelor's and master's degrees: concept, content, methodology*, Moscow: Pero Publishing House, 284 p. (in Russian)
12. Ponomareva, V.V. (2020), 'Activation of cognitive activity of bachelor students using interactive methods', *Technological and Economic Education*, no. 14, pp. 63-68. (in Russian)
13. Bulat, R.E., Baychorova, Kh.S., Lebedev, A.Yu. and Nikitin, N.A. (2022), 'Problems and prospects of distance educational technologies in full-time education', *Human Capital*, no. 2(158), pp. 42-51. (in Russian)

14. Rudakova, S.V. (2021), 'Pedagogical essence of game technologies and their role in the development of professional motivation of students', *Psychology and Pedagogy of Professional Activity*, no. 3, pp. 207-210. (in Russian)
15. Rudinsky, I.D. and Busel, S.V. (2024), 'Game educational technologies and practices: prerequisites and features of application', *Domestic and Foreign Pedagogy*, vol. 1, no. 1(97), pp. 39-61. (in Russian)
16. Butorina, T.S., Borchuk, A.V., Mikhashina, A.S. [et al.] (2015), 'With the name of M.V. Lomonosov... to the 250th anniversary of the day of memory of M.V. Lomonosov', *Bulletin of the Northern (Arctic) Federal University. Series: Humanities and Social Sciences*, no. 3, pp. 164-171. (in Russian)
17. Sukharevskaya, S.B. and Sakhavchuk, N.V. (2017), 'Ways to improve the effectiveness of classes with students of higher educational institutions', *Bulletin of the Donetsk Pedagogical Institute*, no. 2, pp. 125-130. (in Russian)
18. Chernova, T.N. (2015), 'Formula for successful cooperation between teacher and student', *"Concept": Scientific and Methodological E-Journal* [online], vol. 3, pp. 26-30, available at: <http://e-koncept.ru/2015/65256.htm> [Accessed 04.05.2025]. (in Russian)
19. Bulat, R.E. and Shadrina, E.Yu. (2010), 'Topical issues of quality management of personality-oriented professional education', *Engineering Education*, no. 6, pp. 36-43. (in Russian)
20. Shibaev, V.P. and Shibaeva, L.M. (2013), 'System of work to improve student academic performance', *World of Science, Culture, Education*, no. 4(41), pp. 202-203. (in Russian)
21. Baichorova, H. and Bulat, R. (2020), 'Psycho-Pedagogical Resources and the Quality of Professional Training of Students', *Wisdom*, vol. 14, no. 1, pp. 78-87.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Р.Е. Булат, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики и педагогических технологий, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Санкт-Петербург, bulatrem@mail.ru, ORCID: 0000-0002-2652-6380.

Ю.А. Андреева, студент, направление подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Санкт-Петербург, minulin859@gmail.com.

К.М. Шабурина, студент, направление подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Санкт-Петербург, ksusha_shaburina@mail.ru.

INFORMATION ABOUT THE AUTORS:

R.E. Bulat, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor, Department of Pedagogy and Pedagogical Technologies, A.S. Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, bulatrem@mail.ru, ORCID: 0000-0002-2652-6380.

Yu.A. Andreeva, Student, field of training 44.03.05 Pedagogical Education (with two profiles), A.S. Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, minulin859@gmail.com.

K.M. Shaburina, Student, field of training 44.03.05 Pedagogical Education (with two profiles), A.S. Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, ksusha_shaburina@mail.ru.

УДК 37.032

DOI: 10.52772/25420291_2025_2_99

**Екатерина Андреевна Волгуснова,
Анжелика Андреевна Братцева
г. Шадринск**

Формирование показателей личностной идентичности у студентов Университетского колледжа

Статья посвящена исследованию процесса формирования показателей личностной идентичности у студентов 1-2 курсов Университетского колледжа, как ключевого аспекта становления личности в раннем юношеском возрасте. Автором рассматриваются теоретические аспекты дефиниции личностной идентичности, ее структура, закономерности, факторы и условия ее развития, позволяющие оценить показатели ее развития у студентов колледжа. В статье значительное внимание нацелено на процесс формирования показателей личностной идентичности студентов 15-18 лет посредством арт-терапии, изотерапии, метафорических ассоциативных карт, ролевых игр, психогимнастики, релаксации. Результаты констатирующего этапа подчеркивают важность поддержки и сопровождения подростков в процессе формирования их личностной идентичности (низкие показатели развития когнитивного компонента: развитие знаний об «образах Я», дифференцированности «образа Я», осознанности жизненного пути, осознанности ценностей, аффективного компонента: позитивного самоотношения, эмоциональной зрелости, соответствия себе, поведенческого компонента: ответственности за выбор в значимых сферах, принятие настоящего, самодостаточности.). Представлено подтверждение эффективности реализуемой программы формирования показателей личностной идентичности у студентов 1-2 курсов с применением критерия углового преобразования Фишера.

Ключевые слова: формирование, личностная идентичность, когнитивный, аффективный и поведенческий компоненты, студенты колледжа.

Ekaterina Andreevna Volgusnova
Angelica Andreevna Bratseva
Shadrinsk

Formation of indicators of personal identity in University College students

The article is devoted to the formation of personal identity indicators in University College 1st-2nd year students as a key aspect of personality development in early adolescence. The authors consider theoretical aspects of the definition of personal identity, its structure, patterns, factors and conditions of its development allowing to assess the indicators of its development in college students. The article focuses on the process of formation of personal identity indicators in 15–18-year-old students through art therapy, metaphorical associative cards, role-playing games, psychogymnastics and relaxation. The results of the ascertaining stage emphasize the importance of supporting and accompanying adolescents in the process of forming their personal identity (low indicators of development of the cognitive component: the development of knowledge about “self-images”, differentiation of the “self-image”, awareness of the life path, awareness of values, affective component: positive self-attitude, emotional maturity, self-conformity, behavioral component: responsibility for choices in significant areas, acceptance of the present, self-sufficiency.). The article presents evidence of the effectiveness of the implemented program for the formation of personal identity indicators in 1st-2nd year students using the Fisher angular transformation criterion.

Keywords: formation, personal identity, cognitive, affective and behavioral components, college students.

Введение. Преобразования, происходящие в современном обществе, сопровождаются трансформацией представлений человека о себе, своих возможностях, что акцентирует внимание психологов на проблеме личностной идентичности. От личности в данный момент требуется способность принимать самостоятельные решения при большей свободе выбора, чем это было ранее. Актуальность темы исследования личностной идентичности определяется необходимостью ответа психологической науки на социальный запрос, связанный с изменениями в обществе.

При освоении программ обучения ФГОС предъявляет требования к обучающимся СПО, которые состоят из умений планировать и реализовывать собственное личностное развитие (ОК 03), эффективно взаимодействовать и работать в коллективе и команде (ОК 04). Выше изложенные аспекты связаны с личностной идентичностью через образовательные цели и подходы, направленные на развитие индивидуальности обучающихся.

Феномен идентичности имеет непосредственное отношение к возрасту юности, это отмечал в своих работах Э. Эриксон. Он считал, что данный возраст разрешая кризис идентичности даёт её обретение, а, следовательно, идентичность в юности имеет основополагающее значение, поскольку это период вхождения личности в широкий социальный мир, отличающийся появлением большого количества новых социальных ролей [12, С. 278-284].

В результате кризиса идентичности личности происходит изменение и переосмысление ценностно-смысловой системы человека. По мнению Д.А. Леонтьева, смыслы и ценности являются необходимыми составляющими внутреннего мира человека, осознанны и принимаемы им как значимые. Первым ценностно-смысловым кризисом в жизни человека является кризис юношеского возраста, в котором происходит открытие внутреннего мира. В этой связи вполне логично поведение молодых людей, которые пытаются уединиться, чтобы ощутить свое внутреннее пространство, осознать уникаль-

ность, проникнуться чувством индивидуальной самостождественности. Именно в этот период повышается значимость собственных ценностей, позволяющих независимо от ситуации оставаться самим собой, способность брать ответственность за свои поступки и строить планы [9, С. 119-121].

Значимость исследований феномена личностной идентичности связана с тем, что в период юности формируются психологические задатки для дальнейшего самоопределения. В наши дни взрослеющий человек особенно уязвим в плане поисков варианта позитивной идентичности. Юноши и девушки, у которых только начинает формироваться образ окружающего их мира, особенно чувствительны к кризисам социального устройства общества. Эмпирические исследования в данной области необходимы, чтобы выявить, какая направленность личностной идентичности актуальна среди подрастающего поколения, так как границы этических и смысловых норм социокультурной ситуации в современном мире размыты.

В современных условиях личностная идентичность становится не просто отображением социального статуса человека в субъективной картине мира, формирующейся в его сознании, а «рефлексивным проектом», биографией, конструируемой самим индивидом на основе собственных желаний и исчисления вероятностей. Поскольку само обсуждение проблемы личностной идентичности было инициировано ведущими исследователями психоаналитических школ Западной Европы и Америки, такими как Дж. Марсиа, Э. Нойманн, А. Уотерман, З. Фрейд, А. Фрейд, Э. Эриксон, К.Г. Юнг и др., исследования современных авторов (Д.М. Дроненко, Н. Козловой, Р. Лэйнг, О. Малиновой, Ж. Пиаже, А. Сунгуровой и др.) имели в основе уже сложившиеся представления и шли по пути закрепления утвердившихся подходов к исследованию феномена личностной идентичности как явления. В результате на сегодняшний день нет универсальной и целостной теории личностной идентичности [6, С. 56-61].

Ряд авторов (Э. Эриксон, Д. Марсия, К. Гиллиган и др.) полагают, что существуют негативные последствия несформированной личностной идентичности, которыми являются неуверенность, чувство потерянности и трудности в социальных отношениях, отсутствие целей, проблем в межличностных отношениях и самооценке.

Остановимся на дефиниции личностная идентичность: это внутренняя позиция человека, что для него в этом мире важно, что неважно, что хорошо, а что плохо, что ценно, а что не очень [10]; предполагает наличие у индивида четкого самоопределения, которое включает в себя осознанный выбор жизненных целей, ценностных ориентаций и убеждений, служащих руководящими принципами в повседневной деятельности [10]; целостность самовосприятия и восприятия социальной реальности достигается не просто механическим объединением отдельных элементов, а установлением содержательных взаимосвязей между ними и их интеграцией в единую систему [7]. Мы в своей работе опираемся на данное понимание личностной идентичности как единство и преемственность жизнедеятельности, целей, мотивов, ценностных ориентаций и самосознания личности [5].

Ряд исследователей (Л.М. Дробизева и В.Н. Павленко) предлагают трехкомпонентную структуру идентичности, включающую аффективный (эмоционально-ценностный), когнитивный и поведенческий компоненты. Т.Г. Стефаненко, а также М. Барретт, и Г. Тэджфел считают неправомерным включение поведенческого компонента, так как связь между поведенческой вовлеченностью в жизнь этноса и самоидентификацией не всегда подтверждается, поэтому предлагает двухкомпонентную структуру [11].

В нашем исследовании мы опираемся на структуру личностной идентичности по И. С. Кону, которая включает три компонента: когнитивный (осознание человеком личностных качеств и свойств); аффективный (оценка этих качеств и свойств, а также связанные с ней самоуважение и самолюбие); поведенческий (готовность и способность действовать в отношении объекта) [8].

Выделяют следующие факторы, влияющие на развитие личностной идентичности: когнитивное развитие (способность абстрактно мыслить и логически рассуждать); влияние воспитания (прочные и позитивные отношения между родителями и подростками); социокультурные влияния (социокультурная ситуация вынуждает людей развивать уникальную идентичность) [3]; природные факторы (процессы взросления, старения, чувство голода или усталости); самосознание (исследование своего внутреннего мира, оценка желаний, поступков, стремлений, интересов) [1, С. 165].

Личностная идентичность интерсубъективна, она формируется путем «встречающего взаимодействия с другими». Обязательным условием становления идентичности являются отношения «Я – Другой» [2, С. 125]. Именно в ходе взаимодействия

с другими людьми происходит осознание личностью своеобразных черт и качеств, отличающих ее от других, а также приобщение к ценностям, которые человек начинает считать своими [4].

Обобщая условия развития личностной идентичности можно выделить следующие: положительная обратная связь; поддержка от родительских фигур; признание сверстников; осознание принадлежности к определенной социокультурной общности; взаимодействие с другими людьми и др.

Э. Уотерман выделяет четыре ключевые сферы формирования идентичности: профессиональное самоопределение и выбор карьерного пути; формирование и трансформация религиозных и нравственных убеждений; становление политических воззрений и позиций; усвоение комплекса социальных ролей, включая гендерные роли и ожидания, связанные с браком и родительством [4].

Исходя из выше сказанного проблема недостаточной сформированности личностной идентичности является одной из нерешенных проблем в психологии развития на сегодняшний день.

Анализ научных изысканий позволил обнаружить ряд противоречий: между проблемой дефиниции личностной идентичности и разночтением ее определения, структуры, критериев, условий развития; между значительным научным интересом к указанной проблеме и массивом разнородных эмпирических данных о сущности, структуре, закономерностях формирования личностной идентичности в раннем юношеском возрасте.

В связи с этим проблема исследования сводится к выявлению показателей личностной идентичности у обучающихся раннего юношеского возраста и ее дальнейшего формирования.

Нашей гипотезой исследования стало предположение о том, что разработанная психолого-педагогическая программа будет способствовать формированию показателей личностной идентичности у студентов 1-2 курса Университетского колледжа.

Цель данного исследования является изучение показателей личностной идентичности у студентов колледжа и ее формирования.

В эксперименте принимали участие 60 обучающихся 1-2 курса Университетского колледжа ФГБОУ ВО «ШГПУ», г. Шадринска.

Исследовательская часть

Методами исследования были теоретический анализ, обобщение; эксперимент и психодиагностика показателей личностной идентичности у студентов 1-2 курса Университетского колледжа.

В эксперименте использовались следующие методики:

1. Методика «Кто я?» (авт. Куна Макпартленда, в модификации Румянцевой).
2. Тест эго-идентичности (СЭИ-тест) (авт. Е.Л. Солдатовой).

В ходе констатирующего эксперимента нами были выявлены следующие особенности развития личностной идентичности у студентов колледжа.

В когнитивном компоненте у испытуемых выявлены как типичные закономерности развития, так и зоны возможной дефицитарности. Большинство демонстрирует средний уровень дифференцированности образов «Я», что соответствует норме для данного возраста, однако четверть респондентов испытывает трудности в структурировании идентичности, что требует внимания психолога. Семейные роли занимают центральное место в самоописаниях («внук/внучка» – 51,6%, «сын/дочь» – 43,3%), подчеркивая значимость семьи как основы самоидентификации. Внешность («цвет волос», «цвет глаз») и интересы (кино, книги, игры) выступают важными маркерами самовосприятия, отражая возрастную сосредоточенность на самопрезентации и социализации. Социальные роли («девушка/парень» – 60%, «друг/подруга» – 46,6%) подтверждают активное освоение гендерных и коммуникативных аспектов идентичности. Однако ключевой проблемой остается низкая осознанность жизненного пути и ценностей: подавляющее большинство не определяет долгосрочные цели (82–90% низких показателей) и не рефлексит личные приоритеты (90–94% низких уровней). Это указывает на незавершенность формирования зрелой идентичности, где при внешней адаптивности сохраняется внутренняя неопределенность, характерная для переходного этапа между тинейджерством и взрослостью. Таким образом, когнитивный компонент идентичности в раннем юношеском возрасте сочетает устойчивые социально-ролевые ориентиры с дефицитом осмысленности жизненных перспектив, что требует поддержки в развитии рефлексии и ценностного самоопределения.

В аффективном компоненте у испытуемых раннего юношеского возраста выявлена противоречивая картина. С одной стороны, большинство демонстрирует средний уровень самоотношения (78,3%), что свидетельствует об относительно устойчивом, хотя и не всегда четком самовосприятии, характерном для данного возрастного этапа. При этом 15% респондентов испытывают трудности с самооценкой, что требует психологической поддержки. В самоописаниях преобладают интеллектуальные и моральные качества («умный», «хороший»), что отражает значимость академических и социальных норм, однако у части испытуемых (5%) наблюдаются признаки проблемной идентичности («не знаю», «неуверенный»). Особую тревогу вызывает низкая эмоциональная зрелость (68–100% низких показателей) и недостаточное соответствие себе (10–28% средних уровней), что указывает на трудности в принятии собственных эмоций и устойчивой самоидентификации. Таким образом, несмотря на внешнюю адаптивность, у значительной части молодежи сохраняется внутренняя неопределенность, требующая целенаправленного развития рефлексии и эмоционально-ценностной сферы.

В поведенческом компоненте выявлены выраженные трудности в ключевых аспектах

саморегуляции. Подавляющее большинство испытуемых демонстрирует низкий уровень принятия настоящего (95%) и ответственности за выбор (83–97%), что свидетельствует о недостаточной осознанности текущей жизненной ситуации и избегании личной ответственности при принятии решений. Особую проблему представляет низкая самодостаточность (53–97%), отражающая неуверенность в собственных силах и зависимость от внешних оценок. При этом автономная шкала (27% высокий уровень принятия настоящего) указывает на потенциальные ресурсы для развития самостоятельностью, которые пока не реализованы большинством. Полученные данные позволяют сделать вывод о преобладании пассивной позиции и внешнего локуса контроля, что характерно для незавершенного процесса становления зрелой идентичности и требует целенаправленного формирования навыков осознанного поведения и саморегуляции.

Таким образом, результаты подчеркивают важность поддержки и сопровождения подростков в процессе формирования их личностной идентичности. Необходимы меры для повышения уверенности в себе и развития навыков саморефлексии, что поможет юношам и девушкам более адекватно воспринимать себя и свои возможности, успешно справляться с возникающими вызовами.

Далее была разработана психолого-педагогическая программа, направленная на формирование личностной идентичности 15 студентов экспериментальной и 15 студентов контрольной групп с низким и средним уровнями развития показателей когнитивного компонента (развитие знаний об «образах Я», дифференцированность «образа Я», осознанность жизненного пути, осознанность ценностей); аффективного компонента (самоотношение, эмоциональная зрелость, соответствие себе); поведенческого компонента (ответственность за выбор в значимых сферах, принятие настоящего, самодостаточность). Программа была составлена на основе теоретико-методологической базы: зарубежные теории идентичности Э. Эриксона, Дж. Марсиа, Дж. Мида, Х. Тэджфела и Дж. Тернера, Э. Фромма, Дж. Финни; концепции социальной идентичности Н.Л. Ивановой, В.Ю. Хотинец, Т.Г. Стефаненко, Н.М. Лебедевой и т. д.

Цель: формирование показателей личностной идентичности у студентов колледжа.

Задачи исследования:

- 1) создать психологически благоприятную атмосферу в группе;
- 2) сформировать когнитивный компонент личностной идентичности испытуемых (развитие знаний об «образах Я», дифференцированность «образа Я», осознанность жизненного пути, осознанность ценностей);
- 3) сформировать аффективный компонент личностной идентичности респондентов раннего юношеского возраста (самоотношение, эмоциональная зрелость, соответствие себе);

4) сформировать поведенческий компонент личностной идентичности у обучающихся раннего юношеского возраста (ответственность за выбор в значимых сферах, принятие настоящего, самодостаточность).

Методы формирующей работы:

1. Арт-терапия – включающая изотерапию, направленную на сплочение, вовлечение в процесс всех участников, а также для исследования своих эмоций и опыта, помогает лучше понять свою личность, выявить аспекты своего «Я», и способствует формированию более целостного представления о себе (упражнение: «Рисунок по кругу», «Пирог», «Самоисследование», «Воображаемый зверь», «Мой портрет в лучах солнца», Коллаж автопортретов)). Метафорические ассоциативные карты, которые помогают участникам представиться, познакомиться, настроиться на работу в группе, подключает поиск нестандартных решений, дают невербальный доступ к внутреннему миру, а также подвести итоги и завершить в эмоционально позитивном ключе работу. Мы использовали в своей программе следующие колоды: «Тараканы в голове», «Подростки», «Роботы», «Я и Мир», «Ответы внутри тебя». (упражнение: «Мы немного тараканы «1» и «2»», «Карта настроения», «Генератор идей», «Подарок/пожелание соседу»).

2. Ролевые игры – позволяют участникам формировать и презентовать свой «образ Я», участники принимают на себя различные роли, что позволяет им исследовать разные аспекты своей личностной идентичности и понять, как они взаимодействуют с окружающими, а также благодаря смоделированным ситуациям развивают коммуникативные и социальные навыки (упражнения: «Я и ролевая игра», «Внутреннее Я», «Что было главным в жизни», «Выборы», «Ситуация на работе», «Магазин масок»).

3. Психогимнастика – предполагает выражение переживаний, эмоциональных состояний, проблем с помощью движений, мимики, пантомимики. С помощью специальных упражнений участники получают вербальную и невербальную информацию о том, как их воспринимают другие люди, насколько точно их самовосприятие, насколько влияет общественное мнение на их поведение. Она позволяет участникам развивать свою эмоционально-личностную сферу (упражнение: «Угадай эмоцию», «Передать чувства по кругу», «Узнавание эмоций», «Что было бы, если», «Эмоциональный телефон»).

4. Релаксация – направлена на снятие мышечного и нервного напряжения, развитие навыков контроля над избыточным двигательным и эмоциональным возбуждением, обучение навыкам саморегуляции и расслабления (упражнения: «Лимон», «Штанга», «Семь свечей», «Огонь и лёд», «На счёт 4», «Шалтай-болтай», «Упрямый барашек»).

Формирующие воздействие базируется на механизмах [13]:

Сообщение информации – заключается в получении разнообразных сведений об особенностях человеческого поведения, межличностного взаимодействия и информационный обмен между участниками группы (были проведены беседы на определённые темы: «Как различные роли и контексты влияют на наше представление о себе?», «Как мы можем оценить свой жизненный путь? Какие этапы можно выделить?»); а также упражнения: «Три имени», «Дух группы»).

Групповая сплочённость – состоит из доверия, взаимного принятия друг друга в группе, чувства принадлежности (упражнения: «Мы немного тараканы «1» и «2», «Приветствие», «Групповой арт «Я», «Лучшее приветствие», «Что изменилось?», «Антарктида»).

Эмоциональная поддержка – это коммуникативные действия, направленные на изменение эмоционального состояния человека, также она направлена на его увеличение доступа к внутренним ресурсам (упражнения: «Отражение чувств», «Поддержка», «Вчувствование»).

Обратной связи – каждый получает информацию о реакциях окружающих о нём, полученной информации и о занятии в целом (упражнения: «Древо знаний», «Нарисуй это!», «Поездка в лифте»).

Механизм идентификации – это процесс самоотождествления с другим человеком, группой на основании установившейся эмоциональной связи. (упражнения: «Я и ролевая игра», «Внутреннее Я», «Ключевые моменты», «Привет я такой же, как ты»).

Механизм рефлексии помогает отслеживать цели, процесс и результаты деятельности, а также осознавать происходящие внутренние изменения. (упражнения: «Притча про ворону и павлина», «Избавимся от комплексов», «Что есть я?» [13].

Форма работы: групповая с элементами тренинга.

Особенности организации занятий: программа состоит из 27 занятия, рассчитанных на 16 недель. Длительность одного занятия 90 минут и периодичность занятий 1-2 в неделю.

Структура занятий: Вводная часть (15 минут) направлена на установление позитивной атмосферы, включает упражнения на сплочение группы и знакомство. Основная часть (60 минут) включает в себя презентацию новой информации через лекции, развивающие игры и упражнения, обсуждение результатов практических заданий, вопросы и ответы. Заключительная часть (15 минут) предусматривает выражение благодарности между участниками, снятие эмоционального напряжения, релаксацию.

Для проверки эффективности данной программы нами была проведена повторная диагностика по тем же методикам, что и на этапе констатирующего эксперимента.

Мы рассмотрели результаты формирования показателей личностной идентичности по двум методикам по 3-м компонентам у испытуемых экспериментальной и контрольной группы, которые представлены в таблицах 1-3.

Таблица 1

Распределение испытуемых по двум методикам когнитивного компонента в экспериментальной и контрольной группах до и после воздействия, %

Уровни	экспериментальная группа		критерий углового преобразов. Фишера	контрольная группа		критерий углового преобразов. Фишера
	до	после		до	после	
Низкий	73,3	26,7	$\varphi^*_{\text{эмп.}} = 2,658^{**}$	73,3	66,7	$\varphi^*_{\text{эмп.}} = 0,397$
Средний	26,7	53,3	$\varphi^*_{\text{эмп.}} = 1,510$	26,7	33,3	$\varphi^*_{\text{эмп.}} = 0,395$
Высокий	0	3	$\varphi^*_{\text{эмп.}} = 2,540^{**}$	0	0	$\varphi^*_{\text{эмп.}} = 0$

Примечание: $p > 0,05$ нет сдвига, при $0,01 \leq p \leq 0,05$ незначительный сдвиг, $^{**}p < 0,01$ сдвиг есть

В ЭГ низкий уровень снизился с 73,3% до 26,7% ($\varphi^*_{\text{эмп.}} = 2,658$ при $p < 0,01$), что свидетельствует о развитии осознанности и рефлексии. Средний уровень вырос с 26,7% до 53,3% ($\varphi^*_{\text{эмп.}} = 1,510$ при $p \geq 0,05$), отражая статистически незначительную тенденцию к усилению когнитивной дифференцированности. Появился высокий уровень (3%, $\varphi^*_{\text{эмп.}} = 2,540$ при $p < 0,01$), что демонстрирует формирование целостного самопонимания у части испытуемых. В контрольной группе изменения незначимы ($\varphi^*_{\text{эмп.}} = 0,397$ при $p > 0,05$).

По низкому уровню по методике «Кто я?» (авт. Куна Макпартленда, в модиф. Румянцевой) отмечается сдвиг, т.е. снижение у участников плохой дифференцированности «образов Я» в экспериментальной группе на 40 % ($\varphi^*_{\text{эмп.}} = 2,687$ при $p < 0,01$). В контрольной группе дифференцированность низкого уровня осталась без изменений, средний ($\varphi^*_{\text{эмп.}} = 0,361$ при $p > 0,05$) и высокий ($\varphi^*_{\text{эмп.}} = 0,611$ при $p > 0,05$) уровни изменились лишь на 6,7 %.

После формирующего воздействия в экспериментальной группе отмечается рост упоминания ключевых семейных ролей (например, «сын/дочь» увеличилось до 60%), а также появились новые самоописания это тетя/дядя (20%) и брат/сестра (40%), что свидетельствует об усилении осознания семейной принадлежности. В контрольной группе распределение семейных ролей показывает устойчивые паттерны самоидентификации. Появились самоописания брат/сестра хоть и не значительном количестве – 7%.

После воздействия в экспериментальной группе отмечается рост детализации самоописаний (например, «цвет волос» увеличился на 6,7%), появились описания собственного телосложения и характеристики силы, что говорит о развитии рефлексии телесного «Я». Описание физических характеристик в контрольной группе динамика практически отсутствует, что свидетельствует о стабильности восприятия физического облика без специального воздействия.

По этому показателю наблюдается разнообразное распределение интересов. После воздействия увлечение компьютерными играми также занимает значительное место (26,7%), отражая современные цифровые тенденции. Музыка и спорт возросли с 20 до 26,7% и соответственно с 20% до 40%, что

демонстрирует стремление к активному образу жизни и творческому самовыражению. Также отмечается рост разнообразия интересов (появился интерес к саморазвитию у 26,7% и 20% начали заниматься волонтерством), что свидетельствует о расширении спектра осознаваемых увлечений.

Распределение интересов в контрольной группе отражает типичные для возраста предпочтения. Любовь к ПК (20%) и транспортным средствам (27%) имеют лидирующие позиции. Увлечение книгами с 6,7% показывает незначительное увеличение до 13%, что возможно связанное с естественной динамикой возрастных интересов. Увлечённость к спорту возросла на 13,3%. И интерес к отдыху возрос с 13,3% до 33,3%, что может говорить о перенапряжении и неспособности расслабиться в настоящее время. Также возросла любовь к фильмам с 20% до 33,3%.

После воздействия в экспериментальной группе наблюдается усиление коммуникативных ролей «друг/подруга» выросло до 67,7% и что говорит о развитии социальной идентичности. Роль «студент» также значительно возросла с 13,3% до 60%, что подчёркивает полученное осознание важности образовательной среды.

Социальная самоидентификация в контрольной группе имеет следующие особенности: незначительное уменьшение роли «Бывший/ая», что отражает меньшую заикленность на прошлых связях. Коммуникативные «друг/подруга» с 13,3% выросли до 33,3%, что может говорить о развитии социального Я. Роль «студент» показывает рост на 26,7%, что может отражать естественное усиление учебной деятельности. Профессиональные роли остаются не выделенными, это показывает, что профессиональное самоопределение без специальной работы развивается медленно.

Проведённый анализ динамики показателей когнитивного компонента личностной идентичности по методике Куна «Кто Я?» выявил следующие различия после формирующего воздействия: студенты ЭГ продемонстрировали прогресс по всем исследуемым параметрам: усиление семейных ролей, более детализированное восприятие физического облика, расширение круга интересов и рост социальной активности. Эти изменения свидетельствуют о развитии социальной адаптивности и осознанности у обучающихся данной группы. У студентов в

контрольной группе все показатели оставались стабильными, с колебаниями в пределах незначительной погрешности, что подтверждает эффективность проведённого формирующего воздействия.

Результаты по показателям когнитивного компонента личностной идентичности по тесту эго-идентичности (СЭИ-тест) Е.Л. Солдатовой у обучающихся обнаружили в экспериментальной группе изменения по осознанности жизненного пути диффузной шкалы в отношении низкого уровня с 60% до 13,3% ($\phi^*_{эмп.} = 2,807$ при $p < 0,01$) по среднему уровню тоже отмечается сдвиг с 33,3% до 86,7% ($\phi^*_{эмп} = 1,865$ при $0,01 \leq p \leq 0,05$), что говорит о уменьшении постоянных сомнений относительно своих возможностей и увеличении частичных представления о своем пути, но сохраняются тенденции отвлечения на внешние обстоятельства. По автономной шкале низкий уровень имеет незначительный сдвиг с 53,3% до 20% ($\phi^*_{эмп} = 1,944$ при $0,01 \leq p \leq 0,05$), что свидетельствует о появлении осознанного планирования. В

контрольной группе изменения незначимы по всем уровням шкал осознанности жизненного пути (колебания в пределах 6,7%, при $p \geq 0,05$).

Испытуемые экспериментальной группы показали значимые изменения осознанности ценностей предпринятого низкого уровня с 46,7% до 93,3% ($\phi^*_{эмп} = 3,048$ при $p < 0,01$), а по автономной шкале низкого уровня снизился с 100% до 66,7% ($\phi^*_{эмп} = 3,373$ при $p < 0,01$), т.е. испытуемые стали меньше колебаться между различными ценностями в зависимости от ситуации, испытывать неуверенность в их применении. А стали более осознанно понимать и уважать свои ценности, иметь потенциал для дальнейшего осознания. В контрольной группе сдвиги статистически были не значимы ($\phi^*_{эмп} \leq 0,928$ при $p \geq 0,05$).

Остановимся на рассмотрении аффективного компонента формирования личностной идентичности у студентов экспериментальной и контрольной группах до и после воздействия.

Таблица 2

Распределение испытуемых по двум методикам аффективного компонента в экспериментальной и контрольной группах до и после воздействия, %

Уровни	экспериментал. группа		критерий углового преобраз. Фишера	контрольная группа		критерий углового преобраз. Фишера
	до	после		до	после	
Низкий	53,3	20	$\phi^*_{эмп.} = 1,945^*$	60	53,3	$\phi^*_{эмп.} = 0,37$
Средний	46,7	80	$\phi^*_{эмп.} = 1,949^*$	40	46,7	$\phi^*_{эмп.} = 0,372$
Высокий	0	0	$\phi^*_{эмп.} = 0$	0	0	$\phi^*_{эмп.} = 0$

Примечание: $p > 0,05$ нет сдвига, при $0,01 \leq p \leq 0,05$ незначительный сдвиг, $**p < 0,01$ сдвиг есть

Студенты в ЭГ показали снижение низкого уровня с 53,3% до 20% ($\phi^*_{эмп} = 1,945$ при $0,01 \leq p \leq 0,05$), что указывает на уменьшение эмоциональной нестабильности. Рост среднего уровня с 46,7% до 80% ($\phi^*_{эмп} = 1,949$ при $0,01 \leq p \leq 0,05$), отражает развитие эмоциональной регуляции. В контрольной группе динамика отсутствует ($\phi^*_{эмп} \leq 0,372$ при $p \geq 0,05$).

Результаты по показателям аффективного компонента личностной идентичности по методике «Кто я?» (авт. Куна Макпартленда, в модиф. Румянцевой) у респондентов экспериментальной и контрольной группы выявили незначительный сдвиг на низком уровне самоотношения на 26,6 % ($\phi^*_{эмп} = 1,933$ при $0,01 \leq p \leq 0,05$), который выражается в преобладании низкого самопринятия. У испытуемых КГ самоотношение высокого уровня осталось без изменений, средний ($\phi^*_{эмп} = 0,381$ при $p \geq 0,05$) и высокий ($\phi^*_{эмп} = 0,397$ при $p \geq 0,05$) уровни изменились лишь на 6,7 %.

После воздействия у студентов в ЭГ отмечается рост позитивных самоописаний «добрый» и «умный» — на 13,3%, что свидетельствует об укреплении самооценки. Выросла активность обучающихся с 13,3% до 33,3%. А также появление таких характеристик как «надёжный/ая», «жизнерадостный/ая», «стрессоустойчивый/ая» по 20%; «эмпатичен/а», «чуткий/ая» — 13,3%. Полученные

данные отражают укрепление самооценки и развитие эмоционального интеллекта, при этом резкое увеличение показателя «ощущение себя любимым человеком» с 13,3% до 40% указывает на сформированность более позитивного эмоционального фона и удовлетворённости межличностными отношениями.

После завершения экспериментального периода в контрольной группе не наблюдалось значимых изменений в самоописаниях. Показатели остались на прежнем уровне с незначительными колебаниями. Отсутствие динамики в появлении новых характеристик подтверждает, что без целенаправленного воздействия сохраняется устойчивость данных. Это контрастирует с результатами экспериментальной группы, где отмечался выраженный прогресс, и подчёркивает эффективность применённой программы.

До формирующего воздействия испытуемые имели наличие чувств неопределённости и возможных внутренних конфликтов. Наиболее заметной является категория «не знаю» (33,3%), что может указывать на ступор или трудности в самоидентификации в этом возрасте. Качества, такие как «неопределённый» (13,3%) и «неуверенный» (13,3%), указывают на наличие сложностей в осознании своего места в обществе и собственных качествах.

После воздействия в экспериментальной группе отмечается полное нивелирование проблемных описаний, что говорит о снижении уровня внутренней конфликтности и проблем в осознании своего места в социуме. У респондентов в контрольной группе после завершения исследования произошло увеличение описаний проблемной идентичности — «ничто» (13,3%), «дура/к» (6,7%), «тупой/ая» (6,7%), что подтверждает устойчивость проблемных аспектов идентичности без специального формирующего воздействия.

У респондентов экспериментальной группы что? наблюдается положительная динамика после формирующего воздействия в позитивных само-описаниях, появление новых характеристик, связанных с эмоциональной устойчивостью («стрессо-устойчивый», «жизнерадостный» по 20%) и эмпатией («чуткий», «эмпатичный» по 13,3%), а также увеличение показателя «ощущение себя любимым» с 13,3% до 40%. Эти изменения свидетельствуют о развитии эмоционального интеллекта, укреплении самооценки и формировании более позитивного «образа Я» у участников экспериментальной группы. У студентов в КГ, не подвергавшейся специальному воздействию, аффективные показатели оставались без качественных изменений. Отсутствие новых характеристик в само-описаниях и минимальная динамика существующих показателей подтверждают, что изменения в экспериментальной группе являются результатом именно целенаправленного психолого-педагогического воздействия, а не случайных факторов или естественного развития.

Результаты по показателям аффективного компонента личностной идентичности по тесту эго-идентичности (СЭИ-тест) Е.Л. Солдатовой у обучающихся зафиксировали, что у респондентов экспериментальной группы имеются изменения в сокращении низкого и увеличения среднего уровней автономной шкалы соответствия себе. Низкий уровень снизился с 60% до 26,7% ($\varphi^*_{эмп} = 1,743$ при $0,01 \leq p \leq 0,05$), а средний вырос с 40% до 73,3% ($\varphi^*_{эмп} = 1,882$ при $0,01 \leq p \leq 0,05$). Студенты меньше испытывают трудности в нахождении своего «я» и страдают от низкой самооценки, боясь изменений и больше направлены на понимание своего соответствия себе, однако периодически испытывают давление социальных ожиданий, что мешает полноценному самовыражению. В контрольной группе изменения были незначительны ($\varphi^*_{эмп} = 1,21$ при $p \geq 0,05$).

Экспериментальная группа продемонстрировала сдвиги по автономной шкале эмоциональной зрелости: низкий уровень снизился с 73,3% до 33,3% ($\varphi^*_{эмп} = 2,262$ при $0,01 \leq p \leq 0,05$), а средний вырос с 26,7% до 66,7% ($\varphi^*_{эмп} = 2,259$ при $0,01 \leq p \leq 0,05$), что свидетельствует о развитии эмоциональной регуляции и указывает на снижение сложностей с проявлением эмоций у испытуемых и повышение доверия к своим эмоциям, осознания необходимости работы с сильными переживаниями. В контрольной группе динамика отсутствует ($\varphi^*_{эмп} = 0,731$ при $p \geq 0,05$).

Обратимся к изменениям поведенческого компонента формирования личностной идентичности у студентов экспериментальной и контрольной групп до и после воздействия.

Таблица 3

Распределение испытуемых по двум методикам поведенческого компонента в экспериментальной и контрольной группах до и после воздействия, %

Уровни	Экспериментал. группа		Критерий угло- вого преобраз. Фишера	Контрольная группа		Критерий угло- вого преобраз. Фишера
	до	после		до	после	
Низкий	80	46,7	$\varphi^*_{эмп.} = 1.943^*$	73,3	73,3	$\varphi^*_{эмп.} = 0$
Средний	20	53,3	$\varphi^*_{эмп.} = 1.946^*$	26,7	26,7	$\varphi^*_{эмп.} = 0$
Высокий	0	0	$\varphi^*_{эмп.} = 1.533$	0	0	$\varphi^*_{эмп.} = 0$

Примечание: $p > 0,05$ нет сдвига, при $0,01 \leq *p \leq 0,05$ незначительный сдвиг, $**p < 0,01$ сдвиг есть

В экспериментальной группе выявлено уменьшение низкого уровня с 80% до 46,7% ($\varphi^*_{эмп} = 1,943$ при $0,01 \leq p \leq 0,05$), что говорит о росте поведенческой автономности. Увеличение среднего уровня с 20% до 53,3% ($\varphi^*_{эмп} = 1,946$ при $0,01 \leq p \leq 0,05$), демонстрирующее развитие навыков саморегуляции. В контрольной группе показатели остались стабильными ($\varphi^*_{эмп} = 0$ при $p \geq 0,05$).

Результаты по показателям поведенческого компонента личностной идентичности у обучающихся выявили в экспериментальной группе рост автономного высокого уровня принятия настоящего с 26,7% до 60% ($\varphi^*_{эмп} = 1,879$ при $0,01 \leq p \leq 0,05$), что отражает улучшение осознанности

текущего момента. А также нивелирование низкого уровня с 26,7% до 0% низкого уровня ($\varphi^*_{эмп} = 1,933$ при $0,01 \leq p \leq 0,05$). Это демонстрирует уменьшение сложностей с восприятием настоящего и склонностью застревать в прошлом или будущем, увеличения осознанности важности настоящего, игнорирования давления со стороны прошлого и будущего. В контрольной группе изменений не зафиксировали ($\varphi^*_{эмп} = 1,104$ при $p \geq 0,05$).

Экспериментальная группа показала значимые изменения ответственности за выбор в значимых сферах: предрешенный низкий уровень вырос с 46,7% до 86,7% ($\varphi^*_{эмп} = 2,437$ при $p \leq 0,01$), а автономный средний увеличился с 6,7% до 60%

($\varphi^*_{\text{эмп}} = 3,418$ при $p \leq 0,01$), что указывает на рост ответственности, появлении стремления к автономии. Уменьшение низкого уровня по автономной шкале с 99,3% до 33,3% ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 3,801$ при $p \leq 0,01$), показывает, что испытуемые стали более ответственны за свои выборы, перестали перекладывать её на других; повысилась ответственность за выбор в основных сферах, но не всегда стабильно. В контрольной группе сдвиги были незначимы ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 1,107$ при $p \geq 0,05$).

В ЭГ зафиксированы значимые сдвиги самодостаточности: автономный низкий уровень снизился с 93,3% до 13,3% ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 5,124$ при $p \leq 0,01$), а средний вырос с 6,7% до 66,7% ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 3,798$ при $p \leq 0,01$), т.е. наличествует развитие самостоятельности и уменьшение возникающих трудностей в принятии самостоятельных решений и росте относительной автономности и самореализации у испытуемых. А также высокий с 0% до 20% ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,54$ при $p \leq 0,01$), что отражает высокую степень самоопределения и соответствия с внутренними убеждениями у испытуемых. В контрольной группе изменений не обнаружили ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 0,611$ при $p \geq 0,05$).

Нами был посчитан общий показатель по когнитивному, аффективному и поведенческому компонентам у испытуемых экспериментальной и контрольной групп,

Исходя из общего показателя можно заметить, что в экспериментальной группе у студентов произошли значимые сдвиги автономного низкого уровня личностной идентичности, со снижением с 100% до 33,3% ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 5,238$ при $p < 0,01$), с повышением среднего уровня с 0% до 66,7% ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 5,236$ при $p < 0,01$), что подтверждает общую эффективность программы.

В контрольной группе произошли сдвиги предпрешённого низкого уровня личностной идентичности с 100% до 80% ($\varphi^*_{\text{эмп}} \leq 2,43$ при $p < 0,01$) и среднего уровня с 0% до 20% ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,54$ при $p < 0,01$), т.е. снижение количества студентов, которые имели значительные затруднения в самооценке и низком самоотношении. Это обусловлено естественными механизмами идентификации и рефлексии, которые сопровождают процесс адаптации в учебно-профессиональной деятельности и принятии на себя роли студента на первом курсе колледжа.

Эффективность программы подтверждена статистически значимыми изменениями в экспериментальной группе: Произошли сдвиги по автономной шкале показателя ответственности ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 3,41$ при $p < 0,01$) свидетельствует о развитии самостоятельности и снижении зависимости от мнения окружающих; эмоциональной зрелости ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,259$ при $0,01 \leq p \leq 0,05$) демонстрирует повышение навыков саморегуляции и принятия решений. А также снижение диффузных и предпрешённых показателей ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 3,048-3,798$ при $p < 0,01$), что указывает на уменьшение внутренних конфликтов и рост уверенности в собственных цен-

ностях. В контрольной группе значимых изменений не было зафиксировано, что подтверждает эффективность целенаправленного психолого-педагогического воздействия.

Заключение

Резюмируя все выше изложенное можно указать на следующие допущения: было выявлено преобладание низких и средних уровней показателей личностной идентичности у обучающихся раннего юношеского возраста до проведения формирующей программы. Наибольшие трудности наблюдались в сфере автономности, осознанности ценностей и эмоциональной зрелости, что проявлялось в зависимости от внешних оценок, неопределённости жизненных целей и низкой саморегуляции, что характерно для студентов 15-18 лет.

Таким образом после проведения формирующей программы мы получили следующую тенденции формирования личностной идентичности у обучающихся раннего юношеского возраста:

- неравномерность в соотношении высокой осознанности семейных и социальных ролей и низкой осознанности ценностей. Интересы обучающихся разнообразны, но профессиональная идентичность практически отсутствует;
- в аффективном компоненте наблюдается позитивное самоотношение сочетаемое с эмоциональной незрелостью и проблемами самоидентификации. Уверенность в интеллектуальных качествах («умный») не распространяется на эмоциональную сферу («неуверенный»);
- принятие настоящего улучшилось в экспериментальной группе (автономный средний уровень вырос до 60%), как и ответственность за выбор;
- гетерохронность в опережающем развитии одних аспектов (социальные роли) при отставании других (эмоциональная зрелость, самодостаточность).

Указанные тенденции свойственны для раннего юношеского возраста, когда личностная идентичность формируется неравномерно, и ключевой нашей задачей было — помочь молодым людям интегрировать эти аспекты через психолого-педагогическое формирование исследуемых показателей.

Реализованная программа формирования, показала высокую эффективность: в экспериментальной группе зафиксированы статистически значимые положительные изменения по изученным компонентам личностной идентичности. Наиболее выраженные сдвиги произошли в развитии осознанности жизненного пути и эмоциональной зрелости. Качественный анализ выявил увеличение позитивных самоописаний («добрый» и «умный»), появление новых характеристик, связанных с эмоциональной устойчивостью («стрессоустойчивый»), а также рост осознания учебной роли («студент»). В контрольной группе у студентов выявлены значимые изменения в самооценке и самоотношении, т.е. наличествует естественный механизм их развития.

Результаты исследования подтверждают нашу гипотезу, что специально разработанная программа по формированию показателей личностной

идентичности у обучающихся раннего юношеского возраста оказалась эффективной.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бугайчук, Т. В. Идентичность как объект исследования социальных наук / Т. В. Бугайчук, Т. Г. Доссэ. – Текст : электронный // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – № 3. – С. 212-218. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/identichnost-kak-obekt-issledovaniya-sotsialnyh-nauk> (дата обращения: 01.05.2025).
2. Валеева, Ж. С. Психолого-педагогические особенности развития социально-неадаптированной личности подростка в условиях досуга / Ж. С. Валеева. – Текст : электронный // Вестник Томского государственного университета. – 2007. – № 303. – С. 186-190. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskie-osobennosti-razvitiya-sotsialno-neadaptirovannoy-lichnosti-podrostka-v-usloviyah-dosuga> (дата обращения: 01.05.2025).
3. Дворникова, Е. И. Концепция сущности культурной и личностной идентичности в философии П. А. Флоренского / Е. И. Дворникова. – Текст : непосредственный // Мир образования – образование в мире. – 2020. – № 4. – С. 54-59.
4. Истомина, С. В. Развитие коммуникативных умений у подростков посредством тренинговой работы / С. В. Истомина. – Текст : электронный // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2021. – № 2(50). – С. 230-236. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46443583> (дата обращения: 01.05.2025). – Режим доступа: для зарегистрир. пользователей.
5. Кобзева, О. В. Феномен идентичности в психологии / О. В. Кобзева. – Текст : электронный // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 58-2. – С. 332-336. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-identichnosti-v-psihologii>.
6. Кон, И. С. В поисках себя : личность и ее самосознание / И. С. Кон. – Москва : Политиздат, 1984. – 335 с. – Текст : непосредственный.
7. Лебедев, И. Б. Я-концепция и психологические механизмы ее формирования / И. Б. Лебедев, А. К. Журавлева. – Текст : непосредственный // Психология и педагогика служебной деятельности. – 2021. – № 4. – С. 74-80.
8. Мазур, Е. Ю. К анализу психологических подходов в исследовании идентичности / Е. Ю. Мазур. – Текст : электронный // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2010. – № 5. – С. 62-68. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-analizu-psihologicheskikh-podhodov-v-issledovanii-identichnosti> (дата обращения: 01.05.2025).
9. Просекова, Е. Н. Феномен самосознания в трудах отечественных и зарубежных ученых / Е. Н. Просекова. – Текст : электронный // Общество: социология, психология, педагогика. – 2016. – № 4. – С. 2-7. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-samosoznaniya-v-trudah-otechestvennyh-i-zarubezhnyh-uchenyh> (дата обращения: 01.05.2025).
10. Самойлик, Н. А. Феноменология кризиса идентичности / Н. А. Самойлик. – Текст : электронный // МНКО. – 2010. – № 6-2. – С. 119-121. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomenologiya-krizisa-identichnosti> (дата обращения: 01.05.2025).
11. Семенова, А. В. Личностные характеристики в подростковом и юношеском возрасте / А. В. Семенова. – Текст : электронный // Педагогика: история, перспективы. – 2020. – № 3. – С. 74-83. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lichnostnye-harakteristiki-v-podrostkovom-i-yunosheskom-vozhraze> (дата обращения: 01.05.2025).
12. Сорокин, А. И. К вопросу о понятии и структуре идентичности / А. И. Сорокин. – Текст : электронный // Стреховские Чтения. – 2019. – Вып. 27. – С. 343-348. – URL: https://vk.com/doc78324749_683221495?hash=dC7-uf10816SZqoBirkBuoZvYeXcZ4C6aOTRfVD6CpT&dl=OUuIysbaAk1uRfOZMzizyJz3qBe3tmveR7ugZpOboCw&from_module=vkmsg_desktop (дата обращения: 01.05.2025).
13. Трофименко, Г. С. Некоторые особенности личностной идентичности современных подростков / Г. С. Трофименко. – Текст : электронный // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 3. – С. 135-141. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nekotorye-osobennosti-lichnostnoy-identichnosti-sovremennyh-podrostkov> (дата обращения: 01.05.2025).
14. Шерешкова, Е. А. Психологическая готовность к профессиональному выбору у старшеклассников / Е. А. Шерешкова, В. А. Кузьминых. – Текст : электронный // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2022. – № 2(54). – С. 223-229. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50180872> (дата обращения: 01.05.2025). – Режим доступа: для зарегистрир. пользователей.

REFERENCES

1. Bugaichuk, T. V. (2013), 'Identity as an object of research of social sciences', *Yaroslavl Pedagogical Bulletin* [online], no. 3, pp. 212-218, available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/identichnost-kak-obekt-issledovaniya-sotsialnyh-nauk> [Accessed 01.05.2025]. (in Russian)
2. Valeeva, J. S. (2007), 'Psychological and pedagogical features of the development of socially maladapted personality of a teenager in the conditions of leisure', *Bulletin of Tomsk State University* [online], no. 303, pp. 186-190, available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskie-osobennosti-razvitiya-sotsialno-neadaptirovannoy-lichnosti-podrostka-v-usloviyah-dosuga> [Accessed 01.05.2025]. (in Russian)

3. Dvornikova, E. I. (2020), 'The concept of the essence of cultural and personal identity in the philosophy of P. A. Florensky', *The world of education - education in the world*, no. 4, pp. 54-59. (in Russian)
4. Istomina, S. V. (2021), 'Development of communication skills in adolescents through training work', *Vestnik Shadrinsk State Pedagogical University* [online], no. 2 (50), pp. 230-236, available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46443583> [Accessed 01.05.2025]. (in Russian)
5. Kobzeva, O. V. (2018), 'The phenomenon of identity in psychology', *Problems of modern pedagogical education* [online], no. 58 (2), pp. 332-336, available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-identichnosti-v-psihologii> [Accessed 01.05.2025]. (in Russian)
6. Kon, I. S. (1984), *In search of self: personality and its self-consciousness*, Moscow: Politizdat, 335 p. (in Russian)
7. Lebedev, I. B. (2021), 'Self-concept and psychological mechanisms of its formation', *Psychology and pedagogy of service activity*, no. 4, pp. 74-80. (in Russian)
8. Mazur, E. Y. (2010), 'To the analysis of psychological approaches in the study of identity', *Science about man: humanitarian studies* [online], no. 5, pp. 62-68, available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-analizu-psihologicheskikh-podhodov-v-issledovanii-identichnosti> [Accessed 01.05.2025]. (in Russian)
9. Prosekova, E. N. (2016), 'The phenomenon of self-consciousness in the works of Russian and foreign scientists', *Society: sociology, psychology, pedagogy* [online], no. 4, pp. 2-7, available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-samosoznaniya-v-trudah-otechestvennykh-i-zarubezhnykh-uchenyyh> [Accessed 01.05.2025]. (in Russian)
10. Samoilik, N. A. (2010), 'Phenomenology of the identity crisis', *MNCO* [online], no. 6-2, pp. 119-121, available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomenologiya-krizisa-identichnosti> [Accessed 01.05.2025]. (in Russian)
11. Semenova, A. V. (2020), 'Personality characteristics in adolescence and youth', *Pedagogy: history, prospects* [online], no. 3, pp. 74-83, available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/lichnostnye-harakteristiki-v-podrostkovom-i-yunosheskom-vozraste> [Accessed 01.05.2025]. (in Russian)
12. Sorokin, A. I. (2019), 'To the question about the concept and structure of identity', *Strahov Readings* [online], no. 27, pp. 343-348, available at: https://vk.com/doc78324749_683221495?hash=dC7-uf10816SZqoBirck-BuoZvYeXcZ4C6aOTRfVD6CpT&dl=OUuIysbaAk1uRfOZMzizyJz3qBe3tmveR7ugZpOboCw&from_mod-ule=vkmsg_desktop [Accessed 01.05.2025]. (in Russian)
13. Trofimenko, G. S. (2013), 'Some features of personal identity of modern teenagers', *Pedagogical education in Russia* [online], no. 3, pp. 135-141, available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/nekotorye-osobennosti-lichnostnoy-identichnosti-sovremennykh-podrostkov> [Accessed 01.05.2025]. (in Russian)
14. Shereshkova, E. A. (2022), 'Psychological readiness for professional choice among high school students', *Journal of Shadrinsk State Pedagogical University* [online], no. 2 (54), pp. 223-229, available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50180872> [(Accessed 01.05.2025]. (in Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Е.А. Волгуснова, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и педагогической психологии, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: misis.volgusnova@yandex.ru. ORCID: 0000-0002-4588-8854

А.А. Братцева, студентка, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: angelikabratceva@gmail.com.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

E.A. Volgusnova, Ph. D. in Psychology, Associate Professor, Department of Developmental Psychology and Educational Psychology, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: misis.volgusnova@yandex.ru. ORCID: 0000-0002-4588-8854

A.A. Bratceva, Student, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: angelika-bratceva@gmail.com.

УДК 377.3

DOI: 10.52772/25420291_2025_2_109

Таисия Владимировна Данилова
г. Магнитогорск

Педагогические условия формирования у обучающихся колледжа готовности к преодолению производственных рисков

Статья посвящена проблеме формирования у обучающихся колледжа готовности к преодолению производственных рисков. Цель статьи состоит в обосновании и характеристике педагогических условий формирования данного качества. Методологической основой их разработки стала совокупность целевого, деятельностного и рефлексивного подходов. Выявлены педагогические условия формирования у обучающихся колледжа готовности к преодолению производственных рисков: актуализация знаний обучающихся в области производственной безопасности включением в содержание учебных дисциплин дополнительных модулей рискологического контекста; освоение обучающимися безопасных действий посредством активного применения на практических занятиях контекстных задач, учебных тре-

нажёров и тренировочных полигонов; приобретение обучающимися опыта самоконтроля производственной безопасности в педагогическом мониторинге. Первое педагогическое условие ориентировано на формирование знаний обучающихся о производственных рисках. Второе способствует освоению безопасных действий обучающихся, необходимых в предстоящей профессиональной деятельности, а третье – самоконтролю и саморегуляции процесса формирования рассматриваемой готовности.

Ключевые слова: система среднего профессионального образования, профессиональная подготовка обучающихся колледжа, формирование готовности к преодолению производственных рисков, педагогические условия, педагогические условия формирования у обучающихся колледжа готовности к преодолению производственных рисков

Taisiya Vladimirovna Danilova
Magnitogorsk

Pedagogical conditions for the formation of college students' readiness to overcome industrial risks

The article is devoted to the problem of forming college students' readiness to overcome industrial risks. The purpose of the article is to substantiate and characterize the pedagogical conditions for the formation of this quality. The methodological basis of their development was a combination of targeted, activity-based and reflexive approaches. The pedagogical conditions for the formation of college students' readiness to overcome industrial risks have been identified: updating students' knowledge in the field of industrial safety by including additional modules of the risk context in the content of academic disciplines; mastering safe actions by students through the active use of contextual tasks, training simulators and training grounds in practical classes; acquiring students' experience in self-control of industrial safety in pedagogical monitoring. The first pedagogical condition is focused on the formation of students' knowledge about industrial risks. The second contributes to the development of safe actions of students necessary in the upcoming professional activity, and the third contributes to self-control and self-regulation of the process of formation of the considered readiness.

Keywords: secondary vocational education system, professional training of college students, formation of readiness to overcome industrial risks, pedagogical conditions, pedagogical conditions for the formation of college students' readiness to overcome industrial risks

Введение. Развитие техники и производственных технологий в Российской Федерации способствует росту техногенных угроз, приводящих к аварийности и производственному травматизму работников. Рынок труда испытывает острую потребность в квалифицированных работниках особенно в промышленности и производстве, которые, согласно данным исследования А.В. Кашепова (2023-2024г.г.), характеризуются увеличением на 122 % численности вакансий [6], требующих неукоснительного соблюдения правил охраны труда и самоконтроля безопасности трудовой деятельности. В этой связи усиливается роль профессиональных образовательных организаций в подготовке работников к профессиональной деятельности в условиях производственных рисков.

Необходимость подготовки к рискогенным условиям профессиональной деятельности отражена в федеральных образовательных стандартах среднего профессионального образования (ФГОС СПО). Так, ФГОС СПО 21.02.02 Бурение нефтяных и газовых скважин направлен на формирование рискологической компетенции ОК 7 «Содействовать сохранению окружающей среды, ресурсосбережению, применять знания об изменении климата, принципы бережливого производства, эффективно действовать в чрезвычайных ситуациях» [14]. В свою очередь, ФГОС СПО 240101.03 Оператор нефтепереработки ориентирован на становление ПК 1.3. «Анализировать причины возникновения производственных инцидентов, принимать меры по их устранению и предупреждению» [13]. Вместе с тем, подготовка обучающихся колледжа к

преодолению производственных рисков предполагает обоснование и характеристику педагогических условий формирования у обучающихся колледжа готовности к преодолению производственных рисков. Реализация данной цели осуществляется в решении совокупности задач: 1) рассмотреть понятие «педагогические условия»; 2) выявить методологические подходы, целесообразные в формировании у обучающихся колледжа готовности к преодолению производственных рисков; 3) охарактеризовать педагогические условия формирования данного качества.

Исследовательская часть. Колледжи, техникумы и училища являются профессиональными образовательными организациями в системе среднего профессионального образования. Оно предполагает подготовку квалифицированных рабочих, служащих и специалистов среднего звена в соответствии с потребностями общества, государства и личности обучающихся. Так, государственный заказ на обеспечение безопасности производственных объектов зафиксирован в Указе президента № 400 «О стратегии национальной безопасности Российской Федерации» от 02.07.2021 г., правилах охраны труда и промышленной безопасности [12, 17, 18]. В свою очередь, потребность в безопасности является, как известно, первичной, свойственной каждой личности. Таким образом, формирование у обучающихся колледжа готовности к преодолению производственных рисков является одним из значимых результатов профессиональной подготовки при освоении среднего профессионального образования.

Особенности современной профессиональная подготовки обучающихся колледжа составляют практикоориентированность данного процесса, преемственность практического обучения в лабораториях и учебных мастерских с производственной практикой, сотрудничество колледжей с производственными организациями. Вместе с тем, И.Д. Белоновская, А.В. Колинченко и А.А. Листвин подчеркивают совокупность проблем, ограничивающих результативность профессиональной подготовки обучающихся: асинхронность обновления содержания программ учебных дисциплин и развития промышленной техники и производственных технологий, недостаточная согласованность теоретической и практической подготовки; износ материально-технического оснащения колледжей; объективное отсутствие возможности полноты реализации обучающимися трудовых функций на производственной практике, предусмотренных профессиональными стандартами [7, 9]. В контексте формирования у обучающихся колледжа готовности к преодолению производственных рисков данные проблемы усиливаются.

Итак, в формировании у обучающихся колледжа рассматриваемого качества фиксируются некоторые ограничения содержания учебных дисциплин, практикоориентированности и приобретения опыта самоконтроля производственной безопасности. Во-первых, непрерывное совершенствование правил охраны труда и промышленной безопасности требует оперативного обновления содержания программ учебных дисциплин и учебно-методических пособий, увеличивающего трудоемкость деятельности преподавателей. Во-вторых, рискогенный характер производственных объектов ограничивает возможности практического обучения и производственной практики в подготовке обучающихся колледжа к преодолению производственных рисков, которая характеризуется преобладанием теоретического обучения над практическим. В-третьих, недостаточно разработаны педагогические технологии, позволяющие приобрести опыт самоконтроля в ситуациях производственных рисков. Полагаем, что преодоление данных ограничений требует создания педагогических условий, способствующих результативности формирования у обучающихся колледжа готовности к преодолению производственных рисков.

Сущность понятия педагогические условия характеризуются в научной литературе неоднозначно. Оно рассматривается современными учеными как совокупность объективных возможностей и мер образовательной среды (В.А. Беликов, П.Ю. Романов, А.Я. Найн и др.) [2, 11], факторов педагогического процесса и внутренних особенностей субъектов (Л.И. Савва, Е.И. Рабина) [16], система требований (Н.В. Балицкая, Е.Г. Селиванова, Л.В. Манжос, Н.Б. Макаров и др.) [1, 10]. Педагогические условия в данной статье характеризуются согласно мнению В.А. Беликова, П.Ю. Романова,

Г.В. Токмазова и А.Я. Найна как совокупность возможностей содержания, форм, методов, средств и материально-пространственной среды, направленных на реализацию педагогических целей [2, 11]. Результаты исследований подтверждают эффективность применения педагогических условий в подготовке обучающихся к профессиональной деятельности в условиях риска. Так, педагогические условия формирования рискологической компетентности студентов вуза обоснованы О.В. Кушнаревой [8], а Л.П. Репях разработаны организационно-педагогические условия формирования готовности к ситуациям производственного риска в дополнительном профессиональном образовании [15]. Таким образом, педагогические условия формирования у обучающихся колледжа готовности к преодолению производственных рисков в психолого-педагогических исследованиях охарактеризованы недостаточно и требуется их обоснование и характеристика.

Основой разработки педагогических условий формирования у обучающихся колледжа готовности к преодолению производственных рисков является совокупность целевого, деятельностного и рефлексивного подходов. Целевой подход позволяет рассмотреть формирование у обучающихся колледжа данной готовности как цель профессиональной подготовки, определяющую выбор методов, средств и форм формирования данного качества, а также согласованность действий субъектов исследуемого процесса. Деятельностный подход способствует активной субъектной позиции обучающихся колледжа в учебной и квазипрофессиональной деятельности при подготовке к преодолению производственных рисков, а рефлексивный - обеспечивает самоконтроль и самоанализ обучающихся процесса и результатов становления исследуемой готовности.

Предполагаем, что результативное формирование у обучающихся колледжа готовности к преодолению производственных рисков способствует совокупность педагогических условий:

- актуализация знаний обучающихся в области производственной безопасности включением в содержание учебных дисциплин дополнительных модулей рискологического контекста;
- освоение обучающимися безопасных действий посредством активного применения на практических занятиях контекстных задач, учебных тренажеров и тренировочных полигонов;
- приобретение обучающимися опыта самоконтроля производственной безопасности в педагогическом мониторинге.

Первое педагогическое условие – актуализация знаний обучающихся в области производственной безопасности включением в содержание учебных дисциплин дополнительных модулей рискологического контекста. Рискологический контекст, обеспечивающий значимость преодоления производственных рисков для обучающихся колледжа,

достигается в насыщении содержания учебных дисциплин соответственно требованиям профессиональных стандартов во взаимосвязи с предстоящей трудовой деятельностью обучающихся. Так, ранее нами охарактеризованы обновленные темы указанных дисциплин в формировании готовности будущих рабочих к преодолению производственных рисков в процессе профессиональной подготовки в колледже [4], которые уточняются соответственно конкретным программам. К примеру, программа подготовки по специальности 240101.03 Оператор нефтепереработки включает дисциплину «Охрана труда», которая дополнена модулем «Технологические риски в деятельности работника». Объективная обусловленность данных рисков и способы их преодоления отражены в теме «Действия работников при организационных нарушениях условий труда». Субъективная обусловленность рисков рассматривается на лекции «Опасные действия работников как источник производственного травматизма». Насыщение содержания учебных дисциплин отраслевой спецификой стимулирует интерес обучающихся в процессе освоения традиционных и проблемных лекций и способствует освоению знаний о производственных рисках как основы освоения безопасных действий.

Второе педагогического условие – освоение обучающимися безопасных действий посредством активного применения на практических занятиях контекстных задач, учебных тренажеров и тренировочных полигонов. Безопасность действий обеспечивается неукоснительным соблюдением правил охраны труда, промышленной и экологической безопасности в учебной и квазипрофессиональной деятельности обучающихся колледжа. Алгоритм деятельности в типичных рискованных ситуациях осваивается обучающимися колледжа в решении контекстных задач репродуктивного характера. Контекстная задача включает условие и вопрос к нему. Условие отражает реальный производственный прецедент с нарушением технологического процесса работником, приводящим к поломке техники, загрязнению окружающей среды или травматизму. Вопросы к задаче предполагают выявление опасного действия, характеристику его последствий для работника, предполагающего принятие ответственности за результат труда, и конструирование алгоритма выполнения деятельности, предотвращающего, нейтрализующего или минимизирующего производственный риск.

Реализации действий по предупреждению, нейтрализации, минимизации производственных рисков способствуют учебные тренажеры, применяемые на практических занятиях в колледже. К примеру, компьютерный виртуальный тренажер «ЧС на нефтеперерабатывающем предприятии», позволяет освоить алгоритм действий работника по нейтрализации опасности в аварийной ситуации в безопасном образовательном пространстве колледжа.

Производственная практика осуществляется на тренировочном полигоне с применением техно-

логического оборудования предприятий, позволяющем имитировать опасные ситуации. К примеру, практическая подготовка к применению правил охраны труда осуществляется на занятии «Эксплуатация средств индивидуальной защиты», а руководителем практики со стороны работодателя является специалист, обладающий опытом решения рискованных ситуаций.

Третье педагогического условие – приобретение обучающимися опыта самоконтроля производственной безопасности в педагогическом мониторинге. В контексте третьего педагогического условия самоконтроль производственной безопасности рассматривается согласно мнению С.Г. Захаренко, Т.Ф. Малаховой, С.А. Захаровым как «процедура самостоятельного контроля и оценки правильности собственных действий работниками организаций ... при выполнении ... обязанностей, производственных функций и возложенных задач» [5, С. 41]. Исследователи подчеркивают субъектную позицию работника в обеспечении безопасности коллег и собственной, ответственность за процесс и результат труда. Ее формирование осуществляется в становлении у обучающихся колледжа готовности к преодолению производственных рисков, предполагающей приобретение опыта производственного самоконтроля, а результативным средством является педагогический мониторинг. В настоящее время он характеризуется учеными как исследование, позволяющее корректировать диагностируемое качество в процессе взаимодействия обучающихся на основании полученных результатов (В.Л. Виноградов, И.А. Талышева, Х.Р. Пегова) [3], а также как «рефлексивная технология формирующего оценивания», обеспечивающая субъектную позицию обучающихся (О.Е. Чечева) [19]. Итак, педагогический мониторинг обладает возможностью самостоятельного отслеживания обучающихся соблюдения правил производственной безопасности и способствует оперативной коррекции состояния формируемой готовности к преодолению производственных рисков. Результативными средствами в реализации данного процесса являются рефлексивные задания и вопросы.

Рефлексивные задания конструируются на основе реальных производственных прецедентов, обусловленных нарушением работником правил производственной безопасности, провоцирующих рискованные ситуации. Их спецификой, в отличие от контекстных задач, является нестандартный характер, обусловленный совокупностью нескольких объективных источников риска, усиленных некачественными действиями работника. Данные задания включают вопросы, позволяющие выявить у обучающихся колледжа уровень готовности к преодолению производственных рисков.

Пример рефлексивного задания. На одном из опасных производственных объектов произошел порыв промыслового трубопровода с разливом нефти, ставший фактором загрязнения реки. Уста-

новлено, что технической причиной аварии являлась коррозия внутренней поверхности трубопровода с образованием свища.

Вопрос 1 (низкий уровень): предположите, какие объективные факторы стали причиной коррозии трубопровода.

Вопрос 2 (средний уровень): предположите, какие некомпетентные действия работников составили организационные причины данной аварии.

Вопрос 3 (высокий уровень): предложите мероприятия по предупреждению подобных аварийных ситуаций.

Таким образом, вопросы на выявление низкого уровня исследуемой готовности ориентированы на знание объективных факторов производственных рисков, включающих, например, устаревание и износ оборудования, его поломку. Вопросы среднего уровня ориентированы на прогнозирование обучающимися колледжа некомпетентных рисковенных действий: собственных и коллег. Вопросы на выявление высокого уровня готовности к преодолению производственных рисков предполагают обоснование действий по предупреждению рисковенных ситуаций. Уровневые вопросы позволяют обучающимся колледжа как оценить уровень сформированности персональной готовности, так и самостоятельно восполнить необходимые знания правил производственной безопасности в процессе решения рефлексивных заданий.

Итак, совокупность представленных педагогических условий обеспечивает результативное формирование у обучающихся колледжа готовности к преодолению производственных рисков.

Заключение. Необходимость формирования у обучающихся колледжа готовности к преодолению производственных рисков обусловлена государственным заказом на предупреждение аварийности промышленных объектов и производственного травматизма работников. Формирование данного качества осуществляется в процессе профессиональной подготовки и обеспечивается созданием педагогических условий.

Совокупность целевого, деятельностного и рефлексивного подходов позволяет разработать и обосновать педагогические условия формирования у обучающихся колледжа готовности к преодолению производственных рисков: актуализация знаний обучающихся в области производственной безопасности включением в содержание учебных дисциплин дополнительных модулей рискологического контекста; освоение обучающимися безопасных действий посредством активного применения на практических занятиях контекстных задач, учебных тренажеров и тренировочных полигонов; приобретение обучающимися опыта самоконтроля производственной безопасности в педагогическом мониторинге.

Первое педагогическое условие направлено на формирование знаний обучающихся о производственных рисках, второе предполагает освоение безопасных действий, необходимых в предстоящей профессиональной деятельности, а третье способствует самоконтролю и саморегуляции процесса формирования рассматриваемой готовности. Совокупность данных педагогических условий обеспечивает результативность формирования у обучающихся колледжа готовности к преодолению производственных рисков.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Балицкая, Н.В. Педагогические условия как конструкт и продукт научно-педагогической теоретизации / Н.В. Балицкая, Е.Г. Селиванова, С.М. Шведова. – Текст : непосредственный // Вестник Башкирского государственного университета им. М. Акмуллы. – 2022. – № 1(62). – С. 55-58.
2. Беликов, В.А. Методология и логика определения педагогических условий решения проблем образования личности / В.А. Беликов, П.Ю. Романов, Г.В. Токмазов. – Текст : непосредственный // Вестник педагогических наук. – 2021. – № 7. – С. 139-147.
3. Виноградов, В.Л. Интерактивный мониторинг адекватности оценивания учителем достижений обучающихся / В.Л. Виноградов, И.А. Талышева, Х.Р. Пегова. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 66-3. – С. 46-50.
4. Данилова, Т.В. Педагогические условия формирования готовности будущих рабочих нефтегазовой отрасли к преодолению производственных рисков / Т.В. Данилова. – Текст : непосредственный // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2024. – № 3(63). – С. 180-186.
5. Захаренко, С.Г. Оптимизация функций контроля при мониторинге технического уровня эксплуатации оборудования электрических сетей / С.Г. Захаренко, Т.Ф. Малахова, С.А. Захаров. – Текст : непосредственный // Энергетика и энергосбережение: теория и практика: сб. мат. I всерос. науч.-практ. конф. – Кемерово : Кузбас. гос. техн. ун-т им. Т.Ф. Горбачева, 2014. – С. 41.
6. Кашепов, А.В. Рынок труда и занятость в России в 2020-2024 гг. / А.В. Кашепов. – Текст : непосредственный // Социально-трудовые исследования. – 2024. – № 57(4). – С. 43-52.
7. Колинченко, А.В. Особенности формирования профессиональных навыков рабочих кадров нефтяной отрасли с использованием учебной буровой установки / А.В. Колинченко, И.Д. Белонская. – Текст : непосредственный // PrimoAspectu. – 2023. – № 2(54). – С. 94-99.
8. Кушнарёва, О.В. Формирование рискологической компетентности будущих бакалавров технических направлений подготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Кушнарёва Оксана Валерьевна. – Пермь, 2021. – 25 с. – Текст : непосредственный.
9. Листвин, А.А. Актуализация среднего профессионального образования в современной России / А.А. Листвин. – Текст : непосредственный // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2017. – № 1. – С. 189-194.

10. Манжос, Л.В. Педагогические условия повышения качества преподавания технических дисциплин в системе СПО / Л.В. Манжос, Н.Б. Макаров, С.В. Морин. – Текст : непосредственный // Вестник Башкирского государственного университета им. М. Акмуллы. – 2021. – № 4(61). – С. 204-209.
11. Найн, А. Я. О методологическом аппарате диссертационных исследований / А.Я. Найн. – Текст : непосредственный // Педагогика. – 1995. – № 5. – С. 44-49.
12. Репях, Л. П. Формирование готовности персонала нефтегазовой отрасли к ситуациям производственного риска в дополнительном профессиональном образовании: автореф. дис. ...канд. пед. наук / Репях Лариса Петровна. – Оренбург, 2020. – 24 с. – Текст : непосредственный.
13. Российская Федерация. Министерство просвещения. Федеральный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 240101.03 Оператор нефтепереработки : приказ от 02 авг. 2013 г. № 919. – Текст: электронный // Классинформ.ру. : справ. кодов общерос. классификаторов. – URL: <https://classinform.ru/fgos/240101.03-operator-neftepererabotki.html> (дата обращения: 25.05.2025).
14. Российская Федерация. Министерство просвещения. Федеральный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 21.02.02 Бурение нефтяных и газовых скважин : приказ от 15 сент. 2022 г. № 836. – Текст: электронный // Классинформ.ру : справ. кодов общерос. классификаторов. – URL: <https://classinform.ru/fgos/21.02.02-burenie-neftnykh-i-gazovykh-skvazhin.html> (дата обращения: 25.05.2025).
15. Российская Федерация. Правительство. О порядке обучения по охране труда и проверки знания требований охраны труда" (вместе с "Правилами обучения по охране труда и проверки знания требований охраны труда"): постановление от 24.12.2021 № 2464 (ред. от 30.12.2022). – Текст : электронный // КонсультантПлюс : справ.-правовая система. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_405174/ (дата обращения: 25.05.2025).
16. Российская Федерация. Президент. О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации : указ от 02.07.2021 № 400. – Текст: электронный // КонсультантПлюс : справ.-правовая система. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389271/ (дата обращения: 25.05.2025).
17. Ростехнадзор. Федеральная служба по экологическому, технологическому и атомному надзору : офиц. сайт. – Москва, 2013-2025. – URL: <https://www.gosnadzor.ru/industrial/common/acts/> (дата обращения: 28.05.2025). – Текст. Изображение : электронные.
18. Савва, Л.И. Педагогические условия, способствующие развитию умений самоорганизации времени студентов вуза / Л.И. Савва, Е.И. Рабина. – Текст : непосредственный // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2011. – № 3(220). – С. 100-105.
19. Чечева, Н.А. Мониторинг профессиональных компетенций учителя в условиях изменения парадигмы образования : автореф. ... канд. пед. наук / Чечева Наталья Алексеевна. – Санкт-Петербург, 2021. – 27 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Balitskaya, N.V., Selivanova, E. G. and Shvedova, S. M. (2022), 'Pedagogical conditions as a construct and a product of scientific and pedagogical theorization', *Bulletin of Bashkir State University named after M. Akmulla*, no. 1(62), pp.55-58. (in Russian)
2. Belikov, V. A., Romanov, P. Yu. and Tokmazov, G. V. (2021), Methodology and logic of determining pedagogical conditions for solving problems of personality education, *Bulletin of Pedagogical Sciences*, no 7, pp. 139-147. (in Russian)
3. Vinogradov, V.L., Talysheva, I.A. and Pegova, H.R. (2020), 'Interactive monitoring of the adequacy of teacher assessment of student achievements', *Problems of modern pedagogical education*, no. 66-3, pp. 46-50. (in Russian)
4. Danilova, T.V. (2024), 'Pedagogical conditions for the formation of the readiness of future workers in the oil and gas industry to overcome production risks', *Bulletin of Shadrinsk State Pedagogical University*, no. 3(63), pp. 180-186. (in Russian)
5. Zakharenko, S.G., Malakhova, T.F. and Zakharov, S.A. (2014), 'Optimization of control functions in monitoring the technical level of operation of electrical network equipment', *Energy and energy conservation: theory and practice: proceedings of the I All-Russian Scientific and Practical Conference*, Kemerovo: Kuzbass State Technical University named after T.F. Gorbachev, 2014, p. 41. (in Russian)
6. Kashepov, A.V. (2024), 'Labor market and employment in Russia in 2020-2024', *Social and labor research*, no. 57(4), pp. 43-52. (in Russian)
7. Kolinichenko, A.V. and Belonovskaya, I.D. (2023), 'Features of the formation of professional skills of oil industry workers using a training drilling rig', *PrimoAspectu*, no 2(54), pp. 94-99.
8. Kushnareva, O.V. (2021), *Formation of environmental competence of future bachelors of technical fields of study*, Abstract of Ph. D. Thesis (Pedagogy), Magnitogorsk State Technical University named after G.I. Nosov, Perm, Russian Federation. (in Russian)
9. Listvin, A.A. (2017), 'Actualization of secondary vocational education in modern Russia', *Bulletin of Cherepovets State University*, no. 1, pp. 189-194. (in Russian)
10. Manzhos, L.V., Makarov, N. B. and Morin, S. V. (2021), 'Pedagogical conditions for improving the quality of teaching technical disciplines in the vocational education system', *Bulletin of the Bashkir State University named after M. Akmulla*, no 4(61), pp. 204-209. (in Russian)
11. Nain, A. Ya. (1995), 'On the methodological apparatus of dissertation research', *Pedagogika Publ*, no 5, pp. 44-49. (in Russian)
12. *On the procedure for occupational safety training and verification of knowledge of occupational safety requirements (together with the "Rules for Occupational Safety training and verification of knowledge of occupational safety requirements")*

(No. 2464 of December 24, 2020), Decree of the Government of the Russian Federation (with amendments of 30 December 2022), available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_405174 [Accessed 25.05.2025]. (in Russian)

13. *On the approval of the Federal educational standard of secondary vocational education in the specialty 24.01.01.03 Oil refining operator* (No. 919 of August 02, 2013), Order of the Ministry of Education of the Russian Federation, available at: <https://classinform.ru/fgos/240101.03-operator-neftepererabotki.html> [Accessed 25.05.2025]. (in Russian)

14. *On the approval of the Federal educational standard of secondary vocational education in the specialty 02.21.02 Drilling of oil and gas well*. (No. 836 of September 15, 2022), Order of the Ministry of Education of the Russian Federation, available at: <https://classinform.ru/fgos/21.02.02-burenie-neftianykh-i-gazovykh-skvazhin.html> [Accessed 25.05.2025]. (in Russian)

15. Repyakh, L. P. *Formation of readiness of personnel of the oil and gas industry to industrial risk situations in additional professional education*, Abstract of Ph. D. Thesis (Pedagogy), Orenburg State Pedagogical University, Orenburg, Russian Federation. (in Russian)

16. Savva, L. I. and Rabina, E. I. (2011), 'Pedagogical conditions conducive to the development of the skills of self-organization of university students' time', *Bulletin of the South Ural State University. Series: Education. Pedagogical sciences*, no. 3(220), pp. 100-105. (in Russian)

17. *On the National Security Strategy of the Russian Federation* (dated July 02, 2021 No. 400), Decree of the President of the Russian Federation, available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389271 [Accessed 25.05.2025]. (in Russian)

18. Federal Service for Environmental, Technological and Nuclear Supervision (2004). 'Regulatory legal and legal acts' [online], available at: <https://www.gosnadzor.ru/industrial/common/acts/> [Accessed 25.05.2025]. (in Russian)

19. Checheva, N.A. *Monitoring of teachers' professional competencies in the context of a changing educational paradigm*, Abstract of Ph. D. Thesis (Pedagogy), A.I. Herzen Russian State Pedagogical University, St. Petersburg, Russian Federation. (in Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Т.В. Данилова, соискатель кафедры педагогического образования и документоведения, ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», г. Магнитогорск, Россия, e-mail: taisiya.danilova.86@mail.ru.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

T.V. Danilova, Ph. D. Candidate, Department of Pedagogical Education and Documentation, Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk, Russia, e-mail: taisiya.danilova.86@mail.ru.

УДК 372.881.111.22

DOI: 10.52772/25420291_2025_2_115

Александр Владимирович Игнатенко,

Павел Андреевич Шаров,

г. Москва

Лариса Григорьевна Кузьмина

г. Воронеж

Семантический анализ лексики текстов художественной литературы как средство развития языковой составляющей межкультурной компетенции студентов-китаеведов

Данное исследование посвящено проблеме формирования языковой составляющей межкультурной компетенции у обучающихся китайскому языку. Анализ работ в области теории и практики межкультурной коммуникации, лексикологии, обучения чтению на иностранном языке, а также путей и способов работы с лексическим наполнением текстов художественной литературы, способствовал осознанию возможностей, которые имеют языковые формы работы с иноязычным текстом для формирования межкультурной компетенции будущих китаеведов. Авторами высказывается предположение, что семантический анализ лексики (САЛ) текстов новейшей китайской художественной литературы способствует решению данной задачи. Материалом исследования были отобраны произведения современных китайских авторов – Мо Яня, Лю Чжэньюня, Юй Хуа, Шэн Кэи, Лю Цысиня, Мосян Тунсю и мн. др. Исследование проводилось с использованием методов контент-анализа и семантического анализа художественных текстов, что позволило выявить доминантные лексические единицы и их основные семантические значения. В работе описывается технология использования метода САЛ в процессе работы с текстами художественных произведений. Утверждается, что использование метода САЛ позволяет адекватно интерпретировать мысли, чувства и эмоции героев, мотивы их поступков, тем самым обеспечивается глубокое понимание смыслов, заложенных авторами художественных произведений, что, в конечном итоге, помогает лучше понимать представителей другой культуры, воспринимать и осознавать особенности иноязычной культуры. Использование метода САЛ в обучении китайскому языку студентов, обучающихся в вузе по направлениям «Лингвистика» и «Востоковедение и африканистика», доказало его эффективность как средства углубленной языковой подготовки обучающихся, являющегося неотъемлемым компонентом их межкультурной компетенции.

Ключевые слова: китайский язык, семантический анализ, межкультурная коммуникация, обучение языку, новейшая китайская литература, лексические навыки.

Alexander Vladimirovich Ignatenko,
Pavel Andreevich Sharov,
Moscow
Larica Georgievna Kuzmina
Voronezh

Semantic Analysis of the Vocabulary of Literary Texts as a Means of Developing the Linguistic Component of the Intercultural Competence of Students of Chinese Studies

This study is devoted to the problem of the formation of the linguistic component of intercultural competence among Chinese language learners. The analysis of works in the field of theory and practice of intercultural communication, lexicology, teaching reading in a foreign language, as well as ways and means of working with the lexical content of fiction texts, contributed to the awareness of the possibilities that purely linguistic forms of working with a foreign language test have for the formation of intercultural competence of future Sinologists. The authors suggest that the semantic analysis of the vocabulary (SAL) of the texts of the latest Chinese fiction contributes to solving this problem. The research material was selected works by modern Chinese authors – Mo Yan, Liu Zhenyun, Yu Hua, Sheng Kei, Liu Qixin, Moxiang Tongxiu, etc. The research was carried out using the methods of content analysis and semantic analysis of literary texts which made it possible to identify dominant lexical units and their main semantic meanings. The paper describes the technology of using the SAL method in the process of working with the texts of works of art. It is argued that the use of the SAL method makes it possible to adequately interpret the thoughts, feelings and emotions of the characters, the motives of their actions, thereby providing a deep understanding of the meanings laid down by the authors of works of art, which ultimately helps to better understand representatives of another culture, perceive and realize the features of a foreign culture. The use of the SAL method in teaching Chinese to students studying at the university in the fields of “Linguistics” and “Oriental and African Studies” has proved its effectiveness as a means of in-depth language training of students, which is an integral component of their intercultural competence.

Keywords: Chinese language, semantic analysis, intercultural communication, language learning, the latest Chinese literature, lexical skills.

Введение. Исследование посвящено проблеме совершенствования иноязычной подготовки студентов-китаеведов, обучающихся на старших курсах бакалавриата по направлению 45.03.02 «Лингвистика» и 58.03.01 «Востоковедение и африканистика» на материале новейшей китайской художественной литературы. Сообразно с требованиями, предъявляемыми к выпускнику бакалавриата со знанием китайского языка, процесс иноязычной подготовки данного специалиста должен быть направлен на формирование способности выпускника к межкультурной коммуникации на изучаемом иностранном языке (ФГОС ВО 45.03.02 «Лингвистика» от 12.08.2020 г. №969, ФГОС ВО 58.03.01 «Востоковедение и африканистика» от 18.08.2020 г. №1051). Достижение данной цели не представляется возможной без навыков работы с художественным текстом, в котором содержатся актуальные реалии изучаемой культуры.

Актуальность данной проблемы в современной образовательной сфере обусловлена огромным интересом сегодня к изучению китайского языка как средству межкультурной коммуникации, связанным с разворотом России на Восток. В условиях тесных контактов и увеличения популярности китайского языка требуются новые эффективные методы обучения китайскому языку, которые помогут русским, обучающимся овладеть необходимыми умениями межкультурного взаимодействия.

Представляется, что существенный вклад в решение проблемы обновления подготовки студента-китаеведа как участника межкультурного взаимодействия могут внести различные методы и технологии обучения, в частности, семантический

анализ лексики (САЛ) в процессе чтения художественных произведений. САЛ нацелен на обеспечение глубокого понимания прочитанного текста, чему, приходится констатировать, в последнее время, в условиях коммуникативного обучения иностранным языкам, уделялось недостаточно внимания. Предметом изучения и анализа в данной научной работе является формирование межкультурной компетенции учащихся при обучении иностранному языку, в частности китайскому, посредством использования художественной литературы. Объектом изучения и анализа в данной научной работе выступает метод семантического анализа лексики, позволяющий адекватно интерпретировать значения лексических единиц и понимание смыслов, заложенных авторами художественных произведений, тем самым выступая инструментом формирования межкультурной компетенции учащихся.

Методика проведения исследования. В настоящее время аксиоматичным является утверждение, что обучение иностранному языку неразрывно связано с обучением культуре народа, говорящего на данном языке. Проблемы обучения иностранным языкам в рамках культуросообразной образовательной парадигмы неоднократно становились предметом исследования в прошлые годы [1; 2 и др.] в настоящее время, в русле ценностного обновления языкового образования [3; 4 и др.]. В отечественной методической литературе предложены различные пути и способы формирования межкультурной компетенции обучающихся. В настоящее время есть устойчивый фокус к формированию языковой составляющей межкультурной компетенции у будущих специалистов в китайском

языке, осуществление которого предполагается осуществлять посредством работы с лексикой, используя для этого возможности художественной литературы.

Новейшая китайская художественная литература, являясь источником отражения традиций и современных реалий китайского общества, служит важным инструментом для выявления культурных кодов, поскольку в учебниках по языку, как правило, представлен идеальный образ языка, который не всегда отражает все актуальные реалии. Литературные произведения выступают своеобразным зеркалом, отражающим этнонациональные и культурные ценности китайцев [5].

Литература через культурно-маркированную лексику открывает двери к культурным традициям, историческим событиям и социальным изменениям, формировавшим общество. Через художественный универсум обучающиеся начинают осознавать, как язык служит средством выражения эмоций [5], убеждений [6], идей [7], мотивов [8] и пр., что развивает и укрепляет их понимание сути межкультурной коммуникации. Использование современных произведений китайской литературы может также способствовать развитию метапредметных навыков и эмпатии. В методической литературе чтение художественной литературы характеризуется как изучающее чтение: оно имеет целью извлечение полной и точной информации из текста, ее глубокое осмысление с последующей интерпретацией. Подчеркивается, что оно предполагает освоение идейно-эстетической, смысловой и эмоциональной информации художественного произведения, осуществляемое путем воссоздания авторского видения и познания действительности [9].

Понимание текста на иностранном языке может представлять определенную трудность для обучающихся, поскольку читатель (представитель другой культуры – инофон) не обладает культурными кодами носителя языка, владение которыми как раз и обеспечивает адекватное извлечение смысла. Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров указывали, что трудности только возрастают, если речь идет о восприятии художественного текста [1]. На глубину и точность понимания текста могут оказывать влияние лакуны в фоновых знаниях, различия в менталитете, различия в картинах мира и т.д. [10]. Изучающим иностранные языки хорошо известна ситуация, про которую пишет П. Ю. Гуревич: при чтении художественных текстов все слова по отдельности могут быть понятны, а смысл высказывания при этом может ускользать [11].

С методической точки зрения ситуацию осложняет также и то, что в обучении чтению художественной литературы на иностранном языке обучающихся принято подводить к пониманию произведения при помощи проблемных наводящих вопросов (используя, по определению Е. М. Верещагина и В. Г. Костомарова «сократический метод» [1]. Закономерно, что в этом случае упражне-

ния для работы с художественным текстом оказываются направлены на постижение сущностных глубинных смыслов художественного произведения в процессе анализа содержания произведения (идеи, мысли, суждения и пр.). При этом, лингвистическая работа (анализ языковых форм), если и не совсем остается «за кадром» учебного процесса, то используется не в полной мере. Авторам представляется, что системная целенаправленная работа с лексикой художественного произведения может внести существенный вклад в развитие языковой компетенции обучающихся как компонента межкультурной компетенции.

Обзор литературы в области лексикологии китайского языка демонстрирует разнообразие подходов к изучению лексики и обучения ей. В работах китайских методистов Сунь Юаньюань [12], Сунь Дэзинь [13] и др., обращается внимание на влияние культурно-семантических факторов на восприятие и усвоение лексики, подчеркивается важность контекста ее употребления. Контекст представляет фрагмент текста, который помогает определить точное значение отдельной единицы в нем. В исследованиях современных лингвистов Ли Цзинься и Ли Юймина показано, как культурно-семантические факторы влияют на формирование лексических навыков у изучающих китайский язык. Авторы утверждают, что «понимание контекста, в котором используются слова, играет ключевую роль в их запоминании и использовании» [14]. Данное положение оказывается особенно актуально для понимания смыслов при чтении текста художественного произведения, где язык содержит высокую концентрацию метафор и культурных отсылок, что требует от читателя внимательного их анализа и интерпретации. При этом, рассуждая о процессе формирования лексических навыков, все исследователи (несмотря на различия в акцентах), единодушны во мнении о необходимости интеграции культурного контекста и использования когнитивных стратегий для успешного формирования лексических навыков.

Обобщение результатов исследований в области теории и практики межкультурной коммуникации, лексикологии, теории и методики обучения иностранным языкам позволяет перейти к рассмотрению практических вопросов формирования языковой составляющей межкультурной компетенции студентов – будущих специалистов в китайском языке. Изучение современных положений данных наук, обеспечивает, с одной стороны, опору на научно обоснованные позиции, а с другой, создает предпосылку разработки перспективной технологии обучения на основе комплексного подхода.

Для успешного формирования языковой составляющей межкультурной компетенции обучающихся, как нельзя полезными оказываются лингвистические приемы работы, в частности, метод семантического анализа лексики (САЛ), поскольку анализ лексики художественного произведения

обеспечивает глубокое понимание текста на иностранном языке, проникновение в его языковые и культурные особенности, знакомство с языковой картиной мира носителей изучаемого иностранного языка. Семантический анализ – это метод исследования значений слов и выражений, который позволяет выявить смысловые связи и отношения между ними. Этот процесс включает в себя не только понимание отдельных слов, но и анализ контекста, в котором они используются, понимание смысла высказывания. Семантический анализ помогает глубже понять текст, раскрывать его подтекст и выявлять нюансы, которые могут быть не очевидны на первый взгляд. Значение ЛЕ обычно понимается как фиксированное, стабильное содержание слова или выражения, которое устанавливается общеупотребительной практикой и фиксируется в словарях. Оно относительно стабильно и объективно. Смысл же относится к более субъективному восприятию, интерпретации или контекстуальному значению, которое зависит от ситуации, контекста высказывания, намерений говорящего и восприятия слушающего. Он динамичен и может меняться в зависимости от обстоятельств.

В исследовании Е. С. Кубряковой [15] рассматривались методы семантического анализа в преподавании иностранных языков и было показано, что такой подход способствует активизации познавательной деятельности студентов. В работе А. Л. Семенас [16] были проанализированы особенности семантического подхода к обучению китайскому языку. Особо значимое место принадлежит семантическому анализу в процессе чтения художественного текста, поскольку, как указывает Н.В. Кулибина, обучающиеся-инофоны должны не столько знакомиться с готовыми вариантами интерпретации литературных произведений, сколько должны учиться самостоятельно разбирать текст [17]. В частности, САЛ обладает потенциалом для развития языковых, в частности, лексических навыков обучающихся китайскому языку в процессе чтения художественной литературы.

Если говорить о лексических единицах (ЛЕ) текста, то, являясь средством выражения идей, они выступают его ключевыми единицами, подлежащими анализу. К словам, вызывающим наибольшие трудности при чтении художественных произведений, относятся слова-реалии, прецизионные слова, в том числе, имена собственные, топонимы и пр., а также фоновая лексика, которые включают дополнительную информацию, часто непонятную для инофонов [1].

В контексте настоящего исследования представляется важным обратить внимание и на другие ЛЕ в художественном тексте, которые могут препятствовать полноценному пониманию читаемого. Речь идет о: 1) словах, объем значения которых может быть шире или уже объема значения слов в родном языке; 2) многозначных словах, которые в сочетании с другими переводятся по-разному;

3) особенностях контекстуального употребления ЛЕ; 4) лексических единицах разговорного стиля и, в частности, жаргонных словах; 5) слова архаического происхождения, связанные главным образом с историей и культурой страны и др.

В основу технологии развития лексических навыков студентов-китаеведов при работе с художественным текстом в рамках настоящего исследования положены следующие принципы: 1) овладению лексикой иностранного языка отводится приоритетная роль, поскольку она отражает содержательную сторону языка; 2) основное внимание уделяется использованию аутентичного языкового материала, который обеспечивает иллюстрацию использования ЛЕ в речи носителей языка; 3) чтение текстов художественных произведений обеспечивает возможность знакомства обучающимися с вариантами сочетаемости ЛЕ; 4) контекстуальное предъявление ЛЕ (в аутентичном художественном тексте) позволяет отказаться от традиционной технологии формирования лексических навыков на основе двух этапов (семантизация новых ЛЕ и тренировка их использования) и опираться на функциональный подход (когда значение ЛЕ и ее функция осваиваются в единстве, при приоритете ее функции в речи); 5) в основе обучения лексике лежат анализ значений слов, их звукового и графического облика, анализ контекстов их употребления и обобщения информации, полученной таким способом.

Методически САЛ вписан в общую стратегию работы с художественным текстом, которая может включать предтекстовые, притекстовые и послетекстовые задания. Технология обучения с использованием САЛ включает этапы: 1) выбор и чтение текста; 2) семантический разбор и обсуждение ключевых ЛЕ; 3) выполнение упражнений на отработку лексических навыков и организация употребления ЛЕ в речи.

Студентам предлагаются произведения современных китайских писателей, таких как Мо Янь (莫言), Лю Чжэньюня (刘震云), Юй Хуа (余华), Мосян Тунсю (墨香铜臭), Шэн Кэи (盛可以), Лю Цысинь (刘慈欣) и др. произведения, которые отличаются лексическим разнообразием и актуальной тематикой. Выбор данных текстов обусловлен их жанровым разнообразием и популярностью среди молодежной аудитории.

На первом этапе обучающимся дается фрагмент текста из новейшей китайской художественной литературы для ознакомительного и изучающего чтения.

Семантический анализ осуществляется на втором этапе (притекстовый этап), который, вслед за Н. В. Кулибиной, можно считать приоритетным, поскольку именно на этом этапе и происходит проникновение в смысл читаемого [17, С. 179–181]. Аналитическая работа с фрагментом текста и с лексикой начинается с привлечения внимания обуча-

ющихся к ключевым единицам текста. Предлагаемые затем задания направлены на самостоятельную идентификацию значений данных слов, подбор синонимов и антонимов с последующим анализом различий их значений, определение типов грамматической связи, семантических реляций между компонентами слов, а также выяснение особенностей их контекстуального употребления. Для этого студенты используют различные когнитивные стратегии, прежде всего, стратегии языковой догадки. Однако знание только значения языковой единицы не гарантирует читателю понимания текста, отмечает Н. В. Кулибина, так как важно понимание ее текстового смысла. Для уточнения смысла единицы текста могут быть использованы также и такие когнитивные стратегии, как опора на художественный контекст, привлечение фоновых знаний, а также здравого смысла и др. [17].

На заключительном этапе обучающимся предлагается использовать ключевые лексические единицы в речевых ситуациях, в которых данные ЛЕ могут быть употреблены в подобных или новых контекстах.

Для проведения эмпирической части исследования был отобран ряд фрагментов из текстов художественной литературы, общим объемом примерно в пятьдесят тысяч иероглифических знаков. К отбору отрывков из художественных произведений послужили следующие критерии: 1) актуальность лексических единиц; 2) частотность употребления лексики; 3) метафоричность и символическая образность; 4) соответствие тематике произведения; 5) исторический контекст.

Апробация метода семантического анализа лексики китайского языка была проведена на базе Московского педагогического государственного университета среди студентов бакалавриата в рамках учебного курса по китайскому языку. Целью апробации выступало развитие у студентов навыков глубокого понимания текста, формирования межкультурной компетенции учащихся при обучении иностранному языку посредством использования художественной литературы, а также выявление эффективности использования технологии САЛ в процессе обучения китайскому языку.

Данная технология была апробирована в экспериментальной группе из 50 студентов. В ходе апробации было использовано несколько фрагментов текстов художественных произведений, каждый из которых содержал около 3000-3500 иероглифов. Всего было сформировано 9 заданий, направленных на развитие и отработку лексических навыков при помощи семантического анализа ЛЕ, а также на использование ключевой лексики в речевых ситуациях.

Для иллюстрации использования САЛ в процессе работы над художественным текстом приведем в качестве примера отрывок из романа Юй Хуа

«Жить» (余华 《活着》, 1992) и соответствующий комплекс упражнений:

龙儿成了这里的地主, 常常穿着丝绸衣服, 右手拿着茶壶在田埂上走来走去, 神奇得很。镶着两颗大金牙地嘴总是咧开笑着, 有时骂着不顺眼的佃户时也咧着嘴, 我起先还以为他对人亲热, 慢慢地就知道他是要别人都看他的金牙。¹

[余华 2014: 37]

[Он (Лун Эр) стал нашим помещиком. Одевался в шелка, важно прохаживался вдоль полей с чайником и всегда улыбался, даже когда ругал нерадивого батрака. Я сперва думал, что это он от широты души, а потом сообразил: просто показывает два своих золотых зуба]² [Юй Хуа 2014: 56].

1. Прочитайте текст и выделите 20-30 ключевых лексем (Например, 茶壶).

2. К каждой выделенной ключевой лексеме подберите синонимы (Например, 茶壶 - 水壶). Сравните их. Помогают ли они глубже понять смысл текста?

3. Если это возможно, подберите к ключевым лексемам антонимы (Например, 不顺眼 - 入眼). Подумайте, помогают ли ЛЕ с противоположным значением осознать значение ключевых слов?

4. Обсудите в парах, какой эмоциональный отклик вызывает прочтение данного отрывка у читателя?

5. Среди выделенных в тексте ключевых ЛЕ найдите и выпишите слова, образованных по равноправному (копулятивному) типу связи, если такие присутствуют (компоненты слова равноправны между собой). Например, 丝绸, где компоненты 丝 и 绸 имеют значение «шёлк».

6. Из представленных ключевых лексических единиц найдите и выпишите слова, образованных по атрибутивному, глагольно-объектному или глагольно-результативному типам связи (неравноправный тип).

7. Отнесите ключевые лексемы, образованные по копулятивному типу связи, к соответствующим видам семантических реляций (реляция суммирования, простой совокупности; реляция обобщения и собирательности; реляция переосмысления, обобщения; реляция поглощения; реляция дублирования; реляция категоричности противопоставления и др.). Например, 神奇 «сказочный» – реляция интенсификации с усилением признака (где 神 - «таинственный» и 奇 - «необыкновенный»).

8. Отнесите ключевые лексемы, образованные по атрибутивному, глагольно-объектному или

¹ Текст на оригинальном языке цит. по: 余华. 《活着》 [Юй Хуа. «Жить»]. (На кит. яз.)

² Перевод на русский язык приведен по: Юй Хуа. Жить. (пер. с кит. Р. Шапино). М: Текст, 2014. 190 с.

глагольно-результативному типу связи, к соответствующим видам семантических реляций (реляция «материал»; реляция «материал и подобие по форме»; реляция «часть по целому»; реляция «иметь объектом действия»; реляция «определение вида через род»; реляция «предназначение»; реляция «среда»; реляция «инструмент»; реляция «причина/следствие»; реляция «действие/результат» и др.). Например, 茶壺 «заварочный чайник» – реляция «предназначение» (где 茶 – «чай» 壺 – «кувшин»).

9. Используя всю группу ЛЕ (ключевые лексемы из текста, их синонимы и антонимы), придумайте речевую ситуацию, в которой данные ЛЕ будут употреблены в новом контексте.

Результаты исследования. После успешной апробации комплекса упражнений с отобранными отрывками художественных текстов был проведен опрос студентов, чтобы узнать их мнение о полезности упражнений, трудностях, возникших в процессе изучения, и предложениях по улучшению.

Опрос включал следующие вопросы:

Насколько эффективным вы считаете данный комплекс упражнений?

Какие виды упражнений были наиболее полезны для вас?

Возникли ли у вас трудности при выполнении упражнений? Если да, то какие?

Как бы вы предложили улучшить комплекс упражнений?

По результатам выполнения комплекса упражнений с использованием САЛ и анкетирования студентов нами были подведены следующие итоги. Использование технологии семантического анализа лексики позволило значительно расширить и закрепить словарный запас студентов. Средний прирост активного словаря учащихся после каждой работы с текстом составил около 40-50 новых слов.

Это связано с выполнением заданий по подбору синонимов и антонимов, что также способствовало лучшему запоминанию и использованию в речи новой лексики. Выполнение упражнений, направленных на разбор и семантический анализ лексических комплексов, способствовало улучшению формирования лексико-грамматических навыков студентов, которые сумели продемонстрировать правильное употребление ключевой лексики в условиях речевой ситуации при построении собственных высказываний.

Данные опроса показали, что 90% студентов оценили упражнения как полезные и эффективные для углубленного изучения и понимания лексики китайского языка. Учащиеся подчеркнули, что работа с ключевыми лексемами и их синонимами/антонимами помогла им лучше запомнить новые слова и усвоить нюансы значений. Испытуемые отметили, что благодаря заданиям, где нужно было отнести лексемы к различным видам семантических реляций, они стали лучше разбираться в структуре сложных слов, легче усваивать новый лексический материал (см. диаграмму 1). Это позволило им не только запоминать новые слова, но и видеть закономерности в их структуре и словообразовании.

Некоторые студенты упомянули сложность работы при выполнении задания на определение типа грамматической связи, особенно с лексическими комплексами, образованных по неравноправному типу. Однако большинство учащихся экспериментальной группы согласилось, что вышперечисленные упражнения оказались эффективны для детального изучения и понимания структуры построения лексических единиц китайского языка. Со стороны участников эксперимента было предложено увеличить количество примеров и пояснений к заданию на определение семантических реляций в комплексах с неравноправным типом связи, чтобы облегчить усвоение материала.

Какие виды упражнений были наиболее полезны?



Диаграмма 1. Рефлексия студентов на виды упражнения

Обсуждение результатов. Семантический анализ лексики позволяет выявлять не только прямые значения слов, но и их скрытые смыслы, ассоциации и культурные коннотации. Каждое слово в языке несет в себе определенные культурные коды, которые могут быть непонятны без знания контекста. Метод семантического анализа лексики играет важную роль в развитии культурной компетенции, способствуя пониманию культурных коннотаций, развитию критического мышления и навыков анализа, а также уважительного отношения к другим культурам.

Опираясь на результаты выполненного комплекса упражнений с использованием технологии САЛ и анкетирования студентов нами были определены следующие достоинства и недостатки использования данной технологии в формировании лексических навыков. К плюсам использования технологии САЛ при работе с художественными текстами следует отнести следующие аспекты:

- более детальное погружение учащихся в лексический состав текста. Работа с ключевыми лексемами, синонимами и антонимами способствует развитию аналитических навыков и дает ясное понимание смысла текста;
- разнообразие заданий. Комплекс упражнений включает в себя не только отработку необходимых лексических навыков на этапе тренировки нового лексического материала, но и использование новых ЛЕ на практике на этапе применения ключевых ЛЕ в речевой ситуации;
- предложенные задания обеспечивают возможность студентам углубиться в коннотации слов и их семантические реляции;
- сравнение синонимов и антонимов, изучение коллокаций позволяет учащимся обогащать свой лексикон и самостоятельно использовать слова в новых контекстах, что является критически важным для реального общения на иностранном языке;
- активизация когнитивных процессов. Вышеперечисленные упражнения требуют активного участия студентов, стимулируют критическое мышление и развивают способность к самостоятельному анализу языкового материала.

К недостаткам использования технологии САЛ при работе с художественными текстами можно отнести следующее:

- высокая сложность некоторых упражнений. Проведенная работа со студентами показала, что часть из них испытывала затруднения при выполнении заданий на определение типов грамматических связей лексических комплексов. Особенно это касается учащихся начальных курсов, которые имеют ограниченный опыт изучения китайского языка;
- необходимость дополнительной поддержки со стороны педагога. Некоторым студентам потребовались дополнительные разъяснения и наглядные примеры для успешного выполнения заданий.

Основные результаты и выводы. Описанная технология использования САЛ позволяет реализовать комплексный подход к решению проблем

обучения китайскому языку. Во-первых, выделение в качестве методического приоритета семантического анализа иноязычной лексики в процессе чтения художественного текста создает условия, при которых студенты включаются в активное взаимодействие с языковым материалом, что способствует осознанию полисемантической природы слов, их взаимосвязи и употреблению в различных ситуациях, расширению словарного запаса и развитию контекстуальной догадки, формированию устойчивых ассоциаций и прочному освоению семантических реляций, изучению лексики и культурных и этнонациональных аспектов китайского языка, формированию иноязычных лексических навыков, более глубокому пониманию системы иностранного языка, овладению фундаментальными лингвистическими знаниями. Во-вторых, использование технологии обучения на основе САЛ развивает не только собственно иноязычные навыки, но и особо выделяемые сегодня универсальные компетенции: культуру мышления, способность к обобщению информации, к аналитической деятельности, в целом. Работа над текстом художественного произведения с применением методов лингвистического анализа позволяет выявлять в нем скрытые смыслы и подтексты, которые могут выпадать из поля зрения читающего, способствует детальному проникновению в смысл читаемого, развивает умения читать художественную литературу, прививает интерес к ней. И наконец, в-третьих, технология обучения китайскому языку с использованием лингвистического метода САЛ реализует актуальную в настоящее время компетентностную межкультурную парадигму. Активное взаимодействие обучающихся с национально и культурно-маркированными текстами через семантический анализ лексики, обеспечивающее более глубокое понимание прочитанного, способствует развитию межкультурной компетенции обучающихся, а именно позволяет лучше понимать другую культуру и ее представителей, пробуждает интерес к языковым, национальным и этнокультурным особенностям страны изучаемого языка.

Значимость данного исследования видится в предложении использования метода САЛ для решения комплекса проблем (формирования лексических навыков как языковой составляющей межкультурного общения, в процессе чтения художественной литературы) обучения студентов именно китайскому языку, что, насколько можно судить, делается впервые. Перспектива дальнейших исследований видится в изучении особенностей реализации метода САЛ для конкретных уровней владения китайским языком, а также для удовлетворения индивидуальных потребностей в языке различных категорий студентов. С учетом динамичного развития методики обучения китайскому языку, которое обусловлено быстрым увеличением желающих изучать китайский язык, можно предположить, что метод САЛ будет продолжать совершенствоваться, адаптируясь к новым требованиям образовательного процесса и потребностям обучающихся.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Верещагин, Е.М. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – Москва : Русский язык, 1990. – 246 с. – Текст : непосредственный.
2. Гуревич, П.Ю. Лингвокультурологические аспекты изучения художественного текста в иноязычной аудитории / П.Ю. Гуревич. – Текст : электронный // Профессорский журнал. Серия: Русский язык и литература. – 2022. – № 1. – С. 39–45. – URL: <https://doi.org/10.18572/2687-0339-2022-1-39-45> (дата обращения: 15.02.2025).
3. Игнатенко, А.В. Особенности парентетических конструкций в романе Мо Яня «Устал рождаться и умирать» / А.В. Игнатенко. – Текст : непосредственный // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: История, филология. – 2023. – Т. 22, № 4. – С. 115–126.
4. Игнатенко, А.В. Речевой конфликт в художественном дискурсе (на примере романа Цзя Пинва «Циньские напевы» / А.В. Игнатенко. – Текст : электронный // Слово.ру: балтийский акцент. – 2024. – Т. 15, № 4. – С. 118–131. – URL: <https://doi.org/10.5922/2225-5346-2024-4-8> (дата обращения: 15.02.2025).
5. Игнатенко, А.В. Художественные особенности китайской сетературы на примеревеб-романа Мосян Тунсю «Магистр дьявольского культа» (2016) / А.В. Игнатенко. – Текст : электронный // Вестник Санкт-Петербургского университета. Востоковедение и африканистика. – 2024. – Т. 16, № 1. – С. 24–38. – URL: <https://doi.org/10.21638/spbu13.2024.102> (дата обращения: 15.02.2025).
6. Игнатенко, А.В. Эмотивная суггестивность в современном китайском художественном дискурсе (на примере романа Юй Хуа «Жить», 1992) / А.В. Игнатенко. – Текст : электронный // Oriental studies. – 2023. – Т. 16, № 4. – С. 1004–1014. – URL: <https://doi.org/10.22162/2619-0990-2023-68-4-1004-1014> (дата обращения: 15.02.2025).
7. Калинин, О.И. Межкультурная коммуникация: на материале китайского языка : учебник / О.И. Калинин, А.В. Игнатенко, А.А. Сизова. – Москва : ВКН, 2024. – 384 с. – Текст : непосредственный.
8. Кубрякова, Е.С. Язык и знание: на пути получения знаний о языке: части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира / Е.С. Кубрякова. – Москва : Языки славянской культуры, 2022. – 560 с. – Текст : непосредственный.
9. Кулибина, Н.В. Обучение пониманию, или филологический подход к художественному тексту на уроках русского языка как родного и как иностранного : сб. лекций и метод. материалов по проблемам преподавания рус. яз. / Н.В. Кулибина. – Москва : Икар, 2010. – 252 с. – Текст : непосредственный.
10. Кухаренко, В.А. Практикум по стилистике английского языка. *Seminars in Stylistics* : учеб. пособие / В.А. Кухаренко. – Москва : ФЛИНТА, 2009. – 184 с. – Текст : непосредственный.
11. Лесохина, А.М. Методические приемы при обучении чтению иноязычных художественных текстов в контексте диалога культур / А.М. Лесохина, С.А. Мирошниченко. – Текст : непосредственный // Русистика. – 2015. – № 4. – С. 176–182.
12. Сафонова, В.В. Актуальные вопросы ценностного обновления языкового образования в условиях новых геополитических реалий / В.В. Сафонова. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 2024. – № 2. – С. 6–14.
13. Семенас, А.Л. Лексика китайского языка : учебник / А.Л. Семенас. – Москва : Восток-Запад, 2015. – 310 с. – Текст : непосредственный.
14. Сысоев, П.В. Языковое поликультурное образование: теория и практика (на материале культуроведения США) : монография / П.В. Сысоев. – Москва : Глосса-Пресс, 2008. – 385 с. – Текст : непосредственный.
15. 孙园园. 对外汉语初级阶段词汇教学本位观再思考 // 河南教育学院学报 (哲学社会科学版). – 2018. –第 37 卷, 第 1 期. – 115–119页. – URL: <https://doi.org/10.13892/j.cnki.cn41-1093/i.2018.01.023> (访问日期: 15.02.2025). –文字 : 电子版
16. 孙德金. 对外汉语词汇及词汇教学研究. 北京: 商务印书馆. – 2006. – 551页. –文字 : 直接.
17. 李晋霞, 李宇明. 论词义的透明度 // 语言研究. – 2008. –第28卷. –第3期. – 60–65页. –文字 : 直接.

REFERENCES

1. Vereshchagin, E.M. and Kostomarov, V.G. (1990), *Language and Culture: Linguistic and foreign studies in teaching Russian as a foreign language*, Moscow: Russian, 246 p. (in Russian)
2. Gurevich, P.Yu. (2022), 'Linguistic and cultural aspects of studying literary text in a foreign language audience', *Professorial Journal. Series: Russian Language and Literature* [online], no. 1, pp. 39–45, available at: <https://doi.org/10.18572/2687-0339-2022-1-39-45> [Accessed 15.02.2025]. (in Russian)
3. Ignatenko, A.V. (2023), 'Features of parenthetical constructions in Mo Yan's novel "Tired of being born and Dying"', *Bulletin of Novosibirsk State University. Series: History, Philology*, vol. 22, no. 4, pp. 115–126. (in Russian)
4. Ignatenko, A.V. (2024), 'Speech conflict in artistic discourse (on the example of Jia Pingwa's novel "Qin Melodies"', *Slovo.ru: Baltic Accent* [online], vol. 15, no. 4, pp. 118–131, available at: <https://doi.org/10.5922/2225-5346-2024-4-8> [Accessed 15.02.2025]. (in Russian)
5. Ignatenko, A.V. (2024), 'Artistic features of Chinese literature based on the example of Moxiang Tongxiu's novel "The Master of the Devil's Cult" (2016)', *Bulletin of the Saint Petersburg University. Oriental and African Studies* [online], vol. 16, no 1, pp. 24–38, available at: <https://doi.org/10.21638/spbu13.2024.102> [Accessed 15.02.2025]. (in Russian)
6. Ignatenko, A.V. (2023), 'Emotive suggestiveness in modern Chinese artistic discourse (on the example of Yu Hua's novel "To Live", 1992)', *Oriental studies* [online], vol. 16, no. 4, pp. 1004–1014, available at: <https://doi.org/10.22162/2619-0990-2023-68-4-1004-1014> [Accessed 15.02.2025]. (in Russian)
7. Kalinin, O.I., Ignatenko, A.V. and Sizova, A.A. (2024), *Intercultural communication: based on the Chinese language: textbook*, Moscow: VKN, 384 p. (in Russian)

8. Kubryakova, E.S. (2022), *Language and knowledge: on the way to gaining knowledge about language: parts of speech from a cognitive point of view. The Role of Language in Understanding the World*, Moscow: Languages of Slavic Culture, 560 p. (in Russian)
9. Kulibina, N.V. (2010), *Teaching understanding, or a philological approach to literary text in Russian lessons as a native and as a foreign language: collection of lectures and method. materials on the problems of teaching Russian*, Moscow: Ikar, 252 p. (in Russian)
10. Kukhareno, V.A. (2009), *Workshop on the stylistics of the English language. Seminars in Stylistics: manual*, Moscow: FLINT, 184 p. (in Russian)
11. Lesokhina, A.M. and Miroshnichenko, S.A. (2015), 'Methodological techniques in teaching reading of foreign literary texts in the context of a dialogue of cultures', *Rusistika*, no. 4, pp. 176–182. (in Russian)
12. Safonova, V.V. (2024), 'Actual issues of value renewal of language education in the context of new Geopolitical realities', *Foreign Languages at School*, no. 2, pp. 6–14. (in Russian)
13. Semenas, A.L. (2015), *Vocabulary of the Chinese language: textbook*, Moscow: East-West, 310 p. (in Russian)
14. Sysoev, P.V. (2008), *Linguistic multicultural education: theory and practice (based on the material of cultural studies in the USA): monograph*, Moscow: Gloss-Press, 385 p. (in Russian)
15. Sun Yuanyuan (2018), 'Basic Views and Reflections on Teaching Vocabulary in the Primary Stage of Teaching Chinese as a Foreign Language', *Scientific Journal of Henan Normal College (Philosophy and Social Sciences)* [online], vol. 37, no. 1, pp. 115–119, available at: <https://doi.org/10.13892/j.cnki.cn41-1093/i.2018.01.023> [Accessed 15.02.2025]. (in Chinese)
16. Sun Dejin (2006), *Research on Chinese Vocabulary and Teaching Vocabulary in Teaching Chinese as a Foreign Language, Beijing: Commercial Publishing House*, 551 p. (in Chinese)
17. Li Jinxia and Li Yuming (2008), 'Reflections on the Degree of Semantic Transparency of Vocabulary', *Linguistic Studies*, vol. 28, no. 3, pp. 60–65. (in Chinese)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

А.В. Игнатенко, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков филологического факультета, ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы», г. Москва, Россия, e-mail: ignatenko-av@rudn.ru, ORCID: 0000-0001-9261-4306.

П.А. Шаров, магистрант направления 44.04.01 «Педагогическое образование», наименование магистерской программы: Межкультурная коммуникация и образовательное сотрудничество Востока и Запада (Россия, Китай, Европа), ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия, e-mail: sharov2000@list.ru, ORCID: 0009-0004-7232-0326.

Л.Г. Кузьмина, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой перевода и профессиональной коммуникации факультета романо-германской филологии, ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Воронеж, Россия, e-mail: kuzminahome@mail.ru, ORCID: 0009-0005-3626-6411.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

A.V. Ignatenko, Ph. D. in Philology, Associate Professor, Department of Foreign Languages, Faculty of Philology, RUDN University, Moscow, Russian, e-mail: ignatenko-av@rudn.ru, ORCID: 0000-0001-9261-4306.

P.A. Sharov, Master's Student, field of training 44.04.01 "Pedagogical Education", profile: Intercultural Communication and Educational Cooperation between East and West (Russia, China, Europe), Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia, e-mail: sharov2000@list.ru, ORCID: 0009-0004-7232-0326.

L.G. Kuzmina, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department Chair, Department of Translation and Professional Communication, Faculty of Romano-Germanic Philology, Voronezh State University, Voronezh, Russian, e-mail: kuzminahome@mail.ru, ORCID: 0009-0005-3626-6411.

УДК 378

DOI: 10.52772/25420291_2025_2_123

Людмила Павловна Качалова
г. Шадринск

**Формирование интеллектуальной культуры студентов вуза – будущих учителей
посредством проектно-исследовательской деятельности**

Динамические перемены современного общества требуют от высшего образования перехода на интеллектуальный тип профессионально педагогического образования, подготовки будущего педагога, основанного на формировании педагогических знаний, развитии мыслительных операций, интеллектуальных умений, обеспечивающих сформированность интеллектуальной культуры. Совершенствование подготовки будущего педагога мы связываем с организацией процесса формирования интеллектуальной культуры как интегративного личностного качества, позволяющего осуществлять анализ педагогических фактов и явлений, осмысливать процессы обучения и воспитания учащихся на основе мыслительных операций, востребованных для дальнейшего профессионально-педагогического самосовершенствования.

Ключевой задачей в данном аспекте является определение таких дидактических ресурсов, средств, которые способствуют формированию интеллектуальной культуры студентов вуза – будущих педагогов.

Для решения обозначенной задачи необходимо исключение имеющихся противоречий:

- между возрастающими требованиями общества к уровню сформированности интеллектуальной культуры студентов и недостаточной теоретической и практической представленностью исследователями существующей проблемы формирования интеллектуальной культуры студентов вуза – будущих педагогов;
- между настоятельной необходимостью формирования интеллектуальной культуры студентов вуза – будущих педагогов и теоретико-практической разработанностью содержания и структуры этого процесса;
- между значительными возможностями проектно-исследовательской деятельности дидактического комплекса тренировочных разноуровневых педагогических заданий в формировании интеллектуальной культуры студентов – будущих педагогов и отсутствием дидактико-методического обеспечения ее реализации в образовательном процессе педагогического вуза.

Ключевые слова: интеллектуальная культура, культура мышления, дидактические ресурсы, проектно-исследовательская деятельность, функции проектно-исследовательской деятельности.

Lyudmila Pavlovna Kachalova
Shadrinsk

Formation of the intellectual culture of university students – future teachers through research activity

The dynamic changes in modern society require higher education to switch to an intellectual type of professional pedagogical education, training future teachers based on the formation of pedagogical knowledge, the development of mental operations, intellectual skills that ensure the formation of intellectual culture. We associate the improvement of the future teacher's training with the organization of the process of forming intellectual culture as an integrative personal quality that allows analyzing pedagogical facts and phenomena, comprehending the processes of teaching and educating students based on mental operations that are in demand for further professional and pedagogical self-improvement. The key task in this aspect is to identify ways and means, didactic resources focused on the formation of the intellectual culture of university students – future teachers.

Solving this problem requires resolving the contradictions:

- between the increasing demands from society on the level of formation of students' intellectual culture and the insufficient theoretical and practical elaboration of the problem of forming the intellectual culture of university students – future teachers;
- between the need to form the intellectual culture of university students – future teachers and the lack of elaboration of the content and structure of this process;
- between the significant possibilities of design and research activities of the didactic complex of training multi-level pedagogical tasks in the formation of the intellectual culture of students – future teachers and the lack of didactic and methodological support for its implementation in the educational process of a pedagogical university.

Keywords: intellectual culture, culture of thinking, didactic resources, design and research activities, functions of design and research activities.

Введение. Интерес к проблеме формирования интеллектуальной культуры наблюдается в современной педагогической науке с позиции ее содержательной характеристики, формулирования определения и описания структурных компонентов, закономерностей развития, принципов организации процесса формирования исследуемого педагогического феномена.

Определяя понятие «интеллектуальная культура, исследователи обозначают ее как знания, умения культуры умственного труда; как совокупность образованности, самостоятельности мышления, видения явлений в противоречиях и умения оценивать их [16]; как личностную характеристику, в которой прослеживается эрудиция, система знаний, оперативность умственных действий, высокая познавательная активность и самостоятельность» [1, С. 91-105.]; как феномен, который выражен в «экономичном» мышлении (рассуждения, выводы закономерностей) [12, С. 132-137.]; интеллектуальная культура представляется через стимулирующий компонент, направленный на самообразование и саморазвитие личности» [10, С. 56].

Интерес представляют исследования интеллектуальной культуры в контексте ее формирования студентов гуманитариев.

В этом направлении Е.Б. Плотникова, А.А. Царев описывают интеллектуальную культуру студентов с позиции мыследеятельности, здравого смысла, стремления к преобразованиям [19, С. 353-357].

С позиции когнитивного подхода Г.И. Егорова относит к интеллектуальной культуре интеллектуальные знания (готовое и синтезированное самим студентом), абстрактность, понятийное мышление [11. С. 47].

Рассматривая интеллектуальную культуру студентов, М.А. Малькова определяет ее как составную часть профессиональной культуры, и дает ее содержательную характеристику с двух позиций – с одной стороны интеллектуальная культура включает в себя профессиональную компетентность; с другой, раскрывается содержание феномена профессиональной интеллектуальной культуры, которая включает:

- содержательное наполнение (научно-методологические и предметные знания);
- операциональную стратегию, заключенную в понимании теоретического материала;
- рефлексивную, направленную на аналитическое осмысление процесса познания;

– личностный компонент, отражающий осознание профессионально-личностного смысла информации [15, С. 6-15; 2].

В исследованиях существует разнонаправленный научный подход к раскрытию содержания и решению проблемы формирования интеллектуальной культуры студентов – будущих педагогов в образовательном процессе вуза.

Так, В.П. Иванова обращается к изучению влияния научных текстов, обладающих возможностью в процессе их освоения формировать компоненты интеллектуальной культуры студентов. Исследователь обосновывает необходимость развития стратегий понимания текстового содержания посредством учебных действий студентов, направляемых установками, проблемными вопросами, выполнением творческих заданий, работой с терминами, заключенными в текст и т.д. [13, С. 11].

Представленный научный калейдоскоп характеристики и содержания интеллектуальной культуры дополняется исследованиями структурой интеллектуальной культуры будущего педагога.

В данном аспекте О.В. Башун определяя структуру интеллектуальной культуры выделяет несколько компонентов – культуру мышления, познавательную мотивацию, гигиену умственного труда. При этом автор указывает на важность педагогически целесообразной организации. В этом содержании автор обосновывает компоненты интеллектуальной культуры будущего учителя: мотивационный, когнитивный, организационно-технический, эстетический, гигиенический [2, С. 14].

Исследователи интеллектуальную культуру будущего учителя связывают с интеллектуальной компетентностью и культурой самовыражения будущего педагога, в единстве которых отражены способы самоорганизующейся деятельности, умения проблематизировать педагогические ситуации, находить конструктивные выходы из них [17]. Г.В. Панина подчеркивает, что интеллектуальная культура включает в себя наряду с гносеологическими и логическими компонентами и аксиологические, формирующие ценности [18, С. 95].

Интеллектуальная культура студентов в исследовании О.В. Володиной проецируется на профессиональную сферу. Исследователем указывается, что интеллектуальная культура как личностное образование находит действенное отражение в методологической, учебной, умственной, рефлексивной и творческой деятельности. Это означает, что в учебной, умственной, рефлексивной и творческой деятельности интеллектуальная культура предусматривает развитию способности адаптироваться, гибко и оперативно реагировать, применять вариативный подход и оригинальные стратегии при решении сложных нелинейных задач, касающихся профессиональной деятельности [4, С. 129].

Примем за основу определение интеллектуальной культуры будущего учителя О.В. Володиной, указывающей на взаимосвязь рационального

познания и когнитивного мышления, личностного, интеллектуального, нравственного потенциала студента – будущего учителя [5, С. 279-290].

Исходя из теоретического анализа проблемы, понимания сущности и содержания понятия «интеллектуальная культура» выдвигается необходимость выявления потенциальных возможностей проектно-исследовательской деятельности как средства формирования интеллектуальной культуры студентов вуза – будущих педагогов.

В связи с этим обозначилась задача, связанная с повышением эффективности формирования интеллектуальной культуры студентов вуза – будущих учителей посредством организации проектно-исследовательской деятельности студентов.

Исследовательская часть. Целью исследования проблемы формирования интеллектуальной культуры студентов вуза – будущих учителей является обоснование возможностей проектно-исследовательской деятельности студентов, оказывающей влияние на развитие самостоятельного поиска, умений выделять приоритетные направления в проектной и исследовательской деятельности, анализировать, делать выводы и обобщения, аналитических умений, выбирать рациональный способ решения поставленной задачи, подходить творчески к любому заданию и целенаправленно достигать поставленных целей.

Интерес исследователей к организации проектно-исследовательской деятельности студентов продиктован поиском средств формирования интеллектуальной культуры студентов вуза.

Проектно-исследовательская деятельность студентов – это вид учебно-познавательной деятельности, интегрирующий в себе компоненты проектной и исследовательской деятельности [3, С. 549-552].

Связующими интеллектуальной культуры и проектно-исследовательской деятельности являются показатели, подтверждающие возможности данного дидактического средства в формировании интеллектуальной культуры студентов – будущих учителей.

Основными показателями влияния проектно-исследовательской деятельности на формирование интеллектуальной культуры студентов служат такие как: владение мыслительными операциями при конструировании проекта и организации исследовательского поиска; применение знаний в решении нестандартных ситуаций, способность инициировать культуру мышления, умения выходить за пределы традиционных способов решения, осуществление необходимой поисково-исследовательской интеллектуальной деятельности [14, С. 18].

С точки зрения современной педагогики с акцентом на интеллектуальную культуру студентов в проектно-исследовательской деятельности очевидна необходимость проследить функциональные возможности проектно-исследовательской деятельности.

Функция мотивации к интеллектуальному развитию в организации проектно-исследовательской деятельности направлена на приобретение новых знаний и опыта, открытость к освоению культуры мышления, новых подходов к решению профессионально-педагогических задач.

Функция содержательно-деятельностной направленности к решению интеллектуальных задач, «заложенных» в проектно-исследовательской деятельности, в ходе которой формируется логическое мышление, приобретается опыт решения интеллектуально-исследовательских проектных задач, осуществляется интеллектуально-исследовательская саморегуляция студентов.

Функция реализации творческих и интеллектуальных способностей связана с созданием новых идей при конструировании проекта, с исследовательским замыслом, определяющим творческую активность в интеллектуальной деятельности, самостоятельную творческую позицию.

Функция информативно-смысловая – связана с пониманием смысла информации, умением интерпретировать, систематизировать, обобщать, классифицировать, анализировать; осуществлять последовательность интеллектуальных действий, в осмыслении получаемой информации [7; 9, С. 76-80; 20].

К показателям эффективности формирования интеллектуальной культуры студентов посредством проектно-исследовательской деятельности отнесем также познавательные мотивы, знания о методах познания, познавательных процессов, логики решения интеллектуально-исследовательских задач.

Организация проектно-исследовательской деятельности в формировании интеллектуальной культуры студентов предполагает следующие направления: теоретико-методическое, операционное.

В их содержательном аспекте проектно-исследовательская деятельность формирует научный стиль мышления, критическое и логическое мышление за счет развития умений выдвигать исследовательские гипотезы; планировать исследование, использовать информационные ресурсы для реализации целей исследования, умение рационально решать исследовательские задачи проекта, базироваться в проектно-исследовательской деятельности на культуре мышления [6, С. 45].

Процессуальный путь формирования интеллектуальной культуры студентов посредством проектно-исследовательской деятельности может включать сопровождающие задания:

- задания со вспомогательными вопросами, которые направлены на воспроизведение теоретической информации, являющейся необходимой для выполнения исследовательского проекта;
- задания справочно-теоретические направлены на формирование умений обосновывать выбор способа решения поставленной исследовательской задачи проекта; задания на осуществление классификации (составление схем, таблиц);

- задания проблемно-познавательного содержания, которые способствуют овладению студентами студентами основными логическими операциями сравнение, анализ, синтез, обобщение, конкретизация, классификация и т. п.).

Не исключено применение интеллектуального проектно-исследовательского моделирования, например, разработка студентами проекта «Инновационная модель методического обеспечения проектной и исследовательской деятельности», педагогические квесты, например, «Интеллектуальная деятельность в педагогической профессии», направленная на систематизацию знаний студентов о педагогической профессии и профессионально-личностных качествах.

Заложена в логике формирования интеллектуальной культуры студентов разработка проектов, например, разработка студентами проекта «Мыслители», развивающая: способствовать развитию интеллектуально-познавательных навыков студентов на основе приобретения будущей профессии, творческой активности студентов.

Формирование интеллектуальной культуры будущего педагога посредством проектно-исследовательской деятельности процессуально обеспечивается организационными формами (семинарские, практические, внеаудиторные занятия, проектно-исследовательские практикумы), которые подчинены требованиям развития культуры мышления, мыслительных операций, формированию умений определять цели интеллектуальной деятельности, планировать её, выполнять познавательные операции различными способами, работать с источниками, формирования умений планировать исследование, подбирать адекватные задачам исследовательские методы, проводить качественный и количественный анализ экспериментальных данных, оформлять результаты исследования.

Применение разнообразных типов самостоятельных проектно-исследовательских разработок, составления планов самообразования, рецензирования научных статей, реферирования осуществляется согласно принципу последовательного усложнения работы студентов.

Важным организационным аспектом формирования интеллектуальной культуры студентов – будущих педагогов являются проектно-исследовательские практикумы, цель которых заключена в формировании культуры мышления у студентов через решение педагогических задач, проектно-исследовательских заданий; семинарские занятия, на которых студенты демонстрируют владение навыками доказательства и опровержения, отстаивания своей точки зрения, анализируют и решают педагогические ситуации, обозначают интеллектуальные проблемы [21, С. 241].

Формирование интеллектуальной культуры студентов будущих педагогов на основе проектно-исследовательской деятельности сопровождается и поддерживается за счет создания педагогических

условий: формирование позитивного отношения к проектно-исследовательской, интеллектуально-познавательной деятельности, интеллектуально-творческой деятельности; обеспечение учебно-познавательной деятельности путем интеллектуальной проектно-исследовательской насыщенности организационных форм обучения, проектно-исследовательских заданий, наполненных интеллектуальным содержанием.

Реализация указанных педагогических условий предусматривает применение активных и интерактивных методов обучения (например, «мозговой штурм», «синектика»); исследовательских методов и методов проектирования (например, метод комбинирования, создания образа идеального объекта); методов активизации умственной и интеллектуально творческой деятельности (например, «внезапные запреты», метод «недостаточности информации», метод «ситуативной неопределенности») [8, С. 538-542].

Выводы. Интеллектуальная культура студентов вуза – будущих педагогов представляет собой сложное интегративное образование, основу которого составляет культура мышления, показателем которой является владение педагогическими зна-

ниями и логическими операциями, способами мыслительной деятельности; умения логически мыслить, доказывать и аргументировать, осуществлять творческую и исследовательскую деятельность.

В процессе подготовки будущего педагога интеллектуальная культура приобретает особые характеристики: интеллектуальные умения, интеллектуальную готовность и способность к инновационной интеллектуально-педагогической деятельности; выход за рамки непосредственного опыта; стремление обогащать собственные интеллектуальные ресурсы, осуществлять интеллектуальную рефлекссию.

При этом проектно-исследовательская деятельность создает возможности для формирования критического мышления, умений ставить цели, формулировать гипотезы, анализировать данные и делать выводы, развития аналитических навыков, устанавливать причинно-следственные связи, проводить рефлексию своей деятельности.

Основным образовательным результатом на практическом уровне реализации проектно-исследовательской деятельности является сформированная интеллектуальная культура будущего педагога.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Акимов, М.К. Влияние интеллектуальных факторов на принятие личностных нормативов / М.К. Акимов. – Текст : непосредственный // Психология в вузе. – 2010. – № 5. – С. 91-105.
2. Башун, О.В. Развитие культуры интеллектуального труда будущего учителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01, 13.00.08 / Башун Ольга Владимировна ; Ярослав. гос. пед. ун-т им. К.Д. Ушинского. – Ярославль, 2008. – 23 с. – Текст : непосредственный.
3. Булан, И.Г. Опыт организации проектно-исследовательской деятельности студентов при изучении математики в условиях дистанционного обучения / И.Г. Булан. – Текст : электронный // Молодой ученый. – 2015. – № 4 (84). – С. 549-552. – URL: <https://moluch.ru/archive/84/15584/> (дата обращения: 23.04.2025).
4. Володина, О.В. Формирование мировоззренческой культуры будущих учителей средствами иноязычного образования / О.В. Володина. – Текст : непосредственный // Перспективы науки и образования. – 2022. – № 3 (57). – С. 127-150.
5. Володина, О.В. Содержание иноязычного образования в вузе как средство развития интеллектуальной культуры личности будущих учителей / О.В. Володина. – Текст : непосредственный // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2021. – № 2. – С. 279-290.
6. Грибанова, О.С. Исследовательская работа студентов / О.С. Грибанова. – Текст : непосредственный // Специалист. – 2020. – № 4. – С. 34-45.
7. Егорова, Г.И. Педагогическая интеллектика как инновационное направление в профессиональном становлении педагога / Г.И. Егорова. – Текст : непосредственный // Проблемы педагогической инноватики. Профильное образование : материалы VIII Регион. науч.-практ. конф. (6-7 февр. 2004 г., г. Тобольск) : [в 2 ч.] / [сост.: И.И. Черкасова, Т.А. Яркова]. – Тобольск : Тобольский гос. пед. ин-т им. Д.И. Менделеева, 2004.
8. Ефименко, С.Н. Организационно-педагогические условия развития интеллектуально-творческого потенциала будущих учителей технологий / С.Н. Ефименко. – Текст : электронный // Молодой ученый. – 2014. – № 19 (78). – С. 538-542. – URL: <https://moluch.ru/archive/78/13596/> (дата обращения: 28.04.2025).
9. Загоскина, И.В. Опыт-экспериментальная работа по формированию интеллектуальной культуры будущих экономистов / И.В. Загоскина. – Текст : электронный // Концепт. – 2012. – № 11. – С. 76-80. – URL: <http://e-koncept.ru/2012/12160.htm> (дата обращения: 28.04.2025).
10. Зайцева, С.С. Культура умственного труда студентов как педагогический феномен / С.С. Зайцева. – Текст : непосредственный // Вестник университета Российской академии образования. – 2007. – № 1. – С. 42-45.
11. Егорова, Г.И. Воспитательный и образовательный потенциал интеллектуальной культуры специалиста. Ведущие подходы и принципы функционирования / Г.И. Егорова. – Текст : непосредственный // Ползуновский вестник. – 2005. – № 3. – С. 45-55.
12. Иванова, В.П. Феноменология интеллектуальной культуры: общие характеристики / В.П. Иванова. – Текст : непосредственный // Вестник Томского государственного университета. – 2010. – № 334. – С. 132-137.
13. Иванова, В.П. Понимание научного текста как фактор формирования интеллектуальной культуры студентов : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Иванова Валентина Петровна. – Бишкек, 2004. – 179 с. – Текст : непосредственный.

14. Кострова, Б.С. Формирование интеллектуальной компетентности студентов посредством использования метода проектов в процессе изучения математики в негуманитарном вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Кострова Юлия Сергеевна ; Рязан. гос. ун-т им. С.А. Есенина. – Рязань, 2012. – 21 с. – Текст : непосредственный.
15. Малькова, М.А. Формирование интеллектуальной культуры студента как основа профессионального становления / М.А. Малькова. – Текст : непосредственный // Инновационные направления развития дополнительного профессионального педагогического образования : материалы Междунар. электрон. науч.-практ. конф. (10 окт. – 13 нояб. 2016 г., г. Донецк) : в 3 т. / под ред. А.И. Чернышева, Т.Б. Волобуевой. – Донецк : Истоки, 2016. – Т. 3. – С. 86-89.
16. Митрофанов, Д.В. Психолого-педагогический анализ понятия «интеллектуальная культура» / Д.В. Митрофанов. – Текст : электронный // Гаудеамус. – 2019. – № 1 (39). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskiy-analiz-ponyatiya-intellektualnaya-kultura> (дата обращения 22.04.2025).
17. Омельченко, Е.А. Интеллектуальная культура студентов педагогического ВУЗа как основа для становления их культуры самовыражения в профессиональной деятельности / Е.А. Омельченко. – URL: <https://docs.yandex.ru/docs?type=docx> (дата обращения 22.04.2025). – Текст : электронный.
18. Панина, Г.В. Интеллектуальная культура как фундамент компетентности современного специалиста / Г.В. Панина. – Текст : непосредственный // Интеллект. Культура. Образование : материалы Всерос. юбилейной конф., посвящ. 75-летию со дня рождения акад. РАО И.С. Ладенко (16-18 сент. 2008 г., г. Новосибирск). – Новосибирск : НГПУ, 2008. – С. 95-96.
19. Плотникова, Е.Б. О необходимости и процессе интеллектуального воспитания обучающихся в гуманитарном вузе / Е.Б. Плотникова, А.А. Царан. – Текст : электронный // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 8-2. – С. 353-357. – URL: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=36160> (дата обращения: 22.04.2025).
20. Формирование культуры мышления у студентов через решение педагогических задач / Ж.Е. Сарсеева., Н.А. Горбунова, Б.А. Жекибаева, Н.Е. Сарсеева. – Текст : электронный // Science for Education Today. – 2019. – Т. 9, № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-kultury-myshleniya-u-studentov-cherez-reshenie-pedagogicheskikh-zadach> (дата обращения: 22.04.2025).
21. Чурилова, Е.Ю. Условия развития культуры интеллектуальной деятельности студентов – будущих учителей в образовательном процессе / Е.Ю. Чурилова, В.И. Лях, Е.В. Феськова. – Текст : непосредственный // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 4. – С. 241-241.

REFERENCES

1. Akimova, M.K. (2010), 'The influence of intellectual factors on the adoption of personal standards', *Psychology in higher education*, no. 5, pp. 91-105. (in Russian)
2. Bashun, O.V. (2008), *Development of the culture of intellectual labor of the future teacher*, Abstract of Ph. D. Thesis (Педагогика), Yaroslavl state pedagogical K.D. Ushinsky University, Yaroslavl, Russian Federation. (in Russian)
3. Bulan, I.G. (2015), 'The experience of organizing students' design and research activities in the study of mathematics in distance learning', *Young scientist* [online], no. 4 (84), pp. 549-552, available at: <https://moluch.ru/archive/84/15584/> [Accessed 23.04.2025]. (in Russian)
4. Volodina, O.V. (2022), 'Formation of the ideological culture of future teachers by means of foreign language education', *Perspectives of science and education*, no. 3 (57), pp. 127-150. (in Russian)
5. Volodina, O.V. (2021), 'The content of foreign language education in higher education institutions as a means of developing the intellectual culture of the personality of future teachers', *Pedagogy. Questions of theory and practice*, no. 2, pp. 279-290. (in Russian)
6. Gribanova, O.S. (2020), 'Research work of students', *Specialist*, no. 4, pp. 34-45. (in Russian)
7. Egorova, G.I. (2004), 'Pedagogical intelligence as an innovative direction in the professional development of a teacher', Cherkasova, I.I. (eds.) *Problems of pedagogical innovation. Specialized education: materials of the VIII Region. scientific and practical conference (6-7 February, 2004, Tobolsk)*: [in 2 hours], Tobolsk: Tobolsk State Pedagogical Institute named after D.I. Mendeleev. (in Russian)
8. Efimenko, S.N. (2014), 'Organizational and pedagogical conditions for the development of intellectual and creative potential of future teachers of technology', *Young scientist* [online], no. 19 (78), pp. 538-542, available at: <https://moluch.ru/archive/78/13596/> [Accessed 28.04.2025]. (in Russian)
9. Zagorskina, I.V. (2012), 'Experimental work on the formation of the intellectual culture of future economists', *Concept* [online], no. 11, pp. 76-80, available at: <http://e-koncept.ru/2012/12160.htm> [Accessed 28.04.2025]. (in Russian)
10. Zaitseva, S.S. (2007), 'The culture of students' intellectual labor as a pedagogical phenomenon', *Bulletin of the University of the Russian Academy of Education*, no. 1, pp. 42-45. (in Russian)
11. Egorova, G.I. (2005), 'Educational and educational potential of intellectual culture of a specialist. Leading approaches and principles of functioning', *Polzunovsky Bulletin*. no. 3, pp. 45-55. (in Russian)
12. Ivanova, V.P. (2010), 'Phenomenology of intellectual culture: general characteristics', *Bulletin of Tomsk State University*, no. 334, pp. 132-137. (in Russian)
13. Ivanova, V.P. (2004), *Understanding the scientific text as a factor in the formation of students' intellectual culture*. Ph. D. Thesis (Psychological), Bishkek, 179 p., Russian Federation. (in Russian)
14. Kostrova, B.S. (2012), *Formation of students' intellectual competence through the use of the project method in the process of studying mathematics in a non-humanitarian university*, Abstract of Ph. D. Thesis (Pedagogical), Ryazan State University named after S.A. Yesenin, Ryazan, Russian Federation. (in Russian)

15. Malkova, M.A. (2016), 'Formation of student's intellectual culture as the basis of professional development', Chernyshev, A.I. (eds.) *Innovative directions for the development of additional professional pedagogical education*, In 3 vol., Vol. 3: materials of the international electronic scientific and practical conference (10 October-13 November 2016, Donetsk), Donetsk: Istoki, pp. 86-89. (in Russian)
16. Mitrofanov, D.V. (2019), 'Psychological and pedagogical analysis of the concept of «intellectual culture»', *Gaudeamus* [online], no. 1 (39), available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskiy-analiz-ponyatiya-intellektualnaya-kultura> [Accessed 22.04.2025]. (in Russian)
17. Omelchenko, E.A. *Intellectual culture of students of a pedagogical university as a basis for the formation of their culture of self-expression in professional activity* [online], available at: <https://docs.yandex.ru/docs?type=docx> [Accessed 22.04.2025]. (in Russian)
18. Panina, G.V. (2008), 'Intellectual culture as the foundation of competence of a modern specialist', *Intelligence. Culture. Education: materials of the All-Russian Jubilee Conference dedicated to the 75th anniversary of the birth of Academician I.S. Ladenko* (16-18 September 2008, Novosibirsk), Novosibirsk: NSPU, pp. 95-96. (in Russian)
19. Plotnikova, E.B. and Tsaran, A.A. (2016), 'On the necessity and process of intellectual education of students in a humanitarian university', *Modern high-tech technologies* [online], no. 8-2, pp. 353-357, available at: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=36160> [Accessed 22.04.2025]. (in Russian)
20. Sarsekeeva, J.E., Gorbunova, N.A., Zhekibaeva, B.A. and Sarsekeeva, N.E. (2019), 'Formation of a culture of thinking among students through solving pedagogical problems', *Science for Education Today* [online], vol. 9, no. 4, available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-kultury-myshleniya-u-studentov-cherez-reshenie-pedagogicheskikh-zadach> [Accessed 22.04.2025]. (in Russian)
21. Churilova, E.Y. Lyakh, V.I. and Feskova, E.V. (2012), 'Conditions for the development of the culture of intellectual activity of students – future teachers in the educational process', *Modern problems of science and education*, no. 4, pp. 241-241. (in Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Л.П. Качалова, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: lada7.54@mail.ru, ORCID: 0000-0002-7482-8033.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

L.P. Kachalova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Pedagogy, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: lada7.54@mail.ru, ORCID: 0000-0002-7482-8033.

УДК 159.9

DOI: 10.52772/25420291_2025_2_129

**Ольга Вячеславовна Коновалова,
Кристина Владимировна Хабарова**
г. Шадринск

Связь переживания одиночества у подростков и выбора копинг-стратегии

Статья посвящена одной из актуальных проблем современности – исследованию особенностей переживания одиночества в подростковом возрасте, связи переживания одиночества и выбора копинг-стратегии. Подростковый возраст является периодом, который в значительной степени подвержен переживанию одиночества. В статье представлены результаты экспериментального исследования, выборку которого составили 35 подростков (21 девочек и 14 мальчиков) в возрасте 15-17 лет. Для решения эмпирических задач применялись «Опросник переживания одиночества» (авт. Е.А. Манакова) и «Опросник копинг-установок подростков (ACOPE)» (авт. J. Patterson, H. McCubbin, в адаптации Н.А. Польской). Полученные данные показали, что переживание одиночества в подростковой среде является достаточно распространенным явлением. При выборе копинг-стратегии подростки выбирают такие способы как отвлечение, развитие уверенности в себе, отношение к проблеме с чувством юмора. Очень редко прибегают к поиску профессиональной поддержки и поиску церковной поддержки. В условиях переживания одиночества подростки обращаются к эмоционально-ориентированным стратегиям совладающего поведения.

Ключевые слова: одиночество, переживание одиночества, копинг-стратегии, подростки, старшие подростки

**Olga Vyacheslavovna Konovalova,
Kristina Vladimirovna Khabarova**
Shadrinsk

The relationship between experiencing loneliness in adolescents and choosing a coping strategy

The article is devoted to one of the urgent problems – the study of the peculiarities of experiencing loneliness in adolescence, the relationship between experiencing loneliness and choosing a coping strategy. Adolescence is a period that is highly susceptible to experiencing loneliness. The article presents the results of an experimental study, which included a sample of 35 adolescents (21 girls and 14 boys) aged 15-17 years. To solve empirical problems, the authors use "Loneliness Experience Questionnaire" (author E.A. Manakova) and "Questionnaire of coping attitudes of adolescents (ACOPE)" (author J. Patterson, H. McCubbin, adapted by N. A. Polskaya). The data obtained showed that experiencing loneliness among teenagers is quite

common. When choosing a coping strategy, teenagers choose ways such as distraction, developing self-confidence, and treating the problem with a sense of humor. It is very rare to resort to seeking professional support and seeking church support. When experiencing loneliness, adolescents turn to emotionally-oriented coping strategies.

Keywords: loneliness, experiencing loneliness, coping strategies, teenagers, older adolescents

Введение. Актуальность исследования феномена одиночества определяется тем, что в современных условиях жизни все большее количество людей сталкиваются с данной проблемой. Социальные, экономические и политические события, происходящие в обществе, приводят к изменениям в системе межличностных отношений. Наблюдается активная тенденция к отдалению людей друг от друга. Переживание одиночества начинает рассматриваться как условие личностного развития и становления индивидуальности.

Данная проблема в зарубежной психологии рассматривалась в рамках психоаналитического (Х. Салливан, Дж. Зилбург, Э. Фромм, Д. Рисмен), феноменологического (К. Роджерс), экзистенциального (К. Мустакас, И. Ялом, В. Франкл), интеракционистского (Р. Вейс), социологического (Д. Рисман, Л. Слатер), когнитивного (Д. Перлман, Л.Э. Пепло) [8] подходов.

Отечественные ученые рассматривали одиночество как социально-психологическое явление (К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Старовойтова, Г.М. Тихонов, С.Г. Трубникова, Ж.В. Пузанова), проводили изучение культурно-исторических форм одиночества (О.В. Данчева, Н.Е. Покровский, С.А. Ветров, Ю.М. Швалб), возрастные особенности одиночества (И.С. Кон, О.Б. Долганова, Н.В. Перешеина), описание дефиниции «изоляция», «уединение» как близких одиночеству (О.Н. Кузнецов, В.И. Лебедев, А.У. Хараши) [8].

По мнению С.Л. Вербицкой, одиночество может быть рассмотрено как «психическое состояние, актуализирующее эмоциональное переживание процесса взаимодействия между субъектом и жизненной ситуацией и регулирующее степень внутренней и внешней активности» [1, С.17].

Одиночество И. М. Слободчиков рассматривает как сложную систему эмоций, проявляющуюся в процессе переживания и реагирования на жизненные события, оказывающую влияние на развитие человека в целом [14].

А.Р. Кирпиков, С.Г. Трубникова, Д. Гев и другие определяют одиночество как негативное переживание, в основе которого лежит недооценка себя, ощущение собственной незначимости, невозможность построения желаемых отношений. Данное переживание сопровождается чувством печали и тоски. Однако, переживание одиночества необходимо рассматривать с позитивной стороны. И.М. Слободчиков, К. Мустакаса отмечают, что переживание одиночества является важным условием психического развития личности и становления зрелой личности.

Одиночество, с позиции Е.А. Манаковой, рассматривается как «сложное негативное чувство, воз-

никающее в результате неадекватного удовлетворения социальных потребностей личности, следствием которого является ощущение себя как покинутого, ненужного, при котором происходит утрата эмоциональной связи с окружающими» [7, С.11]

Центральным компонентом одиночества является переживание одиночества.

Переживание одиночества – это «способ реагирования личности на непосредственное или опосредованное изменение характеристик социального пространства-времени» [14, С. 18], т.е. свидетельствует об эффективности адаптации к изменениям.

Исследования отечественных психологов (И.С. Кон, И.В. Дубровина, С.В. Кривцова и другие) показывают, что наиболее часто испытывают одиночество подростки и юноши. Молодые люди, как одна из самых психологически уязвимых и плохо адаптированных групп, наиболее остро ощущают социальную нестабильность, неопределенность, и как следствие незащищенность. Этому способствуют и возрастные особенности подростков: стремление к уединению (А.В. Мудрик) и «бегство от одиночества» (Э. Фромм).

Исследование одиночества подростков представлено в работах А.Р. Кирпикова, И.С. Кона, С.В. Малышевой, Н.В. Перешеиной, И.М. Слободчиков, Р.В. Шмелева, Е.Е. Роговой (связь одиночества и образа «Я» у подростков); Н.В. Перешеиной, Р.В. Шмелева (одиночество и отклоняющееся поведение); А. Урака, А. Демира, Е.М. Коротаевой (факторы, влияющие на переживание одиночества у подростков), И.В. Вербицкой (переживание одиночества и профессиональное становление).

В подростковом возрасте одиночество переживается чаще, острее и может привести к социальной изоляции, ухудшению межличностных отношений, проявлению деструктивного поведения, вступлению в религиозные и преступные сообщества, суицидальному поведению [3].

На основе эмпирических данных, И.М. Слободчиков отмечает, что подростковый возраст является наиболее значимым периодом для становления переживания одиночества. Это связано с возрастными особенностями подростков (сензитивностью к рефлексии, обращением к внутреннему миру и формированием «Я концепции»).

С.Л. Вербицкая, исследуя динамические аспекты процесса одиночества, отмечает, что старшие подростки и юноши чаще испытывают одиночество, с возрастом частота переживания одиночества снижается. Автор объясняет это явление сложностью социальной идентификации в период взросления молодого человека [1].

А. Урак, А. Демир считают, что факторами, влияющими на переживание одиночества у

подростков являются отношения со сверстниками и семья.

Е.М. Коротаева [3] выделила детерминанты одиночества подростков. К группе психологических относятся эмоциональная неустойчивость, застенчивость, низкая самооценка и интроверсия. По мнению автора, представленные выше детерминанты, могут уменьшить потребность в общении, ограничить возможность установления контактов; могут приводить к неудачам во взаимодействиях; изменить отношения с окружающими.

К демографическим – тип семьи, в котором один из родителей является для него биологическим отцом или матерью.

К социальным факторам, определяющим переживание одиночества, относятся общение со сверстниками, резкие перемены, общение с родителями, потеря близкого друга, развод родителей.

А.В. Заикина, А.Р. Кирпиков к факторам, влияющим на переживание одиночества у подростков относят самооценку (низкая самооценка, диссонанс между истинным «Я» и как видят «Я» другие, неадекватная самооценка), неудачи в общении (отсутствие лучшего друга, унижение со стороны сверстников и взрослых), отсутствие близких привязанностей в детстве [4].

Н.В. Перешейна выделила причины одиночества, к которым отнесла эмоциональную изоляцию от окружающих, отсутствие друзей, любимого человека, потребность в самоопределении, личностные качества подростка (замкнутость, высокие требования к окружающим) [12].

Особенности переживания одиночества у подростков (по А.Р. Кирпикову) связано с переоценкой ценностей, выработкой собственной системы оценок, со стремлением удовлетворить потребности в самостоятельности и независимости, в близости и социальной включенности; с остротой переживания сложных ситуаций во взаимоотношениях со сверстниками, непонимания со стороны взрослых [4].

Е.А. Манакова описала типы одиночества [7, С. 16].

1. Переживание одиночества как негативное чувство (наказание судьбы). Испытуемые, отнесенные к данной группе, отличаются повышенной тревожностью, мнительностью, низкой самооценкой. Они подвержены негативным переживаниям, причинами которых может стать критика со стороны окружающих, разрыв отношений, отсутствие близких отношений и успехов. Они интровертированы, рассматривают ситуации с пессимистических позиций (дела пойдут плохо, успех обернется неудачей). В социальных группах держатся особняком.

2. Отрицание переживания одиночества как негативного чувства. Такие подростки стремятся к уединению, независимости, они ощущают себя самодостаточными личностями. Стремление к сближению со стороны окружающих воспринимается ими как нарушение границ и приводит к конфликтам. Окружающие воспринимают таких

подростков как малоэмоциональных, бесчувственных, т.к. мимические и словесные проявления чувств у них выражены слабо.

3. Переживание одиночества как временное вынужденное явление. Подростки характеризуются резкой сменой настроения, импульсивностью, обладают слабым самоконтролем, не уважают права окружающих. Им сложно выстаивать отношение с окружающими.

4. Одиночество как результат страха брать ответственность за других. Это люди, которые ведут одинокий образ жизни, вступают в отношения, которые на влекут за собой никаких обязательств. Они отличаются пассивной жизненной позицией, не готовы справляться с ответственностью, испытывают страх и беспомощность от собственной несостоятельности.

5. Духовное одиночество как отсутствие поддержки, понимания испытывают люди, которые являются носителями знаний и готовы ими поделиться, достаточно эффективны при выполнении каких-либо заданий, но чувствуют себя недооцененными, непонятыми.

6. Одиночество вследствие внешней непривлекательности. Низкая популярность у противоположного пола часто приводит к возникновению безответных чувств к объекту симпатии, и как результат, к переживанию разочарования. Это формирует чувство безнадежности, отчужденности.

Феноменологическая модель одиночества, разработанная С.Л. Вербицкой [1], предполагает два типа переживания одиночества:

1. Деструктивный («Защита»). Одинокий человек отрицает собственное состояние и использует различные формы защиты (агрессию, рационализацию, отрицание и т.д.). К особенностям такой личности автор относит осторожность во взаимодействиях с другими людьми, замкнутость, не желание брать на себя ответственность за принятие решения, за собственное поведение и эмоции, неуверенность в себе, агрессивность и т.д.

2. Конструктивный («Совладание»). Одинокий человек принимает ответственность за свое эмоциональное состояние и учится управлять эмоциями в сложных ситуациях. Он позитивно относится к жизни, адекватно оценивает себя, свои способности, занимает активную жизненную позицию, занимается поиском смысла жизни, обладает хорошо развитой рефлексией, проявляет творчество.

Основными средствами для преодоления переживания одиночества, по данным А.Р. Кирпикова, являются: бегство от одиночества пассивного (грусть, плачь, сон и т.п.) и активного типов (уход из дома, общение с друзьями); проявление открытости к другому человеку; ориентация на поиск какого-либо дела (просмотр передач, видео роликов, прослушивание музыки, чтение и т.д.); обдумывание ситуации [4].

Одиночество подростков приводит к снижению эффективности социализации, усложнению

усвоения позитивного опыта, утрате конструктивных ценностей, повышению конфликтности, агрессивности. Е.Е. Рогова считает, что одиночество заставляет подростков объединяться в антисоциальные группы [13].

Принимая во внимание стрессогенность одиночества и его переживания, мы посчитали важным рассмотреть связь переживания одиночества и выбор стратегии совладающего поведения.

Исследованием копинг-стратегий занимались Л. Мерфи (копинг как средство преодоления фрустрирующих ситуаций), Н. Хаан (преодоление стресса без искажения действительности), А. Биллингс, Р. Моос (как черта личности), Р. Лазарус, С. Фолкман (как попытка преодолеть состояние ущерба) [15].

В отечественной психологии копинг-стратегии рассматривались в работах С.К. Нартова-Бочавер, Н.М. Никольской, Р.М. Грановской, А.В. Гришиной. Н.А. Сирота, В.М. Ялтонской и других [15].

Копинг-стратегии – это непрерывно меняющиеся когнитивные и поведенческие попытки справиться со специфическими внешними и/или внутренними требованиями, которые оцениваются как чрезмерные или превышающие ресурсы человека» [2, 10].

Как указывает С.К. Нартова - Бочавер, стратегии психологического преодоления не универсальны. Они определяются интерпретацией жизненной ситуации, ее значением и особенностями переживания. Стратегии совладания направлены на решение проблемы, корректировку самооценки, регулирование взаимоотношений между людьми [9].

В психолого-педагогической литературе представлены данные о наличии связи между оценкой человеком своего одиночества и копинг-стратегиями. Т.Л. Крюкова отмечает, что уровень субъективного одиночества у подростков определяет

способ совладания с ним. Подростки, с высоким уровнем переживания одиночества, чаще выбирают непродуктивные копинг-стратегии бегства-избегания, конфронтации (агрессивные усилия), «вентиляции» негативных эмоций, ухода в себя. Современные подростки в ситуации острого одиночества часто ищут поддержку в интернет-контактах [5].

Исследовательская часть.

Для выявления связи между переживанием одиночества и выбором копинг- стратегии проведено эмпирическое исследование, выборку которой составили 35 подростков (21 девочек и 14 мальчиков) в возрасте 15-17 лет.

Нами были использованы «Опросник переживания одиночества» (авт. Е.А. Манакова) [6] и «Опросник копинг-установок подростков (АСОРЕ)» (авт. J. Patterson, H. McCubbin, в адаптации Н. А. Польской) [11, С. 417].

По методике «Опросник переживания одиночества» (авт. Е.А. Манакова) были получены следующие данные. 14,3 % подростков имеют высокий уровень переживания одиночества, что указывает на проявление эмоционального дискомфорта. Они отличаются низкой самооценкой, неудовлетворенностью собой и своим социальным положением, высоким чувством тревоги, беспомощности, неуверенности в своих силах.

Значительное большинство (77,1 % от общей выборки) имеют средний уровень переживания одиночества. 8,6 % респондентов продемонстрировали низкий уровень переживания одиночества, что указывает на общее психологическое и эмоциональное благополучие подростков.

Методика, предложенная Е.А. Манаковой, позволила определить преобладающий тип одиночества у старших подростков (Таблица 1).

Таблица 1

Распределение испытуемых по группам, в зависимости от типа переживания одиночества у подростков, %

Тип переживание одиночества	Уровни выраженности		
	высокий	средний	низкий
Переживание одиночества как негативного чувства	5,7	14,3	80
Отрицание переживания одиночества	2,9	37,1	60
Переживание одиночества как временного вынужденного явления	11,4	51,4	37,1
Одиночество как результат страха брать ответственность за других	-	17,14	82,86
Духовное одиночество как отсутствие поддержки, понимания	-	31,4	68,6
Одиночество вследствие внешней непривлекательности	11,4	2,9	85,7

Из таблицы следует, что в данной выборке испытуемых значительно преобладает низкий уровень выраженности разных типов переживания одиночества. Однако, анализ ответов подростков показывает, что чаще встречаются такие

типы переживания одиночества как «Переживание одиночества как временного вынужденного явления», «Отрицание переживания одиночества» и «Одиночество в следствии внешней непривлекательности».

Старшие подростки с переживанием одиночества как временного вынужденного явления склонны снимать с себя личную ответственность. Они полагают, что в случае неудачи не стоит проявлять настойчивость, а следует дожидаться более благоприятного стечения обстоятельств. Это может служить защитным механизмом, но длительное пребывание в таком состоянии может привести к снижению активности и препятствовать развитию навыков преодоления трудностей.

Старшеклассники, отрицающие негативный аспект переживания одиночества, как правило, демонстрируют выраженную автономию и не проявляют особого интереса к окружающим. Они избегают установления близких отношений, стремясь сохранить личную независимость и уединенность, и часто воспринимают себя как самодоста-

точных. В их системе ценностей приоритет отдается мобильности, независимости и самостоятельному принятию решений. Близость с другими людьми может восприниматься ими как навязчивость и ограничение личной свободы. Это может свидетельствовать о трудностях в установлении близких и доверительных отношений, что требует особого внимания к развитию социальных навыков и способности к эмоциональной близости.

Вторым этапом экспериментального исследования стало выявление стратегий совладающего поведения, применяемых подростками. С этой целью нами была использована методика «Опросник копинг-установок подростков (ACOPE)» (авт. J. Patterson, H. McCubbin, в адаптации Н. А. Польской). Полученные данные представлены в таблице 2.

Таблица 2

Среднее значение копинг-стратегий подростков

Тип совладающего поведения	Среднее значение по выборке	Стандартное отклонение от среднего значения
Агрессия	15,31 (max=30)	6,61
Отвлечение	27,71 (max = 40)	7,05
Развитие уверенности в себе	20,7 (max=30)	4,8
Поиск социальной поддержки	15,83 (max=30)	6,1
Поиск поддержки семьи	16,97 (max=30)	5,8
Избегание проблем	8,74 (max=25)	2,4
Поиск церковной поддержки	3,34 (max=15)	0,9
Поиск поддержки у близких друзей	5,91 (max=10)	1,3
Поиск профессиональной поддержки	3,2 (max=10)	0,7
Усиленные занятия	11,77 (max=20)	2,8
Отношение к проблеме с чувством юмора	7 (max=10)	1,6
Релаксация	11,37 (max=20)	2,5

Данные, представленные в таблице 2, показывают, что подростки достаточно часто выбирают такие способы преодоления сложных жизненных ситуаций как отвлечение, развитие уверенности в себе, отношение к проблеме с чувством юмора.

Очень редко прибегают к поиску профессиональной поддержки и поиску церковной поддержки.

Для выявления соотношения типа одиночества и копинг - стратегии у старших подростков нами применялся коэффициент корреляции Спирмена. Полученные данные представлены в таблице 3.

Таблица 3

Показатели корреляционной связи между особенностями переживания одиночества и выбором копинг-стратегий у старшеклассников

Используемые показатели	Общий уровень одиночества	Негативное чувство	Отрицание	Временное явление	Страх ответственности	Духовное одиночество	Физическое одиночество
Агрессия	0.181	0.189	-0.102	0.215	0.026	0.202	0.196
Отвлечение	0.309	0.197	0.117	0.376	0.382	0.294	0.108
Развитие уверенности в себе	0.225	0.120	0.128	0.322	0.106	0.263	0.011

Поиск социальной поддержки	0.023	-0.104	-0.182	0.195	0.040	-0.049	0.023
Поиск поддержки в семье	0.057	-0.069	-0.139	0.252	0.065	0.147	-0.026
Избегание	0.088	0.111	0.250	0.003	-0.003	0.028	0.085
Поиск церковной поддержки	0.389	0.255	0.269	0.271	0.464	0.344	0.256
Поиск поддержки у близких друзей	-0.268	-0.343	-0.254	-0.169	-0.214	-0.175	-0.259
Поиск профессиональной поддержки	0.270	0.106	0.166	0.295	0.311	0.252	0.288
Усиленные занятия	0.100	0.059	0.048	0.284	0.098	0.127	-0.018
Отношение с юмором	0.150	0.141	0.082	0.227	0.086	0.104	0.032
Релаксация	0.257	0.293	-0.139	0.272	0.167	0.393	0.345

Прямая корреляция показателя «Общий уровень одиночества» и копинг-стратегии «Отвлечение» ($r_s=0.309$, при $p<0,05$) говорит о том, что чем выше общий уровень одиночества у старшеклассника, тем чаще он будет использовать копинг-стратегию отвлечение. Отвлечение – это способ избежать неприятных мыслей и эмоций, связанных с одиночеством. Вместо того, чтобы решать проблему, подросток пытается ее забыть. Относится к эмоционально-ориентированным копинг-стратегиям, направленным на регуляцию эмоционального состояния, а не на решение проблемы как таковой. Примеры проявления: сон, поход в кино, поход за покупками, чтение, хобби, компьютерные игры, социальные сети, просмотр фильмов/сериалов. Может быть полезна в краткосрочной перспективе для снятия напряжения. Однако ее следует использовать с осторожностью и в сочетании с более активными и адаптивными способами решения проблемы одиночества, такими как развитие социальных навыков, поиск поддержки, участие в общественной жизни и обращение за профессиональной помощью.

Прямая корреляция показателя «Общий уровень одиночества» и копинг-стратегии «Поиск церковной поддержки» ($r_s=0.389$, при $p<0,05$) говорит о том, что чем сильнее подросток ощущает себя одиноким, тем чаще он обращается к религии. Религия может давать надежду на лучшее будущее, веру в то, что он не одинок, даже в самые трудные моменты. Эта стратегия может быть адаптивной, предоставляя поддержку, утешение и чувство принадлежности.

Обратная корреляция показателя «Переживание одиночества как негативного чувства» и копинг-стратегии «Поиск поддержки у близких друзей» ($r_s=-0.343$, при $p>0,05$) указывает на то, что чем сильнее старшеклассник переживает одиночество как негативное чувство (то есть, чем сильнее он страдает от этого ощущения), тем реже он будет использовать данную копинг-стратегию. Он редко обращается к ним за помощью и поддержкой, боясь

показаться слабым, быть отвергнутым или просто не желая отвлекать их своими проблемами. Он может даже избегать общения с друзьями, усиливая свою изоляцию. Это может быть связано с защитными механизмами, низкой самооценкой, недоверием и страхом быть уязвимым, а также с негативным опытом прошлого.

Прямая корреляция показателя «Переживание одиночества как временного явления» и копинг-стратегии «Отвлечение» ($r_s=0.376$, при $p<0,05$) говорит о том, что чем больше старшеклассник склонен воспринимать свое одиночество как временное, тем чаще он будет использовать копинг-стратегию отвлечение. То есть, чем больше он уверен в том, что его одиночество скоро пройдет, тем вероятнее он будет использовать стратегии, направленные на временное забывание об этой проблеме, а не на ее решение. Вместо этого он проводит время за просмотром фильмов, компьютерными играми, социальными сетями или чтением книг, отвлекаясь от чувства одиночества.

Прямая корреляция показателя «Переживание одиночества как временного явления» и копинг-стратегии «Развитие уверенности в себе» ($r_s=0.322$, при $p<0,05$) говорит о том, что чем сильнее старшеклассник верит в то, что его одиночество – это временное явление, тем чаще он будет использовать данную копинг-стратегию. Осознание временности проблемы побуждает к активным действиям, направленным на улучшение своей личности. То есть, он будет более склонен к самостоятельности, планированию, позитивному мышлению, принятию решений. Уверенность в том, что одиночество временно, подкрепляет веру в свои силы и способность самостоятельно справиться с трудностями. Это является адаптивной стратегией, направленной на преодоление одиночества и улучшение качества жизни.

Прямая корреляция показателя «Одиночество как результат страха брать ответственность» и копинг-стратегии «Отвлечение» ($r_s=0.382$, при $p<0,05$) говорит о том, что чем больше подросток

избегает ответственности, тем вероятнее, что он будет использовать отвлечение как способ справиться с одиночеством. Такие старшеклассники ведут одинокий образ жизни, вступая в отношения, которые не за собой никаких обязательств. Чтобы не думать о своем одиночестве, они постоянно играют в компьютерные игры, смотрят сериалы и проводят много времени в социальных сетях. Страх совершить ошибку или не справиться с ответственностью приводит к избеганию активных действий. Отвлечение помогает временно забыть о проблеме одиночества и страха, создавая иллюзию комфорта и безопасности.

Прямая корреляция показателя «Одиночество как результат страха брать ответственность» и копинг-стратегии «Поиск церковной поддержки» ($r_s=0.464$, при $p<0,05$) говорит, что чем сильнее старшеклассник осознает, что его одиночество вызвано страхом брать на себя ответственность, тем чаще он будет прибегать к данной копинг-стратегии. Старшеклассник чувствует, что его одиночество связано с его нежеланием или неспособностью принимать решения, проявлять инициативу, отвечать за свои поступки в социальных ситуациях. Он чувствует себя одиноким, отвергнутым и обращается к религии в поисках утешения. Он перекладывает ответственность за свою жизнь и свои решения на Бога, полагаясь на его волю, что может привести к дезадаптации.

Прямая корреляция показателя «Одиночество как результат страха брать ответственность» и копинг-стратегии «Поиск профессиональной поддержки» ($r_s=0.311$, при $p<0,05$) говорит, что чем сильнее старшеклассник осознает, что его одиночество вызвано страхом брать на себя ответственность, тем чаще он будет использовать данную копинг-стратегию. Старшеклассник осознает, что его одиночество связано с тем, что он боится проявлять инициативу в общении, принимать решения и брать на себя ответственность. Он решает обратиться к психологу, чтобы разобраться в причинах своего страха и научиться более уверенно взаимодействовать с другими людьми. Это свидетельствует о готовности к изменениям, признанию и решению проблемы. Данная копинг-стратегия является адаптивной.

Прямая корреляция показателя «Духовное одиночество» и копинг-стратегии «Поиск церковной поддержки» ($r_s=0.344$, при $p<0,05$) говорит, что чем сильнее старшеклассник испытывает духовное одиночество, тем чаще он будет использовать данную копинг-стратегию. То есть чем больше подросток ощущает потерю смысла жизни и связи с духовным миром, тем вероятнее он будет обращаться к религии в поисках утешения. Когда старшеклассник испытывает пустоту и бессмысленность существования, он начинает активно искать духовную поддержку в религии.

Прямая корреляция показателя «Духовное одиночество» и копинг-стратегии «Релаксация»

($r_s=0.393$, при $p<0,05$) говорит, что чем сильнее старшеклассник испытывает духовное одиночество, тем чаще он будет использовать данную копинг-стратегию. Духовное одиночество часто сопровождается чувством тревоги, беспокойства и внутренней пустоты. Релаксация помогает снизить эти негативные эмоции и обрести внутренний покой. Это может быть медитация, прослушивание расслабляющей музыки, прогулки на свежем воздухе. Релаксация может быть эффективной в сочетании с другими адаптивными копинг-стратегиями.

Прямая корреляция показателя «Одиночество вследствие внешней непривлекательности» и копинг-стратегии «Релаксация» ($r_s=0.345$, при $p<0,05$) говорит, что сильнее старшеклассник переживает одиночество из-за чувства внешней непривлекательности, тем чаще он будет использовать данную копинг-стратегию. Чувствуя себя одиноким и отвергнутым из-за того, что он считает себя некрасивым, старшеклассник испытывает тревогу, напряжение и негативные мысли по поводу своей внешности. Чтобы справиться с этими чувствами, он использует техники релаксации для снижения напряжения, улучшения самочувствия и принятия себя таким, какой он есть. Релаксация может быть эффективной в сочетании с другими копинг-стратегиями, например, работа с психологом.

Из полученных результатов можно сделать вывод, что в обычных ситуациях старшеклассники склонны использовать проблемно-ориентированные копинг-стратегии, такие как развитие уверенности в себе и усиленные занятия, а также эмоционально-ориентированную стратегию – отношение к ситуации с юмором. Однако, в условиях переживания одиночества наблюдается значительный сдвиг в сторону эмоционально-ориентированных стратегий. Можно сделать вывод о том, что выбор стратегий совладающего поведения тесно связан с тем, как старшеклассник воспринимает и оценивает свое одиночество. Люди с высоким уровнем одиночества чаще используют копинг, направленный на отвлечение и поиск поддержки в религии. Эти копинг-стратегии помогают снизить эмоциональный дискомфорт, связанный с переживанием чувства одиночества.

Понимание выявленных связей позволит создать более эффективные стратегии помощи и поддержки для подростков, испытывающих одиночество, помогая им выработать более адаптивные и конструктивные способы преодоления этой проблемы.

Заключение. Результаты исследования показали, что переживание одиночества в подростковой среде является достаточно распространенным явлением. Значительная часть подростков переживают одиночество в той или иной форме, что указывает на эмоциональный дискомфорт, неуверенность, недооценку собственных способностей.

Наиболее часто встречающимися типами переживания одиночества являются «Переживание

одиночества как временного вынужденного явления», «Отрицание переживания одиночества» и «Одиночество вследствие внешней непривлекательности».

При выборе копинг-стратегии для преодоления сложных жизненных ситуаций подростки достаточно часто выбирают такие способы как отвлечение, развитие уверенности в себе, отношение к проблеме с чувством юмора. Очень редко прибегают к поиску профессиональной поддержки и поиску церковной поддержки.

Из полученных результатов можно сделать вывод, что в обычных ситуациях старшие подростки склонны использовать проблемно-ориентированные копинг-стратегии, такие как развитие уверенности в себе и усиленные занятия, а также

эмоционально-ориентированную стратегию – отношение к ситуации с юмором. Однако, в условиях переживания одиночества наблюдается значительный сдвиг в сторону эмоционально-ориентированных стратегий. Можно сделать вывод о том, что выбор стратегий совладающего поведения тесно связан с тем, как старшеклассник воспринимает и оценивает свое одиночество. Люди с высоким уровнем одиночества чаще используют копинг, направленный на отвлечение и поиск поддержки в религии. Эти копинг-стратегии помогают снизить эмоциональный дискомфорт, связанный с переживанием чувства одиночества

Понимание феномена одиночества и его связи с выбором копинг-стратегии помогут создать эффективную стратегию его преодоления у подростков.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Вербицкая, С.Л. Социально-психологические факторы переживания одиночества : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Светлана Львовна Вербицкая ; Рос. гос. пед. ун-т. – Санкт-Петербург, 2002. – 19 с. – Текст : непосредственный.
2. Гришина, А.В. Исследование копинг-стратегий подростков до и во время пандемии / А.В. Гришина, М.В. Косцова, В.А. Быстрыкова – Текст : электронный // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 72-1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-koping-strategy-podrostkov-do-i-vo-vremya-pandemii> (дата обращения: 02.05.2025).
3. Дементий, Л.И. Личностные типы и социально-психологические детерминанты одиночества в подростковом возрасте / Л.И. Дементий, Е.М. Коротаева. – Текст : электронный // ОНВ. – 2010. – № 4 (89). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lichnostnye-tipy-i-sotsialno-psihologicheskie-determinanty-odinochestva-v-podrostkovom-vozraste> (дата обращения: 12.05.2025).
4. Кирпиков, А.Р. Позитивные аспекты переживания одиночества в подростковом возрасте : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Кирпиков Алексей Рафаилович ; Психол. институт РАО. – Москва, 2002. – 23 с. – Текст : непосредственный.
5. Крюкова, Т.Л. Когнитивная психология совладания с одиночеством / Т.Л. Крюкова. – Текст : электронный // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. СоциокINETика. – 2013. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kognitivnaya-psihologiya-sovladaniya-s-odinochestvom> (дата обращения: 30.04.2025).
6. Манакowa, Е.А. Опросник переживания одиночества / Е.А. Манакowa. – Текст : электронный // СПЖ. – 2018. – № 69. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/oprosnik-perezhivaniya-odinochestva> (дата обращения: 05.05.2025).
7. Манакowa, Е.А. Типы переживания одиночества в контексте психологического здоровья девушек – студенток : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Манакowa Екатерина Александровна ; Алтайский гос. пед. акад.; Москва. – 2015. – 26 с. – Текст : непосредственный.
8. Набиева, З.Б. Сравнительный анализ отечественных и зарубежных исследований феномена одиночества / З.Б. Набиева. – Текст : электронный // Психолог. – 2023. – № 5. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sravnitelnyy-analiz-otechestvennyh-i-zarubezhnyh-issledovaniy-fenomena-odinochestva> (дата обращения: 02.05.2025).
9. Нартова-Бочавер, С.К. «Coping behavior» в системе понятий психологии личности / С.К. Нартова-Бочавер. – Текст : непосредственный // Психологический журнал. – 1997. – № 5. – С. 20-30.
10. Нижегородцева, Н.В. Совладающее поведение подростков с разным уровнем осознанной саморегуляции / Н.В. Нижегородцева, С.С. Тарасова. – Текст : электронный // Ярославский педагогический вестник. – 2017. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovladayuschee-povedenie-podrostkov-s-raznym-urovнем-osoznannoy-samoregulyatsii> (дата обращения: 02.05.2025).
11. Польская, Н.А. Феноменология и функции самоповреждающего поведения при нормативном и нарушенном психическом развитии : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.04 / Польская Наталия Анатольевна ; Моск. гос. психол.-пед. ун-т. – Москва. – 2017. – 423 с. – Текст : непосредственный.
12. Пузанова, Ж. В. Одиночество: возможности эмпирического исследования / Ж.В. Пузанова. – Текст : электронный // Вестник РУДН. Серия: Социология. – 2008. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/odinochestvo-vozmozhnosti-empiricheskogo-issledovaniya> (дата обращения: 26.05.2025).
13. Рогова, Е.Е. Психологические особенности одиночества у подростков с разной социальной направленностью : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Рогова Евгения Евгеньевна ; Ростов. гос. пед. ун-т. – Ростов-на-Дону, 2005. – 19 с. – Текст : непосредственный.
14. Слободчиков, И.М. Теоретико-экспериментальное исследование феномена одиночества личности : на материале подросткового возраста : автореф. дис. ... докт. психол. наук : 19.00.01 / Слободчиков Игорь Михайлович ; Рос. гос. гуманитар. ун-т. – Москва, 2006. – 48 с. – Текст : непосредственный.

15. Татьянченко, Н.П. Развитие понятия «Копинг» в отечественной и зарубежной психологии / Н.П. Татьянченко. – Текст : электронный // Известия ЮФУ. Технические науки. – 2006. – № 13. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-ponyatiya-koping-v-otechestvennoy-i-zarubezhnoy-psihologii> (дата обращения: 02.04.2025).

REFERENCES

1. Verbickaja, S.L. (2002), *Socio-psychological factors of experiencing loneliness*, Abstract of Ph. D. Thesis (Psychology), Russian State Pedagogical Institute, St. Petersburg, Russian Federation. (in Russian)
2. Grishina, A.V., Kostsova, M. V. and Bistryukova, V. A. (2021), 'Research of coping strategies of adolescents before and during the pandemic', *Problems of modern pedagogical education* [online], no. 72-1, available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-koping-strategyi-podrostkov-do-i-vo-vremya-pandemii> [Accessed 02.05.2025]. (in Russian)
3. Dementy, L.I. and Korotaeva, E. M. (2010), 'Personality types and socio-psychological determinants of loneliness in adolescence', *ONV* [online], no. 4 (89), available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/lichnostnye-tiny-i-sotsialno-psihologicheskie-determinanty-odinochestva-v-podrostkovom-voznraze> [Accessed 12.05.2025]. (in Russian)
4. Kirpikov, A.R. (2002), *Positive aspects of experiencing loneliness in adolescence*, Abstract of Ph. D. Thesis (Psychology), Psychologist. Institute of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russian Federation. (in Russian)
5. Kryukova, T.L. (2013), 'Cognitive psychology of coping with loneliness', *Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics* [online], no. 2, available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/kognitivnaya-psihologiya-sovladaniya-s-odinochestvom> [Accessed 30.04.2025]. (in Russian)
6. Manakova, E.A. (2018), 'Questionnaire on loneliness', *Siberian Journal of Psychology* [online], no. 69, available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/oprosnik-perezhivaniya-odinochestva> [Accessed 05.05.2025]. (in Russian)
7. Manakova, E.A. (2015), *Types of experiencing loneliness in the context of the psychological health of female students*, Abstract of Ph. D. Thesis (Psychology), Altai State pedagogical Academy, Moscow, Russian Federatin. (in Russian)
8. Nabieva, Z.B. (2023), 'Comparative analysis of domestic and foreign studies of the phenomenon of loneliness', *Psychologist* [online], no. 5, available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/sravnitelnyy-analiz-otechestvennyh-i-zarubezhnyh-issledovaniy-fenomena-odinochestva> [Accessed 02.05.2025]. (in Russian)
9. Nartova-Bochaver, S.K. (1997), "Coping behavior" in the system of concepts of personality psychology', *Psychological Journal*, no. 5, pp.20-30. (in Russian)
10. Nizhegorodtseva, N.V. and Tarasova, N. V. (2017), 'Coping behavior of adolescents with different levels of conscious self-regulation', *Yaroslavl Pedagogical Bulletin* [online], no. 2, available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovladayuschee-povedenie-podrostkov-s-raznym-urovнем-osoznannoy-samoregulyatsii> [Accessed 02.05.2025]. (in Russian)
11. Polskaya, N.A. (2017), *Phenomenologia and the functions of self-harming behavior in normative and impaired mental development*, Abstract of Ph. D. Thesis (Psychology), Moscow State Psychology-pedagogical University, Moscow, Russian Federation. (in Russian)
12. Puzanova, Zh. V. (2008), 'Loneliness: the possibilities of empirical research', *Bulletin of the RUDN University. Series: Sociology* [online], no. 4, available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/odinochestvo-vozmozhnosti-empiricheskogo-issledovaniya> [Accessed 26.05.2025]. (in Russian)
13. Rogova, E.E. (2005), *Psychological features of loneliness in adolescents with different social orientation*, Abstract of Ph. D. Thesis (Psychology), Rostov State Pedagogical University, Rostov-on-Don, Russian Federation. (in Russian)
14. Slobodchikov, I.M. (2006), *Theoretical and experimental study of the phenomenon of loneliness of personality : based on the material of adolescence*, Abstract of Ph. D. Thesis (Psychology), Russian State Humanitarian University, Moscow, Russian Federation. (in Russian)
15. Tatiachenko, N.P. (2006), 'The development of the concept of "Coping" in Russian and foreign psychology', *Izvestiya SFU. Technical sciences* [online], no. 13, available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-ponyatiya-koping-v-otechestvennoy-i-zarubezhnoy-psihologii> [Accessed 02.04.2025]. (in Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

О.В. Коновалова, доцент, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и педагогической психологии ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет г. Шадринск, Россия, e-mail: olgak1997@mail.ru, ORCID: 0000-0003-2807-5648

К.В. Хабарова, студентка 3 курса, направление подготовки «Психолого-педагогическое образование», профиль «Психология развития и образования», ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет г. Шадринск, Россия, e-mail: habarovak27@gmail.com

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

O.V. Konovalova, Ph. D. in Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Developmental Psychology and Pedagogical Psychology, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: olgak1997@mail.ru, ORCID: 0000-0003-2807-5648

K.V. Khabarova, 3rd year Student, field of training "Psychological pedagogical education", profile "Psychology of Development and Education", Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: habarovak27@gmail.com

Наталья Павловна Никитина
г. Екатеринбург

Компоненты формирования архитектурно-проектной компетентности бакалавра направления подготовки «Архитектура» в техническом вузе

В статье представлена актуальность исследования с точки зрения социально-педагогического, научно-теоретического и научно-методического аспектов. Цель исследования – теоретическое обоснование и разработка содержательно-структурных компонентов процесса формирования архитектурно-проектной компетентности студентов направления подготовки «Архитектура» в условиях технического вуза. Объектом исследования выступает процесс профессиональной подготовки бакалавров по направлению «Архитектура». Предмет исследования – процесс формирования архитектурно-проектной компетентности студентов архитектурного направления в ходе реализации системы усложняющихся курсовых проектов. Задачи исследования: на основе анализа научной литературы уточнить понятие «архитектурно-проектная компетентность» и раскрыть сущность процесса её формирования в образовательной среде технического вуза; выделить основные компоненты архитектурно-проектной компетентности, а также определить уровни её сформированности у студентов архитектурного направления в техническом вузе. Методы исследования включают теоретические: анализ и систематизацию философской, психологической, педагогической литературы по теме исследования, синтез эмпирического и теоретического материала, концептуальное моделирование, обобщение; эмпирические методы: наблюдение, беседа, опрос, метод экспертных оценок, опытно-экспериментальная работа, анализ ФГОС ВО по направлению «Архитектура». Материалы исследования анализируют соотношение инженерно-технических и художественных дисциплин в учебном процессе вузов, которые готовят архитекторов и особенность подготовки архитектора в техническом вузе. Результат исследования доказал особенность подготовки архитектора в техническом вузе, специфику профессиональной деятельности архитектора. Дано определение архитектурно-проектной компетентности, процесса формирования архитектурно-проектной компетентности, уровней сформированности архитектурно-проектной компетентности. Мониторинг в обучении архитектора позволит своевременно отслеживать и корректировать образовательный процесс при реализации технологии формирования архитектурно-проектной компетентности в ходе выполнения курсовых проектов, последовательное усложнение которых предусматривает постановку и решение более масштабных научно-исследовательских, конструктивно-технологических и художественно-эстетических задач.

Ключевые слова: профессиональное архитектурное образование, архитектурно-проектная компетентность, формирование архитектурно-проектной компетентности, уровни сформированности архитектурно-проектной компетентности в обучении архитектора.

Nataliia Pavlovna Nikitina
Yekaterinburg

Architectural and design competence formation of a bachelor (field of training “Architecture”) in a technical university

The article presents the relevance of the study from the point of view of socio-pedagogical, scientific-theoretical and scientific-methodological aspects. The purpose of the study is a theoretical substantiation and development of the content and structural components of the process of forming the architectural and design competence of students majoring in Architecture in a technical university. The object of the study is the process of professional training of bachelors in the direction of Architecture. The subject of the study is the process of forming the architectural and design competence of students majoring in architecture during the implementation of a system of increasingly complex course projects. Research objectives: based on the analysis of scientific literature, to clarify the concept of "architectural and design competence" and reveal the essence of the process of its formation in the educational environment of a technical university; to identify the main components of architectural and design competence, as well as to determine the levels of its formation among students majoring in architecture in a technical university. Research methods include theoretical ones: analysis and systematization of philosophical, psychological, pedagogical literature on the research topic, synthesis of empirical and theoretical material, conceptual modeling, generalization; empirical methods: observation, conversation, survey, expert assessment method, experimental work, analysis of the Federal State Educational Standard of Higher Education in the direction of "Architecture". The research materials analyze the ratio of engineering and technical and artistic disciplines in the educational process of universities that train architects and the peculiarity of training an architect in a technical university. The result of the study proved the peculiarity of training an architect in a technical university, the specifics of the professional activity of an architect. The definition of architectural and design competence, the process of forming architectural and design competence, the levels of formation of architectural and design competence are given. Monitoring in the training of an architect will allow timely tracking and adjusting the educational process in the implementation of the technology of forming architectural and design competence in the course of completing course projects, the consistent complication of which provides for the formulation and solution of larger-scale research, design and technological and artistic and aesthetic problems.

Keywords: professional architectural education, architectural and design competence, formation of architectural and design competence, the levels of formation of architectural and design competence in the training of an architect.

Введение. Социально-педагогическая значимость исследования обусловлена современными приоритетами государственной образовательной политики и запросами профессионального архитектурного сообщества в отношении качества подготовки специалистов архитектурного профиля. Процессы модернизации, охватывающие систему высшего профессионального образования, формируют новые ориентиры и требования к уровню профессиональной компетентности выпускников архитектурных направлений, обучающихся в технических университетах.

Научно-теоретическая значимость работы связана с недостаточной степенью разработанности теоретико-методологических основ, практико-ориентированных подходов и актуальных учебно-методических решений в области формирования архитектурно-проектной компетентности студентов архитектурных направлений в технических вузах.

Цель исследования – теоретическое обоснование и разработка содержательно-структурных компонентов процесса формирования архитектурно-проектной компетентности студентов направления подготовки «Архитектура» в условиях технического вуза.

Объектом исследования выступает процесс профессиональной подготовки бакалавров по направлению «Архитектура».

Предмет исследования – процесс формирования архитектурно-проектной компетентности студентов архитектурного направления в техническом вузе в ходе реализации системы усложняющихся курсовых проектов.

Основные задачи исследования:

1. На основе анализа научной литературы уточнить понятие «архитектурно-проектная компетентность» и раскрыть сущность процесса её формирования в образовательной среде технического вуза.

2. Выделить основные компоненты архитектурно-проектной компетентности, а также определить уровни её сформированности у студентов архитектурного направления в техническом вузе.

Методы исследования. Методологическую основу исследования составили: фундаментальные труды, посвящённые развитию творческой активности личности; педагогические концепции, раскрывающие сущность и этапы становления профессионального творчества; теоретические положения педагогики и психологии, касающиеся формирования познавательной и креативной активности в образовательном процессе; научные подходы к профессиональной подготовке архитекторов, акцентирующие внимание на особенностях обучения студентов архитектурного профиля в технических вузах; а также положения компетентностного подхода, получившие широкое распространение в современной образовательной практике.

Интеграция теоретико-методологического анализа исследуемой проблемы с решением при-

кладных задач определила выбор комплекса методов исследования, включающего:

- теоретические методы – анализ и систематизация философских, психологических и педагогических источников, синтез теоретических и эмпирических данных, моделирование концептуальных основ, обобщение полученных результатов;

- эмпирические методы – наблюдение, беседа, анкетирование, экспертное оценивание, проведение опытно-экспериментальной работы, а также анализ федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования по направлению подготовки «Архитектура» [1–3, 9,11].

Материалы исследования. Помимо ведущих архитектурных школ страны – таких как Московский архитектурный институт (Государственная академия, МАРХИ), Санкт-Петербургский академический институт живописи, скульптуры и архитектуры им. И. Е. Репина (Российская академия художеств), Уральский государственный архитектурно-художественный университет имени Н.С. Алферова, Новосибирский государственный университет архитектуры, дизайна и искусств (НГУАДИ) – в России функционирует разветвлённая сеть архитектурных факультетов и отделений при высших учебных заведениях различного профиля: инженерно-строительных, художественных, политехнических. Современная система архитектурного образования формируется в соответствии с новыми требованиями, продиктованными уровнем развития архитектурной науки и искусства, а также актуальными задачами современной строительной практики [4, 12, 15].

В трудах архитекторов-педагогов (Б. Г. Бархин, Л. И. Кириллова, Т. Ю. Киселева, А. Э. Коротковский, Д. Л. Мелодинский, И. Г. Орлова, Н. Г. Стасюк, А. В. Степанов, М. И. Тосунова, А. В. Иконников, С. О. Хан-Магомедов, В. Ф. Кринский, Н. А. Ладовский, И. В. Ламцов, М. А. Туркус, Б. Г. Борисовский, И. И. Леонидов, А. К. Буров, А. Т. Маклакова) были обозначены ключевые ориентиры архитектурного образования. Основные задачи сводятся к следующему: подготовка архитектора как профессионала, обладающего пониманием общественных процессов и способного к реализации творческого потенциала; формирование у обучающегося умений проектировать архитектурную среду на основе принципов функциональности и эстетической выразительности; воспитание архитектора на базе сбалансированного взаимодействия гуманитарных, технических, экономических и художественных дисциплин. Особое внимание при этом уделяется формированию у студентов навыков проектного моделирования, основанного на системном подходе к решению профессиональных задач с учетом совокупности факторов – социальных, градостроительных, функциональных, технических, экономических и композиционных [7–10].

Ключевую роль в образовательной траектории будущих архитекторов – как бакалавров, так и

магистров – играют дисциплины, основанные на архитектурном проектировании. Именно они формируют профессиональную основу подготовки и позволяют студенту на практике овладевать навыками проектирования, проходя через поэтапное усложнение архитектурных задач на каждом курсе. Курсовое проектирование становится не только способом усвоения теоретических знаний, но и полем для формирования индивидуального архитектурного мышления, инженерной интуиции и способности к интеграции различных компонентов проектной деятельности.

Современное архитектурное и строительное пространство XXI века предъявляет повышенные требования к профессиональной подготовке архитектора. Широкое внедрение инновационных материалов, прогрессивных строительных технологий, развитие цифрового проектирования и производство сложных пространственных конструкций требуют от специалиста высокого уровня технической грамотности, инженерной культуры и устойчивых навыков междисциплинарного взаимодействия. В этой связи особенно актуальна модель подготовки архитектора-инженера, реализуемая в технических университетах страны, таких как: Уральский федеральный университет (Екатеринбург), Национальный исследовательский университет МГСУ (Москва), Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет, Казанский государственный архитектурно-строительный университет, Архитектурно-строительная академия Самарского государственного технического университета и другие.

Процесс профессионального становления архитектора в таком вузе требует органичного соединения двух взаимодополняющих аспектов проектирования – архитектурно-художественного и архитектурно-конструктивного. Это означает, что система базовых инженерно-строительных и научно-технических знаний, которую студент получает в ходе лекционных, практических и лабораторных занятий, должна быть непосредственно включена в творческую проектную практику. Важно не только дать студенту знание, но и сформировать у него понимание того, как данные знания могут быть использованы в реальных проектных задачах.

Инженерные дисциплины способствуют развитию конструктивного мышления, что особенно важно в условиях комплексного подхода к проектированию, где архитектор вынужден учитывать не только эстетическую составляющую объекта, но и его функциональную, конструктивную, экономическую и экологическую эффективность. Формируется профессионал, способный не просто проектировать форму, но и понимать структуру, логику и возможности строительной реализации архитектурной идеи.

Анализ характера профессиональной деятельности архитектора, а также требований к компетенциям и личностно-психологическим качествам

специалиста, актуализирует необходимость компетентного подхода в образовательной системе. В его основе лежит не только накопление знаний и освоение умений, но и формирование способности применять их в реальных профессиональных ситуациях. Компетентность будущего архитектора определяется не объемом заученного материала, а глубиной понимания архитектурного процесса, умением координировать междисциплинарные аспекты проектирования и готовностью к непрерывному развитию в условиях стремительно меняющейся профессиональной среды [6,13–15].

Результаты исследования.

Профессиональная компетентность архитектора представляет собой сложный, многокомпонентный феномен, основанный на синтезе профессиональной направленности, развития специализированных качеств, устойчивых знаний и выраженных творческих способностей. Она проявляется в способности эффективно решать проектные задачи, учитывая эстетические, технические, социальные и экологические аспекты архитектурной деятельности.

Компетентность архитектора формируется как интеграция культурологических, инженерно-архитектурных и художественно-композиционных знаний, подкреплённых практическими навыками и проектным опытом. При этом архитектурная компетентность следует понимать как ядро профессиональной готовности — совокупность знаний, умений и навыков, обеспечивающих архитектору возможность реализовывать свои функции в полном объёме, соответствуя актуальным запросам общества и требованиям современной архитектурной практики.

В условиях стремительного технологического прогресса, трансформации городской среды и роста социального запроса на качество архитектурного пространства, значение архитектурной компетентности многократно возрастает. Архитектору XXI века необходимо не только владение классическим инструментарием профессии, но и готовность к постоянному обучению, междисциплинарному взаимодействию и быстрой адаптации к новым реалиям проектной деятельности.

Формирование архитектурно-проектной компетентности в системе архитектурного образования требует использования не только традиционных методов обучения, но и активного внедрения современных, интерактивных педагогических подходов, стимулирующих когнитивную и творческую активность студентов:

1. Проектное обучение (project-based learning) – один из ключевых методов подготовки, позволяющий студентам применять полученные знания в рамках реальных и учебно-моделируемых проектных заданий. Такой подход способствует развитию не только профессиональных умений, но и навыков работы в команде, критического мышле-

ния и самостоятельного принятия проектных решений.

2. Информационные технологии в архитектуре, прежде всего – внедрение BIM (Building Information Modeling), становятся обязательным компонентом учебного процесса. Освоение цифровых платформ и программных инструментов позволяет студентам овладеть актуальными методами анализа, визуализации и интеграции данных в архитектурный процесс, обеспечивая высокую степень проектной точности и междисциплинарного взаимодействия.

3. Кросс-дисциплинарный подход предполагает вовлечение знаний из смежных областей – инженерии, экологии, урбанистики, культурологии и социологии. Такое взаимодействие расширяет архитектурное мышление, формирует системный взгляд на проектирование и помогает будущим специалистам учитывать широкий контекст архитектурной деятельности.

На основании анализа теоретических и методологических подходов, архитектурно-

проектную компетентность бакалавра по направлению подготовки «Архитектура» в техническом вузе можно определить как способность студента использовать системные профессиональные знания, умения и практический опыт для решения проектных задач различной сложности, с ориентацией на творческое самовыражение, технологическую состоятельность и профессиональное развитие.

Процесс формирования архитектурно-проектной компетентности – это поступательное развитие профессионального потенциала обучающегося, основанное на усвоении и переосмыслении теоретических знаний, а также накоплении и углублении практического опыта в процессе выполнения курсовых и исследовательских проектов, участия в проектных мастерских, воркшопах и конкурсных мероприятиях. Таким образом, архитектурно-проектная компетентность имеет четко выраженную структуру, включающую содержательные компоненты, которые представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Компоненты архитектурно-проектной компетентности бакалавра направления подготовки «Архитектура» в техническом вузе

1. Требования к знаниям	2. Требования к умениям	3. Требования к практическому опыту
1 ¹ знание частных методов архитектурного проектирования;	2 ¹ умение пользоваться частными методами архитектурного проектирования (применение архитектурной графики, макетирования, компьютерного моделирования);	3 ¹ способность к архитектурно-конструктивному проектированию (владение приемами и средствами фронтальной, объемной и объемно-пространственной композиции, графикой оформления курсового проекта);
1 ² знание законов цветовой гармонии;	2 ² способность к архитектурному и конструктивному формообразованию;	3 ² способность к конструктивно-пространственному, логическому и кросс-дисциплинарному мышлению в процессе выполнения проектной задачи
1 ³ теоретические знания в области теории архитектуры (приемы и средства гармонизации)	2 ³ способность к цветовому восприятию и анализу цветовой гармонии	

Уровни сформированности архитектурно-проектной компетентности бакалавра направления подготовки «Архитектура» в техническом вузе, осуществляемой по 4 компонентам: низкий (репро-

дуктивный) 30-40 баллов (за 3 компонента), средний (адаптивный) 40-60 баллов (за 3 компонента), базовый (продуктивный) 60-80 баллов (за 3 компонента), высокий (эвристический) 80-100 баллов (за 3 компонента), см. таблицу 2.

Таблица 2.

Уровни сформированности архитектурно-проектной компетентности бакалавров направления подготовки «Архитектура» по компонентам

	1	2	3	4
Компоненты формирования архитектурно-проектной компетентности / уровни сформированности	Низкий репродуктивный	Средний адаптивный	Базовый продуктивный	Высокий эвристический

1. Требования к знаниям	¹удовлетворительное знание частных методов архитектурного проектирования ²недостаточно наглядное знание законов цветовой гармонии ³удовлетворительные теоретические знания в области теории архитектуры (приемы и средства гармонизации)	¹хорошее знание частных методов архитектурного проектирования ²недостаточно наглядное знание законов цветовой гармонии ³удовлетворительные теоретические знания в области теории архитектуры (приемы и средства гармонизации)	¹отличное знание частных методов архитектурного проектирования ²наглядное знание законов цветовой гармонии ³хорошие теоретические знания в области теории архитектуры (приемы и средства гармонизации)	¹отличное знание частных методов архитектурного проектирования ²наглядное знание законов цветовой гармонии ³отличные теоретические знания в области теории архитектуры (приемы и средства гармонизации)
2. Требования к умениям	¹неубедительное умение пользоваться частными методами архитектурного проектирования (применение архитектурной графики и техники макета) ²недостаточная способность к архитектурному и конструктивному формообразованию ³недостаточная способность к цветовому восприятию и анализу цветовой гармонии	¹неубедительное умение пользоваться частными методами архитектурного проектирования (применение архитектурной графики и техники макета) ²недостаточная способность к архитектурному и конструктивному формообразованию ³недостаточная способность к цветовому восприятию и анализу цветовой гармонии	¹умение пользоваться частными методами архитектурного проектирования (архитектурная графика и макет) ²способность к архитектурному и конструктивному формообразованию ³способность к цветовому восприятию и анализу цветовой гармонии	¹умение пользоваться частными методами архитектурного проектирования (архитектурная графика и макет) ²способность к архитектурному и конструктивному формообразованию ³способность к цветовому восприятию и анализу цветовой гармонии
3. Требования к практическому опыту	¹удовлетворительная способность к архитектурному проектированию (владение приемами и средствами фронтальной, объемной и объемно-пространственной композиции, графикой оформления курсового проекта) ²удовлетворительная способность к	¹удовлетворительная способность к архитектурному проектированию (владение приемами и средствами фронтальной, объемной и объемно-пространственной композиции, графикой оформления курсового проекта) ²удовлетворительная способность к	¹хорошо сформированная способность к архитектурному проектированию (владение приемами и средствами фронтальной, объемной и объемно-пространственной композиции, графикой оформления курсового проекта) ²хорошо сформированная	¹отлично сформированная способность к архитектурному проектированию (владение приемами и средствами фронтальной, объемной и объемно-пространственной композиции, графикой оформления курсового проекта) ²отлично сформированная

	конструктивно-пространственному, логическому и кросс-дисциплинарному мышлению	конструктивно-пространственному, логическому и кросс-дисциплинарному мышлению	рованная способность к конструктивно-пространственному, логическому и кросс-дисциплинарному мышлению	мированная способность к конструктивно-пространственному, логическому и кросс-дисциплинарному мышлению
--	---	---	--	--

В процессе обучения по направлению подготовки «Архитектура» задачи, стоящие перед студентом-бакалавром, последовательно усложняются на каждом этапе освоения учебной программы. Это отражает не только возрастающий уровень требований к профессиональной подготовке, но и обеспечивает поступательное формирование архитектурно-проектной компетентности. Система курсового проектирования построена на принципе непрерывного развития творческих, технических и аналитических навыков будущего архитектора, начиная с освоения базовых формообразующих принципов и заканчивая реализацией комплексных проектных решений.

На начальных этапах (1–2 курсы) акцент делается на формирование пространственного мышления, освоение основ композиции, пропорционирования, архитектурной графики и макетирования. Задания носят преимущественно абстрактный и учебно-экспериментальный характер, направлены на развитие художественного вкуса, чувства масштаба и выразительности архитектурной формы. В этот период особое значение придается экспериментам с пластикой объема и анализа взаимодействия архитектурных элементов в пространстве.

Начиная с 3 курса, студент приступает к проектированию реальных объектов в заданном социально-культурном и градостроительном контексте. Курсовые проекты усложняются за счет внедрения функционально насыщенных программ, учета нормативных требований, работы с конкретными

участками городской среды, необходимости координации архитектурной идеи с инженерно-техническими и экологическими параметрами. Проекты приобретают типологическую направленность и включают в себя проектирование зданий и комплексов различного назначения (образовательные учреждения, административные центры, общественные пространства, жилые комплексы и др.).

На старших курсах (4–5 курс) студенты переходят к разработке крупномасштабных проектов, предполагающих решение сложных градостроительных и функционально-планировочных задач. При этом особое внимание уделяется интеграции архитектурной концепции с конструктивными и инженерными системами, поиску инновационных пространственных решений и архитектурной выразительности, соответствующей современному уровню развития строительных технологий и эстетических требований среды.

Таким образом, последовательное усложнение проектных заданий от курса к курсу обеспечивает переход студента от абстрактного моделирования к архитектурному формотворчеству, основанному на системном подходе и глубоком понимании взаимосвязей между формой, функцией, конструкцией и контекстом.

Результаты курсового проектирования (см. рис. 1–5) отражают уровень сформированности архитектурно-проектной компетентности студентов и позволяют объективно оценить динамику их профессионального роста (сравнительный анализ представлен в таблице 3).



Рис.1. Курсовой проект 1 к. (Мезенцева А.)



Рис.2. Курсовой проект 2 к., (Костарев И.)



Рис.3. Курсовой проект 3 к., (Синиченко А.)



Рис.4. Курсовой проект 4 к., (Андреева А.)



Рис.5. Курсовой проект 5 к., (Творогова Т.)

Важным педагогическим условием формирования архитектурно-проектной компетентности в исследовании является создание учебно-методического комплекса, направленного на выполнение курсового архитектурного проектирования. Этот комплекс включает в себя мониторинг учебного процесса с первого по пятый курс обучения, который осуществляется на этапе выполнения каждого

курсового проекта. Мониторинг представляет собой регулярную и систематизированную процедуру обработки информации о прогрессе на каждом этапе проекта. Он позволяет своевременно корректировать образовательный процесс, делая его управляемым и адаптивным при реализации технологии формирования архитектурно-проектной компетентности.

Таблица 3.

Рост среднего уровня сформированности архитектурно-проектной компетентности в ходе выполнения курсовых проектов 1-5 курса, ВКР - выпускной квалификационной работы

Уровни сформированности архитектурно-проектной компетентности	Курсовые проекты 1-2 курса	Курсовые проекты 3-4 курса	Курсовые проекты 5 курса, ВКР
Высокий (эвристический)	20	10	50
Базовый (продуктивный)	30	40	30
Средний (адаптивный)	30	40	20
Низкий (репродуктивный)	20	10	-

Закключение. Процесс курсового проектирования в подготовке архитектора-бакалавра представляет собой поэтапную, методически выстроенную систему обучения, в которой каждое последующее задание усложняется как по содержанию, так и по структуре. Это позволяет студентам переходить от решения простых проектных задач к анализу и разработке комплексных архитектурных решений, включающих научно-исследовательские, конструктивно-технологические, градостроительные, функциональные и художественно-эстетические аспекты.

Процесс формирования архитектурно-проектной компетентности – это поступательное развитие профессионального потенциала обучающегося, основанное на усвоении и переосмыслении теоретических знаний, а также накоплении и углублении практического опыта в процессе выполнения курсовых и исследовательских проектов, участия в проектных мастерских, воркшопах и конкурсных мероприятиях. Формирование архитектурно-проектной компетентности в данном контексте выступает как интегративный процесс, требующий осознанного синтеза знаний, умений, навыков и лич-

ностных качеств будущего архитектора. Оно осуществляется посредством включения разнообразных педагогических стратегий: от классических методов преподавания до современных проектно-ориентированных, цифровых и кросс-дисциплинарных форм обучения. Существенным условием результативности данного процесса является баланс между теоретической подготовкой и практической деятельностью студента, направленной на освоение проектных решений в условиях, приближенных к реальной профессиональной среде.

Современные вызовы архитектурной профессии диктуют необходимость пересмотра традиционных образовательных моделей в пользу гибких, адаптивных программ, способных не только передавать базовые архитектурные знания, но и формировать у студентов навыки критического мышления, способность к комплексному анализу, проектной интуиции, креативности, командному взаимодействию и самостоятельному принятию проектных решений.

Одним из ключевых направлений модернизации образовательного процесса является внедрение цифровых инструментов в обучение: использование программных средств трёхмерного моделирования, BIM-технологий, цифровой графики и

виртуального проектирования. Эти технологии не только расширяют возможности визуализации и анализа проектных решений, но и приближают образовательную практику к профессиональным стандартам, действующим в архитектурной отрасли.

Создание эффективного учебно-методического комплекса, включающего дидактические материалы, методики оценки уровня сформированности компетенций, а также регулярный мониторинг образовательных результатов, становится важнейшим условием повышения качества архитектурного образования. Такая системная организация образовательного процесса способствует не только развитию профессиональных качеств студентов, но и их готовности к успешному решению сложных задач, связанных с проектированием, строительством и преобразованием современной среды обитания.

Таким образом, архитектурно-проектная компетентность формируется как результат непрерывного, многокомпонентного образовательного процесса, в котором важнейшую роль играют адекватное содержание курсового проектирования, актуальные методы преподавания и ориентация на современные потребности архитектурной практики.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ананьев, Б. Г. О соответствии способностей и одаренности / Б. Г. Ананьев. – Текст : непосредственный // Психология творчества. – 2010. – № 2. – С. 12-23.
2. Боротко, Н. М. Методология и методы психолого-педагогических исследований : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Н. М. Боротко, А. В. Моложавенко, И. А. Соловцова. – Москва : Академия, 2018. – 320 с. – Текст : непосредственный.
3. Булатова, Е. К. История современной архитектуры. Конец XIX - начало XXI века : учеб. пособие / Е. К. Булатова, Н. П. Никитина. – Екатеринбург : Изд-во УрФУ, 2023. – 103 с. – Текст : непосредственный.
4. Булатова, Е. К. Проектирование рекреационной среды на урбанизированных пространствах Уральского региона : учеб. пособие / Е. К. Булатова. – Екатеринбург : Изд-во УрФУ, 2021. – 102 с. – Текст : непосредственный.
5. Быстрова, Т. Ю. Философские проблемы творчества в искусстве и дизайне / Т. Ю. Быстрова. – Екатеринбург : УрФУ, 2019. – 159 с. – Текст : непосредственный.
6. Вербицкий, А. А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции : монография / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. – Москва : Логос, 2017. – 335 с. – Текст : непосредственный.
7. Власов, В. Г. Архитектура как изобразительное искусство. Теория открытой формы, принцип партиципации и синоптический метод в искусствоведении. – Текст : электронный // Архитектон: известия вузов. – Екатеринбург, 2018. – № 1(61). – URL: http://archvuz.ru/2018_1/1 (дата обращения: 15.09.2024).
8. Гревцева, Г. Я. Методологические подходы к подготовке студентов к профессиональной инновационной деятельности / Г. Я. Гревцева, И. О. Котлярова, Г. Н. Сериков, А. В. Фахрутдинова, М. В. Циулина. – Текст : непосредственный // Вестник Томского государственного университета. – 2021. – № 462. – С. 181-191.
9. Кагарманова, Г. Г. К вопросу о моделировании педагогической деятельности / Г. Г. Кагарманова. – Текст : непосредственный // Путь науки. – 2014. – № 6. – С. 100-102.
10. Никитина, Н. П. Профессиональная творческая активность и частный метод проектирования / Н. П. Никитина, А. Ю. Истратов. – Екатеринбург : Изд-во УралГАХА «Архитектон». – 2015. – 150 с. – Текст : непосредственный.
11. Профессиональная компетентность: аспекты формирования / Г. В. Безюлева, Н. В. Иванова, М. В. Никитин, Г. М. Шеламова, под ред. Г. В. Безюлевой. – Москва : Московский психолого-социальный институт, Федеральный институт развития образования, 2015. – 82 с. – Текст : непосредственный.
12. Хуторской, А. В. Педагогическая инноватика : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / А. В. Хуторской. – Москва : Академия, 2018. – 268 с. – Текст : непосредственный.
13. Шимко, В. Т. Типологические основы художественного проектирования архитектурной среды : учеб. пособие для специальности «Архитектура» / В. Т. Шимко, А. А. Гаврилина. – Москва : Архитектура-С, 2004. – 104 с. – Текст : непосредственный.
14. Шубенков, М. В. Структурные закономерности архитектурного формообразования : учеб. пособие / М. В. Шубенков. – Москва : Архитектура – С, 2016. – 320 с. – Текст : непосредственный.

15. Яковлев, Е. В. Модель как результат моделирования педагогического процесса / Е. В. Яковлев, Н. О. Яковлева. – Текст : непосредственный // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2016. – № 9. – С. 136-140.

REFERENCES

1. Ananyev, B. G. (2010), 'On the correspondence of abilities and giftedness', *Psychology of creativity*, no. 2, pp. 12-23. (in Russian)
2. Bezyuleva, G. V., Ivanova, N. V., Nikitin, M. V. and Shelamova, G. M. (2015), *Professional competence: aspects of formation*, Moscow: Moscow Psychological and Social Institute, Federal Institute for Education Development, 82 p. (in Russian)
3. Borytko, N. M., Molozhavenko, A. V. and I. A. Solovtsova, I. A. (2018), *Methodology and methods of psychological and pedagogical research: a teaching aid for students of higher educational institutions*, Moscow: Publishing center "Academy", 320 p. (in Russian)
4. Bulatova, E. K. (2021), *Design of recreational environment in urbanized spaces of the Ural region: study guide*, Yekaterinburg: UrFU Publishing House, 102 p. (in Russian)
5. Bulatova, E. K. and Nikitina, N. P. (2023), *History of modern architecture. Late 19th – early 21st century: study guide*, Yekaterinburg: UrFU Publishing House, 103 p. (in Russian)
6. Bystrova, T. Y. (2019), *Philosophical problems of creativity in art and design*, Yekaterinburg: UrFU, 159 p. (in Russian)
7. Verbitsky, A. A. and Larionova, O. G. (2017), *Personal and competence-based approaches in education: integration problems : monograph*, Moscow: Logos, 335 p. (in Russian)
8. Vlasov, V. G. (2018), 'Architecture as a fine art. Open form theory, participation principle and synoptic method in art history' [online], *Architecton: news of universities*, no. 1 (61), available at: http://archvuz.ru/2018_1/1 [Accessed 15.09.2024]. (in Russian)
9. Grevtseva, G. Ya., Kotlyarova, I. O., Serikov, G. N., Fakhrutdinova, A. V. and Tsiulina, M. V. (2021), 'Methodological approaches to preparing students for professional innovative activity', *Bulletin of Tomsk State University*, no. 462, pp. 181-191. (in Russian)
10. Kagarmanova, G. G. (2014), 'On the issue of modeling pedagogical activity', *The Path of Science*, no. 6, pp. 100-102. (in Russian)
11. Nikitina, N. P. and Istratov, A. Yu. (2015), *Professional creative activity and a private design method*, Yekaterinburg: Publishing house of UralGAA "Arkhittekton", 150 p. (in Russian)
12. Khutorskoy, A. V. (2018), *Pedagogical innovation: a teaching aid for students of higher educational institutions*, Moscow: Publishing center "Academy", 268 p. (in Russian)
13. Shimko, V. T. and Gavrilina, A. A. (2004), *Typological foundations of artistic design of the architectural environment: a teaching aid for the specialty "Architecture"*, Moscow: Architecture-S, 2004, 104 p. (in Russian)
14. Shubenkov, M. V. (2016), *Structural patterns of architectural form-building: a teaching aid*, Moscow: Architecture - S, 320 p. (in Russian)
15. Yakovlev, E. V. and Yakovleva, N. O. (2016), 'Model as a result of modeling the pedagogical process', *Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University*, no. 9, pp. 136-140. (in Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Н.П. Никитина, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой архитектуры, доцент, ФГАОУ ВО «Уральский федеральный университет им. Первого президента России Б.Н. Ельцина», г. Екатеринбург, Россия, e-mail: artnatash@gmail.com, ORCID: 0009-0005-8769-3819, Author ID: 835139, SPIN-код: 2233-7978

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

N.P. Nikitina, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department Chair, Department of Architecture, Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, Yekaterinburg, Russia, e-mail: artnatash@gmail.com, ORCID: 0009-0005-8769-3819, Author ID: 835139, SPIN-код: 2233-7978

УДК 378

DOI: 10.52772/25420291_2025_2_146

**Галина Алексеевна Попельчук,
Елена Евгеньевна Блинова
г. Херсон**

**Корреляты гражданской идентичности будущих педагогов новых регионов
Российской Федерации**

Статья посвящена рассмотрению отдельных аспектов гражданской идентичности будущих педагогов новых регионов Российской Федерации. Аргументирована актуальность проведения эмпирического исследования, направленного на определение особенностей гражданской идентичности обучающихся, а также выявление стилей медиапотребления и показателей невоплощенности в Интернете будущих педагогов. Выявлены и описаны общие и отличительные особенности медиавосприятия у представителей различных возрастных групп обучающихся. Аргументирована необходимость создания такого медиаполя в образовательной среде вуза с применением средств медиапедагогики, которое бы способствовало развитию и формированию важных личностных качеств и характеристик обучающихся. Выявлены особенности взаимосвязи между уровневыми характеристиками гражданской идентичности будущих педагогов и показателями невоплощенности в Интернете. Описаны ключевые «психологические мишени» («медиакомпетенции»), которые важны для разработки модели формирования гражданской идентичности будущих педагогов средствами медиапедагогики.

Ключевые слова: гражданская идентичность, будущие педагоги, медиапространство, медиапотребление, невоплощенность в Интернете.

**Galina Alekseevna Popelchuk,
Elena Evgenievna Blinova
Kherson**

Correlates of civic identity of future teachers in new regions of the Russian Federation

The article is devoted to the consideration of certain aspects of the civic identity of future teachers in new regions of the Russian Federation. The relevance of conducting an empirical study aimed at determining the characteristics of students' civic identity as well as identifying media consumption styles and indicators of non-inclusion in the Internet of future teachers is argued. The general and distinctive features of media perception among representatives of various age groups of students are identified and described. The necessity of creating such a media field in the educational environment of the university with the use of media pedagogy tools which would contribute to the development and formation of important personal qualities and characteristics of students, is argued. The features of the relationship between the level characteristics of the civic identity of future teachers and the indicators of non-embodiment on the Internet are revealed. The key "psychological targets" ("media competencies") that are important for developing a model for the formation of future teachers' civic identity by means of media pedagogy are described.

Keywords: civic identity, future teachers, media space, media consumption, non-embodiment on the Internet.

Проблема интеграции обучающихся новых субъектов Российской Федерации в образовательное пространство актуализирует необходимость проведения научных исследований, направленных на выявления различных социально-психологических особенностей обозначенной группы лиц. Стоит отметить, что среди множества конструктов, рассматриваемых в рамках интеграционных процессов, особого внимания заслуживает феномен идентичности, как одно из значимых условий развития личности, позволяющих человеку создавать собственные конструкты, направленные на успешную адаптацию к изменяющимся условиям современного мира [7]. Среди различных типов идентичности в условиях поликультурного общества на значимом месте располагается гражданская идентичность, как сложное интегративное образование, результат осознания личностью своей политико-социальной принадлежности к сообществу граждан определенного государства. Специфика формирования и развития гражданской идентичности в определенные возрастные периоды является различной и обуславливается предикторами, являющимися доступными для представителей той или иной возрастной группы. В частности, рассматривая студенчество, к источникам и факторам, влияющим и во многом обуславливающим преобразование их личностных смыслов стоит относить медиапространство, характеризующееся своей сложной структурной организацией. Так, возникает закономерная необходимость выявления особенностей медиапотребления контента обучающимися с целью последующего вычленения возможных взаимосвязей обозначенного параметра и гражданской идентичности студентов.

Рядом с этим особую значимость приобретает исследование другого не менее важного показателя, напрямую сопряженного с условиями смешанного обучения с применением дистанционных образовательных технологий. В частности, неовплощенность в Интернете, характеризующаяся переживаниями замкнутости в киберпространстве, иллюзорности всего существующего, утратой ре-

альности и жизненности «Я», является распространенным явлением, значимо влияющим на конструирование личностью своего жизненного пути.

Таким образом, в разрезе проблематики формирования гражданской идентичности будущих педагогов особую значимость приобретает исследование конструктов, непосредственно связанных с медиаобразованием, а именно – выявление доминирующих стилей медиавосприятия и показателей неовплощенности в Интернете обучающихся.

Обратимся к некоторым современным научным работам в русле психологического знания, анализ которых позволит нам очертить наиболее актуальные проблемы обозначенного нами направления, и на основании этого конкретизировать исследовательский предмет. Так, Н.И. Шлыкова, рассматривая психологические аспекты медиапедагогики, приходит к такому выводу: «Анализ ресурсов медиаобразования показывает, что большинство школьников, студентов и просто потребителей имеют доступ к аудиовизуальным продуктам. Об их различном воздействии на людей много сказано и написано, но доступ к потреблению медиапродуктов почти не регулируется, а результаты этого воздействия изучаются недостаточно. Таким образом, одна из ключевых проблем – отсутствие контроля по внедрению медиапродуктов, их распространению, а также за оказываемым воздействием на людей» [14, С. 80]. Схожей точки зрения придерживаются С.Л. Троянская и М.А. Петрова, анализируя проблемы формирования культуры и стиля медиапотребления у студентов в процессе обучения, обобщают следующее: «Без направляющего и контролирующего воздействия со стороны образовательных и правовых институтов развитие культуры медиапотребления может протекать по самым непредсказуемым сценариям. Не исключены и такие сценарии, при которых развитие информационной культуры не только отдельных личностей, но и целых этнических групп может пойти по тупиковому или откровенно деструктивному типу. В целях предупреждения такого рода явлений в рамках образовательных учреждений

необходимо осуществлять целенаправленное развитие культуры безопасного потребления информации. Являясь прямым следствием отсутствия культуры потребления информации, медиазависимость означает неспособность человека самостоятельно управлять привходящими информационными потоками и прерывать состояния бесконтрольной медиаактивности, препятствующие его социальной адаптации, личностной самореализации и пребыванию в состоянии эмоционального равновесия» [13, С. 206]. Одновременно с этим, С.Л. Троянская и М.А. Петрова подчеркивают необходимость повышения осознанности восприятия медиаинформации и развития критичности посредством планомерного «воспитания» информационной культуры в образовательном пространстве.

Таким образом, бесспорно, современные технологии, внедряемые в рамках реализации медиапедагогики, рядом с неоспоримыми преимуществами, обладают другими значимыми характеристиками, позволяющими говорить о возможных рисках их применения в образовательном онлайн-пространстве. Так, в условиях цифровой среды идентификация личности становится все более краткосрочной, что провоцирует постоянное обновление идентичности и вызывает постоянный поиск личностью себя. Такой феномен связан с «виртуальной идентичностью». Также особого внимания заслуживает изучение такого явления как «неовлощенность в Интернете», рассматриваемого как: теоретический и эмпирический конструкт, закономерное психологическое последствие использования современных информационных технологий [8]; «систему переживаний пользователя, соответствующих разделенному Я (развоплощенному и витальному, воплощенному)» [9].

Таким образом, мы можем прийти к выводу, что *оценку средств медиапедагогики, в психологическом разрезе, следует проводить в контексте изучения (и с первостепенным учетом):* 1) доминирующих стилевых особенностей медиапотребления студентов и 2) их склонности к формированию и проявлению негативных последствий, связанных с потреблением медиаинформации, в частности, с неовлощенностью в Интернете (конструкт, тесно сопряженный с Интернет-зависимостью, который обозначает психологическое последствие ненормативного применения информационных технологий, подразумевающий отстранение пользователя от своего физического «Я»).

С целью выявления психологических коррелят гражданской идентичности будущих педагогов новых регионов Российской Федерации, нами было проведено эмпирическое исследование. В исследовании приняли участие обучающиеся – будущие педагоги ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет», всего 340 человек. Исследование было организовано и реализовано посредством применения Яндекс-формы в период с января по март 2025 года. Отметим, что так

как в исследовании приняли участие обучающиеся различных возрастных групп, возрастное разграничение на периоды было произведено согласно периодизации Б.Г. Ананьева на: раннюю юность (15-17 лет), раннюю зрелость (18-25 лет), среднюю зрелость (26-46 лет) и позднюю зрелость (47-60 лет) [2]. Такая градация позволит произвести последующий количественный и качественный анализ полученных результатов исследования в разрезе возрастной разности выборки испытуемых.

Анализ выборки испытуемых по гендерному соотношению дал возможность выявить, что в группе опрошенных значимо преобладают представительницы женского пола (91,2%). Такие результаты мы можем объяснить достаточно распространенными среди молодежи стереотипными представлениями о существующем в обществе разграничении профессий на «мужские» и «женские» [4]. Так, как правило, профессия педагога относится к «женским» и, следовательно, подавляющее число обучающихся на педагогических специальностях – представительницы женского пола, которые и составили большинство выборки испытуемых.

В ходе исследования нами были использованы следующие психодиагностические методики: методика «*Типы гражданской идентичности*» (Р.В. Борисов, 2016) [3] с целью выявления социально-психологической природы гражданской идентичности обучающихся и определения показателей по следующим шкалам: гиперпозитивная гражданская идентичность, позитивная гражданская идентичность, негативная гражданская идентичность; методика «*Индивидуальный стиль медиапотребления*» (Ю.Н. Долгов, А.С. Коповой, Г.Н. Малоченко, В.Н. Смирнов, 2008) [11] для диагностики доминирующих индивидуальных стилей медиапотребления обучающихся (эмоционально-познавательная вовлеченность (ЭПВ); волевой контроль медиапотребления (ВКМ); рефлексивная критичность медиапотребления (РКМ); эффективность поиска информации (ЭПИ)); методика «*Неовлощенность в Интернете*» (Н.В. Контева и др., 2023) [9], позволяющая оценить уровни проявления показателей развоплощения в Интернете, как одного из наиболее значимых последствий применения современных информационных технологий, по следующим шкалам: предпочтение технологического развоплощения; неовлощенность как виртуализация; воплощенное, целостное Я; витальность воплощенного Я. Математико-статистическая обработка данных осуществлялась с помощью специализированного пакета прикладных программ для психологических исследований «Excel» и специализированного пакета прикладных программ для психологических исследований PSPP.

Обращаясь к анализу результатов оценки гражданской идентичности обучающихся, отметим, что мы придерживаемся точки зрения, что процессы становления и трансформации личности идут в тесной взаимосвязи и

взаимообусловленности, определяя специфику гражданского самосознания личности, что: во-первых, актуализирует вопросы гражданского образования представителей современного студенчества и, как следствие, во-вторых, провоцирует необходимость проверки предположения о наличии возрастных закономерностей сформированности гражданской идентичности обучающихся и других значимых показателей, связанных с особенностями их индивидуальных стилей медиапотребления, показателями развоплощения в Интернете (как одного из наиболее значимых последствий применения современных информационных технологий).

Поскольку в нашу выборку вошли обучающиеся различных возрастных групп, любые различия в

показателях между разными стилями медиавосприятия, гражданской идентичности и невоплощенности в Интернете – это в тоже время различия между группами испытуемых. Однако всякие различия между испытуемыми внутри каждой группы объясняются какими-то другими случайными факторами. С целью проверки предположения о наличии возрастной обусловленности в различиях изучаемых показателей, нами был использован однофакторный дисперсионный анализ для несвязанных выборок (позволяющий проверить истинность воздействия одной переменной на исследуемый признак).

В таблице 1 и 2 представлены результаты описательной статистики и дисперсионного анализа, соответственно, для сравниваемых возрастных групп по показателям **стилевого медиавосприятия**.

Таблица 1

Результаты описательной статистики

Группы	Счет	Сумма	Среднее	Дисперсия
18-25 лет	4	25	6,25	0,936667
26-46 лет	4	35,7	8,925	2,0625
47-60 лет	4	38,1	9,525	1,3425

Таблица 2

Результаты дисперсионного анализа

Источник вариации	SS	df	MS	F	P-Значение	F критическое
Между группами	24,32167	2	12,16083	8,402879	0,008737	4,256495
Внутри групп	13,025	9	1,447222			
Итого	37,34667	11				

Основываясь на результатах описательной статистики и полученных результатах дисперсионного анализа ($F_{\text{эмп}} = 8,403 > F_{\text{кр}} = 4,256$), можем сделать вывод о том, что различия между сравниваемыми возрастными группами более выражены, чем случайные различия внутри каждой группы, т.е.

возрастные особенности влияют на особенности медиавосприятия. На рисунке 1 представлены средние показатели (μ) для сравниваемых возрастных групп ($n = 340$) по четырем соответствующим шкалам оценки индивидуальной культуры потребления медиаинформации.

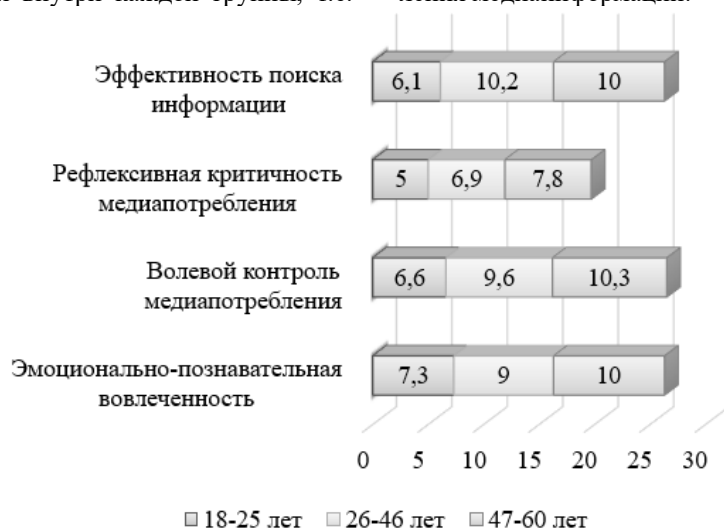


Рис 1. Усредненные показатели (μ) по шкалам медиапотребления для различных возрастных групп респондентов

Анализ приведенных результатов дает нам основания констатировать и описать следующие *общие и отличительные* особенности медиавосприятия у представителей различных возрастных групп:

Выявленные **общие особенности** медиавосприятия для сравниваемых возрастных групп:

1) По *шкале «Рефлексивная критичность медиапотребления»* получены результаты, которые позволяют обобщить, что испытуемым, в своем подавляющем большинстве, характерен средний уровень сформированности критичности при восприятии медиаинформации. Респонденты характеризуются «наличием саморефлексии в отношении объективного значения и личностного смысла воспринимаемой информации. Как правило, испытуемые демонстрируют способность к сравнительному анализу качества сообщений, которые поступают из медиапространства. При необходимости прибегают к использованию различных средств и методов обработки медиаинформации для выделения конструктивных идей, новых смыслов, мыслей и т.д.» [11].

2) По *шкале «Эмоционально-познавательная вовлеченность»* были выявлены результаты, которые свидетельствуют о том, что для всех сравниваемых возрастных групп (в своем подавляющем большинстве) характерна нормативная включенность обучающихся в медиапространство. Медиапотребление данной группы лиц характеризуется «избирательным проявлением эмоциональных и когнитивных компонентов вовлеченности. Подавляющее большинство респондентов не проявляют склонности тратить излишнее количество времени на получение какой-либо информации, которая «продается», в частности, в СМИ, как новая, важная, полезная и т.д. Для испытуемых, как правило, большинство «медиафактов» имеет второстепенное значение в их жизни по сравнению с теми фактами и событиями, которые составляют их повседневное жизненное осуществление. В некоторых случаях события, значимые инфоповоды, происходящие в мире процессы (и освещенные в медиапространстве) могут на время активизировать интеллектуальную активность испытуемых, вызывать у них интенсивные эмоциональные реакции (но на достаточно ограниченный промежуток времени)» [11].

Выявленные **отличительные особенности** медиавосприятия для сравниваемых возрастных групп:

1) Среди респондентов возрастных групп **18-25 лет (n = 44)** и **47-60 лет (n = 61)** по *шкале «Эффективность поиска информации»* выявлено преобладание средних показателей, что «свидетельствует о наличии у испытуемых определенной совокупности знаний, умений и навыков, которые позволяют им ориентироваться в медиапространстве и выделять среди всех информационных потоков актуальную значимую информацию. Испытуемые достаточно самостоятельны и критичны в выборе способов и путей поиска требуемой информации. Они проявляют способность ориентироваться

в поисковых системах и информационных ресурсах сетевых сообществ» [11]. Стоит отметить, что порой опрошенным требуется значительное количество времени на поиск и обработку искомым данных.

2) Среди респондентов возрастной группы **26-46 лет (n = 235)** выявлено преобладание результатов, свидетельствующих о их высоком уровне развития умений и навыков поиска информации (по *шкале «Эффективность поиска информации»*). Испытуемые «постоянно совершают способы нахождения требуемой информации, оптимизируют пути ее поиска, усваивая новые более эффективные технологии обработки базы данных. Они целенаправленно формируют систему поисковых технологий, которые позволяют легко ориентироваться в окружающих медиапотоках, не тратить лишнее время на поиск нужной информации, и не отвлекаться на различного рода медиатексты» [11].

3) Для возрастных групп **18-25 лет (n = 44)** и **26-46 лет (n = 235)** характерна (по *шкале «Волевой контроль медиапотребления»*) сформированная на среднем уровне осознанность цели потребления той или иной информации и в значительной степени контроль содержания потребляемой информации. Испытуемые, в своем подавляющем большинстве, «понимают значимость сознательного контроля при формировании навыков медиапотребления, но не всегда достаточно продуктивно расходуют время на поиск и обработку нужных данных. *Волевой самоконтроль* респондентов в процессе медиапотребления имеет *ситуативный характер*, в зависимости от уровня значимости и актуальности медиаинформации» [11].

4) Возрастной группе **47-60 лет (n = 61)** присущ высокий уровень волевого самоконтроля в процессе потребления медиаинформации (*шкала «Волевой контроль медиапотребления»*), что свидетельствует о «развитой у них способности четко ставить цели при поиске и обработке информации и продуктивно достигать ее с минимальными затратами времени и материальных ресурсов. Эмоциональные реакции испытуемых данной возрастной группы на медиапространство характеризуются высокой мобильностью, гибкостью, а познавательная активность ориентацией на решение наиболее актуальных задач. Важно отметить, что потребление медиаинформации в большинстве случаев носит целенаправленный, осознанный характер. Более того, в некоторых случаях респонденты склонны проявлять излишний контроль информационных потоков в своем ближайшем окружении. Вместе с тем, *чрезмерный уровень волевого контроля* позволяет им решать поисково-информационные задачи в условиях, требующих оперативного освоения больших объемов информации, новых способов и средств их обработки» [11].

Таким образом, исходя из полученных количественных и качественных данных, актуализируется необходимость создания такого медиаполя в

образовательной среде вуза, которое бы способствовало развитию и формированию важных личностных качеств и характеристик обучающихся. Так, общую тенденцию данной группы лиц к чрезмерному потреблению медианформации можно конвертировать в то, чтобы транслировать им посредством различных медиапосланий правильные российские ценности, способствовать формированию и укреплению духовно-нравственных качеств гражданина. Век цифровизации закономерно вносит свои коррективы в психологический портрет современного студента – будущего педагога, и задача высшей школы учитывать это в конструктивном ключе.

В частности, перспективным представляется развитие и привлечение учащихся к работе студенческих киностудий, с целью развития и формирования у них важных личностных характеристик. Кроме этого, в воспитательное направление работы вуза стоит ввести такой формат, как *кинолекторий* – форму культурно-досуговой работы с обучающимися, которая включает организованный просмотр и обсуждение фильма. Так, современные научные исследования подтверждают наше предположение о потенциале медиапедагогики и позволяют нам сформулировать следующие значимые тезисы:

- просмотр и обсуждение фильмов в формате кинолектория успешно используется как средство воздействия на смысловую сферу обучающихся;
- кинолекторий может создавать условия для идентификации со значимыми для россиян архетипами героев, способствуя тем самым повышению гражданской осведомленности и идентичности;
- коллективное обсуждение кинофильмов определенной тематики и проблематики (освеще-

ние явлений терроризма и экстремизма, темы гражданского долга и сплоченности и т.д.) способствует созданию благоприятных условий для идентификации обучающихся, как с персонажами кинофильмов, так и со своей референтной группой, представителями своего поколения [10].

Неоспоримый эффект влияния кинематографа на важные личностные конструкты, в частности, в своих работах концептуально обосновывают современные ученые. Так, Т. Саханиева-Талал [12] и У. Индик [6] рассматривают различные психологические составляющие как сценарного конструирования, создания героев и пр., так и влияние кинематографа на личность, коррекцию личностных убеждений и установок, формирование новых смыслов и взглядов и пр.

Таким образом, мы приходим к выводу, что *особым потенциалом* (как одним из средств медиапедагогики) *в формировании гражданской идентичности будущих педагогов обладают кинофильмы.*

С целью проверки предположения о наличии линейной связи между показателем гражданской идентичности обучающихся и показателями стилей медиапотребления и невовлеченности в Интернете, нами был применен метод линейной корреляции Пирсона r .

В Таблицах 3 и 4 представлены полученные результаты линейной корреляции Пирсона r .

Выявлено отсутствие значимых корреляционных связей позитивной гражданской идентичности с такими показателями медиапотребления, как: эмоционально-познавательная вовлеченность, волевой контроль медиапотребления, рефлексивная критичность медиапотребления, эффективность поиска информации.

Таблица 3

Результаты корреляционного анализа позитивной гражданской идентичности и показателей стилей медиапотребления

Шкалы	Позитивная гражданская идентичность	Эмоционально-познавательная вовлеченность	Волевой контроль медиапотребления	Рефлексивная критичность медиапотребления	Эффективность поиска информации
Позитивная гражданская идентичность	1				
Эмоционально-познавательная вовлеченность	0,053	1			
Волевой контроль медиапотребления	0,022	0,317***	1		
Рефлексивная критичность медиапотребления	0,017	0,166**	0,381***	1	
Эффективность поиска информации	0,034	0,364***	0,312***	0,255***	1

Примечание: * $p \geq 0,05$ ($r_{кр} = 0,105$); ** $p \geq 0,01$ ($r_{кр} = 0,138$); *** $p \geq 0,001$ ($r_{кр} = 0,175$).

Выявлено наличие позитивной корреляционной связи позитивной гражданской идентичности с такими факторами: воплощенное, целостное Я ($r_{\text{эмп}} = 0,116$), витальность воплощенного Я ($r_{\text{эмп}} = 0,158$). Такие результаты свидетельствуют, что лицам с позитивной гражданской идентичностью присуща удовлетворенность собственной

внешностью, хорошая физическая форма и забота о ней, стремление вести активный и здоровый образ жизни; они обладают высокой жизнеспособностью и адаптивностью за пределами виртуальной реальности. Также испытуемым с позитивной гражданской идентичностью свойственны сформированные и развитые саморегуляция и самоуправление.

Таблица 4
Результаты корреляционного анализа позитивной гражданской идентичности и показателей невоплощенности в Интернете

Шкалы	Позитивная гражданская идентичность	Невоплощенность как виртуализация	Воплощенное, целостное Я	Витальность воплощенного Я	Предпочтение технологического развоплощения
Позитивная гражданская идентичность	1				
Невоплощенность как виртуализация	-0,147**	1			
Воплощенное, целостное Я	0,116*	-0,335***	1		
Витальность воплощенного Я	0,158**	-0,485***	0,577***	1	
Предпочтение технологического развоплощения	-0,060	0,696***	-0,254***	-0,423***	1

Примечание: * $p \geq 0,05$ ($r_{\text{кр}} = 0,105$); ** $p \geq 0,01$ ($r_{\text{кр}} = 0,138$); *** $p \geq 0,001$ ($r_{\text{кр}} = 0,175$).

Также выявлено наличие негативной корреляционной связи между позитивной гражданской идентичностью и фактором «невоплощенность, как виртуализация» ($r_{\text{эмп}} = -0,147$). Такие результаты свидетельствуют о том, что чем выше показатель позитивной гражданской идентичности личности, тем меньше испытуемые ощущают проблематизацию существования и испытывают негативные переживания, связанные с отстранением от своего тела, отождествляемого с ролями и персонажами в Интернете, и от поведения, поступков в реальной жизни.

Как отмечает Т.Н. Владимирова, «медиаобразование сегодня является профилактикой информационных рисков у населения, оно направлено на формирование современных медиакомпетенций, воспитание патриотических, культурных и духовно-нравственных ценностей, повышает уровень медийной грамотности» [5]. Интересным являются положения, Р.М. Айсиной и А.А. Нестеровой, рассматривающих эффекты и риски киберсоциализации молодежи в информационно-коммуникационном пространстве современного мира. Авторы полагают, что целесообразным является разграничение двух типов киберсоциализации – позитивной и негативной. При этом под позитивной киберсоциализацией они подразумевают «совокупность процессов безопасного освоения пользователем киберпространства, полноценного использования его

многочисленных преимуществ и перенесения полезного опыта, полученного в виртуальной среде на решение жизненных задач в реальной действительности». Негативную киберсоциализацию Р.М. Айсина и А.А. Нестерова рассматривают как «характеризующуюся высокой степенью вовлеченности пользователя в виртуальные коммуникации в сочетании с низкой способностью к саморегуляции при использовании сетевых ресурсов, наличием девиантных паттернов при общении в Интернет-среде и/или высокой уязвимости по отношению к агрессивным сетевым интервенциям» [1].

Таким образом, характерные особенности выделенных типов киберсоциализации (позитивной и негативной) дают нам основания полагать, что киберсоциализацию стоит рассматривать как структуру, влияющую и (во многом) предопределяющую процесс эффективного внедрения медиапедагогики в образовательное пространство. Полученные эмпирическим путем результаты корреляционного исследования и указанный выше тезис позволяет нам выделить ключевые «психологические мишени» («медиакомпетенции»), которые важны для разработки модели формирования гражданской идентичности будущих педагогов средствами медиапедагогики: учет предикторов, влияющих на формирование «здоровой личности», обладающей высокой жизнеспособностью и адаптивностью за

пределами виртуальной реальности; сформированные навыки самоконтроля частоты и времени пребывания в киберпространстве, а также развитие саморегуляции и самоуправления; сформированная резистентность к агрессивным интервенциям в Интернет-среде; развитые умения использовать киберресурсы для достижения личностно- и социально-полезных целей. В ходе исследования были

выявлены особенности взаимосвязи между уровневными характеристиками гражданской идентичности будущих педагогов и показателями невоплощенности в Интернете. Эмпирически выявленные количественные и качественные характеристики можно рассматривать как некую проекцию личности в ее жизнеконструировании.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Айсина, Р.М. Киберсоциализация молодежи в информационно-коммуникативном пространстве современного мира: эффекты и риски / Р.М. Айсина, А.А. Нестерова. – Текст : непосредственный // Социальная психология и общество. – 2019. – Т. 10, № 4. – С. 42-57.
2. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды. В 2 т. Т. 1 / Б.Г. Ананьев. – Москва : Педагогика, 1980. – С. 89-95. – Текст : непосредственный.
3. Борисов, Р.В. Гражданская идентичность в терминах психодиагностики / Р.В. Борисов. – Текст : непосредственный // Вестник Дагестанского государственного университета. Серия 2: Гуманитарные науки. – 2016. – Т. 31, № 4. – С. 95-99.
4. Валяева, А.А. Содержание представлений о мужских и женских профессиях у молодежи / А.А. Валяева, Л.В. Осетрова, И.П. Клемантович. – Текст : электронный // Молодой ученый. – 2021. – № 13 (355). – С. 236-237. — URL: <https://moluch.ru/archive/355/79456/>. – Дата публикации: 25.03.2021.
5. Владимирова, Т.Н. Медиаобразование и актуальные проблемы современной педагогики / Т.Н. Владимирова. – Текст : непосредственный // Мир образования – образование в мире. – 2019. – № 1 (73). – С. 37-38.
6. Индик, У. Психология для сценаристов: построение конфликта в сюжете : пер. с англ. / У. Индик. – Москва : Альпина нон-фикшн, 2014. – 348 с. – Текст : непосредственный.
7. Кобзева, О.В. Феномен идентичности в психологии / О.В. Кобзева. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 58-2. – С. 332-335.
8. Коптева, Н.В. Невоплощенность в интернете как новая форма технологического самоотчуждения (на примере студентов гуманитарных вузов) / Н.В. Коптева. – Текст : непосредственный // Вестник Удмуртского университета. Серия: Философия. Психология. Педагогика. – 2021. – Т. 31, № 2. – С. 160-169.
9. Коптева, Н.В. Психометрическая проверка уточненной версии опросника «Невоплощенность в Интернете» / Н.В. Коптева, А.Ю. Калугин, Л.А. Козлова. – Текст : непосредственный // Клиническая и специальная психология. – 2023. – Т. 12, № 3. – С. 165-187.
10. Пиронин, Р.О. Исследование воздействия кинофильма на смысловую сферу курсантов военного вуза в ходе проведения киноклуба / Р.О. Пиронин, Л.П. Казакова. – Текст : непосредственный // Международный журнал психологии и педагогики в служебной деятельности. – 2018. – № 3. – С. 59-61.
11. Развитие культуры медиапотребления: социально-психологический подход / Ю.Н. Долгов, А.С. Коповой, Г.Н. Малюченко, В.М. Смирнов ; Саратов. гос. ун-т им. Н.Г. Чернышевского, Балашов. ин-т (фил.). – Саратов : Саратовский университет, 2009. – 208 с. – Текст : непосредственный.
12. Салахиева-Талал, Т. Психология в кино: создание героев и историй / Т. Салахиева-Талал. – Москва : Альпина нон-фикшн, 2019. – 349 с. – Текст : непосредственный.
13. Троянская, С.Л. Проблемы формирования культуры и стиля медиапотребления у студентов в процессе обучения / С.Л. Троянская, М.А. Петрова. – Текст : непосредственный // Вестник Челябинского государственного университета. – 2013. – № 22 (313). – С. 206-207.
14. Шлыкова, Н.И. Психология и ее роль в медиаобразовании / Н.И. Шлыкова. – Текст : непосредственный // Гуманитарные науки в условиях социокультурной трансформации: практики медиаобразования : материалы Всерос. семинара для стипендиатов Оксфорд. Рос. Фонда, Пермь, 15-17 февр. 2017 г. – Пермь : Пермский государственный национальный исследовательский университет, 2017. – С. 80.

REFERENCES

1. Aisina, R.M. and Nesterova, A.A. (2019), 'Cybersocialization of youth in the Information and communication space of the modern world: Effects and Risks', *Social Psychology and Society*, vol. 10, no. 4, pp. 42-57. (in Russian)
2. . Ananyev, B.G. (1980), *Selected psychological works. In 2 vols. Vol. 1*, Moscow: Pedagogy, pp. 89-95. (in Russian)
3. Borisov, R.V. (2016), 'Civil identity in terms of psychodiagnostics', *Bulletin of Dagestan State University. Series 2: Humanities*, vol. 31, no. 4, pp. 95-99. (in Russian)
4. Valyaeva, A.A., Osetrova, L.V. and Klemantovich, I.P. (2021), 'The content of ideas about male and female professions among young people', *Young Scientist* [online], no. 13 (355), pp. 236-237, available at: <https://moluch.ru/archive/355/79456/> [Accessed 25.03.2021]. (in Russian)
5. Vladimirova, T. N. (2019), 'Media education and Current problems of Modern pedagogy', *The World of Education – Education in the World*, no. 1 (73), pp. 37-38. (in Russian)
6. Indyk, U. (2014), *Psychology for Screenwriters: Building Conflict in the Plot*, Moscow: Alpina Non-fiction, 348 p. (in Russian)

7. Kobzeva, O.V. (2018), 'The phenomenon of identity in psychology', *Problems of Modern Teacher Education*, no. 58-2, pp. 332-335. (in Russian)
8. Kopteva, N.V. (2021), 'Disembodiness on the Internet as a new form of technological alienation (using the example of students of humanities universities)', *Bulletin of the Udmurt University. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogy*, vol. 31, no. 2, pp. 160-169. (in Russian)
9. Kopteva, N.V., Kalugin, A.Yu. and Kozlova, L.A. (2023), 'Psychometric verification of the updated version of the questionnaire "Non-incarnation on the Internet"', *Clinical and Special Psychology*, vol. 12, no. 3, pp. 165-187. (in Russian)
10. Pironin, R.O. and Kazakova, L.P. (2018), 'A study of the impact of a film on the semantic Sphere of military university cadets during a film club', *International Journal of Psychology and Pedagogy in Professional Activity*, no. 3, pp. 59-61. (in Russian)
11. Dolgov, Yu.N., Kopovoy, A.S., Malyuchenko, G.N. and Smirnov, V.M. (2009), *The development of media consumption culture: a socio-psychological approach*, Saratov: Saratov University, 208 p. (in Russian)
12. Salakhieva-Talal, T. (2019), *Psychology in Cinema: the creation of heroes and stories*, Moscow: Alpina non-fiction, 349 p. (in Russian)
13. Troyanskaya, S.L. and Petrova, M.A. (2013), 'Problems of formation of culture and style of media consumption among students in the learning process', *Bulletin of Chelyabinsk State University*, no. 22 (313), pp. 206-207. (in Russian)
14. Shlykova, N.I. (2017), 'Psychology and its role in media education', *Humanities in the context of socio-cultural transformation: practices of media education: materials of the Russian Academy of Sciences, a seminar for Oxford fellows of Russian Foundation*, Perm, February 15-17, 2017, Perm: Perm State National Research University, p. 80. (in Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Г.А. Попельчук, кандидат психологических наук, доцент кафедры прикладной психологии и развития личности, ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет», г. Херсон, Россия, e-mail: halynadidenkopsy@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-0763-1855.

Е.Е. Блынова, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой прикладной психологии и развития личности, ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет», г. Херсон, Россия, e-mail: elena.blynova@yandex.ru, ORCID: 0000-0003-3011-6082.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

G.A. Popelchuk, Ph. D. in Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Applied Psychology and Personality Development, Kherson State Pedagogical University, Kherson, Russia, e-mail: halynadidenkopsy@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-0763-1855.

O.Ye. Blynova, Doctor of Psychology, Professor, Department Chair, Department of Applied Psychology and Personality Development, Kherson State Pedagogical University, Kherson, Russia, e-mail: elena.blynova@yandex.ru, ORCID: 0000-0003-3011-6082.

Благодарности. Статья публикуется в рамках Государственного задания на научные исследования по заказу Министерства просвещения Российской Федерации № 073-00036-25-01 «Разработка модели формирования гражданской идентичности будущих педагогов новых регионов Российской Федерации средствами медиапедагогики».

УДК 378.1

DOI: 10.52772/25420291_2025_2_154

**Екатерина Ильинична Приходченко,
Екатерина Алексеевна Маркова
г. Донецк**

Методологические подходы к проверке эффективности управления развитием кадрового потенциала

В статье проведен теоретико-методологический обзор литературы по проблеме исследования. В ходе теоретико-методологического обзора литературы были описаны методологические подходы, так как они определяют ключевые направления развития всех компонентов высшего профессионального образования. Также были выделены критерии, показатели и уровни концептуальной направленности путей развития управленческого потенциала в высшем учебном заведении. Рассмотрен ход экспериментальной работы, у магистров по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (Магистерская программа: Управление учебным заведением), проводимой на базе ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет». Выявлена сущность и специфика понятия «кадровый потенциал», а также принципы его формирования в образовательной организации. Указываются пути достижения поставленной цели по эффективности управления развитием кадрового потенциала, рассматриваются резервные возможности высшей школы в данном направлении.

Ключевые слова: кадровый потенциал, эффективность управления кадрами, методологические подходы, учебное заведение.

**Ekaterina Ilinichna Prichodchenko,
Ekaterina Alekseevna Markova**
Donetsk

Methodological approaches to verifying the effectiveness of human resource development management

The article provides a theoretical and methodological review of the literature on the research problem. During the theoretical and methodological review of the literature, methodological approaches were described, as they determine the key directions of development of all components of higher professional education. The criteria, indicators and levels of conceptual orientation of the ways of developing managerial potential in higher education institutions were also highlighted. The course of experimental work for masters in the field of training 44.04.01 Pedagogical education (Master's program: Management of an educational institution), conducted on the basis of the Donetsk State University, is considered. The essence and specifics of the concept of "human resource potential", as well as the principles of its formation in an educational organization, are revealed. The ways to achieve the set goal of effective management of human resource development are indicated, and the reserve capabilities of higher education in this area are considered.

Keywords: human resources potential, human resources management efficiency, methodological approaches, educational institution.

Введение. Сегодня кадры рассматриваются как значимый ресурс. Управление персоналом занимает центральное место в управленческой структуре любой организации, выступая ключевым критерием её успешности. Этот процесс можно охарактеризовать как уникальную деятельность, включающую механизмы и системы научно-практических мероприятий, методов и принципов, направленных на управление людьми в профессиональных условиях.

Уровень эффективности управления кадрами непосредственно влияет не только на выживание самой организации, но и на её множество характеристик в целом. Роль качественного управления в деятельности организации обуславливается тем, что успех зависит от того, насколько профессионально и осознанно осуществляется данный процесс. Это создает потребность в поиске эффективных подходов к системе управления кадрами в контексте высшего профессионального образования. Для управления развитием кадрового потенциала в системе высшего образования целесообразно применять методологические подходы, так как они определяют ключевые направления развития всех компонентов высшего профессионального образования.

Вопрос управления развитием кадрового потенциала был в центре внимания многих исследователей, в частности: Б.Н. Герасимова, Э.Ф. Зеер, М.В. Зиннатёвой, Е.В. Лебедевой, Ю.С. Кузьминой, В.П. Майковой, В.С. Горбунова, И.В. Наметниковой, А.М. Новикова, Е.В. Пироговой, Е.И. Пургинной, А.В. Хуторской, Э.Г. Юдина и других [1-10]. Ученые рассматривали многие управленческие аспекты, связанные с подготовкой кадров.

Так Э.Ф. Зеер, М.В. Зиннатёва, Е.В. Лебедева делают акцент на процессном и проектном подходах в подготовке обучаемых как будущих профессионалов. Ими предлагается в процессном подходе рассматривать ряд значительных преимуществ: непрерывность управления, согласованность всех процессов и способность к прогнозированию ре-

зультатов. Он гарантирует эффективность функционирования образовательных учреждений, где на входе находятся требования к готовности абитуриентов, а на выходе – уровень квалификации выпускников, соответствующий ожиданиям работодателей. Высшее профессиональное образовательное учреждение, обладая необходимыми ресурсами, трансформирует входящие данные студентов в конечный продукт, соответствующий профессиональным и образовательным стандартам, а также содержанию и технологиям профессионально-образовательного процесса. При этом этот подход становится ключевым фактором, определяющим деятельность всех участников образовательной организации. Ученые утверждают, что современная система образования ставит задачу не только обучение как процесс, но и развитие способностей и навыков самообразования. Одним из перспективных направлений, которое поможет развить данное качество у студентов является проектный подход. Проект как технология интегрирует в себе проблемный подход, групповой метод, рефлексивный, исследовательский поисковый методы [2].

По мнению Б.Н. Герасимова, Основная суть процессного подхода заключается в четком определении и анализе ключевых процессов в организации. Каждому из этих процессов уделяется значительное внимание, а их взаимодействие рассматривается в рамках общей стратегии развития. Приоритетом становится не только выполнение действий, но и создание ценности на каждом из этапов [1].

Процессный подход, как система обеспечивает непрерывность управления образовательной системой и нацелен на улучшение качества профессиональной подготовки, а также проектный подход, который сосредоточен на внесении изменений в традиционно повышая её когнитивный и мотивационный компонент. Такое мнение высказывают В.П. Майкова, И.В. Горбунов [4]. А.М. Новиков, Е.И. Пургина, Э.Г. Юдин утверждают, что в своей общей интерпретации процессный подход представляет собой концепцию, в которой деятель-

ность организации воспринимается как совокупность взаимосвязанных процессов. Применение данной концепции способствует решению вопросов оптимизации организационных процессов за счет устранения избыточных операций [5; 8; 10].

Подчеркивают важность компетентностного подхода как важного инструмента управления развитием кадрового потенциала А.В. Хуторского, Ю.С. Кузьмина, Е.В. Пирогова и другие [3; 6; 9; 10].

Изучение трудов исследователей, занимающихся компетентностным подходом, позволяет осознать, что внедрение этого подхода в современных организациях обусловлено актуальной необходимостью постоянного развития кадрового потенциала, продвижением персонала и повышением его мотивации. В этом контексте компетенции становятся центральным элементом интеграции кадровых процессов в современном управлении, задавая стандарты управленческой и профессиональной квалификации. Они также способствуют формированию корпоративной культуры и определяют требования к подготовке специалистов в учреждениях и высшего профессионального образования.

Исследовательская часть. Рассмотрев труды ученых по проблеме управления развитием кадрового потенциала в высшей школе, убедились, что их подходы составляют методологическую основу исследования где методология (от греч. *methodos* – путь исследования, познание, *logos* – слово понятие) в современной науке рассматривается как совокупность общих принципов и методов и их применение на практике для решения любых сложных задач. Данный подход акцентирует внимание на взаимосвязях между всеми аспектами кадрового потенциала. Исследователь Е.И. Пургина определяет понятие «методология» как учение об организации деятельности [8]. Необходимо отметить, что методология применяется не в каждой деятельности, поскольку вся человеческая деятельность делится на продуктивную и репродуктивную деятельность. Продуктивная деятельность подразумевает собой эффективную профессиональную работу: приобретение новых профессиональных знаний и умений, самообразование, самореализацию в профессии и т.д. И так как деятельность педагога-практика направлена объективно на высокий результат или низкий результат. Поэтому в случае продуктивной деятельности необходимо применять методологию. Необходимо согласиться с утверждением А. М. Новикова, что современные теоретические исследовательские проблемы образования и педагогическая деятельность требуют методологического обоснования.

Результаты осмысления методологических проблем могут формулироваться в рамках того или иного методологического подхода. Подход – это методология решения проблем, раскрывающая цели, принципы и этапы для достижения цели. По мнению ученых, дефиниция «подход» выступает теоретическим основанием для методологических предписаний.

Ученый Э. Г. Юдин подчеркивает, что методологический подход можно рассматривать как основную методологическую ориентацию исследования [10]. Это своего рода перспектива, с которой осуществляется анализ объекта изучения, а также как концепция или принцип, который направляет общую стратегию исследования. Методологический подход не ограничивается лишь формированием авторской модели восприятия и интерпретации явлений, фактов и событий в области педагогики. Он также служит научно обоснованным фундаментом для целостного анализа и представления объекта исследования. Этот подход определяет перспективу, с которой анализируется логика и этапы развития исследования, а также устанавливает критерии для отбора и интерпретации фактического материала. Более того, он формирует аксиологические параметры для оценки исследуемых педагогических явлений.

Исходя из вышеизложенного методологический подход – это система принципов, норм и методов, которая используется для анализа, исследования или решения задач в определенной области знания или практики. Он включает в себя выбор методов, техник и инструментов, которые наиболее подходят для достижения перспективных целей исследования или практического применения.

Перспективные цели предусматривают в обязательном порядке проектировать их практические воплощение. Термин «проект» (от лат. *projectus* – выброшенный, выставленный наперёд) – это наперёд сделанный набросок, план на будущее [2], предполагающий творческую деятельность, направленную на создание какой-либо системы [4; 10]. С доминирующими составляющими информационного, практико-ориентированного характера [3; 5].

Критериями оценки являются достижения цели проекта в деятельности дающей начало изменениям [5; 7]. Важно учитывать, что результаты оценки любого вида исследования не только служат основой для разработки стратегий, в том числе по управлению кадрами, но и могут улучшить в целом всю исследуемую систему, например образовательного учреждения, повысив качество получения учебных услуг. Перспективным направлением эволюции кадрового потенциала является управленческая деятельность, включающая разные формы взаимодействия, такие, как групповые проекты, что приобретать теоретические знания, то и развивает практические умения, формируя их способность применять полученные знания в реальных жизненных ситуациях, развивая тем самым инициативность, активность. Принцип активности в обучении содействует созданию более динамичной и насыщенной образовательной среды, что в свою очередь служит развитию самостоятельности и творческого мышления обучаемых.

Рассмотрим на конкретных примерах ход экспериментальной работы, проводимой на базе ФГБОУ ВО «Донецкий государственный универ-

ситет», Института педагогики на кафедре педагогики в магистерских группах УУЗ-22 м А и УУЗ-22 м Б по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (Магистерская программа: Управление учебным заведением). Первая группа выступала как экспериментальная (19 чел.), а вторая как контрольная (17 чел.). Проверялись мотивационный, когнитивный и деятельностный критерии с этой целью выявления уровня знаний на констатирующем этапе эксперимента по дисциплинам, обеспечивающим сформированность профессиональной компетентности, нами были составлены тесты по следующим дисциплинам:

- «Формирование компетенций для профессионального образования»;
- «Инновационно-ориентированное управление образовательными учреждениями»;
- «Управление персоналом образовательного учреждения (ОУ)»;
- «Управление качеством образования»;
- «Мониторинг и менеджмент в образовании».

Анкета состояла из 100 вопросов. На каждый блок выделено 20 вопросов с 4 вариантами ответов. Каждому правильному ответу присвоено по 1 баллу, следовательно, для показателя высокого уровня сформированности знаний максимальное количество набранных баллов должно быть 100 баллов.

Оценивание ответов происходило по такой градации:

- Высокий уровень знаний – от 80 - 100 баллов;
- Средний уровень знаний – от 60 - 79 баллов;
- Низкий уровень знаний – от 0-59 баллов.

Для определения исходного уровня сформированности мотивации к управленческой деятель-

ности нами был разработан диагностический инструментарий в виде ситуационных задач, направленных на решение сложных управленческих ситуаций и уточнены показатели сформированности мотивационного критерия. Задачи отражали проблемные ситуации. Предполагаемые ответы были сформулированы так, чтобы можно было определить, насколько руководитель заинтересован решить проблемную ситуацию и в какой степени: принять стандартное решение или же проявить креативность. Ответы предполагали или формальное решение проблемы, или стандартное общепринятое решение, или же участникам эксперимента предлагалось предложить их варианты нестандартных решений. Комплекс заданий приведен в приложении В.

Всего было составлено 20 задач. Ответы на ситуационные задачи оценивались следующим образом:

- а) формальное решение проблемы – 2 балла;
- б) стандартное – 3 балла
- в) нестандартное решение проблемы – 4 балла;
- г) креативное решение проблемы (то есть студенты должны были проявить управленческую компетентность, готовность брать на себя ответственность искать варианты решения проблемы) – 5 баллов.

Таким образом, высокий уровень знаний оценивался от 80 до 100 баллов; средний уровень знаний – от 60 до 79 баллов, низкий уровень знаний – от 0-59 баллов.

Сравнительный анализ показателей уровней сформированности профессиональной компетентности будущих управленцев по когнитивному, мотивационному и деятельностному критериям в экспериментальной и контрольной группах на завершающем, контрольном этапе эксперимента приведен в таблице 1.

Таблица 1.

Обобщённые результаты уровней сформированности профессиональной компетентности будущих управленцев по когнитивному, мотивационному и деятельностному критериям в ЭГ и КГ на контрольном этапе

Критерий	Высокий уровень, %		Средний уровень, %		Низкий уровень, %	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Когнитивный	26,3	17,7	57,9	52,9	15,8	29,4
Мотивационный	36,8	17,6	31,6	35,3	31,6	47,1
Деятельностный	31,6	17,7	52,6	47,1	15,8	35,2

Проведенные нами исследования уровня сформированности профессиональных компетенций на контрольном этапе эксперимента показали, что работа на его формирующем этапе эксперимента была организована правильно и направлялась на повышение уровня знаний по профильным дисциплинам, на улучшения результатов мотивации будущих руководителей, на решение производственных задач, формирование интереса к нестандартным, но эффективным решениям, на повы-

шение научной активности, на саморазвитие и самообразование студентов как их деятельностного подхода к обучению.

Заключение. На сегодняшний день развитию кадрового потенциала в образовательной деятельности уделяется много внимания, что отражено в стратегических задачах государственной образовательной политики. Эти стратегии составляют усиление мотивационного механизма повышения эффективности системы образования. Акцент на дан-

ном механизме обусловлен тем, что многие стратегические задачи решаются медленно, из-за недостаточного понимания исполнителями их главной сути и критериев оценки ожидаемых эффектов, что приводит к сопротивлению изменениям и, как следствие, к замедлению темпов решения задач.

В ходе исследования нами были проанализированы теоретико-методологические основы проблемы развития кадрового потенциала. Выявлена сущность и специфика понятия «кадровый потенциал», а также принципы его формирования. Мы выяснили, что кадровый потенциал можно обозначить как умения и навыки определенной группы людей, которые используются для положительного достижения поставленных целей. Кадровый потенциал образовательной организации – это профессиональные возможности работников, которые могут быть использованы в образовательной деятельности в соответствии с должностными обязанностями для участия в научно-исследовательском и образовательном процессе.

Реализация принципа системности позволяет разрабатывать образовательные программы, которые соответствуют современным требованиям и объединяют различные области знаний. При этом важно учитывать, что обучение строится на связи теории с практикой, что делает процесс познания более продуктивным и глубоким.

Исходя из вышеизложенного, системный подход в обучении способствует формированию у студентов целостного восприятия изучаемых дисциплин и развивает критическое мышление, необходимое для их дальнейшей профессиональной жизни.

Принцип активности в образовательном процессе предполагает активное участие студентов в учении, что способствует более глубокому усвоению материала. Он основывается на идее, что обучаемые лучше осваивают знания и навыки, когда занимаются активной деятельностью, вместо того, чтобы лишь пассивно воспринимать информацию.

Это включает в себя различные формы взаимодействия, такие как групповые проекты, дискуссии, исследования и практические задания. Исследователи подчеркивают, что данный принцип помогает студентам не только приобретать теоретические знания, но и развивает практические умения, формируя их способность применять полученные знания в реальных жизненных ситуациях. Принцип активности в обучении тем самым содействует созданию более динамичной и насыщенной образовательной среды, что, в свою очередь, способствует развитию самостоятельности и творческого мышления учащихся.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аверин, А.Н. Управление персоналом, кадровая и социальная политика в организации / А.Н. Аверин. – 3-е изд. – Москва : Флинта: МПСИ, 2018. – 224 с. – Текст : непосредственный.
2. Акумова, Н.В. Оценка кадрового потенциала организации / Н.В. Акумова, А.А. Бухаров. – Текст : непосредственный // Вестник магистратуры. – 2021. – № 6-2(117). – С. 39.
3. Герасимов, Б.Н. Методологические инструменты исследования и оценки эффективности процесса управления персоналом организации / Б.Н. Герасимов. – Текст : непосредственный // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2018. – № 2. – С. 160-169.
4. Зеер, Э.Ф. Методологические основания реализации процессного и проектного подходов в профессиональном образовании / Э.Ф. Зеер, Е.В. Лебедева, М.В. Зиннатова. – Текст : непосредственный // Образование и наука. – 2016. – №3 (7). – С. 40-56.
5. Казаков, О.С. Вопросы управления трудовыми ресурсами в условиях глобализации / О.С. Казаков, Л.Ф. Узоков. – Текст : непосредственный // Экономика и социум : науч. журн. – 2024. – № 1 (116). – С. 949.
6. Кузьмина, Ю.С. Основные тенденции управления развитием кадрового потенциала / Ю.С. Кузьмина. – Текст : электронный // Контентус : электрон. период. изд. – 2022. – № 10. – С. 34-42 – URL: <http://kontentus.ru/wp-content/uploads/2022/10/Kuzmina.pdf>. – Дата публикации: 01.10.2022.
7. Майкова, В.П. Системный подход как основа научной методологии / В.П. Майкова, В.С. Горбунов, И.В. Наместникова. – Текст : непосредственный // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Философские науки. – 2019. – № 1. – С. 148-158.
8. Новиков, А.М. Методология образования / А.М. Новиков. – Москва : Эгвес, 2006. – 488 с. – Текст : непосредственный.
9. Пирогова, Е.В. Компетентностный подход к развитию кадрового потенциала высшего учебного заведения / Е.В. Пирогова. – Текст : непосредственный // Вестник НГУЭУ. – 2023. – № 3 (3). – С. 63-70.
10. Приходченко, Е.И. Педагогические условия формирования управленческих компетенций у будущих руководителей учебного заведения / Е.И. Приходченко, Е.А. Маркова. – Текст : непосредственный // Донецкие чтения 2021: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности : материалы VI Междунар. науч. конф., 26-28 окт. 2021 г., г. Донецк. – Донецк, 2021. – Т. 6(2): Педагогические науки. – С. 200-203.
11. Пургина, Е.И. Методологические подходы в современном образовании и педагогической науке : учеб. пособие / Е.И. Пургина. — Екатеринбург : УГПУ, 2015. – 275 с. – Текст : непосредственный.
12. Урвик, Л.Ф. Золотая книга менеджмента: исторический отчет о жизни и работе семидесяти пионеров / Л.Ф. Урвик. – Лондон : Руководители, 1956. – 298 с. – Текст : непосредственный.

13. Хуторской, А.В. Методологические основания применения компетентностного подхода к проектированию образования / А.В. Хуторской. – Текст : непосредственный // Высшее образование в России : науч. журн. – 2017. – № 12. – С. 85-91.
14. Чернышев, Д.А. Система управления развития кадрового потенциала в высшем учебном заведении / Д.А. Чернышев, Е.А. Маркова. – Текст : электронный // Развитие личности в образовательном пространстве : материалы XXII-ой Всерос. с междунар. участием науч.-практ. конф., посвящ. Году семьи (Бийск, 28 марта 2024 г.) / отв. ред. Е.Б. Манузина. – Бийск : Бийский филиал им. В.М. Шукшина АлтГПУ, 2024. – С. 216-220 – 1 электрон. опт. диск (CD-R). – Загл. с титул. экрана. – Текст. Изображение: электронные.
15. Юдин, Э.Г. Методология науки. Системность. Деятельность / Э.Г. Юдин. – Москва : Эдиториал УРСС, 2007. – 244 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCE

1. Akumova, N.V. (2021), 'Evaluation of the personnel potential of the organization', *Bulletin of the Magistracy*, no. 6-2(117), pp. 39. (in Russian)
2. Averin, A.N. (2018), *Personnel management, personnel and social policy in the organization*, Flint: MPSI, 3rd ed., pp. 224 p. (in Russian)
3. Chernyshev, D.A. and Markova, E.A. (2024), 'Management system for the development of human resources in higher education institutions', *Personality development in the educational space: materials of the XXII-th All-Russian scientific and Practical conference with international participation dedicated to the Year of the Family*, Biysk: Biysk branch named after V.M. Shukshin AltGPU, 2024. pp. 216-220. (in Russian)
4. Gerasimov, B.N. (2018), 'Methodological tools for research and evaluation of the effectiveness of the organization's personnel management process', *International Journal of Humanities and Natural Sciences*, no. 2, pp. 160-169. (in Russian)
5. Kazakov, O.S. (2024), 'Issues of human resource management in the context of globalization', *Economics and Society*, no. 1 (116), pp. 949. (in Russian)
6. Khutorskoy, A.V. (2017), 'Methodological foundations of the application of the competence approach to the design of education', *Higher education in Russia*, no. 12, pp. 85-91. (in Russian)
7. Kuzmina, Yu.S. (2022), 'The main trends in human resource development management', *Contentus*, no. 10, pp. 34-42. (in Russian)
8. Maikova, V.P., Gorbunov, V.S., and Namestnikova, I.V. (2019), 'A systematic approach as the basis of scientific methodology', *Bulletin of the Moscow State Regional University. Series: Philosophical Sciences*, no. 1, pp. 148-158. (in Russian)
9. Novikov, A.M. (2006), *Methodology of education*, Moscow: Egves, 488 p. (in Russian)
10. Pirogova, E.V. (2023), 'Competence-based approach to the development of human resources in higher education institutions', *Bulletin of the NGUEA*, no. 3 (3), pp.63-70. (in Russian)
11. Prikhodchenko, E. I. and Markova, E.A. (2021), 'Pedagogical conditions for the formation of managerial competencies in future heads of educational institutions', *Donetsk Readings 2021: education, Science, innovation, culture and Modern Challenges: proceedings of the VI International Scientific Conference*, vol. 6(2): Pedagogical Sciences, pp. 200-203. (in Russian)
12. Purgina, E.I. (2015), *Methodological approaches in modern education and pedagogical science: textbook*, UGPU: Yekaterinburg, 275 p. (in Russian)
13. Urwick, L.F. (1956), *The Golden Book of Management: A Historical Record of the Life and Work of Seventy Pioneers*, London: Executives, 298 p. (in Russian)
14. Yudin, E.G. (2007), *Methodology of science. Consistency. Activity*, Moscow: URSS Editorial, 244 p. (in Russian)
15. Zeer, E.F., Lebedeva, E.V. and Zinnatova, M.V. (2016), 'Methodological foundations for the implementation of process and project approaches in professional education', *Education and Science*, no. 3 (7), pp. 40-56. (in Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Е. И. Приходченко доктор педагогических наук, профессор, заслуженный учитель Украины, академик Международной академии наук педагогического образования, профессор кафедры «Инженерная педагогика и лингвистика» ФГБОУ ВО "Донецкий национальный технический университет", ORCID ID 0000-0001-7721-4355, г. Донецк, ДНР

Е. А. Маркова старший преподаватель кафедры дошкольного и начального педагогического образования, ФГБОУ ВО "Донецкий государственный университет", ORCID ID 0000-0001-6708-4243, г. Донецк, ДНР e-mail: 88rapoport88@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

E. I. Prikhodchenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Honored Teacher of Ukraine, Academician of the International Academy of Pedagogical Education Sciences, Professor, Department of Engineering Pedagogy and Linguistics, Donetsk National Technical University, Donetsk, DPR, ORCID ID 0000-0001-7721-4355

E. A. Markova, Senior Lecturer, Department of Preschool and Primary Teacher Education, Donetsk State University, Donetsk, DPR, e-mail: 88rapoport88@mail.ru, ORCID ID 0000-0001-6708-4243

Юлия Александровна Токарева,
Александра Сергеевна Ященкова
г. Екатеринбург

Изучение взаимосвязи параметров эмоциональной сферы и конструктивного патриотизма подростков-геймеров

В статье рассматривается взаимосвязь параметров эмоциональной сферы и конструктивного патриотизма среди подростков-геймеров. Актуальность исследования обусловлена растущим влиянием цифровых технологий и видеоигр на формирование личностных характеристик молодежи, включая их эмоциональный интеллект и патриотические чувства. Целью работы является выявление взаимосвязей между параметрами эмоционального интеллекта, эмпатии и конструктивного патриотизма у подростков, активно участвующих в игровом сообществе.

В исследовании использовались методики, направленные на оценку эмоционального интеллекта, эмпатии и патриотизма, что позволило получить комплексную картину эмоционального состояния и патриотических установок подростков-геймеров. Результаты анализа показывают, что высокий уровень эмоционального интеллекта и эмпатии коррелирует с более выраженным конструктивным патриотизмом, что подчеркивает значимость эмоциональной сферы в формировании патриотических чувств. Полученные результаты могут быть использованы для создания эффективных методик воспитания и обучения, способствующих развитию эмоционального интеллекта и конструктивного патриотизма у молодежи.

Ключевые слова: психология подростка, подростки-геймеры, эмоциональный интеллект, эмпатия, чувство патриотизма, интернет-зависимость.

Yulia Aleksandrovna Tokareva,
Alexandra Sergeevna Yashchenkova
Yekaterinburg

The study of the relationship between the parameters of the emotional sphere and the constructive patriotism of teenage-gamers

This article examines the interrelation between emotional sphere parameters and constructive patriotism among teenage-gamers. The relevance of the study is determined by the growing influence of digital technologies and video games on the formation of young people's personal characteristics including their emotional intelligence and patriotic feelings. The aim of the work is to identify the connections between levels of emotional intelligence, empathy and constructive patriotism in adolescents who are actively involved in the gaming community.

The study employed methods aimed at assessing emotional intelligence, empathy and patriotism which made it possible to obtain a comprehensive picture of the emotional state and patriotic attitudes of adolescent gamers. The results of the analysis show that a high level of emotional intelligence and empathy correlates with more pronounced constructive patriotism, highlighting the significance of the emotional sphere in the formation of patriotic feelings. The findings can be used to develop effective educational and upbringing methodologies that foster the development of emotional intelligence and constructive patriotism among youth.

Keywords: adolescent psychology, adolescent gamers, emotional intelligence, empathy, sense of patriotism, internet addiction

В современных условиях развитие чувства патриотизма у детей подросткового возраста выступает в качестве одного из приоритетных направлений развития полноценной личности и комплексной системы обеспечения безопасности нашего государства. Становление личности основывается на психологических потребностях и достигается путем формирования эмоционально-ценностной привязанности к Родине, переживании позитивных чувств и устойчивой эмоциональной идентификации к культурно-историческому наследию нашей страны.

Вышесказанное предполагает не только знание, усвоение подростками патриотических установок, но и глубокое эмоциональное вовлечение, способствующее искреннему принятию ценностей гражданственности, сопереживанию судьбе Отечества и осознанной готовности к его защите.

Исследования в области развития патриотических чувств у детей подросткового возраста на современном этапе развития общества и активного вовлечения подрастающего поколения в политические процессы приобретают все большую актуальность, что утверждается и демонстрируется в ряде существующих сегодня работ среди отечественных авторов (Е.Л. Крылова, А.Н. Лебедев, А.Г. Родионов и др.) [7, 8, 13].

Развитие патриотических чувств у детей подросткового возраста – это сложный и многогранный процесс, фундаментом которого выступают индивидуальные психологические особенности личности. Указанные особенности личности детей подросткового возраста складываются в целостные представления об окружающем мире, происходящих событиях, жизни и любви к своей Родине, народу и соотечественникам [6, С. 148].

Прежде всего, отметим, что в современной психологической литературе отсутствуют единые временные рамки, ограничивающие подростковый возраст. Изучив ряд научно-практических и теоретических исследований по рассматриваемой проблематике, допускается, что период подросткового возраста включает в себя детей средних классов общеобразовательной школы (Д.А. Базанова, Г.Н. Денисенко, Н.Н. Доронина, Е.Н. Кролевецкая, Е.Ю. Косаченко, А.И. Мурзин, А.А. Реан, А.Г. Родионов, А.Г. Санина и др.).

Так, основной характерной чертой детей подросткового возраста является ощущение собственной взрослости. Ряд ученых в рассматриваемой предметной области (А.В. Запорожец, А.А. Ильямина, Е.Л. Крылова, А.И. Мурзин, А.А. Реан, А.Г. Родионов, А.Г. Санина и др.) утверждают, что уровень ощущения собственной самостоятельности у детей подросткового возраста гораздо превосходит его реальное и перспективное положение, которое на данном этапе развития сознания является фактически недостижимым. Резко возникающую у детей подросткового возраста необходимость быть взрослее, чем есть на самом деле, дети реализуют посредством желания расширить область своей самостоятельности. При этом на этапе подросткового возраста сделать это они не имеют возможности, как и не имеют возможности стать полностью самостоятельными. Здесь имеет место возникновение основного противоречия подросткового возраста, состоящее в отсутствии психологической возможности быть самостоятельным и высоким уровнем стремления к самостоятельности и самодостаточности. Лишь разрешение этого противоречия, приходящееся на период подросткового возраста, позволит ребенку перейти на следующий этап своего психологического развития [12, С. 142].

В целом изучение специфики развития детей подросткового возраста в психологической литературе обнаружило следующие отличительные особенности данной возрастной группы:

- большое количество желаний и ограниченность сил, навыков и способностей для их осуществления;
- демонстративное отрицание авторитетов и сомнение в том, что образцовое может иметь место в обыденной жизни;
- стремление к познанию на фоне поверхностного, в том числе безрассудного отношения к учебе и своим повседневным заданиям;
- романтическая восторженность и моральное невежество.

Обращение внимание психологической науки к проблеме патриотических чувств у детей подросткового возраста обусловлены запросом общества на пересмотр роли патриотизма и патриотических чувств в процессе воспитания подрастающего поколения (И.В. Зотова; Е.Ю. Косаченко; В.В. Кулешов; В.Е. Мусина и др.).

В рамках настоящего исследования под патриотизмом (с греч. *πατριότης* – «соотечественник») мы будем понимать жизненный принцип и социальное чувство, осознанную любовь, привязанность к родине, преданность ей и готовность к жертвам ради нее, осознанную любовь к своему народу и его традициям.

Определение патриотизма тесно взаимосвязано с такими первородными эмоциями и чувствами, как свобода, любовь и воля. Подобного рода эмоциональные и чувственные состояния способствуют формированию импульса эмоционально-волевой солидарности, что становится основой развития патриотических чувств у детей. Принудить человека испытывать патриотические чувства к своей Родине и народу является невозможной задачей, их является возможным только развить.

Современные исследования (Андриенко О.А., Богданова В.О., Коваленко С.В., Куприянчук Е.В., Ляхова А.В., Петрова В.И., Потапова Д.Ю., Северин А.П. и др.) подтверждают, что чрезмерное увлечение социальными сетями и интернет-контентом оказывает системное воздействие на эмоциональное развитие современных подростков. Определенного рода тревогу вызывает интерес подростков к политическим процессам и реагирование на предложения, поступающие в сети интернет, об участии в политических акциях и движениях, содержание и назначение которых часто носят антироссийский характер. Вышеописанная провокация и социальное давление создают для психики подростка ситуацию «выбора без выбора», противостоять которому возможно благодаря адекватному управлению своими эмоциями и опора на ценности любви к Родине и соотечественникам.

Эмпатические способности играют особую роль в формировании эмоциональной связи с Родиной. Как показывает ряд исследований (А.А. Багина, Е.Б. Весна, Т.П. Гаврилова и др.), именно эмпатия позволяет подростку переживать события национальной истории и современности как лично значимые.

В исследовании А.А. Багиной при сравнении различных аспектов эмпатии и их влияния на развитие патриотизма в обществе был получен ряд значимых для настоящего исследования результатов:

- эмпатия к соотечественникам имеет более выраженную связь с патриотизмом (коэффициент корреляции $r = 0,54$)
- общий уровень эмпатии взаимосвязан с патриотизмом значительно слабее (коэффициент корреляции $r = 0,32$)
- наибольшее влияние эмпатии на развитие патриотизма выявлено в возрастной группе испытуемых от 14 до 16 лет [1, С. 274].

В таблице 1 представим основные проявления чувства патриотизма в зависимости от развитости эмпатии, полученные на основании изучения и объединения результатов ряда исследований по вопросу влияния эмпатии на патриотизм (А.А. Багина, Е.Б. Весна, Т.П. Гаврилова, М.Ю. Ермолова и др.) [1, 3, 4, 5].

Таблица 1

Проявления чувства патриотизма в зависимости от уровня развитости эмпатии

Уровень развития эмпатии	Характерные особенности	Примеры поведения
Высокий	Глубокая эмоциональная привязанность к Родине	Участие в волонтерских проектах, изучение истории страны
Средний	Избирательная привязанность к Родине	Посещение патриотических мероприятий по инициативе других
Низкий	Формальное отношение к Родине	Выполнение требований без личной заинтересованности

Как свидетельствует анализ исследований, прежде всего в области педагогики, по рассматриваемой проблеме, эмпатия обладает тесной взаимосвязью с чувством патриотизма, проявляющуюся в сложном характере взаимодействия эмоциональных и когнитивных процессов личности, формирующих у подростков глубину патриотических переживаний. Особенно важно отметить, что выявленная, на эмпирическом уровне взаимосвязь имеет многоуровневый характер:

1) На эмоциональном уровне эмпатия позволяет подростку:

- переживать события национальной истории как лично значимые;
- формировать устойчивую эмоциональную связь с образами Родины;
- развивать способность к сопереживанию своим соотечественникам.

2) На когнитивном уровне эмпатия позволяет подростку:

- осознавать и понимать коллективные эмоциональные состояния;
- быть способным оценивать исторические события;
- формировать цельные суждения о Родине и соотечественниках.

Таким образом, эмпатия выступает важнейшим психологическим условием формирования подлинного, эмоционально насыщенного патриотизма у детей подросткового возраста, выходящего за рамки формального следования нормам и ритуалам.

Как отмечают В.И. Петрова и Д.Ю. Потапова, у интернет-зависимых подростков наблюдается значительное снижение показателей эмоционального интеллекта, особенно в компонентах эмоциональной осведомленности и саморегуляции [10, С. 886-888; 11, С. 829]. Это объясняется тем, что виртуальная коммуникация создает ситуацию, не требующую сильных эмоциональных проявлений и глубокого понимания невербальных сигналов, столь важных для живого общения.

Кросс-культурное исследование, проведенное в рамках предварительной подготовки к реализации настоящего эмпирического исследования на примере эмоционального интеллекта подростков из России и Индии показало, что, несмотря на некоторые национальные особенности, основные закономерности влияния интернет-зависимости на

эмоциональный интеллект подростков носят универсальный характер [15, С. 378-382]. Это свидетельствует о глобальном характере проблемы и необходимости разработки комплексных международных подходов к ее решению.

А.В. Ляхова выявила парадоксальную ситуацию: несмотря на кажущуюся гиперсоциальность подростков, проводящих много времени в социальных сетях, их эмпатические способности развиты значительно хуже, чем у сверстников с умеренным использованием интернета [9, С. 467]. Это связано с тем, что онлайн-взаимодействие часто носит поверхностный характер и не требует глубокого эмоционального включения, что приводит к постепенной атрофии эмпатических навыков.

Особую тревогу вызывает трансформация ценностных ориентаций у интернет-зависимых подростков. Исследования В.О. Богдановой, проведенные с использованием методик М. Рокича и В.Ю. Котлякова [2, С. 43-45], показывают, что у этой группы наблюдается смещение ценностей в сторону гедонистических и материальных приоритетов при одновременном снижении значимости познавательных и социальных ценностей. Это создает своеобразный «ценностный вакуум», где сиюминутные удовольствия и виртуальные достижения вытесняют традиционные ориентиры личностного роста.

На основании результатов собственного кросс-культурного исследования различий в уровне эмоционального интеллекта подростков-геймеров из России и Индии, а также обзора современных научных публикаций, посвященных изучению взаимосвязи параметров эмоциональной сферы с феноменом интернет-зависимости в подростковом возрасте, было принято решение о необходимости отбора из первичной выборки испытуемых тех, кто проявляет ярко выраженную зависимость от социальных сетей и интернет-контента.

Процедура отбора испытуемых для эмпирического исследования включала несколько этапов, направленных на обеспечение достоверности полученных данных. На первом этапе была сформирована первичная выборка, включавшая 742 подростка в возрасте от 12 до 17 лет, что соответствует ключевым периодам подросткового развития. Гендерный состав выборки был сбалансирован: 359 девушек (48,38%) и 383 юноши (51,62%).

На втором этапе всем участникам было предложено пройти адаптированную версию теста интернет-зависимости Кимберли Янг (в модификации В.А. Буровой). Этот инструмент был выбран благодаря его доказанной валидности и надежности.

Третий этап включал тщательный анализ полученных результатов и проведение основного этапа исследования, а именно взаимосвязи параметров эмпатии и конструктивного патриотизма подростков-геймеров.

Методики исследования включали: методика «Диагностика уровня эмоционального интеллекта» (Н. Холл); методика «Диагностика уровня эмпатических способностей» (В.В. Бойко); методика «Опросник конструктивного патриотизма (подростковая версия)» (С.В. Васильев, А.В. Миклеева).

Для проведения корреляционного анализа взаимосвязи эмпатических способностей с чувством патриотизма подростков мы использовали не только данные об общем уровне эмпатических способностей испытуемых подростков, но и в разрезе

отдельных параметров методики В.В. Бойко. Значимые взаимосвязи были выявлены между следующими показателями, полученными в ходе реализации эмпирического исследования:

- между рациональным каналом эмпатии и патриотическими установками;
- между эмоциональным каналом эмпатии и патриотическими установками;
- между идентификацией и патриотическими установками;
- между общим уровнем эмпатических способностей и патриотическими установками подростков.

Для установления характера взаимосвязи между вышеперечисленными показателями с последующим расчетом ее статистической значимости в таблице 2 представим результаты проведенного корреляционного анализа по тем параметрам, которые показали наиболее сильную взаимосвязь значимость для настоящего эмпирического исследования, что подтверждается проведенными расчетами.

Таблица 2

Корреляционный анализ взаимосвязи эмпатических способностей и чувства патриотизма подростков-геймеров

Показатель	Слепой патриотизм (r)	p	Конструктивный патриотизм (r)	p
Общий уровень развитости эмпатических способностей	-0,27	0,005	0,45	<0,001
Идентификация	-0,25	0,009	0,42	<0,001
Эмоциональный канал эмпатии	-0,22	0,024	0,38	<0,001
Рациональный канал эмпатии	-0,18	0,061	0,31	0,003

Сделаем выводы в соответствии с результатами проведенного корреляционного анализа:

1. Выявлен ряд статистически значимых отрицательных взаимосвязей между параметрами эмпатических способностей и слепым патриотизмом подростков-геймеров:

– умеренная отрицательная взаимосвязь между общим уровнем развитости эмпатических способностей и слепым патриотизмом (-0,27 при $p = 0,005$, что значимо, так как $p < 0,05$), т.е. чем выше развиты эмпатические способности у подростка, тем меньше в его патриотических чувствах слепого следования обязанности любить свою страну и больше осознания того, для чего он это делает и для чего это нужно. Так, коэффициент корреляции равный 0,27 говорит о том, что каждый балл общего уровня эмпатии сокращает слепой патриотизм на 0,27 балла;

– умеренная отрицательная взаимосвязь между общим идентификацией в эмпатии и слепым патриотизмом (-0,25 при $p = 0,009$, что значимо, так как $p < 0,05$), т.е. подростки, склонные к отождествлению (идентификации) себя с чувствами других, реже демонстрируют слепой патриотизм;

– умеренная отрицательная взаимосвязь между эмоциональным каналом эмпатии и слепым патриотизмом (-0,22 при $p = 0,024$, что значимо, так

как $p < 0,05$), т.е. склонность подростков к спонтанному эмоциональному сопереживанию снижает выраженность установок слепого патриотизма;

2. Выявлен ряд статистически значимых положительных взаимосвязей между параметрами эмпатии и конструктивным патриотизмом:

– умеренная положительная взаимосвязь между общим уровнем развитости эмпатических способностей и конструктивным патриотизмом (0,45 при $p < 0,001$, что значимо, так как $p < 0,05$), т.е. с ростом эмпатических способностей наблюдается рост конструктивного патриотизма, проявляющегося в стремлении к конструктивной критике вопросов, связанных с проявлением патриотизма как обособленного явления, состоящего в любви к своей Родине и соотечественникам;

– умеренная положительная взаимосвязь между идентификацией в эмпатии и конструктивным патриотизмом (0,42 при $p < 0,001$, что значимо, так как $p < 0,05$), т.е. способность подростков идентифицировать чужую позицию на себя приводит к росту конструктивного патриотизма, т.е. к осознанной любви к своей стране;

– умеренная положительная взаимосвязь между эмоциональным каналом эмпатии и конструктивным патриотизмом (0,38 при $p < 0,001$, что значимо, так как $p < 0,05$), т.е. эмоциональная во-

влеченность подростков при контакте с окружающими людьми (эмоциональное сопереживание и соучастие в проблемах) усиливает конструктивные проявления патриотических чувств;

– умеренная положительная взаимосвязь между рациональным каналом эмпатии и конструктивным патриотизмом (0,31 при $p = 0,003$, что значимо, так как $p < 0,05$), т.е. чем у подростка больше развита способность к пониманию сущности другого человека, его состояния, проблем и особенностей поведения, тем выше его показатели склонности к проявлению конструктивного патриотизма;

3. Также выявлена одна отрицательная, но статистически не значимая взаимосвязь между рациональным каналом эмпатии и конструктивным патриотизмом (поскольку $p > 0,05$).

Таким образом, по результатам проведенного корреляционного анализа мы можем сделать следующий особо важный вывод: развитие эмпатиче-

ских способностей подростков и отдельных элементов эмпатии (идентификации, рационального и эмоционального каналов) положительно воздействуют на развитие конструктивного патриотизма, также как и развитие общего уровня эмпатии, идентификации в эмпатии и эмоционального канала эмпатии, в свою очередь, способствуют сокращению показателей слепого патриотизма у подростков.

Для подтверждения статистической значимости вышеназванных взаимосвязей проведем регрессионный анализ, где зависимой переменной станет конструктивный патриотизм, а независимыми переменными (предикторами) – общий уровень развитости эмпатических способностей, идентификация в эмпатии, эмоциональный канал эмпатии и рациональный канал эмпатии. Рассмотрим результаты регрессионного анализа статистической значимости взаимосвязи параметров эмпатии и конструктивного патриотизма, которые представлены в таблице 3.

Таблица 3

Регрессионный анализ статистической значимости взаимосвязи параметров эмпатии и конструктивного патриотизма подростков-геймеров

Предиктор	Коэффициент регрессии (β)	Вероятность (p)	Интерпретация полученного результата
Идентификация в эмпатии	0,39	<0,001	Идентификация вносит наибольший вклад в развитие конструктивного патриотизма (вклад 39%)
Эмоциональный канал эмпатии	0,28	0,001	Второй по значимости фактор развития конструктивного патриотизма (вклад 28%)
Рациональный канал эмпатии	0,15	0,034	Третий по значимости фактор развития конструктивного патриотизма (вклад 15%)
Общий уровень развитости эмпатических способностей	0,24	0,069	Не учитываемый в модели фактор роста конструктивного патриотизма, поскольку $p > 0,05$

Данные таблицы 19 позволяют сделать вывод, что ключевыми предикторами развития конструктивного патриотизма у подростков в порядке убывания значимости являются:

– идентификация в эмпатии дает самый большой и устойчивый положительный эффект на развитие конструктивного патриотизма у испытуемых детей подросткового возраста (каждый балл идентификации в эмпатии приводит к росту конструктивного патриотизма на 0,39 пункта);

– эмоциональный канал эмпатии предсказывает 28% от совокупного роста показателей конструктивного патриотизма, при этом при высоких значениях (≤ 5 баллов) его влияние ослабевает;

– рациональный канал эмпатии предсказывает 15% от совокупного роста показателей конструктивного патриотизма;

– общий уровень эмпатических способностей предсказывает 24% от роста показателей конструктивного патриотизма, но в модели мы его не учитываем, поскольку $p = 0,069$, что больше, чем 0,05.

Сформируем уравнение модели взаимосвязи между параметрами эмпатии и конструктивным патриотизмом подростков-геймеров:

$KП = 0,39 * \text{Идентификация} + 0,28 * \text{Эмоциональный канал} + 0,15 \text{ Рациональный канал} + const$
где КП – конструктивный патриотизм;
 $const$ – влияние прочих факторов.

Коэффициент детерминации $R^2 = 0,27$ (показывает, насколько хорошо данные соответствуют уравнению модели), то есть представленная модель объясняет 27% изменений конструктивного патриотизма в зависимости от оцениваемых компонентов эмпатии, что указывает на высокую степень соответствия разработанной модели реальности.

В целом проведенное исследование выявило значимые взаимосвязи между эмпатическими способностями подростков и их патриотическими установками. Результаты показывают, что эмпатия оказывает разнонаправленное влияние на слепой и конструктивный патриотизм:

1) все исследуемые параметры эмпатии (общий уровень, идентификация, эмоциональный канал) демонстрируют умеренную отрицательную корреляцию со слепым патриотизмом. Это означает, что чем выше развиты эмпатические способ-

ности, тем менее выражены установки слепого следования патриотическим нормам без критического осмысления;

2) все компоненты эмпатии (кроме общего уровня, который не показал статистической значимости в регрессионной модели) положительно коррелируют с конструктивным патриотизмом. Это свидетельствует о том, что эмпатия способствует развитию осознанной любви к Родине, основанной на критическом мышлении и эмоциональной вовлеченности.

Таким образом, эмпатия выступает важным фактором, который не только уменьшает слепые, неосознанные формы чувства патриотизма у подростков-геймеров, но и способствует развитию его зрелых, осмысленных проявлений. Результаты исследования имеют большое практическое значение для формирования программ патриотического воспитания и социализации подростков-геймеров, акцентируя необходимость включения инструментов эмпатического развития в психологические практики.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Багина, А. А. Влияние эмпатии на развитие патриотизма в обществе / А. А. Багина. – Текст : непосредственный // Наука и инновации. – 2016. – № 5. – С. 272-274.
2. Богданова, В. О. Ценностные ориентации и жизненные смыслы представителей цифрового поколения: социально-аксиологический аспект исследования / В. О. Богданова. – Текст : непосредственный // Социум и власть. – 2023. – № 1(95). – С. 39-50.
3. Весна, Е. Б. Взаимосвязь ценностных ориентаций и особенностей построения субъективной картины жизненного пути личности : монография / Е. Б. Весна, Я. А. Сурикова. – Петропавловск-Камчатский : КамГУ, 2011. – 369 с. – Текст : непосредственный.
4. Гаврилова, Т. П. Экспериментальное изучение эмпатии у детей младшего и среднего школьного возраста / Т. П. Гаврилова. – Текст : непосредственный // Вопросы психологии. – 1974. – № 5. – С. 107-114.
5. Ермолова, М. Ю. Что такое эмпатия: когнитивные теории и нейробиологические модели / М. Ю. Ермолова. – Текст : непосредственный // Электронный журнал «Современная зарубежная психология». – 2016. – Т. 5, № 4. – С. 59-66.
6. Косаченко, Е. Ю. Социально-культурные условия формирования патриотического самосознания молодежи / Е. Ю. Косаченко. – Текст : непосредственный // Культура и образование. – 2019. – № 2 (33). – С. 148-155.
7. Крылова, Е. Л. Методы изучения патриотического сознания молодежи / Е. Л. Крылова. – Текст : непосредственный // Вестник ТвГУ. Серия «Педагогика и психология». – 2019. – № 2 (47). – С. 137-147.
8. Лебедев, А. Н. Теоретические и методологические вопросы изучения патриотизма как социального чувства и социально ориентированного поведения / А. Н. Лебедев. – Текст : непосредственный // Институт психологии РАН. Социальная и экономическая психология. – 2022. – Т. 1, № 1. – С. 23-40.
9. Ляхова, А. В. Эмпатия подростков с разными типами активности в интернете / А. В. Ляхова. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2024. – № 24 (523). – С. 465-467.
10. Петрова, В. И. Интернет-зависимость у подростков и ее влияние на эмоциональную сферу / В. И. Петрова. – Текст : непосредственный // Вестник науки. – 2023. – № 12 (69). – С. 885-890.
11. Потапова, Д. Ю. О влиянии интернет-зависимости на эмоциональный интеллект подростка / Д. Ю. Потапова. – Текст : непосредственный // Аллея науки. – 2018. – № 11(27). – С. 828-831.
12. Реан, А. А. Психология подростка : учеб. пособие / А. А. Реан. – 3-е изд., доп. и перераб. – Москва : Прайм-Еврознак, 2022. – 354 с. – Текст : непосредственный.
13. Родионов, А. Г. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и компонентов патриотизма молодежи / А. Г. Родионов. – Текст : непосредственный // Материалы Международной научной конференции, посвященной 75-летию Победы в Великой Отечественной войне «Военная история России: проблемы, поиски, решения». – 2020. – С. 245-249.
14. Санина, А. Г. Патриотизм и патриотическое воспитание в современной России / А. Г. Санина. – Текст : непосредственный // Социологические исследования. – 2020. – № 5. – С. 44-53.
15. Токарева, Ю. А. Сравнительный анализ развития эмоционального интеллекта подростков-геймеров в России и Индии / Ю. А. Токарева, А. С. Аристова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 5. – С. 374-383.

REFERENCES

1. Bagina, A. A. (2016), 'The Influence of Empathy on the Development of Patriotism in Society', *Science and Innovation*, no. 5, pp. 272-274. (in Russian)
2. Bogdanova, V. O. (2023), 'Value Orientations and Life Meanings of Representatives of the Digital Generation: Social and Axiological Aspect of the Study', *Society and Power*, no. 1 (95), pp. 39-50. (in Russian)
3. Vesna, E. B. and Surikova, Ya. A. (2011), *The Relationship between Value Orientations and Features of Constructing a Subjective Picture of an Individual's Life Path : Monograph*, Petropavlovsk-Kamchatsky: KamSU, 369 p. (in Russian)
4. Gavrilova, T. P. (1974), 'Experimental study of empathy in children of primary and secondary school age', *Questions of Psychology*, no. 5, pp. 107-114. (in Russian)
5. Ermolova, M. Yu. (2016), 'What is empathy: cognitive theories and neurobiological models', *Electronic journal «Modern Foreign Psychology»*, no. 4, pp. 59-66. (in Russian)

6. Kosachenko, E. Yu. (2019), 'Socio-cultural conditions for the formation of patriotic self-awareness of young people', *Culture and education*, no. 2 (33), pp. 148-155. (in Russian)
7. Krylova, E. L. (2019), 'Methods of studying the patriotic consciousness of young people', *Bulletin of TvSU. Series «Pedagogy and Psychology»*, no. 2 (47), pp. 137-147. (in Russian)
8. Lebedev, A. N. (2022), 'Theoretical and methodological issues in the study of patriotism as a social feeling and socially oriented behavior', *Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. Social and Economic Psychology*, no. 1, pp. 23-40. (in Russian)
9. Lyakhova, A. V. (2024), 'Empathy of adolescents with different types of activity on the Internet', *Young scientist*, no. 24 (523), pp. 465-467. (in Russian)
10. Petrova, V. I. (2023), 'Internet addiction in adolescents and its impact on the emotional sphere', *Bulletin of science*, no. 12 (69), pp. 885-890. (in Russian)
11. Potapova, D. Yu. (2018), 'On the influence of Internet addiction on the emotional intelligence of a teenager', *Alley of science*, no. 11 (27), pp. 828-831. (in Russian)
12. Rean, A. A. (2022), *Psychology of a teenager: textbook*, 3rd ed., supplemented. and revised, Moscow: Prime-Euroznak, 354 p. (in Russian)
13. Rodionov, A. G. (2020), 'The relationship between emotional intelligence and components of youth patriotism', *Proceedings of the International Scientific Conference dedicated to the 75th anniversary of Victory in the Great Patriotic War «Military History of Russia: Problems, Searches, Solutions»*, pp. 245-249. (in Russian)
14. Sanina, A. G. (2020), 'Patriotism and patriotic education in modern Russia', *Sociological research*, no. 5, pp. 44-53. (in Russian)
15. Tokareva, Yu. A. (2024), 'Comparative analysis of the development of emotional intelligence of teenage gamers in Russia and India', *Pedagogical education in Russia*, no. 5, pp. 374-383. (in Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Ю.А. Токарева, доктор психологических наук, доцент, заведующий кафедры социальной работы и управления персоналом, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина, г. Екатеринбург, Россия, e-mail: iu.a.tokareva@urfu.ru, ORCID: 0000-0002-8868-7833.

А.С. Яценкова, аспирант кафедры социальной работы и управления персоналом, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина, г. Екатеринбург, Россия, e-mail: alexandra.aristova@mail.ru, ORCID: 0000-0002-4593-0859.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

Yu.A. Tokareva, Doctor of Psychology, Professor, Department Chair, Department of Social Work and Personnel Management, Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, Yekaterinburg, Russia, e-mail: iu.a.tokareva@urfu.ru, ORCID: 0000-0002-8868-7833.

A.S. Yashchenkova, Graduate Student, Department of Social Work and Personnel Management, Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, Yekaterinburg, Russia, e-mail: alexandra.aristova@mail.ru, ORCID: 0000-0002-4593-0859.

Информация для авторов

Редакция журнала «Вестник Шадринского государственного педагогического университета» принимает к рассмотрению статьи, соответствующие тематике журнала и ранее не публиковавшиеся, по следующим рубрикам:

- Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования).
- Методология и технология профессионального образования.

Материалы для публикации принимаются редакцией на адрес электронной почты vestnik@shspu.ru.

Все статьи, соответствующие тематике журнала, проходят обязательное рецензирование с целью их экспертной оценки. Все присылаемые материалы проверяются через систему «Антиплагиат». При оригинальности текста ниже 70% статья направляется автору на доработку с соответствующим обоснованием. Окончательное решение о публикации принимает Редакционно-издательский совет ФГБОУ ВО «ШГПУ».

С требованиями к оформлению статьи представляемой к печати в журнале можно ознакомиться **на сайте журнала <http://vestnikshspu.ru/journal>**

Справки

По размещению материалов: e-mail: vestnik@shspu.ru

По оформлению материалов: e-mail: biblshgpi@mail.ru

Information for authors

Editorial board of “Journal of Shadrinsk state pedagogical university” accepts article for consideration which meet the requirements of the journal in the field of:

- Theory and methodology of teaching and upbringing.
- Methodology and technology of vocational education.

Manuscripts submit through the e-mail vestnik@shspu.ru.

The manuscripts corresponding to the fields of the journal must be peer reviewed. All the manuscripts are checked in the system for detecting text reuse “Antiplagiat”. The originality of the text mustn’t be below 70% in the other case the article is sent to the author for the correction. The decision for publishing is made by Editorial publishing council of Shadrinsk State Pedagogical University.

The requirements for the article template are on the journal’s web-site **<http://vestnik.shspu.ru/journal>**

Information

For the placement of materials: e-mail: vestnik@shspu.ru

For registration of materials: e-mail: biblshgpi@mail.ru

**ВЕСТНИК ШАДРИНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА**

Выпуск 2 (66), 2025

Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77-76229 от 12.07.2019 г Федеральной службы по надзору
в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.

Учредитель – ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»
641870, г. Шадринск, ул. К. Либкнехта, 3

Издатель – ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»
641870, г. Шадринск, ул. К. Либкнехта, 3

Подписано в печать 25.06.2025. Дата выхода в свет 09.07.2025. Формат 60×84 ¹/₈.
Бумага офисная. Гарнитура Times New Roman. Ризография.
Уч.-изд.л. 19. Усл.-печ.л. 21. Тираж 100 экз. Заказ № 4774

Отпечатано с готового оригинал–макета в центре цифровой печати
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»
641870, г. Шадринск, ул. К. Либкнехта, 3
8(35253) 6-35-02
E-mail: vestnik@shspu.ru

JOURNAL OF SHADRINSK STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Issue 2 (66), 2025

Certificate of registration of PI No. ΦC 77-76229 dated July 12, 2019 of the Federal Service for Supervision of Communication, Information Technology and Mass Media.

Founder – Shadrinsk State Pedagogical University
641870, Shadrinsk, K. Liebknecht, 3

Publisher – Shadrinsk State Pedagogical University
641870, Shadrinsk, K. Liebknecht, 3

Signed in the press on 25.06.2025. Date of publication 09.07.2025. Format $60 \times 84 \frac{1}{8}$.
Paper office. Headset Times New Roman. Riesography.
Ed.-pub. Sheets 19. Con-prin sheets 21. Circulation 100 copies. Order No. 4774

Printed from the layout original in the digital printed center
Shadrinsk State Pedagogical University
641870, Shadrinsk, Karl Liebknecht Street, 3
8(35253) 6-35-02
E-mail: vestnik@shspu.ru

Уважаемые коллеги!

Вы можете приобрести учебные и научные издания нашего университета.
По вопросам приобретения обращаться по электронной почте kmb.shgpu@mail.ru



Автор: Ган Н.Ю., Пономарева Л.И.

Название: Педагогическое сопровождение процесса духовно-нравственного развития детей

Тип издания: монография

Издательство: Шадринский государственный педагогический университет

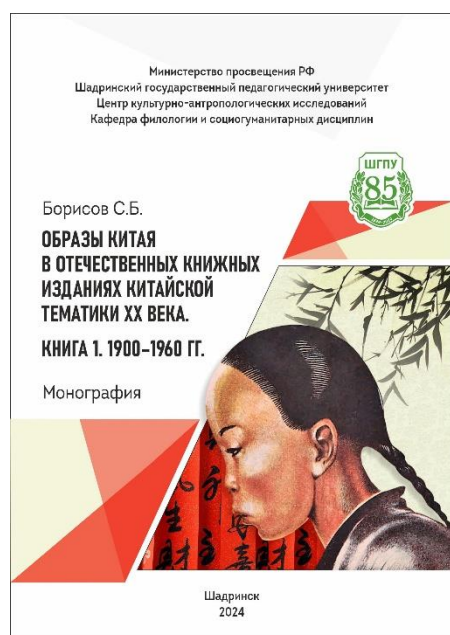
Год издания: 2024

Количество страниц: 140

ISBN 978-5-87818-745-9

В авторской монографии представлены теоретические аспекты проблемы педагогического сопровождения процесса духовно-нравственного развития детей дошкольного возраста. Рассмотрены вопросы становления духовно-нравственного воспитания как педагогической категории и ее современное состояние. Освещены методологические подходы к рассматриваемой проблеме. Содержательно освещены практико-ориентированные технологии духовно-нравственного развития детей дошкольного возраста.

Монография будет полезна студентам бакалавриата и магистратуры, обучающимся на педагогических направлениях подготовки в вузах, аспирантам, докторантам, педагогам ДОО, специалистам дополнительного образования и родителям, воспитывающим детей дошкольного возраста.



Автор: Борисов, С.Б.

Название: Образы Китая в отечественных книжных изданиях китайской тематики XX века. Книга 1. 1900–1960 гг.

Тип издания: монография

Издательство: Шадринский государственный педагогический университет

Год издания: 2024

Количество страниц: 131

ISBN 978-5-87818-738-1

Монография представляет собой опыт сплошного обзора книг китайской тематики, изданных в Советском Союзе в 1900–1960 гг.

Монография предназначена историкам российской культуры, историкам российской повседневности, а также всем, тем, кто интересуется межкультурно-межцивилизационного взаимодействия и взаимовлияния.

Уважаемые коллеги!

Вы можете приобрести учебные и научные издания нашего университета.
По вопросам приобретения обращаться по электронной почте kmb.shgpu@mail.ru



Министерство просвещения Российской Федерации
Шадринский государственный педагогический университет

АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК

Учебное пособие для студентов 1 курса
заочного отделения неязыковых факультетов

Составитель: Турбина Е.П.

Шадринск
2024

Составитель: Турбина Е.П.

Название: Английский язык

Тип издания: учеб. пособие для студентов 1 курса
заочного отделения неязыковых факультетов

Издательство: Шадринский государственный
педагогический университет

Год издания: 2024

Количество страниц: 81

ISBN 978-5-87818-725-1

Учебное пособие предназначено для студентов первого курса заочного отделения неязыковых факультетов педагогического института для изучения английского языка как общеобразовательного предмета. Целью пособия является развитие навыков устной и письменной речи. Пособие состоит из трёх разделов (тематического блока, грамматического справочника и упражнений для закрепления грамматического материала). Учебное пособие может быть использовано для студентов, школьников и широкого круга лиц, изучающих английский язык в группах и самостоятельно.



Министерство просвещения РФ
Шадринский государственный педагогический университет
Гуманитарный институт
Кафедра теории и практики германских языков

Е.А. Макарова, Е.А. Сорокина

ПРАКТИЧЕСКИЙ КУРС ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА (НЕМЕЦКОГО)

ЧАСТЬ 1

Учебное пособие
для студентов 3 курса гуманитарного института

Шадринск
2024

Авторы: Макарова Е.А., Сорокина Е.А.

Название: Практический курс второго иностранного
языка (немецкого). В 2 ч. Ч. 1

Тип издания: учеб. пособие

Издательство: Шадринский государственный
педагогический университет

Год издания: 2024

Количество страниц: 68

ISBN 978-5-87818-729-9

Пособие предназначено для студентов 3 курса, обучающихся по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (профиль «Иностранный язык», профиль «Иностранный язык») и включает в себя практико-ориентированные задания по дисциплине «Практика устной и письменной речи второго иностранного языка»: условно-коммуникативные и коммуникативные упражнения на развитие навыков устной и письменной речи на немецком языке по темам «Дом/квартира», «Покупки», «Еда».

ISSN 2542-0291



**ШАДРИНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ**

**Твой выбор
#ШГПУ!**

**8(35253) 6-45-19
www.shspu.ru**

- ~ Гуманитарный институт
- ~ Институт психологии
и педагогики
- ~ Институт информационных технологий
точных и естественных наук
- ~ Факультет физической культуры