

1 (83) 2026

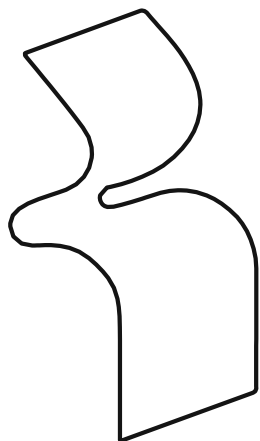


ВЕСТНИК

ВЛАДИМИРСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА
ИМЕНИ АЛЕКСАНДРА ГРИГОРЬЕВИЧА
И НИКОЛАЯ ГРИГОРЬЕВИЧА СТОЛЕТОВЫХ



ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ



1 (83)
2026

ISSN 2307-3241

Научно-методический журнал

ВЕСТНИК

Издается с 1995 года

Владимирского
государственного университета
имени Александра Григорьевича
и Николая Григорьевича Столетовых

Педагогические и психологические науки

Учредитель

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

Издатель

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

*Журнал включен ВАК при Министерстве науки и высшего образования РФ
в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть
опубликованы основные научные результаты на соискание ученой степени кандидата
наук и ученой степени доктора наук*

*Издание зарегистрировано в Федеральной службе по надзору
в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)*

ПИ № ФС77-86273 от 02.11.2023

Журнал входит в систему РИНЦ
(Российский индекс научного цитирования) на платформе elibrary.ru

Вестник ВлГУ является рецензируемым и подписным изданием

Подписной индекс: 86412 в Интернет-каталоге «Пресса по подписке»

ISSN 2307-3241

© ВлГУ, 2026

Редактор
А. А. Амирсейидова

Корректор
О. В. Балашова

Технический редактор
Ш. Ш. Амирсейидов

Верстка оригинал-макета
Л. В. Макаровой

Выпускающие редакторы:
А. А. Амирсейидова
Е. А. Лебедева

Автор перевода
Е. Ю. Рогачева

Художник
С. В. Ермолин

На 4-й полосе обложки размещена
репродукция картины «Благовещение»
нидерландского художника эпохи
Возрождения Яна ван Эйка

За точность и добросовестность
сведений, изложенных в статьях,
ответственность несут авторы

Адрес учредителя:
600000, г. Владимир,
ул. Горького, 87
ФГБОУ ВО «Владимирский государственный
университет имени Александра
Григорьевича и Николая Григорьевича
Столетовых» (ВлГУ)

Адрес редакции:
600028, г. Владимир,
пр-т Строителей, 11, ВлГУ,
Педагогический институт, к. 220
Тел.: (4922) 33-81-01
e-mail: pedagog@vlsu.ru

Подписано в печать 29.04.26

Заказ № 7

Выход в свет 15.05.26

Свободная цена

Формат 60×84/8
Усл. печ. л. 22,55

Тираж 500 экз.

16+

Издательство ФГБОУ ВО
«Владимирский государственный
университет имени Александра
Григорьевича и Николая Григорьевича
Столетовых»
600000, г. Владимир,
ул. Горького, 87

Отпечатано в подразделении
оперативной полиграфии ФГБОУ ВО
«Владимирский государственный
университет имени Александра
Григорьевича и Николая Григорьевича
Столетовых»
600014, г. Владимир,
ул. Белоконской, 3Б

**Редакционная коллегия серии
«Педагогические и психологические науки»:**

- | | |
|--------------------|---|
| Е. Н. Селиверстова | доктор пед. наук, профессор зав. кафедрой педагогики ВлГУ (главный редактор серии) |
| Е. Ю. Рогачева | доктор пед. наук, профессор профессор кафедры педагогики ВлГУ (зам. главного редактора серии) |
| Е. В. Бережнова | доктор пед. наук, профессор |
| Е. Е. Блинова | доктор психол. наук, профессор |
| М. В. Богуславский | доктор пед. наук, профессор, член-корреспондент РАО |
| С. Г. Елизаров | доктор психол. наук, доцент |
| С. А. Завражин | доктор пед. наук, профессор |
| А. В. Зобков | доктор психол. наук, доцент |
| В. А. Зобков | доктор психол. наук, профессор |
| В. В. Козлов | доктор психол. наук, профессор |
| А. Д. Король | доктор пед. наук, профессор (г. Минск, Республика Беларусь) |
| Т. В. Маркелова | доктор психол. наук, доцент |
| Т. И. Миронова | доктор психол. наук, доцент |
| В. И. Назаров | доктор психол. наук, профессор |
| И. В. Осмоловская | доктор пед. наук, член-корреспондент РАО |
| Л. М. Перминова | доктор пед. наук, профессор |
| Е. А. Плеханов | доктор пед. наук, доцент |
| Т. В. Пушкарёва | доктор пед. наук, доцент |
| В. А. Романов | доктор пед. наук, профессор |
| Л. Э. Семенова | доктор психол. наук, профессор |
| С. Б. Серякова | доктор пед. наук, профессор |
| Т. П. Скрипкина | доктор психол. наук, профессор |
| О. В. Суворова | доктор психол. наук, профессор |
| А. С. Турчин | доктор психол. наук, доцент |
| Л. К. Фортova | доктор пед. наук, профессор |
| Н. В. Шутова | доктор психол. наук, профессор |

СОДЕРЖАНИЕ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Изотова Е. Г.

**СВЯЗЬ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ
И ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ
ВОЗРАСТЕ..... 9**

Логинова Д. Н., Рогачева Е. Ю.

**УПРАВЛЕНИЕ КЛАССОМ (KLASSENMANAGEMENT)
КАК КЛЮЧЕВОЙ ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОСТИ УЧЕБНОГО
ПРОЦЕССА 22**

Рудинский И. Д., Ермолина А. В.

**КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД
В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ:
ПРЕДПОСЫЛКИ И ВОЗМОЖНОСТИ 31**

Харитоновна Н. И.

**НОВОЕ ВИДЕНИЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ:
ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНОГО ПРЕДМЕТНОГО КРУЖКА 44**

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Кипреев С. Н.

**РАЗРАБОТКА И ВАЛИДИЗАЦИЯ ДИАГНОСТИЧЕСКОГО
ОПРОСНИКА ОЦЕНКИ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ
ЧУВСТВА ПАТРИОТИЗМА С ПОМОЩЬЮ ГУГЛ-ФОРМ 52**

Проскуракова М. П.

**АЛГОРИТМ РАБОТЫ С УЗКОСПЕЦИАЛИЗИРОВАННЫМИ
ТЕРМИНАМИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ НА ОСНОВЕ ТЕЛЕГРАМ-БОТА 68**

Скудалова Ю. И.

**РАЗВИТИЕ РЕЧЕВЫХ ГРАММАТИЧЕСКИХ УМЕНИЙ
В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ
ПРЕЗЕНТАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ
АВИАКОНСТРУКТОРОВ 77**

**СПЕЦИАЛЬНАЯ И СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА
И ПСИХОЛОГИЯ**

Ульянкин С. В., Фортова Л. К.

**ПРОСОЦИАЛЬНАЯ ПОВЕДЕНЧЕСКАЯ СТРАТЕГИЯ
КАК ИНСТРУМЕНТ ПРОФИЛАКТИКИ ДЕСТРУКЦИЙ
НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ 89**

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ

Богдановская М. М., Турчин А. С.

**РАЗЛИЧИЯ В СТРУКТУРЕ МОРАЛЬНО-ПРАВСТВЕННЫХ
УСТАНОВОК УЧАЩИХСЯ КАДЕТСКИХ
И ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ КЛАССОВ ШКОЛЫ 96**

**ИННОВАЦИОННЫЕ ВЕКТОРЫ
СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ**

Комягина О. В., Тарасова А. А.

**ПРОБЛЕМЫ И МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ФОНЕТИЧЕСКИХ
НАВЫКОВ УЧАЩИХСЯ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ
АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ (НА МАТЕРИАЛЕ УЧЕБНИКА
«SPOTLIGHT») 112**

Матюшина Н. В.

**КУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ В ФОРМИРОВАНИИ ВТОРИЧНОЙ
ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ..... 122**

Цветкова М. В., Сидорова И. В.

**ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИИ АНАЛИЗА
ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА У СТУДЕНТОВ-
ГУМАНИТАРИЕВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ:
РЕЧЕВЫЕ СТРАТЕГИИ ЛИДЕРОВ США В ПЕРИОД
ХОЛОДНОЙ ВОЙНЫ..... 134**

СЛОВО МОЛОДЫМ ИССЛЕДОВАТЕЛЯМ

Агеева А. И.

**ПОЭТАПНАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ РЕФЛЕКСИВНЫХ УМЕНИЙ
У УЧАЩИХСЯ СТАРШЕЙ ШКОЛЫ 144**

Бирюков А. А.

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРАКТИКИ ФОРМИРОВАНИЯ
ИНЖЕНЕРНОГО МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ: АНАЛИЗ
И СИСТЕМАТИЗАЦИЯ ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО ОПЫТА..... 156**

Власенко Т. Т.

**ДИАЛОГОВОЕ УЧЕБНОЕ ЗАДАНИЕ КАК СОВРЕМЕННОЕ
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПОНЯТИЕ 169**

Се Мугэ

**ОТРАЖЕНИЕ ИДЕЙ КОНФУЦИЯ В ПРАКТИКЕ
ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ПОДРОСТКОВ
КИТАЙСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ..... 182**

НАШИ АВТОРЫ..... 186

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ..... 194

CONTENTS

ACTUAL PROBLEMS OF CONTEMPORARY PEDAGOGY AND EDUCATION

Izotova E. G.

**THE RELATIONSHIP BETWEEN THE DEVELOPMENT
OF SOCIAL ACTIVITY AND THE EMOTIONAL SPHERE
IN PRIMARY SCHOOL AGE 9**

Loginova D. N., Rogacheva E. Yu.

**CLASS MANAGEMENT (KLASSENMANAGEMENT)
AS A KEY FACTOR IN EFFICIENT EDUCATION 22**

Rudinsky I. D., Ermolina A. V.

**COMPETENCE-BASED APPROACH IN GENERAL EDUCATION:
PREREQUISITES AND OPPORTUNITIES 31**

Kharitonova N. I.

**A NEW VISION OF ADDITIONAL EDUCATION:
ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS
FOR SCHOOL SUBJECT CLUB ACTIVITIES 44**

PROFESSIONAL EDUCATION

Kipreev S. N.

**DEVELOPMENT AND VALIDATION OF A DIAGNOSTIC
QUESTIONNAIRE FOR ASSESSING THE LEVEL OF FORMATION
OF A SENSE OF PATRIOTISM BASED ON GOOGLE FORMS 52**

Proskuryakova M. P.

**THE ALGORITHM FOR WORKING WITH SPECIALIZED
VOCABULARY IN TEACHING ENGLISH TO NON-LINGUISTIC
STUDENTS 68**

CONTENTS

Skudalova Y. I.

| | |
|---|-----------|
| DEVELOPMENT OF SPEECH GRAMMATICAL SKILLS IN THE PROCESS OF FORMING FOREIGN LANGUAGE PRESENTATION COMPETENCE OF FUTURE AVIATION ENGINEERS | 77 |
|---|-----------|

SPECIAL AND SOCIAL PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

Ulyankin S. V., Fortova L. K.

| | |
|---|-----------|
| PRO-SOCIAL BEHAVIORAL STRATEGY AS A TOOL FOR PREVENTING MINORITY DESTRUCTIONS..... | 89 |
|---|-----------|

ACTUAL PROBLEMS OF PSYCHOLOGY

Bogdanovskaya M. M., Turchin A. S.

| | |
|---|-----------|
| DIFFERENCES IN THE STRUCTURE OF MORAL ATTITUDES OF STUDENTS IN CADET AND GENERAL EDUCATION CLASSES AT SCHOOL | 96 |
|---|-----------|

INNOVATIVE VECTORS OF MODERN EDUCATIONAL PRACTICE

Komyagina O. V., Tarasova A. A.

| | |
|---|------------|
| FORMATION OF PHONETIC SKILLS OF STUDENTS AT THE INITIAL STAGE OF LEARNING ENGLISH..... | 112 |
|---|------------|

N. V. Matyushina

| | |
|--|------------|
| CULTURAL ASPECT IN FORMING SECONDARY LANGUAGE PERSONALITY IN WOULD-BE PHILOLOGISTS..... | 122 |
|--|------------|

Tsvetkova M. V., Sidorova I. V.

| | |
|---|------------|
| FORMATION OF POLITICAL DISCOURSE ANALYSIS COMPETENCE AMONG HUMANITIES STUDENTS IN ENGLISH CLASSES: RHETORICAL STRATEGIES OF U. S. LEADERS DURING THE COLD WAR..... | 134 |
|---|------------|

CONTENTS

THE FLOOR TO YOUNG RESEARCHERS

Ageeva A. I.

**STEP-BY-STEP MODEL OF REFLECTIVE SKILLS
DEVELOPMENT OF HIGH SCHOOL STUDENTS..... 144**

Biryukov A. A.

**PEDAGOGICAL PRACTICES OF ENGINEERING STUDENTS'
THINKING FORMATION: ANALYSIS AND SYSTEMATIZATION
OF POSITIVE EXPERIENCE 156**

Vlasenko T. T.

**THE DIALOGIC LEARNING TASK
AS A MODERN PEDAGOGICAL CONCEPT..... 169**

Se Muge

**REFLECTION OF CONFUCIAN IDEAS IN THE PRACTICE
OF MORAL AND SPIRITUAL EDUCATION OF ADOLESCENTS
IN THE PEOPLE'S REPUBLIC OF CHINA..... 182**

OUR AUTHORS 190

INFORMATION FOR AUTHORS..... 194

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.03

Е. Г. Изотова

<https://doi.org/10.66300/2307-3241-2026-83-1-9-21>

СВЯЗЬ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ И ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Проблема развития социальной активности младших школьников в настоящее время находится в центре внимания педагогов и психологов, являясь недостаточно изученной как в теоретическом, так и практическом плане. В частности, по сути неразработанными остаются вопросы развития личности детей младшего школьного возраста, участвующих в реализации программы «Орлята России», непосредственно направленной на развитие у них социальной активности. В статье доказывается, что программа «Орлята России» способствует развитию социальной активности и эмоциональной сферы детей. Выявлены широкие возможности программы «Орлята России» в плане личностного развития ребенка, что является ее неоспоримым преимуществом.

Ключевые слова: эмоциональная сфера, социальная активность, эмоциональная компетентность, воспитание, обучение.

Введение и постановка проблемы. Проблема развития социальной активности младших школьников в настоящее время находится в центре внимания педагогов и психологов. Применительно к данному возрастному этапу она является недостаточно изученной как в теоретическом, так и практическом плане. В том числе по сути неразработанными остаются вопросы развития личности детей младшего школьного возраста, участвующих в реализации программы «Орлята России», непосредственно направленной на развитие у них социальной активности, что

обуславливает объективную необходимость и актуальность исследования этих вопросов. В статье доказывается, что программа «Орлята России» способствует развитию социальной активности и эмоциональной сферы детей. Используемые формы и методы работы в рамках реализации данной программы, направленные на развитие и поддержание интереса к учебным и внеурочным видам деятельности, формирование социально значимых качеств личности обучающихся и таких ключевых базовых ценностей, как Родина, семья, природа, дружба, труд, милосердие, оказывают

положительное влияние на эмоциональное состояние и способности учеников, повышая уровень их эмоциональной компетентности, социальной адаптивности и социальной активности. Выявлены широкие возможности программы «Орлята России» в плане личностного развития ребенка, что является неоспоримым ее преимуществом. Включение в реализацию программы младшего школьника с недостаточно развитой эмоциональной сферой можно использовать как инструмент коррекционной работы с ним. Установлено, что у школьников, участвующих в реализации программы развития социальной активности обучающихся начальных классов «Орлята России», эмоциональная сфера более развита и дифференцирована, чем у младших школьников, не участвующих в данной программе.

Развитие социальной активности обучающихся начальных классов в настоящий момент находится на начальном этапе своей реализации и поэтому исследования в данном направлении являются актуальными, а аспекты личности ребенка, участвующего в реализации программы «Орлята России», малоизученными. Актуальное поле исследования современной психологии и педагогики – изучение личности ребенка, и особенно его эмоциональной сферы [5, с. 128]. Данный факт находит свое отражение не только в научных публикациях, но и в нормативно-правовых источниках. Так, в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования делается акцент на необходимость учета индивидуальных, возрастных, психологических и физиологических особенно-

стей ребенка [15, с. 8]. Кроме того, в современном обществе стала очевидной важность социализации и социальной активности детей. Социализация в школьном возрасте играет особенно важную роль, так как именно в этот период формируется психическое и эмоциональное развитие ребенка [10, с. 68].

Именно в начальной школе происходят существенные изменения в социальной ситуации развития ребёнка. Это приводит к трансформациям во взаимоотношениях с окружающими, смене социальной позиции, активному освоению новых норм и ценностей, а также привычных и ставших неактуальными шаблонов поведения. Все это, с одной стороны, является пусковым механизмом развития эмоциональной сферы ребенка, а с другой – вносит ограничения в рамках непосредственного эмоционального реагирования и проживания эмоций. В процессе установления контактов с окружающими взрослыми и сверстниками, в процессе школьной адаптации, усвоения определенных знаний, умений и шаблонов поведения первоочередную роль в эффективности данных процессов играет именно эмоциональная сфера ребенка [3, с. 430].

Имеющиеся в науке данные свидетельствуют, что существуют отчетливые различия в эмоциональной сфере у людей с разной социальной активностью [2, с. 103], однако исследования особенностей эмоциональной сферы младших школьников с разной социальной активностью практически отсутствуют, что и обуславливает высокую актуальность изучения данного вопроса [13, с. 175].

Понимание социальной активности младших школьников и ее связи с эмоциональной сферой позволяет более точно определить особенности психического развития детей в этом возрасте [11, с. 27]. Исследования показывают, что младшие школьники, которые проявляют высокую социальную активность, обычно более открыты эмоционально. У них проявляется большая способность к эмпатии, легче устанавливаются эмоциональные связи с другими людьми и развивается позитивное отношение к окружающему миру. Именно поэтому изучение особенностей эмоциональной сферы младших школьников с разной социальной активностью имеет большую практическую значимость [9, с. 150]. Это позволяет рано выявлять детей с низкой социальной активностью и принимать соответствующие меры по их адаптации и поддержке, одна из которых – включение ребенка в программу развития социальной активности обучающихся начальных классов «Орлята России».

Следовательно, тема изучения особенностей эмоциональной сферы младших школьников с разной социальной активностью является актуальной и значимой в современной психологии и педагогике, а цель настоящей работы – определить связь развития социальной активности и эмоциональной сферы в младшем школьном возрасте. В качестве основной гипотезы выступило предположение, что существует связь между уровнями развития социальной активности и эмоциональной сферы учеников начальной школы. При этом общая гипотеза конкретизируется в частных: программа развития социальной активности обучающихся началь-

ных классов «Орлята России» оказывает непосредственное влияние на развитие эмоциональной сферы, а именно: у младших школьников, участвующих в реализации программы, эмоциональная сфера более развита и дифференцирована, чем у младших школьников, не участвующих в данной программе.

Стратегические цели государственной политики в области образования и воспитания направлены на создание крепкого фундамента, который будет обеспечивать устойчивое позитивное социально-экономическое и духовное развитие России. Это повлечет за собой укрепление статуса как великой державы во многих сферах жизни человечества. Современная система государственной политики характеризуется тем, что на данный момент активно применяется и разрабатывается большое количество нормативных документов. При этом акценты значительно смещаются в сторону совершенствования воспитательной и образовательной сфер [15, с. 53]. Определенной подушкой безопасности в вопросах развития и реализации программ воспитания различных уровней выступают и общественное мнение, и воспитательный потенциал имеющихся в России социальных институтов [12].

Существующие риски и опасности современного общества определяют специфику и расставляют акценты как в процессе разработки образовательных и воспитательных программ, так и в процессе непосредственной их реализации в образовательной практике. При этом во внимание принимаются социальные факторы и особенности эмоциональной сферы ребенка [14].

В младшем школьном возрасте происходит процесс присвоения социальных норм и ценностей поведения, т. е. это начальный и активный этап формирования гражданской идентичности ребенка, а программа «Орлята России» является наиболее эффективным и универсальным инструментом в указанном направлении.

Современное общество ждет от ребенка проявления активности, самостоятельности, предприимчивости во всех сферах его жизнедеятельности [6, с. 174]. Успешность ребенка в таком контексте определяется и обуславливается возможностью принимать нестандартные решения и вариативностью в решении жизненных задач [8, с. 140].

Учет обозначенных тенденций лег в основу разработки и осуществления Всероссийской программы развития социальной активности обучающихся начальных классов «Орлята России» [12; 18]. Внедрение программы в жизнь и практику образовательных учреждений Российской Федерации направлено на решение задач государственной политики в сфере образования – сохранение и развитие единого образовательного пространства России.

Непосредственно в программе развития социальной активности обучающихся начальной школы «Орлята России» используется опыт наставничества, в основе которого лежит методика коллективно-творческой деятельности взрослых и детей. Участниками программы «Орлята России» являются не только дети, но и педагоги, старшеклассники как ученики-наставники, а также родители. В содружестве «Орлят России» на протяжении

всех треков программы «Орлёнок-лидер», «Орлёнок-эрудит», «Орлёнок-мастер», «Орлёнок-спортсмен», «Орлёнок-доброволец», «Орлёнок-эколог», «Орлёнок – хранитель исторической памяти» обучающиеся выполняют различные творческие и образовательные задания определённой тематики по направлениям проекта совместно с педагогами и родителями, получая уникальный опыт работы в команде [14, с. 342]. Такое взаимодействие способствует социализации с раннего школьного возраста, включению в общественную жизнь школы и класса, повышает уровень знаний в различных сферах воспитания, а также способствует развитию эмоциональной сферы младшего школьника.

Первоклассники занимают особое место среди обучающихся начальных классов. Учитывая их физиологические, психологические и познавательные особенности развития, своеобразие эмоциональной сферы, учителю необходимо первоначально решить вопросы, связанные с адаптацией детей к учебному процессу. Поэтому вхождение в программу «Орлята России», знакомство с треками для ребят 1-го класса начинается со второй четверти. Последовательность треков, а также количество занятий в каждом треке для обучающихся в первом классе отличается от предлагаемых для остальной начальной школы [14, с. 342].

Реализация программы «Орлята России» для детей со 2-го по 4-й класс начинается с первой четверти учебного года. Каждый трек состоит из девяти занятий, два из которых предполагают «свободное творчество учителя» в рам-

ках того или иного трека, но с заданными целевыми установками для сохранения смыслов Программы. В зависимости от того, был ли уже класс участником программы «Орлята России» в предыдущем учебном году или только вступает в программу, учитель выбирает тот вводный орлятский урок, который ему необходим. Представленные уроки различаются не по возрасту и классам, а по стажу пребывания детей в программе [14, с. 342].

Обратимся к анализу ключевого понятия программы «Орлята России» – «социальная активность». С точки зрения ее авторов, это «творчески-преобразовательное отношение социального субъекта к окружающей социальной и природной среде, проявление возможностей и способностей человека как члена социума, устойчивое активное отношение личности к отдельным общностям или обществу в целом; развитие социальной активности отражает превращение личности из объекта в субъект общественных отношений» [8, с. 576].

Изучив результаты исследований, касающихся особенностей эмоциональной сферы и влияния на нее различных факторов, можно заключить, что она не является статичной с момента рождения, а подвержена развитию [5, с. 129]. И социальная активность младших школьников, и особенности их эмоциональной сферы изучались преимущественно по отдельности, сами по себе. Вместе с тем исследований взаимосвязи этих двух параметров представлено явно недостаточно, особенно по отношению к младшему школьному возрасту. Изучение данного вопроса и явилось целью нашей работы.

Методология и методы исследования. Для того чтобы выявить особенности эмоциональной сферы младших школьников с разной социальной активностью, было проведено эмпирическое исследование. В качестве базы эмпирического исследования выступило МОУ «Средняя школа № 39» города Ярославля. Выборку исследования составили ученики 2-1 класса в количестве 30 детей и ученики 2-2 класса в количестве 32 человек. 2-1 класс – экспериментальный – участник реализации программы развития социальной активности обучающихся начальных классов «Орлята России», а 2-2 – контрольный – не участвует в данной программе.

В соответствии с целью исследования и выдвинутой гипотезой были подобраны следующие диагностические методики: методика социальной активности М. И. Рожкова и методика «Домики» (О. А. Орехова). Использование первой методики определено ее функционалом, она позволяет установить не только степень выраженности социальной активности личности, но и зафиксировать уровни нравственной воспитанности, социальной адаптированности, автономности и активности. В качестве основного плюса методики М. И. Рожкова необходимо отметить то, что она позволяет определять уровень социальной адаптированности, автономности, активности и нравственности. Такой анализ может быть полезен для педагогов и родителей, он поможет лучше понять индивидуальные потребности каждого ученика и адаптировать образовательный процесс и воспитание под эти потребности. Методика «Домики» дает информацию относительно степени дифференцированности/обобщенности

эмоциональной сферы. При этом основные фиксируемые показатели – дифференциация, амбивалентность, инверсии позитивных и негативных эмоций.

Для определения достоверности полученных данных и их качественной и количественной интерпретации были использованы методы статистической обработки результатов. В числе основных применены следующие: методы первичной описательной статистики; U-критерий Манна – Уитни и коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

Результаты исследования и их об- суждение.

Рассмотрим результаты диагностики социальной активности по методике М. И. Рожкова в контрольном и экспериментальном классах. Так, в классе, участвующем в реализации программы «Орлята России», фиксируется высокий уровень социальной активности у 35 % учащихся, тогда как в контрольном, напротив, только 15 % детей имеют высокий уровень социальной активности. Дети с высоким уровнем социальной активности проявляют внутреннюю потребность в социальной деятельности и активно участвуют в различных общественных мероприятиях или групповых проектах. Высокий уровень социальной активности свидетельствует об их стремлении к активному взаимодействию с окружающей средой и обществом. Дети с высокой социальной активностью могут находиться в своей зоне комфорта в ситуациях, требующих коллективного участия и сотрудничества. Педагоги и родители могут стимулировать их активность, предоставляя разнообразные возможности для социального взаимодействия и лидерства в группе, что способствует

их полноценному развитию и успешной социальной адаптации. Выявленная достоверная разница показателей в уровне социальной активности доказывает, что дети из контрольного класса, где фиксируются низкие показатели сформированности исследуемого феномена, испытывают трудности в налаживании социальных контактов, избегают различного рода классных и внутришкольных мероприятий, не проявляют инициативу в ситуации общения и менее активно общаются с другими участниками образовательного процесса.

У половины детей в экспериментальном классе отмечается средний уровень социальной активности. Тогда как в контрольном классе эти показатели фиксируются у 40 % обучающихся. В целом это те дети, которые проявляют интерес к социальной деятельности и участвуют в различных общественных мероприятиях, однако их уровень активности не является выдающимся. Дети со средним уровнем социальной активности могут нуждаться в дополнительной поддержке и стимулировании для раскрытия своего потенциала в области социального взаимодействия. Предоставление разнообразных возможностей для участия в коллективных мероприятиях и поддержка их инициатив могут способствовать дальнейшему развитию и укреплению социальных навыков. Низкий уровень социальной активности зафиксирован у 15 % учеников экспериментального класса и у 45 % контрольного. Значит, обучающихся с низким уровнем социальной активности в контрольном классе в 3 раза больше, чем в экспериментальном классе, где реализуется

программа «Орлята России». Для таких детей характерны затруднения во взаимодействии с другими людьми, участии в общественных мероприятиях или формировании социальных связей. Низкий уровень социальной активности может быть проявлением социальной тревоги, застенчивости, проблем с социальными навыками. Им нужна дополнительная поддержка и внимание, чтобы помочь им успешно адаптироваться в обществе.

Сравнение средних значений выраженности социальной активности у учеников экспериментального и контрольного классов показывает, что в классе «Орлята России» этот уровень значительно выше – 55 % против 37 %. Данный факт указывает на то, что программа «Орлята России» действительно способствует более высокой социальной активности детей, чем обычная программа обучения и воспитания.

Особенности реализации программы «Орлята России» (использование технологии коллективно-творческих дел, система треков и наставничества) предоставляет дополнительные возможности для развития социальной активности, такие как участие в проектах, клубах, общественных мероприятиях и других формах взаимодействия, которые помогают детям проявлять активность в социальной среде более эффективно. Она предоставляет ученикам больше возможностей для самореализации, развития лидерских качеств, участия в общественной жизни и формирования уверенности в себе. В результате дети становятся более активными участниками социума, что благоприятно сказывается на их социальном

развитии и индивидуальном росте [1, с. 34].

Для того чтобы определить значимость выявленных различий в уровне социальной активности в исследуемых классах были использованы методы статистической обработки данных, а именно, расчет U-критерия Манна – Уитни. Полученное эмпирическое значение $U_{\text{эмп}}$ (111.5) находится в зоне значимости, т. е. выявленные различия статистически достоверны. Таким образом, действительно, социальная активность младших школьников, участвующих в программе «Орлята России» и не участвующих в ней, имеет существенные, статистически значимые различия.

На следующем этапе исследования была применена методика О. А. Ореховой. В рамках данного этапа определились особенности эмоциональной сферы младших школьников, степень ее амбивалентности, а также выявление инверсий в эмоциональных блоках.

В настоящем исследовании не стояла задача проводить глубокий анализ эмоциональной сферы младших школьников. Основное внимание было сосредоточено на определении ее особенностей у учеников с разным уровнем социальной активности.

Рассмотрим результаты диагностики в экспериментальном классе. Выяснилось, что 70 % учащихся имеют положительные аспекты эмоций, расположенные выше по рейтингу цветовой шкалы, чем отрицательные. Остальные 30 % детей обладают менее разнообразной эмоциональной сферой.

Помимо дифференциации эмоций, было важно отметить частоту амбивалентности и инверсий эмоций. В исследовании было выявлено, что 35 % учеников экспериментального класса проявляют амбивалентность. Наличие амбивалентности является показателем недостаточной разнообразности эмоциональной сферы. В экспериментальном классе обнаружено 40 % учеников с инверсиями эмоций, т. е. выявленные особенности являются показателями недостаточной разнообразности эмоциональной сферы, вызванной социальной незрелостью ребенка.

Рассмотрим результаты диагностики в контрольном классе. Выяснилось, что для 75 % испытуемых характерно обозначение позитивных объектов основными цветами, а негативных – дополнительными.

Если обратиться к анализу положительных и отрицательных аспектов социальных эмоций, то необходимо отметить, что 60 % детей в контрольном классе имеют положительные аспекты эмоций, расположенные выше по рейтингу цветовой шкалы, чем отрицательные. Остальные 40 % обладают менее разнообразной эмоциональной сферой. Также было выявлено, что 45 % детей проявляют амбивалентность, что свидетельствует о недостаточной разнообразности эмоциональной сферы.

Что касается количества инверсий в эмоциональной сфере, то в контрольном классе половина детей имеет инверсии эмоций.

Сравнение среднего уровня социальных эмоций и ценностных ориентаций по методике «Домики» в экспериментальном («Орлята России») и в контрольном классах показывает, что в

классе «Орлята России» этот уровень выше на 35 %. Данный факт свидетельствует о том, что программа «Орлята России» оказывает положительное влияние на социальные эмоции и ценностные ориентации детей, способствуя их развитию в большей степени, чем в обычных классах.

Программа «Орлята России» предоставляет детям социальные ценности, навыки и знания, которые способствуют формированию более высокого уровня социальных эмоций и ценностных ориентаций. Она включает элементы, направленные на развитие эмпатии, толерантности, гражданской ответственности и других социально значимых качеств, которые формируют более устойчивую и гармоничную социальную среду для учащихся.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что программа развития социальной активности обучающихся начальных классов «Орлята России» оказывает положительное воздействие на социальные эмоции и ценностные ориентации детей, что способствует их более успешной социальной адаптации, развитию межличностных отношений и самосознанию. Эта программа важна для формирования устойчивых социальных навыков и ценностных ориентаций у детей, что благоприятно сказывается на их развитии в целом.

Расчет U-критерия Манна – Уитни для определения статистически достоверных различий в уровне развития эмоциональной сферы в контрольном и экспериментальном классах показал, что полученное эмпирическое значение $U_{\text{эмп}}$ (56) находится в зоне значимости, т. е. выявленные различия в эмоциональной сфере младших школьников,

участвующих и не участвующих в реализации программы «Орлята России», являются достоверными.

Кроме того, расчет коэффициента ранговой корреляции Ч. Спирмена r_s для установления взаимосвязи уровня эмоциональной сферы с уровнем социальной активности показал, что связь между этими показателями является положительной, статистически значимой в обоих классах ($p \leq 0,05$ и $p \leq 0,001$). Следовательно, можно заключить, что чем выше уровень социальной активности у учеников начальной школы, тем более развита их эмоциональная сфера. И наоборот, высокий уровень развития эмоциональной сферы школьника способствует более высокому уровню выраженности социальной активности.

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что высокий уровень социальной активности имеет положительное влияние на эмоциональную сферу младшего школьника. Вероятно, участие в различных социальных событиях, общение с людьми и участие в групповых активностях способствуют улучшению эмоционального благополучия младшего школьника. Это может происходить за счет эмоциональной поддержки со стороны других людей, а также за счет возможности выразить себя и участвовать в созидательных и приятных для себя ситуациях.

Таким образом, полученные результаты подчеркивают важность социальной активности в жизни человека и ее влияние на его эмоциональное состояние и в целом на развитие эмоциональной сферы. Как показали полученные результаты, для развития эмоциональной сферы необходимо активно включать

младшего школьника в социальные взаимодействия и события, на что и ориентирована программа развития социальной активности обучающихся начальных классов «Орлята России».

Заключение и выводы. Анализ полученных результатов позволил сделать вывод, что уровень развития и социальной активности, и эмоциональной сферы учащихся в экспериментальном классе (участвующем в реализации программы «Орлята России») выше, чем у учеников контрольного класса (где не реализуется программа). Данный факт указывает на то, что программа «Орлята России», включающая в себя методы, приемы, формы организации взаимодействия участников образовательного процесса, способствующие развитию и социальной активности и эмоциональной сферы детей (использование технологии коллективно-творческих дел, групповые проекты, командные занятия или участие в общественных мероприятиях) является эффективной в плане развития личности младшего школьника в целом и таких ее составляющих, как социальная активность и эмоциональная сфера в частности. Подобные занятия, как подтверждают результаты исследования, способствуют формированию у детей навыков коммуникации, сотрудничества и лидерства, что приводит к более высокому уровню социальной активности. Используемые формы и методы работы в рамках реализации программы «Орлята России», направленные на развитие и поддержание интереса к учебным и внеурочным видам деятельности, формирование социально значимых качеств личности обучающихся, ключевых базовых ценностей: Родина, семья, природа, дружба, труд,

милосердие, оказывают положительное влияние на эмоциональное состояние и способности учеников, повышая их уровень эмоциональной компетентности, социальной адаптивности и социальной активности.

Наличие статистически достоверных взаимосвязей между уровнями социальной активности и развития эмоциональной сферы младшего школьника свидетельствует о более широких возможностях программы «Орлята России» в плане личностного развития ребенка, что является неоспоримым ее преимуществом. Включение в реализацию программы младшего школьника с недостаточно развитой эмоциональной сферой можно использовать как инструмент коррекционной работы с ним.

Итак, полученные результаты проведенного эмпирического исследования позволяют сделать следующие выводы:

- программа «Орлята России» оказывает положительное влияние на социальные эмоции и ценностные ориентации детей, способствуя их развитию и более глубокой дифференциации;
- программа развития социальной активности обучающихся начальных классов «Орлята России» способствует

более успешной социальной адаптации младших школьников, развитию их межличностных отношений и самосознанию;

- высокий уровень социальной активности имеет положительное влияние на эмоциональную сферу младшего школьника.

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о том, что обозначенная цель исследования была достигнута – определена связь развития социальной активности и эмоциональной сферы в младшем школьном возрасте. Кроме того, необходимо отметить, что гипотезы исследования также нашли свое подтверждение, а именно – доказано наличие связи между уровнями развития социальной активности и эмоциональной сферы учеников начальной школы. Доказано и частное предположение, что программа развития социальной активности обучающихся начальных классов «Орлята России» оказывает непосредственное влияние на развитие эмоциональной сферы, а именно: у младших школьников, участвующих в реализации программы, эмоциональная сфера более развита и дифференцирована, чем у младших школьников, не участвующих в данной программе.

Литература

1. Беляков Ю. Д. Методика организации коллективных творческих дел и игр // ФГБОУ ВДЦ «Орлёнок» : Учебно-методический центр, 2020. 80 с.
2. Гущина Т. Н. Развитие социальной компетентности личности в процессе педагогического сопровождения // Инновации в образовании. 2020. № 3. С. 96 – 106.
3. Изотова Е. Г. Взаимосвязь социально-психологической адаптации и успеваемости в младшем школьном возрасте // Проблемы современного педагогического образования : сб. науч. тр. Ялта : РИО ГПА, 2021. № 71-2. С. 428 – 431.

4. Изотова Е. Г. Гендерные особенности проявления агрессии и агрессивного поведения младших школьников во внеурочной деятельности // Проблемы современного педагогического образования : сб. науч. тр. Серия: Педагогика и психология. Ялта : РИО ГПА, 2018. С. 469 – 472.
5. Изотова Е. Г. Особенности конфликтов и эмоционального климата в начальной школе // Опыт и перспективы реализации федеральных государственных образовательных стандартов в современной школе : сб. науч. ст. всерос. науч.-практ. конф. 18 дек. 2019 г. / под науч. ред. Е. В. Карповой. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2019. С. 127 – 132.
6. Кабанкова Е. А., Невзорова А. В. Патриотическое воспитание младших школьников в условиях реализации новой программы воспитания // Современный младший школьник: развитие, воспитание, социализация : сб. материалов к 40-летию каф. педагогики и психологии начального обучения ЯГПУ им. К. Д. Ушинского / под науч. ред. Е. В. Карповой. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2023. С. 171 – 178.
7. Камакина О. Ю. Особенности формирования классного коллектива в начальной школе // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2021. Т. 10. № 3(36). С. 139 – 141.
8. Каргаполова Ю. В. Теоретический анализ основных подходов к определению понятия «социальная активность» // Молодой ученый. 2015. № 21. С. 575 – 577.
9. Карпова Е. В., Изотова Е. Г. Мотивация учебной и внеучебной деятельности школьников. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2021. 179 с.
10. Невзорова А. В. Социальная активность старших дошкольников как показатель готовности к школе // Детство, открытое миру : сб. материалов XIV Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Омск, 2024. С. 67 – 69.
11. Павлова А. В. Сущность и составляющие социальной активности школьников как социо-педагогического феномена // Инновационные научные исследования 2023: Педагогика и психология : сб. материалов XXIV междунар. очно-заочной науч.-практ. конф. М., 2023. С. 26 – 28.
12. Программа развития социальной активности «Орлята России» для обучающихся младших классов общеобразовательных школ / под ред. А. В. Джеуса, Ставрополь : Сервисшкола, 2022. 182 с.
13. Тренина В. С., Изотова Е. Г. Психологические особенности взаимоотношений младших школьников со сверстниками // Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном образовании : материалы III Междунар. науч.-практ. конф. 2 апр. 2019 г., Ярославль – Минск / под науч. ред. Е. В. Карповой. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2019. С. 174 – 175.
14. Учебно-методический комплекс Программы развития социальной активности обучающихся начальных классов «Орлята России». Методические материалы / авт.-сост.: Н. А. Волкова, А. Ю. Китаева, А. А. Сокольских, О. Ю. Телешева, И. П. Тимофеева, Т. И. Шатунова, О. В. Шевердина ; под общ. ред. А. В. Джеуса, Л. Р. Сайфутдиновой, Л. В. Спириной. Краснодар : Новация, 2022. 342 с.

15. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования : утв. приказом М-ва просвещения РФ от 31.05.2021 № 286. 59 с.

References

1. Belyakov Yu. D. Metodika organizacii kollektivny`x tvorcheskix del i igr // FGBOU VDCz «Orlyonok» : Uchebno-metodicheskij centr, 2020. 80 s.
2. Gushhina T. N. Razvitie social`noj kompetentnosti lichnosti v processe pedagogicheskogo soprovozhdeniya // Innovacii v obrazovanii. 2020. № 3. S. 96 – 106.
3. Izotova E. G. Vzaimosvyaz` social`no-psixologicheskoy adaptacii i uspevaemosti v mladšem shkol`nom vozraste // Problemy` sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya : sb. nauch. tr. Yalta : RIO GPA, 2021. № 71-2. S. 428 – 431.
4. Izotova E. G. Genderny`e osobennosti proyavleniya agressii i agressivnogo povedeniya mladshix shkol`nikov vo vneurochnoj deyatel`nosti // Problemy` sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya : sb. nauch. tr. Seriya: Pedagogika i psixologiya. Yalta : RIO GPA, 2018. S. 469 – 472.
5. Izotova E. G. Osobennosti konfliktov i e`mocional`nogo klimata v nachal`noj shkole // Opy`t i perspektivy` realizacii federal`ny`x gosudarstvenny`x obrazovatel`ny`x standartov v sovremennoj shkole : sb. nauch. St. vseros. nauch.-prakt. konf. 18 dek. 2019 g. / pod nauch. red. E. V. Karpovoj. Yaroslavl` : RIO YaGPU, 2019. S. 127 – 132.
6. Kabankova E. A., Nevzorova A. V. Patrioticheskoe vospitanie mladshix shkol`nikov v usloviyax realizacii novej programmy` vospitaniya // Sovremenny`j mladshij shkol`nik: razvitie, vospitanie, socializaciya : sb. materialov k 40-letiyu kaf. pedagogiki i psixologii nachal`nogo obucheniya YaGPU im. K. D. Ushinskogo / pod nauch. red. E. V. Karpovoj. Yaroslavl` : RIO YaGPU. 2023. S. 171 – 178.
7. Kamakina O. Yu. Osobennosti formirovaniya klassnogo kollektiva v nachal`noj shkole // Azimut nauchny`x issledovanij: pedagogika i psixologiya. 2021. T. 10. № 3(36). S. 139 – 141.
8. Kargapolova Yu. V. Teoreticheskij analiz osnovny`x podxodov k opredeleniyu ponyatiya «social`naya aktivnost`» // Molodoj ucheny`j. 2015. № 21. S. 575 – 577.
9. Karpova E. V., Izotova E. G. Motivaciya uchebnoj i vneuchebnoj deyatel`nosti shkol`nikov. Yaroslavl` : RIO YaGPU, 2021. 179 s.
10. Nevzorova A. V. Social`naya aktivnost` starshix doshkol`nikov kak pokazatel` gotovnosti k shkole // Detstvo, otkry`toe miru : sb. materialov XIV Vseros. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem. Omsk, 2024. S. 67 – 69.
11. Pavlova A. V. Sushhnost` i sostavlyayushhie social`noj aktivnosti shkol`nikov kak socio-pedagogicheskogo fenomena // Innovacionny`e nauchny`e issledovaniya 2023: Pedagogika i psixologiya : sb. materialov XXIV mezhdunar. ochno-zaochnoj nauch.-prakt. konf. M., 2023. S. 26 – 28.

12. Programma razvitiya social'noj aktivnosti «Orlyata Rossii» dlya obuchayushhixsya mladshix klassov obshheobrazovatel'ny'x shkol ; pod red. A. V. Dzheusa, Stavropol' : Servisshkola, 2022. 182 s.
13. Trenina V. S., Izotova E. G. Psixologicheskie osobennosti vzaimootnoshenij mladshix shkol'nikov so sverstnikami // Aktual'ny'e problemy' psixologii i pedagogiki v sovremennom obrazovanii : materialy' III Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. 2 apr. 2019 g., Yaroslavl' – Minsk / pod nauch. red. E. V. Karpovoj. Yaroslavl' : RIO YaGPU, 2019. S. 174 – 175.
14. Uchebno-metodicheskij kompleks Programmy' razvitiya social'noj aktivnosti obuchayushhixsya nachal'ny'x klassov «Orlyata Rossii». Metodicheskie materialy' / avt.-sost.: N. A. Volkova, A. Yu. Kitaeva, A. A. Sokol'skix, O. Yu. Telesheva, I. P. Timofeeva, T. I. Shatunova, O. V. Sheverdina ; pod obshh. red. A. V. Dzheusa, L. R. Sajfutdinovoj, L. V. Spirinoj. Krasnodar : Novaciya, 2022. 342 s.
15. Federal'ny'j gosudarstvenny'j obrazovatel'ny'j standart nachal'nogo obshhego obrazovaniya : utv. prikazom M-va prosveshheniya RF ot 31.05.2021 № 286, 59 s.

E. G. Izotova

**THE RELATIONSHIP BETWEEN THE DEVELOPMENT OF SOCIAL
ACTIVITY AND THE EMOTIONAL SPHERE IN PRIMARY SCHOOL AGE**

The problem of developing the social activity of primary school students is currently the focus of attention of teachers and psychologists, as it is insufficiently studied both theoretically and practically. In particular, the issues of developing the personality of primary school children who participate in the implementation of the «Eaglets of Russia» program, which is directly aimed at developing their social activity, are essentially unexplored. The article proves that the «Eaglets of Russia» program contributes to the development of both social activity and the emotional sphere of children. The article reveals the extensive opportunities of the «Eaglets of Russia» program for the personal development of children, which is an undeniable advantage. It has been established that students who participate in the «Eaglets of Russia» program for developing social activity among primary school students have a more developed and differentiated emotional sphere than younger students who do not participate in this program.

Key words: *emotional sphere, social activity, «Eaglets of Russia», upbringing, education.*

УПРАВЛЕНИЕ КЛАССОМ (KLASSENMANAGEMENT) КАК КЛЮЧЕВОЙ ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОСТИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

Статья посвящена анализу теоретических подходов управления классом (Klassenmanagement), разработанных в немецкоязычной педагогической традиции. Рассматривается управление классом как системообразующий фактор эффективности учебного процесса, обеспечивающий оптимальное использование учебного времени, устойчивость учебной деятельности и формирование благоприятного социально-психологического климата в классе. Проанализированы ключевые модели и концепции Klassenmanagement, включая Линцскую концепцию управления классом, техники управления классом Й. Коунина, модель учебной эффективности А. Хельмке, а также концепцию качественного обучения Х. Майера. Показано, что в немецкоязычной педагогике управление классом рассматривается не как совокупность дисциплинарных приёмов, а как интегративная характеристика дидактической организации урока и профессиональной компетентности учителя. Делается вывод о значении Klassenmanagement как необходимого условия обеспечения качества обучения и устойчивости образовательного процесса в условиях современного школьного образования.

Ключевые слова: управление классом, качество обучения, педагогическая компетентность учителя, теоретические концепции управления классом, учебный процесс.

Современный образовательный процесс характеризуется высокой степенью сложности и многомерности, что обусловлено взаимодействием значительного числа факторов: индивидуальными особенностями обучающихся, профессиональными характеристиками учителя, социально-психологическим климатом класса, а также институциональными требованиями системы образования и ожиданиями общества. Учебная деятельность разворачивается в условиях неоднородности состава учащихся, различий в уровне их учебной

мотивации, темпах усвоения материала и социальных ожиданиях, что существенно усложняет педагогическую деятельность учителя.

В этих условиях особую значимость приобретает проблема эффективного управления учебной деятельностью и поведением учащихся, которая в немецкоязычной педагогической науке обозначается термином *Klassenmanagement*. Данный феномен рассматривается как одно из центральных условий обеспечения качества обучения и устойчивости образовательного процесса.

В настоящей статье используется термин «управление классом» как русский эквивалент понятия *Klassenmanagement*, принятого в немецкоязычной педагогической и психолого-педагогической традиции. В педагогической психологии и дидактике управление классом рассматривается как базовая профессиональная компетенция учителя, оказывающая непосредственное влияние на качество усвоения учебного материала, уровень учебной мотивации, эмоциональное благополучие учащихся и общее качество школьной жизни [1; 2].

Цель статьи – анализ теоретических подходов к управлению классом, разработанных в немецкоязычной педагогике, раскрытие его структурных компонентов и обоснование значения управления классом как системообразующего фактора эффективности учебного процесса.

Научная новизна исследования заключается в систематизации и аналитической интерпретации немецкоязычных концепций управления классом (*Klassenmanagement*) в контексте современной теории качества обучения, а также в выявлении их интегративного потенциала для дидактической организации учебного процесса.

В исследовании использовались методы теоретического анализа и синтеза научных источников, сравнительно-сопоставительный анализ педагогических концепций, а также метод концептуального обобщения.

Учебный процесс представляет собой сложное социально-педагогическое явление, включающее одновременное протекание множества взаимосвязанных событий, отличающихся высокой динамичностью и контекстной

обусловленностью [3]. В немецкоязычных исследованиях подчёркивается, что обучение всегда носит социальный характер и осуществляется в условиях постоянного взаимодействия между участниками образовательного процесса [2].

Управление классом (*Klassenmanagement*) трактуется как совокупность целенаправленных педагогических действий учителя, направленных на создание и поддержание такой образовательной среды, которая способствует академическому и социально-эмоциональному развитию учащихся [1]. При этом в центре внимания находится не только регуляция поведения, но и организация учебного времени, структурирование учебной деятельности, формирование благоприятного эмоционального климата и поддержка позитивных социальных отношений в классе.

Принципиально важно для немецкоязычной педагогической традиции понимание управления классом как превентивного процесса. Эффективное управление классом направлено прежде всего на предупреждение учебных нарушений за счёт чёткой структуры урока, прозрачных правил, понятных ожиданий и последовательности педагогических действий [4].

Рассмотрим теоретические концепции и модели управления классом в немецкоязычной педагогике.

1. Линцская концепция управления классом

Одна из наиболее разработанных и эмпирически обоснованных моделей управления классом (*Klassenmanagement*) – Линцская концепция, представленная в работах Г. Ленске и Й. Майра [5].

Г. Ленске и Й. Майр – представители немецкоязычной педагогической науки, чьи исследования посвящены проблемам управления классом, профессиональной компетентности учителя и качеству учебного процесса. Данная концепция базируется на многолетних эмпирических исследованиях педагогического поведения и ориентирована на выявление тех характеристик учительской деятельности, которые способствуют снижению учебных нарушений и повышению учебной вовлечённости учащихся.

В рамках Линцской концепции управление классом рассматривается как система педагогических действий, структурированная по трём взаимосвязанным направлениям: формирование социальных отношений, контроль поведения учащихся и организация учебного процесса. Эти направления не существуют изолированно, а образуют целостную систему, в рамках которой дефицит одного компонента не может быть компенсирован чрезмерным усилением другого.

Результаты исследований показывают, что последовательная и сбалансированная реализация всех трёх направлений способствует не только повышению учебной активности школьников, но и формированию позитивного отношения к учителю и учебному предмету, а также снижению уровня эмоционального напряжения в классе [5, с. 62].

2. Концепция техник управления классом Й. Коунина

Классическим направлением в исследовании управления классом является анализ техник, представленных в работах Й. Коунина и получивших ши-

рокое распространение в немецкоязычной педагогике [6]. Й. Коунин – представитель педагогической психологии, чьи исследования посвящены анализу педагогического поведения учителя и его влияния на профилактику учебных нарушений и организацию учебного процесса. В центре внимания данного подхода находятся характеристики педагогического поведения, оказывающие превентивное воздействие на возникновение учебных нарушений.

К числу таких характеристик относятся педагогическое всеприсутствие, понимаемое как способность учителя одновременно воспринимать и контролировать различные процессы, происходящие в классе, плавность и ритмичность организации учебного процесса, групповая мобилизация и когнитивная насыщенность учебных заданий. Важным выводом данного подхода является положение о том, что эффективность управления классом определяется не строгостью дисциплинарных санкций, а качеством организации учебной деятельности и непрерывным педагогическим мониторингом ситуации в классе [6; 7].

3. Модель учебной эффективности А. Хельмке

В модели учебной эффективности А. Хельмке управление классом рассматривается как один из ключевых факторов качества обучения и результативности образовательного процесса [7]. А. Хельмке – немецкий педагог и исследователь в области качества обучения, дидактики и эмпирических исследований учебного процесса. Эффективное управление классом включает раннее установление

правил и норм, рациональное использование учебного времени, минимизацию потерь учебного времени и адекватное реагирование на возникающие нарушения.

Хельмке подчёркивает, что учебные результаты зависят не только от качества учебного материала и методов обучения, но и от того, каким образом учащиеся используют предлагаемые образовательные возможности. В этом контексте управление классом выступает связующим звеном между педагогическим «предложением» и учебной «реализацией» [7].

4. Концепция педагогического взаимодействия учителя и учащихся
Т. Гордона

Особое место в немецкоязычной педагогике занимает анализ межличностных отношений в классе. Т. Гордон – исследователь педагогического взаимодействия, чьи работы посвящены проблемам коммуникации и построения эффективных отношений между учителем и учащимися. В исследованиях подчёркивается, что доверие, уважение и педагогическая эмпатия способствуют снижению конфликтности и формированию позитивного учебного климата [9]. Качество отношений между учителем и учащимися рассматривается не как второстепенный, а как структурообразующий элемент управления классом.

5. Концепция качественного обучения
Х. Майера

Концептуальная специфика подхода Х. Майера заключается в том, что управление классом не выделяется им в качестве самостоятельного блока, а реализуется через совокупность характеристик

качественного урока. Х. Майер – представитель немецкоязычной дидактики, исследующий проблемы качества обучения, организации урока и профессиональной деятельности учителя. Klassenmanagement в модели Майера целесообразно анализировать посредством рассмотрения признаков «хорошего урока», каждый из которых отражает определённые аспекты организации, регуляции и структурирования учебного процесса. Именно поэтому далее подробно рассматриваются десять признаков качественного обучения, выделенных Х. Майером, в контексте их значимости для управления классом [11].

1) Чёткая структура урока

Х. Майер связывает качество урока с чёткой структурированностью учебного процесса, предполагающей ясную организацию его ключевых измерений: целей, содержания, форм социальной организации, хода деятельности и образовательного пространства. С позиций управления классом это означает задание учителем предсказуемой и логически выстроенной структуры урока, в рамках которой учащимся понятны цели учебной деятельности, последовательность этапов, а также роли и ожидания, определяющие их участие в учебном процессе. Чёткая структурированность урока снижает уровень неопределённости, способствует устойчивой учебной активности и выполняет превентивную функцию в отношении учебных и дисциплинарных нарушений, возникающих вследствие организационных сбоев.

2) Высокая доля реального учебного времени

В концепции Х. Майера один из центральных критериев качества обучения – высокая доля реального учебного времени, достигаемая за счёт целенаправленного и рационального управления временными ресурсами урока. С точки зрения рациональной организации учебного процесса данный критерий отражает эффективность организационных решений учителя и проявляется в минимизации потерь учебного времени, связанных с урегулированием организационных и поведенческих ситуаций, а также в увеличении времени, отводимого на содержательную учебную деятельность.

К признакам высокой доли реального учебного времени относятся активное участие большинства учащихся в учебной работе, низкая частота учебных нарушений, соблюдение временной дисциплины, вынесение организационных процедур за пределы учебного процесса и ритмизация учебного дня. Принципиально важно для понимания подхода Х. Майера положение о том, что эффективность управления классом оценивается не степенью жёсткости дисциплинарных мер, а продуктивностью использования учебного времени.

3) Благоприятный учебный климат

В концепции Х. Майера учебный климат рассматривается как системное условие качества урока, включающее уважительное отношение к учащимся, соблюдение справедливых и прозрачных правил, принятие ответственности за совместную учебную деятельность, а также формирование эмоционально благоприятной атмосферы. В аспекте организации педагогического взаимодействия это означает, что управление

классом основывается не только на регламентации поведения и формальном контроле, но и на целенаправленном создании психологически безопасной образовательной среды, способствующей сотрудничеству учащихся с учителем и друг с другом.

Благоприятный учебный климат выполняет превентивную функцию, поскольку снижает вероятность возникновения конфликтов и сопротивления учебной деятельности, тем самым способствуя устойчивости учебного процесса и повышению его эффективности.

4) Содержательная ясность

В концепции Х. Майера содержательная ясность рассматривается как важнейшее условие качества урока и включает целенаправленный отбор средств обучения, чёткую фиксацию учебных результатов, логически выстроенный ввод в изучаемую тему, продуктивную работу с учебными ошибками, а также систематическое повторение и подведение итогов. С точки зрения управления учебной деятельностью учащихся данная характеристика приобретает особую значимость, поскольку недостаточная ясность содержания и неопределённость учебных ожиданий нередко становятся источником организационных и дисциплинарных затруднений. Потеря учащимися смысловых ориентиров в учебной деятельности может приводить к снижению мотивации, росту фрустрации и увеличению вероятности отвлечений и конфликтных ситуаций.

5) Смыслообразующая коммуникация

В концепции Х. Майера подчёркивается активная позиция учащихся в

структуре качественного урока, предполагающая их включенность в учебный диалог, постановку вопросов и рефлексивное осмысление учебного содержания. Обучение при этом рассматривается как субъективно значимый и позитивно переживаемый процесс. В логике обеспечения учебной вовлеченности данное положение указывает на то, что эффективное управление классом обеспечивается не только посредством внешнего контроля, но и за счёт формирования устойчивой смысловой вовлеченности учащихся в учебную деятельность. Повышение уровня осмысленности участия способствует снижению потребности в жёстком дисциплинарном регулировании и поддерживает внутреннюю учебную мотивацию.

б) Разнообразие методов

В концепции Х. Майера методическое разнообразие рассматривается как один из критериев качества обучения и включает вариативность форм организации учебной деятельности, сбалансированное использование методов и приёмов, а также соотнесение методического инструментария с целями и содержанием обучения. С позиций организации учебной деятельности данное положение означает, что педагогическая управляемость класса во многом определяется адекватностью выбранных методов учебным задачам и образовательным возможностям учащихся. Несоответствие методов уровню подготовки и потребностям обучающихся может приводить к дезорганизации учебного процесса, когнитивной перегрузке либо снижению учебной активности, что, в свою очередь, увеличивает вероятность учебных и дисциплинарных нарушений.

7) Индивидуальная поддержка

В концепции Х. Майера индивидуализация обучения рассматривается как системное условие качества урока и проявляется в учёте различий в уровне подготовки, темпе работы и образовательных потребностях учащихся. Она включает предоставление дифференцированной педагогической помощи, использование механизмов текущего мониторинга учебного продвижения, возможность гибкого регулирования учебной нагрузки, а также расширение образовательных задач для учащихся с высоким уровнем учебной компетентности. В аспекте педагогической поддержки и профилактики учебных затруднений индивидуализация приобретает особую значимость, поскольку игнорирование индивидуальных различий учащихся может приводить к дезорганизации учебного процесса, росту эмоционального напряжения и возникновению поведенческих затруднений. Индивидуальная педагогическая поддержка в данном случае выступает эффективным механизмом профилактики дисциплинарных нарушений и условием поддержания устойчивой учебной активности в классе.

8) Продуманная организация выполнений упражнений

В концепции Х. Майера особое внимание уделяется организации учебной тренировки, предполагающей регулярное выполнение кратких по продолжительности упражнений в условиях спокойной и рабочей учебной атмосферы, наличие доступных и понятных учебных материалов, а также создание возможностей для самоконтроля учебных результатов. Существенным элементом при этом выступает систематическая

проверка и педагогическое признание выполненной домашней работы. С точки зрения поддержания устойчивого рабочего ритма такая организация учебной деятельности обеспечивает его становление и способствует структурированию поведения учащихся за счёт регулярных циклов учебной практики, обратной связи и самоконтроля, снижая вероятность дезорганизации учебного процесса.

9) Четкие требования к результатам

В концепции Х. Майера особое значение придаётся прозрачности учебных требований, которая реализуется через их обсуждение с учащимися, своевременную и дифференцированную обратную связь, использование разнообразных форм контроля и обеспечение возможности задавать уточняющие вопросы относительно учебных задач и ожидаемых результатов. Допускается также участие учащихся в обсуждении форм и критериев контроля, что способствует осознанию ими учебных целей и ответственности за результаты собственной деятельности.

С позиции обеспечения устойчивости учебного процесса прозрачность требований выступает важным условием устойчивости учебного процесса, поскольку она снижает сопротивление учебной деятельности, повышает её предсказуемость и усиливает субъективное чувство справедливости. Это, в свою очередь, способствует уменьшению конфликтности и поддержанию дисциплины без необходимости применения чрезмерного внешнего давления.

10) Подготовленная образовательная среда

Заключительный критерий в концепции Х. Майера связан с подготовленностью образовательной среды и включает поддержание порядка в учебном пространстве, регулирование уровня рабочего шума, обеспечение возможности самостоятельного наведения порядка учащимися, а также оперативный доступ к необходимым учебным материалам. С точки зрения организационного обеспечения учебного процесса образовательная среда выступает организационным фундаментом учебного процесса, поскольку её продуманная организация способствует сокращению потерь учебного времени, снижению дезорганизации при переходах между видами деятельности и поддержанию устойчивых ритуалов и процедур, стабилизирующих поведение учащихся.

Таким образом, в концепции качественного обучения Х. Майера управление классом (Klassenmanagement) выступает не в виде отдельного набора приёмов, а как интегративная характеристика дидактической организации урока. Рассмотренные признаки демонстрируют, что эффективность управления классом обеспечивается согласованностью структурных, организационных, содержательных и социально-психологических компонентов учебного процесса, что позволяет рассматривать управление классом как системное условие качества обучения.

В немецкоязычной педагогической традиции управление классом рассматривается как интегральный показатель профессиональной компетентности учителя, объединяющий теоретические знания, практический опыт и рефлекс-

сивные способности [10]. Формирование эффективного управления классом связано с развитием способности учителя анализировать педагогические ситуации, осознанно выбирать стратегии воздействия и адаптировать своё поведение к конкретному образовательному контексту.

Переход от уровня начинающего педагога к профессионалу характеризуется формированием индивидуального стиля управления классом, основанного на согласованности педагогических действий, ценностных установок и личностных характеристик учителя.

Развитие открытых, самостоятельных и проектно-ориентированных форм обучения не снижает значимости управления классом, а, напротив, усиливает требования к нему. Немецкоязычные исследователи подчёркивают, что автономное и саморегулируемое обучение возможно лишь при наличии чётких структур, прозрачных правил и систематического педагогического сопровождения [1; 7].

Эффективное управление классом в таких условиях предполагает баланс между структурированностью учебного процесса и предоставлением учащимся педагогически обоснованной ав-

тономии, что требует от учителя высокой степени профессиональной гибкости и рефлексивности.

Таким образом, проведённый анализ теоретических подходов немецкоязычной педагогики позволяет сделать вывод о том, что управление классом является системообразующим фактором эффективности учебного процесса. В ходе анализа установлено, что в рассматриваемых концепциях управление классом обеспечивает оптимальное использование учебного времени, формирование благоприятного социально-психологического климата и устойчивую учебную мотивацию учащихся.

Эффективное управление классом представляет собой не универсальный набор приёмов, а является динамичной системой педагогических действий, интегрирующей организационные, дидактические и социально-психологические компоненты учебного процесса и адаптированной к индивидуальным особенностям учителя, учащихся и конкретного образовательного контекста. В этом смысле управление классом следует рассматривать как ключевую профессиональную компетенцию современного педагога и важнейшее условие качества образования.

Литература

1. Haag L., Streber D. Klassenführung. Erfolgreich unterrichten mit Classroom Management. Weinheim : Beltz, 2012. 256 s.
2. Seidel T. Klassenführung // Pädagogische Psychologie. Heidelberg : Springer, 2009. S. 215 – 240.
3. Schönbacher M.-T. Klassenmanagement. Bern : Haupt, 2008. 208 s.
4. Evertson C., Weinstein C. Classroom Management als Forschungsfeld. Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates, 2006. 220 s.
5. Lenske G., Mayr J. Das Linzer Konzept der Klassenführung (LKK). Baltmannsweiler : Schneider Verlag Hohengehren, 2015. 198 s.
6. Kounin J. Techniken der Klassenführung. Münster : Waxmann, 2006. 152 s.

7. Helmke A. Unterrichtsqualität. Erfassen – Bewerten – Verbessern. Seelze-Velber : Kallmeyer, 2003. 320 s.
8. Meyer H. Was ist guter Unterricht. Berlin : Cornelsen, 2016. 192 s.
9. Gordon T. Lehrer-Schüler-Konferenz. München : Heyne, 2012. 256 s.
10. Mayr J. Klassen stimmig führen // Pädagogik. 2009. № 6. 3. 24 – 29.
11. Seethaler E. Leitfaden zu den pädagogisch-praktischen Studien. Schwerpunkt: Classroom Management / E. Seethaler ; Mitarbeit: S. Giger. Arbeitsversion. Österreich, 2016. 26 s.
12. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. М. : Педагогика, 1982. 192 с.
13. Слостёнин В. А. Педагогика : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. М. : Академия, 2002. 576 с.
14. Подласый И. П. Педагогика. В 2 кн. Кн. 1. Теория обучения. М. : ВЛАДОС, 2007. 576 с.

References

1. Haag L., Streber D. Klassenführung. Erfolgreich unterrichten mit Classroom Management. Weinheim : Beltz, 2012. 256 s.
2. Seidel T. Klassenführung // Pädagogische Psychologie. Heidelberg : Springer, 2009. S. 215 – 240.
3. Schönbächler M.-T. Klassenmanagement. Bern : Haupt, 2008. 208 s.
4. Evertson C., Weinstein C. Classroom Management als Forschungsfeld. Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates, 2006. 220 s.
5. Lenske G., Mayr J. Das Linzer Konzept der Klassenführung (LKK). Baltmannsweiler : Schneider Verlag Hohengehren, 2015. 198 s.
6. Kounin J. Techniken der Klassenführung. Münster : Waxmann, 2006. 152 s.
7. Helmke A. Unterrichtsqualität. Erfassen – Bewerten – Verbessern. Seelze-Velber : Kallmeyer, 2003. 320 s.
8. Meyer H. Was ist guter Unterricht. Berlin: Cornelsen, 2016. 192 s.
9. Gordon T. Lehrer-Schüler-Konferenz. München : Heyne, 2012. 256 s.
10. Mayr J. Klassen stimmig führen // Pädagogik. 2009. № 6. S. 24 – 29.
11. Seethaler E. Leitfaden zu den pädagogisch-praktischen Studien. Schwerpunkt: Classroom Management / E. Seethaler ; Mitarbeit: S. Giger. Arbeitsversion. Österreich, 2016. 26 s.
12. Babanskij Yu. K. Optimizaciya uchebno-vospitatel'nogo processa. M. : Pedagogika, 1982. 192 s.
13. Slastyonin V. A. Pedagogika : ucheb. posobie dlya studentov vy'ssh. ped. ucheb. zavedenij. M. : Akademiya, 2002. 576 s.
14. Podlasy`j I. P. Pedagogika. V 2 kn. Kn. 1. Teoriya obucheniya. M. : VLADOS, 2007. 576 s.

D. N. Loginova, E. Yu. Rogacheva

**CLASS MANAGEMENT (KLASSENMANAGEMENT) AS A KEY FACTOR
IN EFFICIENT EDUCATION**

The article analyzes theoretical approaches to classroom management developed within the German-speaking pedagogical tradition (referred to as Klassenmanagement). Classroom management is considered a system-forming factor of teaching effectiveness, ensuring efficient use of instructional time, stability of learning activities, and the development of a positive socio-emotional classroom climate. The paper examines key models and concepts of classroom management, including the Linz model of classroom management, Jacob Kounin's classroom management techniques, Andreas Helmke's model of instructional effectiveness, and Hilbert Meyer's concept of high-quality teaching. It is demonstrated that in German-speaking pedagogy classroom management is not reduced to disciplinary control but is understood as an integrative characteristic of didactic lesson organization and a core component of teachers' professional competence. The study concludes that effective classroom management represents a necessary condition for educational quality and sustainable learning processes in contemporary school education.

Key words: classroom management, instructional quality, teacher professional competence, theoretical concepts of classroom management, learning process.

УДК 372.851

И. Д. Рудинский, А. В. Ермолина

<https://doi.org/10.66300/2307-3241-2026-83-1-31-43>

**КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ШКОЛЕ: ПРЕДПОСЫЛКИ И ВОЗМОЖНОСТИ**

В статье рассматривается компетентностный подход к образованию. Основное внимание уделяется формированию компетенций, необходимых современным специалистам, а также тому, как эти компетенции отражаются в федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) как для высшего, так и для среднего профессионального образования.

Ключевые слова: компетентностный подход, геометрия, образование, геометрическая компетенция, мотивация, личностные качества, образовательный процесс.

Компетентностный подход к образованию возник как ответ на требования постиндустриального общества, характеризующегося стремительным технологическим прогрессом и растущей потребностью в высококвалифициро-

ванных специалистах в различных областях. Непрерывно пополняемые знания, совершенствуемые профессиональные умения, способность адаптироваться к изменяющимся условиям рынка труда, наличие личных качеств и

мотивации, необходимых для профессионального роста – все то, что уже традиционно объединяется под названием «компетентность» – стали ключевыми факторами успеха современного специалиста [18].

На компетентностном подходе основаны федеральные государственные образовательные стандарты как высшего (ФГОС ВО), так и среднего профессионального образования (ФГОС СПО). Согласно этим стандартам планируемые результаты освоения образовательных программ представляют собой подлежащие формированию компетенции [21; 22]. Можно сколько угодно долго спорить о корректности формулировок конкретных компетенций, технологиях и способах их формирования, планируемых уровнях их сформированности, валидности применяемого диагностического инструментария, расхождений в формулировках положений образовательных и профессиональных стандартов. Тем не менее не подлежит сомнению факт, что перевод профессионального образования на «компетентностные рельсы» позволил обогатить образовательный процесс за счет повышения внимания к мотивационным и личностным качествам обучающихся в контексте заинтересованности в получении избранной профессии, а также к персонализации образовательных траекторий каждого студента.

В то же время концептуальной основой ФГОС ООО остается когнитивно-деятельностный подход [23], поскольку планируемые результаты освоения обучающимися программы основного общего образования представляются в виде «универсальных учебных действий обучающихся – обобщенных

учебных действий, позволяющих решать широкий круг задач в различных предметных областях», а «требования к предметным результатам ... формулируются в деятельностной форме с усилением акцента на применение знаний и конкретных умений» [Там же]. Более того, в разделе 9 ФГОС ООО в качестве «элементов социального опыта освоения программ основного общего образования» определены «знания, умения и навыки» и даже «опыт решения проблем и творческой деятельности», вносящие в описание результатов освоения образовательных программ ООО дополнительную методологическую неопределенность.

Образовательные цели и задачи отражают результаты, которые должны быть достигнуты в будущем. В рамках когнитивно-деятельностного подхода к организации образовательного процесса это особенно проявляется в использовании глаголов в будущем времени: «...по окончании обучения учащиеся смогут...». Однако связь с будущим может быть подчеркнута ещё сильнее, когда ученик слышит: «Изучи это – в будущем оно тебе пригодится» [5].

Реализация компетентностной парадигмы предполагает другой подход. Говорить о подготовке к тому, чтобы стать компетентным в определённой области, имеет смысл только тогда, когда желаемая компетенция уже частично присутствует, даже в самом начальном виде. Компетенция формируется, развивается, обогащается и укрепляется, опираясь на существующий базовый уровень [Там же].

В статье [11] Ф. Э. Зеер указывает, что «авторы стратегии модернизации

содержания общего образования, опираясь на международный опыт, выделяют следующие ключевые компетенции:

1. Компетенция в сфере самостоятельной познавательной деятельности – способность усваивать и применять способы получения знаний из различных источников информации, включая внеклассные ресурсы.

2. Компетенция в гражданско-общественной сфере – умение выполнять роли гражданина, избирателя, потребителя.

3. Компетенция в социально-трудовой сфере – навыки анализа ситуации на рынке труда, оценки собственных профессиональных возможностей, ориентирования в нормах трудовой этики и отношений, а также самоорганизации.

4. Компетенция в бытовой сфере – включает умение заботиться о собственном здоровье, управлять семейной жизнью и решать повседневные задачи.

5. Компетенция в сфере культурно-досуговой деятельности – способность выбирать пути и способы проведения свободного времени, которые способствуют культурному и духовному развитию личности.

Для системы профессионального образования, в свою очередь, особое значение приобретают такие компетенции, как политехническая, организационно-экономическая и информационно-коммуникационная».

Анализ формулировок компетенций, традиционно указываемых во ФГОС высшего и среднего профессионального образования, свидетельствует, что перечисленные проф.

Э. Ф. Зеером компетенции относятся к категории универсальных (в некоторых публикациях называемых надпрофессиональными), в большинстве своем инвариантных к выбранной профессии. Тем не менее эти компетенции также не указываются во ФГОС ООО ни в качестве широко понимаемых «планируемых результатов освоения обучающимися программы основного общего образования», ни в качестве конкретных «универсальных учебных действий обучающихся».

В чем причины отмеченной концептуальной рассогласованности? Носят отмеченные различия ФГОС общего и профессионального образования принципиальный характер либо это всего лишь несущественные терминологические расхождения? Что нужно и можно сделать, чтобы выпускники общеобразовательных школ поступали в вузы и колледжи с хотя бы частично сформированными компетенциями, составляющими основу их будущего профессионального образования? Что должна представлять собой компетенция школьника, как оценивать уровень ее сформированности? Возможные ответы на эти и смежные с ними вопросы рассмотрим на примере описания геометрической компетенции школьника, составляющей, по нашему мнению, неотъемлемую часть его математической компетентности и необходимой для развития у обучающихся абстрактного мышления, логических рассуждений, воображения и пространственного восприятия [24].

В рамках реализации инициативы «Образование-2030» особое внимание уделяется так называемым «навыкам

XXI века», среди которых – владение математикой и геометрией [14].

Федеральным государственным образовательным стандартом основного общего образования (ФГОС ООО) установлены следующие целевые индикаторы изучения предметной области «математика» (алгебра и геометрия):

«1) формирование представлений о математике как о методе познания действительности, позволяющем описывать и изучать реальные процессы и явления;

2) развитие умений работать с учебным математическим текстом (анализировать, извлекать необходимую информацию), точно и грамотно выражать свои мысли с применением математической терминологии и символики, проводить классификации, логические обоснования, доказательства математических утверждений;

3) развитие представлений о числе и числовых системах от натуральных до действительных чисел; овладение навыками устных, письменных, инструментальных вычислений;

4) овладение символьным языком алгебры, приёмами выполнения тождественных преобразований выражений, решения уравнений, систем уравнений, неравенств; умения моделировать реальные ситуации на языке алгебры, исследовать построенные модели с использованием аппарата алгебры, интерпретировать полученный результат;

5) овладение системой функциональных понятий, развитие умения использовать функционально-графические представления для решения различных математических задач, для описания и анализа реальных зависимостей;

6) овладение геометрическим языком; развитие умения использовать его для описания предметов окружающего мира; развитие пространственных представлений, изобразительных умений, навыков геометрических построений;

7) формирование систематических знаний о плоских фигурах и их свойствах, представлений о простейших пространственных телах; развитие умений моделирования реальных ситуаций на языке геометрии, исследования построенной модели с использованием геометрических понятий и теорем, аппарата алгебры, решения геометрических и практических задач» [23].

Это лишь общий перечень целевых результатов обучения математике в соответствии с ФГОС ООО. Конкретные требования могут варьироваться в зависимости от уровня образования (начальное, основное, среднее) и типа образовательной организации (общеобразовательная школа, гимназия, лицей и т. д.). Фактически эти целевые показатели отражают общие математические знания и умения, которыми, как ожидается, должен обладать каждый ученик основной школы. Однако ФГОС ООО не конкретизирует какие-либо конкретные классы или типы заданий, успешное выполнение которых могло бы свидетельствовать о том, что ребенок овладел соответствующими математическими (в частности – геометрическими) инструментами. В нем также отсутствуют руководящие принципы, реализация которых позволит развивать у детей мотивацию и личностные качества, направленные на сознательное и творческое применение в

повседневной жизни основ математического образования [19].

В статье «Формирование компетенции школьника в области геометрии как педагогическая проблема» мы определили **компетенцию школьника в области геометрии** следующим образом: «это способность и готовность обучающегося применять и адаптировать комплекс знаний и умений в области геометрии, которыми он овладел для корректного решения ситуационных задач, характер и сложность которых соответствуют требованиям, определенным ФГОС ООО» [9]. Иными словами, компетенция в области геометрии – это специализированная компетенция, которая должна рассматриваться как элемент математической компетентности школьника [Там же].

Основываясь на предложенном нами определении понятия «компетенция учащегося в области геометрии», которое включает в себя термины «способность» и «готовность», отражающие среди прочего личностные качества и мотивацию к действию, нам необходимо структурировать содержание этой компетенции на четыре взаимодополняющие категории: «знаю», «умею», «могу», «хочу» [18]. В этих категориях особое внимание должно уделяться следующим компонентам:

I. Когнитивный компонент

Компонент «Знаю/Понимаю» – это фундамент математического мышления, основа, на которой возводится здание математической компетентности. Он объединяет в себе знание алгебраических и геометрических концепций, владение терминологией, а также умение применять алгоритмы для решения задач. Это не просто набор формул и

теорем, а скорее математическая интуиция, позволяющая свободно ориентироваться в мире чисел и фигур.

Формирование этого компонента – процесс многогранный. Он начинается с освоения базовых знаний в начальных классах школы, но не ограничивается ими. Самостоятельное познание, поиск новой информации, углубленное изучение выбранной области – все это вкладывается в копилку «Знаю/Понимаю». Этот компонент подобен мускулу, который становится сильнее с каждым новым упражнением, с каждым шагом в мир математики.

II. Функциональный компонент

Компонент «Умею/Владею» – это не просто теоретическое знание геометрии, а способность применять теорию на практике. Этот компонент наполняется опытом практического применения геометрических методов. Каждый решенный пример, каждая построенная фигура, каждая найденная закономерность – это кирпичик в фундаменте «Умею/Владею». Подобно ремесленнику, оттачивающему свое мастерство, обучающийся приобретает и совершенствует владение геометрическими инструментами, учась применять их гибко и эффективно в различных ситуациях [Там же].

III. Мотивационный компонент

Компонент «Хочу/Готов» – это не просто знание или умение, это внутреннее мотивы, стимулирующие стремление к освоению геометрии. Он проявляется в позитивном отношении к обучению, в жажде получения новых знаний и навыков, желании применить их в практической деятельности и осознании их полезности для будущей жизни. Этот компонент можно сравнить с

компасом, который указывает направление развития. Ценностные ориентации, стремление к самосовершенствованию, творческий потенциал – стимулы для развития мотивационного компонента.

По нашему мнению, недостаточная сформированность мотивационного компонента – это одно из наиболее серьезных препятствий к результативному изучению геометрии. Формального наличия геометрических знаний и умений решать абстрактные геометрические задачи недостаточно для осознанного и результативного их применения в реальной жизни и для получения профессионального образования. К сожалению, в действующем ФГОС ООО отсутствуют целевые установки на формирование мотивации к изучению геометрии, что может служить объяснением (но не оправданием!) того, что даже после формально успешного освоения этой дисциплины большинство обучающихся не может объяснить, для чего она может пригодиться в будущем.

Для формирования данного компонента рекомендуем использовать такие методики и приемы.

1. При постановке задач и целей урока использовать методику «Проблемный вопрос».

2. При закреплении материала необходимо показать ученикам применение изученной темы при сдаче ОГЭ/ЕГЭ, ВПР.

3. Ставить и решать геометрические задачи из реальной жизни (где помимо школы учащиеся могут результативно и с пользой применить знания и умения по изучаемой теме).

В результате освоения курса геометрии у ученика должны сформироваться как предметные, так и общие учебные умения, а также способы познавательной деятельности. Без мотивационной составляющей как одного из компонентов геометрической компетенции такая работа не сможет осуществиться.

IV. Личностный компонент

Личностный компонент «Могу» – это комплекс личных качеств, характеризующих индивидуальность обучающегося в контексте изучения и применения геометрии. Он проявляется в наличии и развитии абстрактного, алгоритмического и пространственного мышления, в способности применять геометрические понятия и категории для анализа окружающего мира, а также осознанно воспринимать геометрические подходы и методы как неотъемлемый фактор будущей профессиональной деятельности (например, проектно-конструкторской в области машиностроения, строительства и т. п.). Важными элементами личностного компонента геометрической компетенции следует признать умение оперировать геометрическими абстракциями при анализе реальных явлений, способность применять геометрию в повседневной жизни, рациональное поведение, основанное на геометрических принципах.

Личностный компонент делает геометрию не просто учебным предметом, а инструментом познания мира и самого себя. Он позволяет увидеть гармонию и красоту геометрических форм в природе, архитектуре, искусстве, а также использовать геометрические принципы для решения практических

задач и построения гармоничных отношений с окружающим миром [18].

Таким образом, мы считаем необходимым и целесообразным в дополнение к формированию универсальных учебных действий, регламентированных ФГОС ООО, применять в процессе изучения математики в школе компетентностный подход, ориентированный на формирование у обучающихся в дополнение к когнитивному и функциональному компонентам, фактически формирующимся в соответствии с требованиями действующего ФГОС ООО, мотивации и личных качеств, необходимых для лучшего и более качественного основного общего образования. Применение такого подхода на уроках геометрии позволит говорить о фактическом формировании у школьников геометрической компетенции.

Методология реализации компетентностного подхода при изучении геометрии в общеобразовательной школе должна учитывать важную особенность организации образовательного процесса, связанную с изучением этой дисциплины в течение пяти лет. Эта ситуация принципиально отличается от реализации компетентностного подхода в организациях профессионального образования, в которых на формирование подавляющего большинства компетенций отводится один-два учебных семестра [2]. Необходимость и возможность формирования геометрической компетенции в школе в течение столь длительного срока позволяет подойти к ее структурированию, определению содержания и уровней сформированности более дифференцированно, в том числе и для учета объективно разных требований к владению

геометрией для выпускников разных профилей профессиональной ориентации (например, инженерно-технического и юридического профилей) [3].

Согласно ФГОС ООО, регламент изучения геометрии с 5-го по 9-й класс разделяется на два этапа:

1. Изучение раздела геометрии в составе предмета «математика» с 5-го по 6-й класс [13];

2. Изучение геометрии как отдельного предмета с 7-го по 9-й класс [15].

Согласно документу [13], геометрия в 5-м и 6-м классах изучается параллельно с алгеброй с применением ранее изученного материала. «В программе учебного курса “Математика” представлена наглядная геометрия, направленная на развитие образного мышления, пространственного воображения, изобразительных умений. В процессе изучения наглядной геометрии знания, полученные обучающимися на уровне начального общего образования, систематизируются и расширяются» [13]. Соответственно, этот уровень изучения геометрии может быть признан универсальным и необходимым для всех учеников, а содержание формируемых в этих классах мотивационного и личностного компонентов должно быть инвариантным к будущей профориентации обучающихся.

При изучении геометрии с 7-го по 9-й класс [15] учащиеся основываются на базовых знаниях, полученных как в начальной школе, так и при изучении геометрии в 5 – 6-х классах.

Перед учащимися 9-го класса стоит выбор: продолжить обучение в школе или поступать в организацию среднего профессионального образования. При продолжении обучения в 10 – 11-м

классах учащихся распределяют в профильные классы: инженерные, физико-математические, научно-технические, гуманитарные, химико-биологические и т. д.

Для выбравших обучение в профильном «математизированном» классе (физико-математический, инженерный и т. д.) необходимо последовательное и более углубленное изучение геометрии (несколько уровней сформированности геометрической компетенции). Для тех, кто выбрал в качестве профиля подготовки гуманитарные направления (биологический, общей направленности и т. д.), или для тех, кто решил получать среднее профессиональное образование, достаточно овладеть общим уровнем сформированности геометрической компетенции (5 – 9-й классы) и «удержаться» на нем для того, чтобы сдать ОГЭ и базовый уровень ЕГЭ.

Таким образом, для первой категории обучающихся необходим более высокий уровень сформированности личностного и мотивационного компонентов для создания перехода на более высокий уровень геометрической компетенции, в то время как для второй категории должны быть созданы условия, при которых учащийся не потеряет ранее приобретенные знания и умения.

Согласно публикации [16], формирование склада ума начинается в возрасте 6 – 10 лет (начальная школа), с 10 до 12 лет идет развитие интеллекта, в котором преобладает упор на соперничество и развлекательно-игровую форму. В более старшем возрасте 13 – 14 лет у ребенка полноценно формируется склад ума [12].

По нашему мнению, именно начиная с 7-го класса (13 – 14 лет) необходимо обращать особое внимание на склонность обучающегося к определенным видам деятельности и, основываясь на них, ориентировать ребенка на важность изучения соответствующих предметов.

Наряду с этим олимпиадная подготовка и формирование готовности к участию в олимпиадах начинается именно с 7-го класса [25]. Олимпиада – это не только самореализация учащихся, но и возможность получения дополнительных баллов при поступлении в вуз или колледж. Учащиеся, проявляющие особую склонность к изучению определенных предметов, могут проявить себя на олимпиадах, что повышает мотивацию к их изучению. Помимо этого, олимпиадная подготовка не входит в рабочую программу по предмету, следовательно, эта подготовка может использоваться как дополнительный ресурс для повышения уровня сформированности компетенции (в нашем случае геометрической).

Для повышения сформированности мотивационного и личностного компонентов при изучении курса геометрии необходимо акцентировать внимание на заданиях разного уровня сложности по каждой изучаемой теме. Это создаёт возможность построить для каждого ученика индивидуальный образовательный маршрут. Важно выработать у ученика уверенность в его способности самостоятельно выполнять задания соответствующего уровня, поэтому их обоснованная градация необходима.

Задание 1 (Пороговый уровень) – простые задания, которые должен выполнять каждый обучающийся вне зависимости от выбираемой траектории последующего обучения.

Задание 2 (Базовый уровень) – задания более сложные, требующие от обучающихся сформированности геометрической компетенции на уровне, необходимом и достаточном для продолжения обучения в старших классах. Обучающиеся, успешно справляющиеся с такими заданиями, демонстрируют готовность к выполнению требований ФГОС ООО, а также имеют возможность:

- начать подготовку к олимпиадам;
- освоить базовые умения, которые могут быть полезны в профориентации, связанной с математикой, инженерией или другими точными науками;
- развивать психологическую устойчивость и уверенность в собственных силах для участия в различных конкурсах и экзаменах.

Задание 3 (Повышенный уровень) – эти задания предполагают высокий уровень логического мышления, умение делать глубокие умозаключения и применять нестандартные подходы к решению задач.

Успешное выполнение таких заданий свидетельствует о способности обучающихся:

- показывать выдающиеся результаты на олимпиадах по математике и смежным дисциплинам;
- проявлять аналитическое мышление, что является важным качеством для выбора профессий, связанных с наукой, технологиями, инженерией и математикой (stem);

- участвовать в специализированных конкурсах и мероприятиях, направленных на реализацию и развитие творческого и математического потенциала.

Чтобы учащиеся могли неосознанно выполнять задания более высокого уровня, они могут иногда «случайно» подмешиваться к заданиям привычной сложности. Периодическое приложение дополнительных усилий для успешного выполнения таких более сложных заданий постепенно станет восприниматься как нормальная практика. Оценка за выполнение таких заданий должна учитывать их повышенную сложность, что будет дополнительно мотивировать учащихся к их успешному решению.

Фактически процесс формирования у школьника геометрической компетенции состоит из нескольких этапов, каждый из которых последовательно реализуется в течение одного учебного года. При этом целевые индикаторы предыдущего года автоматически оказываются исходным уровнем для формирования этой компетенции в предстоящем учебном году, что обуславливает ее многоуровневый характер, требующий самостоятельного исследования и описания [9].

Исходя из всего сказанного выше можно констатировать, что указанные во ФГОС ООО целевые индикаторы изучения геометрии необходимы, но недостаточны. Поэтому формирование геометрической компетенции как расширенной (за счет добавления личностного и мотивационного компонентов) системы этих результатов позволит повысить интерес учащихся к изучению рассматриваемого предмета.

По нашему мнению, творческое расширение содержания и определение уровней сформированности геометрической компетенции учащихся основной школы на различных этапах их образовательного пути может помочь в разработке более эффективного подхода к выбору или разработке методов преподавания этой дисциплины.

Компетентностный подход к организации образовательного процесса в основной школе позволит полнее учесть не только возрастные и психофизиологические особенности развития учащихся, но и повысить результативность математического образования за счет повышения интереса к его получению.

Литература

1. Байденко В. И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические аспекты). М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. 114 с.
2. Байденко В. И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода). М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 114 с.
3. Бакалавриат и специалитет: вступительные испытания по общеобразовательным предметам в БФУ им Канта : [сайт]. URL: <https://kantiana.ru/enrollee/admission-committee/vstupitelnye-ispytaniya/programmy-vstupitelnykh-ispytaniy/bakalavriat/> (дата обращения: 15.03.2025).
4. Белозёров Е. В. Возрастная педагогика. СПб. : Питер, 2015.
5. Бухтеева Е. Е., Кальней В. А., Бухтеева Е. В. Проблема формирования компетенций методическими средствами в процессе обучения // Вестник РМАТ. 2014. № 1. С. 73 – 78.
6. Виды образования в России // МТС Медиа. URL: <https://media.mts.ru/technologies/200745-vidy-obrazovaniya-v-rossii/> (дата обращения: 15.03.2024).
7. Выготский Л. С. Мышление и речь. М. : Лабиринт, 1996.
8. Выявление особенностей планирования времени у людей с техническим и гуманитарным складом ума [Электронный ресурс]. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_76422170_29893166.pdf (дата обращения: 06.10.2023).
9. Ермолина А. В. Формирование компетенции школьника в области геометрии как педагогическая проблема // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота : психолого-педагогические науки. 2024. № 1. С. 279 – 282.
10. Зеер Э. Ф., Павлова А. М., Сыманюк Э. Э. Компетентностный подход в образовании. Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2004. 136 с.
11. Зеер Э. Ф. Компетентностный подход к образованию : учеб. пособие. М. : Юрайт, 2017. 132 с.

12. Иванова Е. О. Компетентностный подход в образовании: проблемы, понятия, инструментарий // Управление образованием: теория и практика. 2011. № 4. С. 59 – 69.
13. Министерство просвещения Российской Федерации. Приказ от 18 мая 2023 г. № 370 «О федеральной образовательной программе основного общего образования» [Электронный ресурс]. URL: <https://sudact.ru/law/prikaz-minprosveshcheniia-rossii-ot-18052023-n-370/federalnaia-obrazovatelnaia-programma-osnovnogo-obshchego/iii/146/146.4/> (дата обращения: 10.12.24).
14. Образование 2030: Дорожные карты образования будущего. Результаты первого российского этапа исследований [Электронный ресурс]. URL: https://myslide.ru/presentation/1504133311_obrazovanie-2030-doroghnye-karty-budushego (дата обращения: 30.01.2025).
15. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 18 мая 2023 года № 370. Федеральная образовательная программа основного общего образования. Раздел III, пункт 146.6 [Электронный ресурс]. URL: sudact.ru (дата обращения: 30.01.2025).
16. Развитие интеллекта [Электронный ресурс]. URL: <https://logiclike.com/razvitie/intellekt> (дата обращения: 06.10.2023).
17. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб. : Питер, 2000.
18. Рудинский И. Д., Давыдова Н. А., Петров С. В. Компетенция. Компетентность. Компетентностный подход. М. : Горячая линия – Телеком, 2019. 240 с.
19. Рудинский И. Д., Никифоров А. В. Структура и содержание математической компетенции школьников средней ступени // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2022. № 62. С. 37 – 48.
20. Существуют ли абсолютные гуманитарии и технари? [Электронный ресурс]. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_48436008_64526193.pdf (дата обращения: 06.10.2023).
21. ФГОС 01.03.02 Прикладная математика и информатика – ФГОС [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-01-03-02-prikladnaya-matematika-i-informatika-9/> свободный (дата обращения: 15.03.2025).
22. ФГОС 09.02.05 Прикладная информатика (по отраслям) – ФГОС [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-09-02-05-prikladnaya-informatika-potraslyam-1001/> свободный (дата обращения: 15.03.2025).
23. Федеральный государственный образовательный стандарт ООО [Электронный ресурс]. URL: <https://fgosreestr.ru/uploads/files/238eb2e61e443460b65a83a2242abd57.pdf> (дата обращения: 03.10.2024).
24. Хомский Н. Язык и мышление. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1972. 122 с.
25. Школьные олимпиады должны начинаться в 7 – 8 классе – ректор НИУ ВШЭ [Электронный ресурс]. URL: <https://pedsovet.org/article/skolnye-olimpiady-dolzny-nacinatsa-v-7-8-klasse-ректор-niu-vse> (дата обращения: 06.10.2023).
26. Эсаулова М. Б. Формирование ключевых компетенций учащихся: проблемы и перспективы // Педагогическое образование в России. 2012. № 6. С. 128 – 132.

References

1. Bajdenko V. I. Kompetentnostny`j podxod k proektirovaniyu gosudarstvenny`x obrazovatel`ny`x standartov vy`sshego professional`nogo obrazovaniya (metodologicheskie i metodicheskie aspekty`). M. : Issledovatel`skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2005. 114 s.
2. Bajdenko V. I. Kompetencii v professional`nom obrazovanii (k osvoeniyu kompetentnostnogo podxoda). M. : Issledovatel`skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2004. 114 s.
3. Bakalavriat i specialitet: vstupitel`ny`e ispy`taniya po obshheobrazovatel`ny`m predmetam v BFU im Kanta : [sajt]. URL: <https://kantiana.ru/enrollee/admission-committee/vstupitelnye-ispytaniya/programmy-vstupitelnykh-ispytaniy/bakalavriat/> (data obrashheniya: 15.03.2025).
4. Belozyorov E. V. Vozrastnaya pedagogika. SPb. : Piter, 2015.
5. Buxteeva E. E., Kal`nej V. A., Buxteeva E. V. Problema formirovaniya kompetencij metodicheskimi sredstvami v processe obucheniya // Vestnik RMAI. 2014. № 1. S. 73 – 78.
6. Vidy` obrazovaniya v Rossii // MTS Media. URL: <https://media.mts.ru/technologies/200745-vidy-obrazovaniya-v-rossii/> (data obrashheniya: 15.03.2024).
7. Vy`gotskij L. S. My`shlenie i rech`. M. : Labirint, 1996.
8. Vy`yavlenie osobennostej planirovaniya vremeni u lyudej s texnicheskim i gumanitarny`m skladom uma [E`lektronny`j resurs]. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_76422170_29893166.pdf (data obrashheniya: 06.10.2023).
9. Ermolina A. V. Formirovanie kompetencii shkol`nika v oblasti geometrii kak pedagogicheskaya problema // Izvestiya Baltijskoj gosudarstvennoj akademii ry`bopromy`slovogo flota: psixologo-pedagogicheskie nauki. 2024. № 1. S. 279 – 282.
10. Zeer E`. F., Pavlova A. M., Sy`manyuk E`. E`. Kompetentnostny`j podxod v obrazovanii. Ekaterinburg : Izd-vo Ros. gos. prof.-ped. un-ta, 2004. 136 s.
11. Zeer E`. F. Kompetentnostny`j podxod k obrazovaniyu : ucheb. posobie. M. : Yurajt, 2017. 132 s.
12. Ivanova E. O. Kompetentnostny`j podxod v obrazovanii: problemy`, ponyatiya, instrumentarij // Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika. 2011. № 4. S. 59 – 69.
13. Ministerstvo prosveshheniya Rossijskoj Federacii. Prikaz ot 18 maya 2023 g. № 370 «O federal`noj obrazovatel`noj programme osnovnogo obshhego obrazovaniya» [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://sudact.ru/law/prikaz-minprosveshcheniia-rossii-ot-18052023-n-370/federalnaia-obrazovatelnaia-programma-osnovnogo-obshchego/iii/146/146.4/> (data obrashheniya: 10.12.24).
14. Obrazovanie 2030: Dorozhny`e karty` obrazovaniya budushhego. Rezul`taty` pervogo rossijskogo e`tapa issledovaniy [E`lektronny`j resurs]. URL: https://myslide.ru/presentation/1504133311_obrazovanie-2030-doroghnye-karty-buduschego (data obrashheniya: 30.01.2025).

15. Prikaz Ministerstva prosveshheniya Rossijskoj Federacii ot 18 maya 2023 goda № 370. Federal'naya obrazovatel'naya programma osnovnogo obshhego obrazovaniya. Razdel III, punkt 146.6 [E`lektronny`j resurs]. URL: sudact.ru (data obrashheniya: 30.01.2025).
16. Razvitie intellekta [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://logiclike.com/razvitie/intellekt> (data obrashheniya: 06.10.2023).
17. Rubinštejn S. L. Osnovy` obshhej psixologii. SPb. : Piter, 2000.
18. Rudinskij I. D., Davy`dova N. A., Petrov S. V. Kompetenciya. Kompetentnost`. Kompetentnostny`j podxod. M. : Goryachaya liniya – Telekom, 2019. 240 s.
19. Rudinskij I. D., Nikiforov A. V. Struktura i sodержanie matematicheskoy kompetencii shkol`nikov srednej stupeni // Izvestiya Baltijskoj gosudarstvennoj akademii ry`bopromy`slovogo flota: psixologo-pedagogicheskie nauki. 2022. № 62. S. 37 – 48.
20. Sushhestvuyut li absolyutny`e gumanitarii i texnari? [E`lektronny`j resurs]. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_48436008_64526193.pdf (data obrashheniya: 06.10.2023).
21. FGOS 01.03.02 Prikladnaya matematika i informatika – FGOS [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-01-03-02-prikladnaya-matematika-i-informatika-9/> svobodny`j (data obrashheniya: 15.03.2025).
22. FGOS 09.02.05 Prikladnaya informatika (po otraslyam) – FGOS [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-09-02-05-prikladnaya-informatika-po-otraslyam-1001/> svobodny`j (data obrashheniya: 15.03.2025).
23. Federal`ny`j gosudarstvenny`j obrazovatel`ny`j standart OOO [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://fgosreestr.ru/uploads/files/238eb2e61e443460b65a83a2242abd57.pdf> (data obrashheniya: 03.10.2024).
24. Xomskij N. Yazy`k i my`shlenie. M. : Izd-vo Mosk. un-ta, 1972. 122 s.
25. Shkol`ny`e olimpiady` dolzhny` nachinat`sya v 7 – 8 klasse – rektor NIU VShE` [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://pedsovet.org/article/skolnye-olimpiady-dolzhny-nacinatsa-v-7-8-klasse-rektor-niu-vse> (data obrashheniya: 06.10.2023).
26. E`saulova M. B. Formirovanie klyuchevy`x kompetencij uchashhixsya: problemy` i perspektivy` // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2012. № 6. S. 128 – 132.

I. D. Rudinsky, A. V. Ermolina

**COMPETENCE-BASED APPROACH IN GENERAL EDUCATION:
PREREQUISITES AND OPPORTUNITIES**

The article examines the competence-based approach to education. The focus is on the development of competencies necessary for modern specialists, as well as how these competencies are reflected in federal state educational standards (FGOS) for both higher and secondary vocational education.

Key words: *competence-based approach, geometry, education, geometric competence, motivation, personal qualities, educational process.*

НОВОЕ ВИДЕНИЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНОГО ПРЕДМЕТНОГО КРУЖКА

Статья посвящена новому видению школьного дополнительного образования как составляющей современного образовательного пространства, имеющей за счет своей более гибкой структуры преимущество в реализации его персонифицированных функций. Сегодня все больше осознается необходимость трансформации дополнительного образования в направлении усиления его влияния на формирование субъектного опыта обучающихся в познании. В статье на примере школьного предметного кружка рассматривается педагогический потенциал современного дополнительного образования в контексте формирования субъектного опыта обучающихся в познании. Автор предлагает комплекс организационно-педагогических условий для работы школьного предметного кружка как формы школьного дополнительного образования, что способствует полноценному формированию субъектного опыта обучающихся в познании.

Ключевые слова: школьное дополнительное образование, предметный кружок как форма дополнительного образования, субъектный опыт в познании, педагогический потенциал школьного предметного кружка, организационно-педагогические условия деятельности школьного предметного кружка.

На сегодняшний день понимаемая и принимаемая сущность дополнительного образования отличается от привычного нам всем видения, дополнительное образование не считается средством присмотра за детьми в то время, пока родители заняты на работе, оно подразумевает посещение ребенком занятий не спонтанно, от раза к разу, а систематически, неся в себе идеи «образования через всю жизнь», что подтверждается довольно развитой сетью дополнительного профессионального образования, позволяющего уже взрос-

лому человеку подстроиться под быстроизменяющиеся требования жизни и общества. Такой подход и новые смыслы, вкладываемые в современное понимание сущности дополнительного образования, способствуют формированию особой жизненной позиции обучающихся [12], основанной на осознании собственной необходимости и постоянного самосовершенствования, что особенно актуально во время стремительного роста темпа жизни и смены жизненных ориентиров.

В работах Е. Н. Селиверстовой [13; 14; 15; 16; 17] представлена идея о неод-

народности субъектного опыта, характеризующегося сформированностью таких важных характеристик познавательного опыта обучающихся, как самоорганизация, самоопределение, способность к саморефлексии и т. д. Автор выделяет три качественных уровня субъектного опыта: субъект отдельных познавательных действий, субъект целостной познавательной деятельности и субъект отношения в познании [14]. Это подчёркивает важность изменения форматов дополнительного образования, позволяющих гармонично объединить творческое и познавательное развитие обучающихся в единый целенаправленный процесс их личностного и профессионального взросления. Концепция реформирования системы дополнительного образования, направленная на освоение школьниками субъектного опыта в сфере познания, отражена в обновлённых федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС). Они предполагают формирование у школьников опыта активной самостоятельной познавательной деятельности, основанной на принципах самоорганизации, саморегуляции и самоуправления как в учебном, так и внеучебном пространстве. Однако воплощение этой концепции возможно исключительно при условии внедрения инновационных способов организации школьного дополнительного образования, ориентированного на развитие субъектного опыта обучающихся в процессе познания.

В современном образовательном пространстве существует довольно много форм школьного дополнительного образования, к примеру: студия,

спортивная секция, ансамбль, лаборатория, клуб, кружок и т. д. Однако мы хотели бы остановить свое внимание на самой распространенной форме – кружке [4; 6; 8; 9], поскольку занятия в нем играют важную роль в жизни школьника. Школьный предметный кружок как форма дополнительного образования несет в себе большой образовательный потенциал и имеет ряд преимуществ, благоприятно влияющих на формирование субъектного опыта обучающихся в познании:

- обучающиеся начинают более ответственно подходить к учебному процессу, так как их активность всё больше строится на самостоятельном управлении своей познавательной деятельностью;

- формируется уважительное отношение к научным знаниям, так как на занятиях предметного кружка школа учит интерпретировать научные концепции исходя из индивидуальных интересов и потребностей самих учеников;

- у обучающихся развиваются способности к осознанному самоопределению, так как работа кружка основана на свободном выборе как содержания занятий, так и способов изучения материала;

- на занятиях обучающиеся открывают новые грани научного знания, поскольку деятельность школьного предметного кружка позволяет применять во время занятий различные инновационные образовательные технологии [19; 20].

Специфические возможности школьного предметного кружка как одной из форм дополнительного образования подчеркивают его уникальную

роль в развитии субъектного опыта учащихся в процессе познания. Именно в рамках кружковой деятельности школьники активно включаются в познавательную деятельность, формируя умение обнаруживать «знание о незнании», самостоятельно искать, обрабатывать и применять знания. Кружковая система обеспечивает условия для проявления инициативы, творчества и самовыражения, позволяя детям выстраивать свою траекторию развития и формировать индивидуальный образовательный путь. Очевидно, специфические возможности предметного кружка как формы дополнительного образования, реализующего свою программу на территории общеобразовательной школы, раскрывают его уникальные педагогические возможности в формировании у обучающихся субъектного опыта в познании:

- самостоятельный выбор учебного контента: обучающиеся сами определяют, какие материалы им необходимы для изучения;

- индивидуальные образовательные траектории: школьники выбирают пути обучения, соответствующие их личным ценностям и убеждениям, проявляя инициативу и независимость в организации своей учебной деятельности;

- обмен идеями и решениями: обучающиеся получают возможность делиться уникальными подходами к поиску и решению проблемных задач;

- оценка собственных результатов: обучающиеся контролируют и оценивают эффективность своей работы,

сравнивая результаты с научными стандартами и достижениями других участников кружка;

- анализ и планирование: у обучающихся происходит осмысление процесса и результатов обучения для выявления зон развития и определения дальнейших целей и т. д.

Фактически деятельность школьного кружка дополнительного образования – это вариант поэлементной наработки опыта персонифицированного обучения [1; 2; 3; 5; 7; 10; 11], которая является продолжением и усовершенствованием личностно-ориентированного обучения, реализующего целевые установки гуманистической образовательной парадигмы. Важное отличие персонификации процесса обучения состоит в том, что мы не выстраиваем процесс обучения, учитывая индивидуальные особенности обучения, а ставим во главу угла субъектную позицию обучающегося, где каждый обучающийся – полноценный участник образовательного процесса, активный деятель, определяющий как цели, так и ход занятия, оценивающий результат своей деятельности и деятельности товарищей, а также планирующий процесс дальнейшего обучения.

Опираясь на представленные идеи, предметный кружок, реализующий программы дополнительного образования [18] на территории общеобразовательной школы, становится сегодня одной из наиболее популярных форм организации дополнительного образования. Как уже ранее было отмечено, деятельность школьного предметного

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

кружка обладает значительным образовательным потенциалом в отношении формирования субъектного опыта обучающихся в познании, что становится возможным при организации его деятельности с учетом ряда конкретных организационно-педагогических условий (рис. 1, 2 и 3).

Представленные организационно-педагогические условия предполагают качественные изменения не только содержания и способов организации деятельности школьного предметного кружка как формы дополнительного образования, но и самого пространства, в котором будет осуществляться эта деятельность.

| | |
|---|---|
| Условия, характеризующие формирование содержания деятельности школьного предметного кружка | Доминанта метапредметного содержания деятельности предметного кружка, ориентирующая на формирование у обучающихся субъектного опыта в познании |
| | Полнота содержания работы кружка с точки зрения его направленности на достижение обучающимися всех уровней сформированности субъектного опыта в познании |
| | Занимательность содержания предметного кружка, отражающая направленность кружковой деятельности на повышение уровня познавательной мотивации участников кружка |
| | Соотнесенность содержания кружковой работы с содержанием соответствующего учебного предмета в системе общего образования |
| | Разнообразие видов деятельности, дополняющих познавательную активность обучающихся на занятиях школьного предметного кружка с учетом их потребностей и перспектив саморазвития личности |

Рис. 1. Условия, характеризующие формирование содержания деятельности школьного предметного кружка

| | |
|---|---|
| Условия, определяющие выбор способов организации деятельности школьного предметного кружка | Варьирование ролевого участия обучающихся в совместной познавательной деятельности |
| | Разнообразие педагогических технологий, образовательные возможности которых связаны с формированием у обучающихся познавательной инициативы, самоорганизации и творчества |

Рис. 2. Условия, определяющие выбор способов организации деятельности школьного предметного кружка

| | |
|--|---|
| Условия, определяющие выбор организации пространства, в котором будет реализовываться деятельность школьного предметного кружка | Свобода выбора обучающимися содержания предметного кружка и способов его освоения |
| | Сочетание очного и дистанционного форматов проведения занятий предметного кружка |

Рис. 3. Условия, определяющие выбор организации пространства деятельности школьного предметного кружка

Очевидно, если при организации деятельности предметного кружка дополнительного образования, реализующего свои программы на базе общеобразовательной школы, применять представленный комплекс организационно-педагогических условий, формирование субъектного опыта обучающихся в познании будет проходить значительно продуктивнее. Это становится возможным в силу преобразования целевых установок деятельности школьного предметного кружка, которые прямо ориентированы на формирование у обучающихся субъектного опыта в познании; рабочая программа кружка учитывает интересы и потребности обучающихся; содержательная часть школьного предметного кружка включает как предметные, так метапредметные и личностные компоненты, что качественно влияет на проявление субъектного опыта в познании, поддерживая познавательную активность обучающихся инструментами самоорганизации; формы и методы работы школьного предметного кружка теперь направлены на стимулирование субъектной позиции обучающихся в процессе познания.

Очевидно, организация предметного кружка как формы школьного дополнительного образования требует существенной перестройки профессиональной позиции учителей. На сегодняшний день программы повышения квалификации учителей преимущественно не направлены на подготовку педагогов дополнительного образования, которая создает благоприятные условия для освоения такого опыта проведения занятий с обучающимися,

который характеризуется готовностью к планомерному формированию у них субъектного опыта в познании, а не «натаскиванием» на усвоение конкретных предметных знаний. Важно, чтобы занятия выстраивались исходя из идей персонификации процесса обучения, а педагог дополнительного образования обладал необходимым инструментарием для реализации этих идей: умел проводить диагностику уровня сформированности субъектного опыта обучающихся в познании; использовать ее результаты для реконструкции учебного материала с целью формирования субъектного опыта в познании во всем разнообразии его качественных характеристик; был готов к организации процесса обучения не только на основе собственных целей, но в большей мере опираясь на потребности и запросы обучающихся и т. п.

Таким образом, перед педагогическим сообществом, объединяющим как педагогов-исследователей, так и учителей-практиков, встаёт масштабная задача, связанная с преодолением устоявшихся представлений о сущности дополнительного образования и его роли в жизни современного человека. Нельзя не признать, что успешное решение этой задачи во многом будет определяться результатами проведения фундаментальных и прикладных исследований, направленных на выработку обновленных научных представлений о содержании, формах и способах проведения дополнительного образования обучающихся, в его сопряжении с процессом базового общего среднего образования школьников.

Литература

1. Агеев В. С. Психология межгрупповых отношений. М. : Изд-во МГУ, 1983. 144 с.
2. Аксенова А. Ю., Примчук Н. В. Принципы персонификации образовательного процесса в постнеклассической дидактике (антрополого-аксиологический подход) // Человек и образование. 2022. № 1(70). С. 177 – 186.
3. Андреева Г. М. Социальное познание и социальные проблемы // Национальный психологический журнал. 2013. № 1(9). С. 39 – 49.
4. Донцов А. И. Динамика межличностного восприятия в условиях совместной деятельности // Межличностное восприятие в группе. М. : МГУ, 1981. С. 85 – 95.
5. Дополнительное образование детей: новые подходы / Г. В. Пачурин, С. М. Шевченко, Т. А. Горшков, Е. Л. Котов // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 5-1. С. 171 – 177.
6. Евладова Е. Б. Пути развития кружковой работы в дополнительном образовании в современной школе // Классный руководитель. 2002. № 6. С. 124 – 132.
7. Казаков И. С. Научно-методическое обеспечение персонифицированного обучения в педагогическом вузе // Вестник Сочинского государственного университета туризма и курортного дела. 2011. № 1(15). С. 66 – 69.
8. Лебедева К. С., Рыбина О. Е Проектирование и реализация кружковой деятельности обучающихся. Барнаул : Изд-во АлтГПУ, 2024. 139 с.
9. Лис Э. Г. Организация кружковой работы в начальной школе [Электронный ресурс]. URL: <https://conf.grsu.by/alternant2020/lis-e-g-organizatsiya-kruzhkovej-raboty-v-nachalnoj-shkole/> (дата обращения: 02.07.2024).
10. Персонализация и персонификация [Электронный ресурс]. URL: https://gosa-reera.ru/posts/personalizacia_ili_personifikacia_lichnosti/ (дата обращения: 23.03.2025).
11. Персонифицированное обучение и персонифицированная образовательная среда: сущностные характеристики понятий [Электронный ресурс]. URL: http://sh564.admiral.gov.spb.ru/doc/reg-place/2023/pril_1_reg564.pdf (дата обращения: 23.03.2025).
12. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив. М. : Политиздат, 1982. 255 с.
13. Селиверстова Е. Н. Понятийная система отечественной дидактики в фокусе субъектной ориентации современного обучения // Педагогика и просвещение. 2021. № 4. С. 15 – 27.
14. Селиверстова Е. Н. Современная дидактика: от школы знания к школе созидания : учеб. пособие. Изд. 2-е, исп. Владимир : Изд-во ВлГУ, 2017. 234 с.
15. Селиверстова Е. Н. Субъектность как принцип систематизации современного дидактического знания // Педагогика. 2013. № 10. С. 25 – 33.
16. Селиверстова Е. Н. Субъектность школьника в познании как образовательный ресурс современного обучения // Основные тенденции развития образования: теория и практика : сб. тр. всерос. науч.-практ. конф. / под ред. И. М. Осмоловской, Н. А. Шарай ; сост. Н. В. Мунина. М. : ИСТО РАО, 2014. С. 29 – 34.
17. Селиверстова Е. Н. Субъектный опыт школьников в познании: расширение понятийной системы современной дидактики // Субъектно-ориентированный образовательный процесс: история, теория, инновационная практика : материалы

- Х Всерос. науч.-практ. конф. Владимир, 26 нояб. 2021 г. Владимир : Изд-во ВлГУ, 2021. С. 20 – 28.
18. Харитоновна Н. И., Корсунова Т. Н. Технологические аспекты современного дополнительного образования в условиях деятельности предметного кружка как фактор формирования субъектного опыта обучающихся в познании // Глобальный научный потенциал. 2024. № 5(158). С. 72 – 75.
19. Харитоновна Н. И. К новому пониманию сущности дополнительного образования // XV Ежегодная научная сессия аспирантов и молодых ученых : материалы всерос. науч. конф., Вологда, 23 нояб. 2021 г. Т. III. Вологда : Изд-во Вологод. гос. ун-та, 2021. С. 212 – 216.
20. Харитоновна Н. И. Математический кружок как форма дополнительного образования в школе // Общество: социология, психология, педагогика. 2025. № 7(135). С. 122 – 129. DOI 10.24158/spp.2025.7.16.

References

1. Ageev B. C. Psixologiya mezhgruppy`x otnoshenij. M. : Izd-vo MGU, 1983. 144 s.
2. Aksenova A. Yu., Primchuk N. V. Principy` personifikacii obrazovatel`nogo processa v postneklassicheskoy didaktike (antropologo-aksiologicheskij podxod) // Chelovek i obrazovanie. 2022. № 1(70). S. 177 – 186.
3. Andreeva G. M. Social`noe poznanie i social`ny`e problemy` // Nacional`ny`j psixologicheskij zhurnal. 2013. № 1(9). S. 39 – 49.
4. Donczov A. I. Dinamika mezhlichnostnogo vospriyatiya v usloviyax sovmestnoj deyatel`nosti // Mezhlichnostnoe vospriyatie v gruppe. M. : MGU, 1981. S. 85 – 95.
5. Dopolnitel`noe obrazovanie detej: novy`e podxody` / G. V. Pachurin, S. M. Shevchenko, T. A. Gorshkov, E. L. Kotov // Sovremenny`e naukoemkie texnologii. 2016. № 5-1. S. 171 – 177.
6. Evladova E. B. Puti razvitiya kruzhekvoj raboty` v dopolnitel`nom obrazovanii v sovremennoj shkole // Klassny`j rukovoditel`. 2002. № 6. S. 124 – 132.
7. Kazakov I. S. Nauchno-metodicheskoe obespechenie personificirovannogo obucheniya v pedagogicheskom vuze // Vestnik Sochinskogo gosudarstvennogo universiteta turizma i kurortnogo dela. 2011. № 1(15). S. 66 – 69.
8. Lebedeva K. S., Ry`bina O. E Proektirovanie i realizaciya kruzhekvoj deyatel`nosti obuchayushhixsya. Barnaul : Izd-vo AltGPU, 2024. 139 s.
9. Lis E`. G. Organizaciya kruzhekvoj raboty` v nachal`noj shkole [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://conf.grsu.by/alternant2020/lis-e-g-organizatsiya-kruzhekvoj-raboty-v-nachalnoj-shkole/> (data obrashheniya: 02.07.2024).
10. Personalizaciya i personifikaciya [E`lektronny`j resurs]. URL: https://gocareera.ru/posts/personalizaciya_ili_personifikaciya_lichnosti/ (data obrashheniya: 23.03.2025).
11. Personificirovannoe obuchenie i personificirovannaya obrazovatel`naya sreda: sushhnostny`e karakteristiki ponyatij [E`lektronny`j resurs]. URL: http://sh564.admiral.gov.spb.ru/doc/reg-place/2023/pril_1_reg564.pdf (data obrashheniya: 23.03.2025).
12. Petrovskij A. V. Lichnost`. Deyatel`nost`. Kollektiv. M. : Politizdat, 1982. 255 s.

13. Seliverstova E. N. Ponyatijnaya sistema otechestvennoj didaktiki v fokuse sub`ektnoj orientacii sovremennogo obucheniya // Pedagogika i prosveshhenie. 2021. № 4. S. 15 – 27.
14. Seliverstova E. N. Sovremennaya didaktika: ot shkoly` znaniya k shkole sozidaniya : ucheb. posobie. Izd. 2-e, isp. Vladimir : Izd-vo VIGU, 2017. 234 s.
15. Seliverstova E. N. Sub`ektnost` kak princip sistematizacii sovremennogo didakticheskogo znaniya // Pedagogika. 2013. № 10. S. 25 – 33.
16. Seliverstova E. N. Sub`ektnost` shkol`nika v poznanii kak obrazovatel`ny`j resurs sovremennogo obucheniya // Osnovny`e tendencii razvitiya obrazovaniya: teoriya i praktika : sb. tr. vseros. nauch.-prakt. konf. / pod red. I. M. Osmolovskoj, N. A. Sharaj ; sost. N. V. Munina. M. : ISTO RAO, 2014. S. 29 – 34.
17. Seliverstova E. N. Sub`ektny`j opy`t shkol`nikov v poznanii: rasshirenie ponyatijnoj sistemy` sovremennoj didaktiki // Sub`ektno-orientirovanny`j obrazovatel`ny`j process: istoriya, teoriya, innovacionnaya praktika : materialy` X Vseros. nauch.-prakt. konf. Vladimir, 26 noyab. 2021 g. Vladimir : Izd-vo VIGU, 2021. S. 20 – 28.
18. Xaritonova N. I., Korsunova T. N. Texnologicheskie aspekty` sovremennogo dopolnitel`nogo obrazovaniya v usloviyax deyatel`nosti predmetnogo kruzhka kak faktor formirovaniya sub`ektnogo opy`ta obuchayushhixsya v poznanii // Global`ny`j nauchny`j potencial. 2024. № 5(158). S. 72 – 75.
19. Xaritonova N. I. K novomu ponimaniyu sushhnosti dopolnitel`nogo obrazovaniya // XV Ezhegodnaya nauchnaya sessiya aspirantov i molody`x ucheny`x : materialy` vseros. nauch. konf., Vologda, 23 noyab. 2021 g. T. III. Vologda : Izd-vo Vologod. gos. un-ta, 2021. S. 212 – 216.
20. Xaritonova N. I. Matematicheskij kruzhok kak forma dopolnitel`nogo obrazovaniya v shkole // Obshhestvo: sociologiya, psixologiya, pedagogika. 2025. № 7(135). S. 122 – 129. DOI 10.24158/spp.2025.7.16.

N. I. Kharitonova

A NEW VISION OF ADDITIONAL EDUCATION: ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR SCHOOL SUBJECT CLUB ACTIVITIES

The article is devoted to a new vision of school additional education as a component of the modern educational space, which has an advantage in the implementation of its personalized functions due to its more flexible structure. Today, there is a growing awareness of the need to transform additional education in order to strengthen its influence on the students' subjective experience in learning formation. The article uses the example of a school subject club to explore the pedagogical potential of modern additional education in the context of the students' subjective experience in learning formation. The author proposes a set of organizational and pedagogical conditions for the school subject club as a form of additional education, which contributes to the full development of students' subjective experience in learning.

Key words: *school additional education, subject club as a form of additional education, subjective experience in cognition, pedagogical potential of a school subject club, organizational and pedagogical conditions for the activities of a school subject club.*

УДК 378.1

С. Н. Куреев

<https://doi.org/10.66300/2307-3241-2026-83-1-52-67>

РАЗРАБОТКА И ВАЛИДИЗАЦИЯ ДИАГНОСТИЧЕСКОГО ОПРОСНИКА ОЦЕНКИ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ЧУВСТВА ПАТРИОТИЗМА С ПОМОЩЬЮ ГУГЛ-ФОРМ

В настоящей статье рассматривается процесс создания, валидации и стандартизации авторской методики диагностики оценки уровня сформированности чувства патриотизма. Рассматриваются компоненты и типология чувства патриотизма, описаны разные виды валидности методики, а также стандартизация и нормативные показатели опросника. Доказана надежность опросника на репрезентативной выборке (1062 человека), выявлены хорошая внутренняя согласованность шкал и дискриминативность вопросов. Опросник целесообразно применять в ходе психолого-педагогической диагностики учащихся образовательных учреждений и различных категорий граждан.

Ключевые слова: диагностика, чувство патриотизма, авторская методика, педагогика, валидизация, стандартизация, воспитание, курсанты, МВД России, гугл-формы.

Сегодня особо актуально патриотическое воспитание сотрудников силовых структур. От его качества зависит внешняя и внутренняя безопасность нашего государства. В настоящее время педагогами различного уровня разрабатываются технологии, позволяющие повышать эффективность патриотического воспитания. Современная наука нацелена на достижение максимальной продуктивности воспитательного процесса, которая будет проявляться в патриотической деятельности во благо Отечества.

Педагогическая система должна четко представлять, какова эффектив-

ность применяемых ею воспитательных методов и технологий. Нами разделяется следующее мнение А. Н. Лебедева и О. В. Гордяковой: «как социально ориентированное чувство отдельного человека патриотизм может и должен оцениваться по интенсивности, наряду с другими высшими социальными чувствами. В этом случае патриотизм может измеряться одной однополярной или биполярной шкалой» [19]. Поэтому теория и методика патриотического воспитания остро нуждается в адаптированных и стандартизированных методиках диагностики уровней сформированности патриотизма.

Разработанный нами диагностический опросник оценки уровней чувства патриотизма позволяет оценить сформированность конкретных типов патриотических чувств (выделенных путем анализа ведущих научных исследований и семантического анализа научных текстов) как отдельного воспитуемого, так и коллектива в целом. Что идет в одном русле с исследованиями таких ученых, как В. Н. Левина и Х. Ван, например, с их работой о развитии патриотической семантики в песенном тексте [20].

Анализ литературы

Нами проанализированы взгляды передовых исследователей на проблему диагностики сформированности патриотизма. Так, Б. Ш. Алиева и Б. А. Алиханова исследовали уровни сформированности патриотического сознания [1], взяв в качестве объекта исследования процесс формирования патриотизма у старшеклассников. О. В. Булавкин проанализировал методики психодиагностики патриотизма и гражданской идентичности личности [2]. Н. С. Фонталова, Г. Э. Турганова и О. Е. Ермоченко подробно описали особенности патриотического самосознания современной молодежи [33].

Фундаментальной для нашего исследования является работа А. Н. Лебедева и О. В. Гордяковой о чувстве патриотизма и типах патриотического поведения в поляризованном обществе [18]. Особое внимание нами уделено труду О. М. Сидоренко и А. А. Маслак об оценке эффективности программы патриотического воспитания школьников кадетского класса [29]. Высоким качеством и практическим интересом для данного исследования

обладает статья М. С. Новашина о диагностировании современного состояния проблемы воспитания патриотических чувств у студентов вузов культуры [24].

Коллективом исследователей О. В. Дыбиной, С. Е. Анфисовой, А. Ю. Козловой, А. А. Ошкиной и Е. А. Сидякиной разработана диагностика основ патриотизма в старшем дошкольном возрасте [7], многие из положений которой легли в основу данной работы. Интересна статья М. Г. Домбровской, в которой приведены результаты диагностики уровней готовности учителя к воспитанию патриотизма подростков [6], что позволило сформировать общее представление о роли и месте диагностики патриотизма в системе патриотического воспитания. К. А. Кожунов исследовал уровни сформированности гражданской ответственности и патриотизма личности курсантов военного вуза [14], опыт которого можно использовать для диагностики патриотизма у сотрудников полиции.

Следует упомянуть также и методические рекомендации А. С. Лях и А. А. Маслак об анализе качества опросника для измерения на линейной шкале уровня сформированности патриотизма студентов [21], который был проведен в рамках курса «Системы обработки информации». Перспективной является работа Л. Г. Мошнява о выявлении уровней сформированности культуры патриотизма у педагогов дополнительного образования [22].

Ценным для данной работы является также опыт диагностики патриотизма у разнопрофильных категорий граждан,

который осуществили С. Ю. Скрипченкова, Л. А. Сатарова – у будущих архитекторов [30], Ю. С. Коновалова – у школьников – членов детской общественной организации «Алые паруса» [15], К. С. Утенкова – у младших школьников [32], А. А. Корюкова – у старших подростков г. Кирова [16], определив уровни их патриотического сознания и патриотического поведения.

Процедура разработки опросника

На первом этапе разработки опросника перед нами стояла задача выбора критериев для оценки уровня сформированности чувства патриотизма, поэтому была разработана типология чувства патриотизма. В своей работе мы исходим из позиций таких исследователей, как О. В. Гордякова и А. Н. Лебедев, которые рассмотрели чувство патриотизма и типы патриотического поведения [3], и Е. А. Пожарова, Л. А. Серикова о диагностике уровня сформированности когнитивного компонента [27].

Испытуемым предлагалось оценить утверждения черного варианта опросника и указать на бланках те вопросы, формулировки которых вызывали у них сомнение или неприятие. При проведении офлайн-формы опроса в ходе индивидуальных бесед с испытуемыми уточнялись причины коррекции тех или иных аспектов диагностической методики. Затем текст опросника автором изменялся, и исследование проводилось на новой выборке, пока у испытуемых новой выборки не оставалось принципиальных вопросов к формулировкам утверждений. Нами было подсчитано, что в среднем для «отшлифовки» того или иного утверждения опросника понадобилось 4 – 6 раз изме-

нять его текст. Для придания опроснику оптимальной формы мы взяли те вопросы, которые получили наиболее средневзвешенную оценку, при этом «вопросы формулировались таким образом, чтобы можно было оценить патриотизм респондентов как высшую социальную эмоцию (чувство)» [4]. С содержанием утверждений возможно ознакомиться, изучив опросник – учебное издание [13], отправленное в ведущие научные библиотеки Российской Федерации.

Валидизация и стандартизация опросника

Следующая задача, которая стояла перед нами, была связана с оценкой валидности и надежности опросника, так как эффективность опросника зависит от этих показателей и от типа шкалы.

1. *Тип шкалы.* Так как опросник относится к разновидности опросников установок или утверждений, нами использовалась шкала Лайкерта, для шкалы Терстоуна, которая могла быть применена, было необходимо около 100 экспертов, чтобы подобрать к ней вопросы и создать надежную шкалу. Шкала Лайкерта в современных исследованиях является наиболее употребляемой и состоит из набора утверждений с рейтинговыми шкалами оценивания, имеющими разные степени согласия с предложенным утверждением. Именно ее, к примеру, использовали такие исследователи, как Г. М. Квон, В. Б. Вакс и О. Г. Поздеева, при исследовании мотивационных факторов обучающихся [9]. Главное для этой шкалы – это ее внутренняя согласованность, которую мы в дальнейшем будем проверять. В нашем случае это будет 10-балльная

рейтинговая шкала оценки согласия испытуемых с представленными в опроснике утверждениями.

2. *Надежностью* называют такую характеристику опросника, которая говорит о точности диагностического измерения, а также об устойчивости его результатов к действию каких-либо случайных факторов. Надежность нашего опросника определялась с помощью двух способов: методом «рас-

щепления» на части (надежность частей теста), путем ретестирования (табл. 1).

1) Ретестовая надежность вычислялась путем повторного обследования испытуемых. Для этого создавались специальные условия, в которых обеспечивалась чистота диагностики. Временной интервал между двумя тестированиями равнялся четырем и восьми месяцам.

Таблица 1

Данные о ретестовой надежности опросника

| Интервал ретестирования, мес. | Величина коэффициента надежности | Доверительный интервал |
|-------------------------------|----------------------------------|------------------------|
| 4 | 0,82 | 0,01 |
| 8 | 0,76 | 0,01 |

Положительный вывод о ретестовой надежности опросника нами сделан потому, что показатели в табл. 1 имеют весомое значение.

2) Для определения внутренней согласованности опросника мы оценили однородность вопросов. Тест расщеплялся на две равные части по формуле Спирмена – Брауна (четные и нечетные), в каждой из которых использовалось по 32 утверждения. $r_t = 0,82$ (значим при $\alpha = 0,01$). Этот показатель свидетельствовал о хорошей гомогенности утверждений опросника. Кроме этого оценивалось восприятие различных компонентов и типов патриотизма путем изменения расположения вопросов в порядке ответов испытуемых.

3. *Валидность опросника.* Валидностью называется комплексная характеристика методики, которая включает информацию об области исследуемого

явления и репрезентативности заданий теста по отношению к ним. Иными словами, это понятие обозначает то, что опросник измеряет и насколько хорошо он это способен делать. А. Н. Татарко, Е. В. Макласова и К. А. Григорян писали: «В процессе валидации мы выполняли прямой и обратный перевод пунктов опросника, проводили когнитивное интервью» [31]. Также ими отмечалось, что «разработку новых диагностических методик и усовершенствование уже существующих можно рассматривать в качестве одного из индикаторов интенсивности развития науки» [31].

1) Содержательная валидность определялась через подтверждение того, что вопросы отражают все аспекты изучаемых переменных. Выше нами была описана процедура измерения содержательной валидности на

этапе конструирования опросника с помощью экспертных оценок. Здесь мы учитывали опыт И. Ю. Лавриненко, когда «к каждому вопросу/заданию возможно составить описание, примеры выполнения и т. д. Вопросы/задания могут быть как обязательными, так и необязательными для выполнения (определяется составителем теста). Настройки также позволяют определить разное количество баллов по каждому заданию/вопросу, общая сумма которых автоматически подсчитывается сайтом» [17]. Для этого нами использовались ресурсы поисковых порталов Яндекс и Гугл.

2) Конструктивная валидность оценивалась по корреляции авторского опросника с другими диагностическими методиками, валидность которых была установлена ранее. Исследование с применением таковой описано И. Н. Елисеевым, И. И. Елисеевым, И. А. Заниной и А. Г. Илиевым в работе о моделировании и параметризации ан-

кеты «Гражданственность и патриотизм» [8], также использованная и в нашем исследовании.

Значения коэффициента надежности-согласованности Кронбаха были достаточно велики для всех шкал, что свидетельствует об их однородности. Дискриминативность – это еще один показатель эффективности методики, выражающей способность отдельных вопросов опросника дифференцировать испытуемых относительно «максимального» или «минимального» результата. Данные представлены в табл. 2.

Все вопросы опросника отвечают необходимому условию дискриминативности.

3) Стандартизация опросника – один из неотъемлемых показателей эффективности теста. Это приведение его к единым нормативам процедуры и оценки теста. Стандартизировался опросник на выборке в 1062 человека. В нашем случае мы переводили данные в процентиля (табл. 3).

Таблица 2

Показатели дискриминативности вопросов опросника

| Стадия исследования | Подготовительная | Основная | Заключительная |
|-------------------------------|------------------|-----------|----------------|
| Показатели дискриминативности | 0,07 – 0,09 | 0,4 – 0,6 | 0,7 – 0,9 |

Таблица 3

Пример стандартизации отдельного утверждения опросника

| Этап стандартизации | Процент несогласных |
|---------------------|---------------------|
| Исходный | 42 – 64 |
| Первоначальный | 38 – 49 |
| Основной | 28 – 34 |
| Предитоговый | 12 – 16 |
| Заключительный | 3 – 5 |

Обработка результатов:

Опрос проводился нами с помощью гугл-форм (как резерв или альтернатива, иногда успешно проверен и применялся вариант использования Яндекс), это способствовало быстрой обработке результатов, позволяло сохранять анонимность, экономило время исследователя, давало возможность обратной связи по электронной почте. Е. В. Дежиц, Т. И. Венская, Н. А. Рогашко писали о том, что «проведение анкетирования среди большого количества респондентов, используя бумажные варианты опросников, – очень долгий и трудоемкий процесс. А ведь еще нужно проанализировать ответы и предоставить руководству полученную статистику в наглядном виде» [5].

Нами подсчитывались баллы по каждому смысловому блоку, и таким образом определялось, какое место тот или иной тип (или компонент, если рассматривается блок компонентов) занимает в индивидуальной структуре чувства патриотизма опрошенного. То же самое справедливо при оценке групповой значимости типов патриотизма. Общий балл у отдельного респондента подсчитывался суммированием количества согласий по всем утверждениям (максимальный балл по общей шкале может быть равен 640).

В работе таких исследователей, как Т. А. Хагуров, А. А. Остапенко, говорится о том, что эффективен «опрос, включавший блок вопросов, направленных на выявление уровня поддержки молодежью популярных политических идеологем. Каждая идеология затрагивала «болевые точки» истории и современности и использовалась политиками экстремистского

толка. Респондентам было предложено выразить свое отношение к девяти парным противоположным высказываниям, затрагивающим различные аспекты исторически сложившихся конфликтных ситуаций, на десятибалльной шкале» [34]. В своей практике мы ориентировались на опыт данных единомышленников и наставников.

Я. Ю. Огудина отмечала, что «одним из самых популярных, простых, удобных сервисов онлайн-опроса являются Google Формы. Они позволяют не только быстро и бесплатно создать онлайн-тесты любой направленности (опросы, викторины, анкеты, тесты), но и еще позволяют учителю сэкономить время на сборе, обработке данных и дают возможность обратиться к результатам тестирования, когда необходимо» [25].

А. А. Остапенко и Т. А. Хагурова акцентировали внимание на том, что «Россия была интересна миру только тогда, когда она предлагала своё непохожее вселенское, всеединое, соборное, общее дело и мировоззрение, на котором и выстраивала свою воспитательную стратегию, основанную на мессианстве, жертвенности и справедливости. А затем предлагала её миру. Тогда она была мировым лидером. Как только она занимала подражательную позицию, она становилась аутсайдером» [26].

В инструкции опросника используется 10-балльная шкала оценок как наиболее удобная для проведения исследования чувства патриотизма в небольших по численности коллективах. При проведении пилотажного исследования применялась психометрическая шкала Лайкерта, которая также была

признана приемлемой для проведения опроса.

В рамках предложенного опросника обучающимся предлагается оценить 64 утверждения, которые расположены в диагностическом материале в соответствии со структурой чувства патриотизма, которое состоит из восьми типов патриотизма: (государственный, национальный, религиозный, семейно-бытовой, социокультурный, исторический, территориальный, языковой), каждый из которых имеет восемь компонентов (ценностный, когнитивный, мотивационный, регуляторный, поведенческий, продуктивный, операциональный и эмоционально-волевой).

На основе анализа существующих исследований патриотизма нами были объединены различные подходы к пониманию чувства патриотизма. Так, например, при выделении семейно-бытового типа патриотизма учитывались мнения ведущих педагогов-исследователей в сфере семейных отношений. А. А. Нестерова говорит о том, что «в ходе жизнедеятельности семьи у ее чле-

нов формируются представления о семье: о себе как члене семьи, о личностях других ее членов, об условиях жизни, целях, основных ситуациях, с которыми семья имеет дело» [23]. Кроме того, каждый человек понимает патриотизм по-своему, у каждого имеется индивидуальная структура чувства патриотизма, главным элементом и определяющей движущей силой в которой является какой-либо из его типов.

Как и в исследовании А. В. Потемкина, патриограмма которого «содержит восемь основных шкал, соответствующих каждому из компонентов патриотизма как системного качества личности» [28], наш опросник был сделан структурно похожим. Каждый тип чувства патриотизма автором опросника структурно разделен на восемь компонентов, которые определяют суть и содержание представленных выше типов.

Для примера рассмотрим блок вопросов, отвечающих за диагностику религиозного типа чувства патриотизма (табл. 4).

Таблица 4

Пример изменения блока утверждений для диагностики чувства патриотизма религиозного типа в ходе процедуры стандартизации

| Вариант 1 | Вариант 2 | Вариант 3 | Итоговое утверждение |
|--|--|--|---|
| Религиозная принадлежность для меня является большой ценностью | Конфессия для меня является патриотической ценностью | Принадлежность к религии для меня является схожей с патриотизмом | Принадлежность к религии для меня является ценностью равной патриотизму |
| Религия заставляет меня любить Отечество | Конфессия помогает мне любить Родину | Моя религия способствует любви к Родине | Моя вера побуждает меня любить Родину |
| | | | |

| Вариант 1 | Вариант 2 | Вариант 3 | Итоговое утверждение |
|---|---|--|---|
| К своей религии чувствую глубокую любовь и уважение | Я испытываю в отношении своей конфессии любовь и уважение | Я чувствую к своей вере глубокую любовь и уважение | Я чувствую в отношении своей веры глубокую любовь и уважение |
| Моя религия дает возможность трудиться в интересах Родины | Моя конфессия направляет на труд во благо Родины | Моя вера способствует трудиться во благо Отечества | Моя вера мотивирует меня трудиться во благо Отечества |
| Религиозная доктрина вырабатывает отношение к Отечеству | Вероучение определяет отношение к Родине | Конфессия определяет отношение граждан к Родине | Конфессиональная принадлежность определяет отношение к Родине |
| Знание вероучения повышает уровень патриотических чувств | Понимание конфессии повышает уровень патриотизма | Знание основ моей веры повышает уровень патриотизма | Знание основ моего вероучения повышает уровень патриотизма |
| Развитие религиозных институтов ведет к повышению патриотизма у населения | Развитие конфессии позволяет расти патриотизму | Развитие веры ведет к росту чувства патриотизма | Развитие религиозных институтов ведет к росту патриотизма |
| По моему мнению, конфессия должна формировать патриотические чувства | Я полагаю, что религия должна стимулировать чувство патриотизма | Я считаю, что вера должна формировать патриотизм граждан | Я считаю, что религия должна формировать чувство патриотизма |

Инструкция респонденту была следующего содержания: уделите, пожалуйста, несколько минут на заполнение опросного листа. Просьба оценивать вопросы максимально честно, учитывая вашу точку зрения. Ваши ответы будут использованы для изучения процесса воспитания чувства патриотизма. Оцените представленные вам утверждения по 10-балльной шкале, поставив справа от них оценку: «1» – совершенно не согласен, «10» – абсолютно согласен, другие оценки (2 – 9 баллов) – промежуточные между категоричным несогласием и безусловным согласием.

В зависимости от тематики вопросов оценивайте их применительно к своей идентичности.

Порядок проведения опроса и интерпретация результатов

Получение результатов. Опрос возможно проводить как с помощью раздаточного материала, так и посредством ответов на электронный вариант опросника, например через Google-формы.

Оценка результатов. Необходимо перевести числовые показатели в баллы, для этого воспользоваться табл. 5.

Перевод сырых данных в баллы

| Уровень сформированности чувства патриотизма | Количество оценочных баллов | Количество баллов шкалы уровней |
|--|-----------------------------|---------------------------------|
| Высокий | 525 – 640 | 81 – 100 |
| Выше среднего | 410 – 524 | 61 – 80 |
| Средний | 295 – 409 | 41 – 60 |
| Ниже среднего | 180 – 294 | 21 – 40 |
| Низкий | 64 – 179 | 0 – 20 |

Каждое утверждение опросника респондент оценивает и выставляет от 1 до 10 оценочных баллов. Таким образом, испытуемому возможно получить от 64 до 640 оценочных баллов. Максимальное количество баллов шкалы уровней составляет 100. Количество выставленных по всем вопросам оценочных баллов суммируется и сравнивается по таблице с количеством баллов шкалы уровней.

Затем производится интерпретация со смысловым значением полученных уровней. Автор опросника выделяет пять уровней сформированности чувства патриотизма. Соответствие ответов респондентов описанным ниже условиям определяет уровень сформированности у них чувства патриотизма.

Высокий. Диагностируется при наборе испытуемыми от 81 до 100 баллов шкалы уровней. Складывается из суммы показателей результатов ответов по каждому из типов патриотизма и предполагает высокое развитие у респондентов компонентов чувства патриотизма. При этом нами отмечается, что один или два типа патриотизма в структуре личности являются ведущими. По отдельным типам вопросов допускаются низкие результаты, это подлежит корректировке, но не влияет на общий и индивидуальный уровни

сформированности чувства патриотизма.

Низкий уровень сформированности чувства патриотизма характеризуется тем, что у респондента с низким уровнем наблюдается отсутствие представлений о патриотических понятиях или их неприятие, он оказывается неспособным осознать важность воспитания чувства патриотизма, в таких людях имеются прорехи в духовно-нравственном воспитании, они характеризуются слабым уровнем развития качеств патриота и профессионала. Наличие таких людей в коллективе обусловлено тем, что, согласно Е. В. Харитоновой, «трансформация иерархии ценностей привела к потере ориентиров у определенной категории людей» [35].

Применение опросника возможно как индивидуально, так и в коллективе, учебной группе. Соответственно можно выделить индивидуальный и групповой уровни сформированности чувства патриотизма. Вслед за такими исследователями, как Б. А. Ясько и Е. В. Харитонова, мы пришли к выводу, что и наша методика определения уровня сформированности чувства патриотизма «обладает широким спектром применения и может быть рекомендована как для практической, так и для исследовательской деятельности» [36].

Заключение

Автор проводил апробацию опросника в ведущих образовательных организациях г. Краснодара (Кубанский государственный университет, Екатеринодарская православная духовная семинария, Краснодарский университет МВД России, Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков им. А. К. Серова и др.). Согласно отзывам данный опросник оценен положительно и рекомендован к применению в деятельности образовательных организаций различного уровня. По результатам независимой экспертизы текст опросника был включен в базу крупнейшего портала психологических тестов Psytest для широкого использования всеми желающими оценить свой уровень сформированности патриотизма в онлайн-режиме. Использование разработанного нами опросника в педагогическом и воспитательном процессах различных образовательных учреждений Краснодарского края и Республики Адыгея согласно отзывам преподавательского

состава способствовало совершенствованию патриотической работы с молодежью.

В ходе работы над статьей нами в достаточной мере проанализирована роль диагностики патриотических чувств и оценено её значение для патриотического воспитания молодежи; детально рассмотрены средства и способы патриотического воспитания; определено значение своевременного выявления недостаточно сформированных уровней отдельных компонентов патриотизма в воспитании молодого поколения. Таким образом, задачи исследования можно полагать выполненными, а его цель достигнутой. Перспективы дальнейшего исследования состоят в изучении особенностей патриотического воспитания в других странах в сравнении с отечественным опытом, разработке авторской технологии патриотического воспитания, обосновании механизмов патриотического воспитания в социальных сетях, расширении и дополнении социальной базы исследования.

Литература

1. Алиева Б. Ш., Алиханова Б. А. Исследование уровня сформированности патриотического сознания старшеклассников // Технологии социальной работы в различных сферах жизнедеятельности : материалы междунар. науч.-практ. конф., Махачкала, 25 апр. 2019 г. Махачкала : Апробация, 2019. С. 215 – 218.
2. Булавкин О. В. Анализ методик психодиагностики патриотизма и гражданской идентичности личности // Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса : материалы IX Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, Москва, 08 апр. 2022 г. М. : Известия института педагогики и психологии образования, 2022. С. 58 – 62.
3. Гордякова О. В., Лебедев А. Н. Роль информационно-политического маркетинга в формировании патриотического поведения россиян // Актуальные проблемы психологического знания. 2017. № 4(45). С. 5 – 14.
4. Гордякова О. В., Лебедев А. Н. Чувство патриотизма и типы патриотического поведения молодых граждан России // Психологические и психоаналитические

- исследования. Ежегодник 2017. М., 2017. С. 307 – 327.
5. Дежиц Е. В., Венская Т. И., Рогашко Н. А. Использование сервиса Google формы для проведения опроса студентов в учреждении высшего медицинского образования // Высшэйшая школа: наукова-метадычны і публіцыстычны часопіс. 2018. № 5(127). С. 28 – 35.
 6. Домбровская М. Г. Результаты диагностики уровней готовности учителя к воспитанию патриотизма подростков на констатирующем этапе эксперимента // Научно-спортивный вестник Урала и Сибири. 2016. № 3(11). С. 34 – 40.
 7. Дыбина О. В., Анфисова С. Е., Козлова А. Ю., Ошкина А. А., Сидякина Е. А. Диагностика основ патриотизма в старшем дошкольном возрасте. Тольятти : Кассандра, 2014. 130 с.
 8. Елисеев И. Н., Елисеев И. И., Занина И. А., Илиев А. Г. Моделирование и параметризация анкеты «Гражданственность и патриотизм» для оценки общекультурных компетенций // Инженерный вестник Дона. 2015. № 3(37). URL: <http://www.ivdon.ru/ru/magazine/archive/n3y2015/3233> (дата обращения: 22.01.2025).
 9. Квон Г. М., Вакс В. Б., Поздеева О. Г. Использование шкалы Лайкерта при исследовании мотивационных факторов обучающихся // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2018. № 11. С. 84 – 96.
 10. Кипреев С. Н. Особенности развития патриотических ценностей курсантов силовых структур // Педагогический журнал. 2022. Т. 12. № 2-1. С. 414 – 424.
 11. Кипреев С. Н. Формирование патриотизма у курсантов образовательных организаций МВД России в процессе повседневной деятельности // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2022. № 2(94). С. 191 – 198.
 12. Кипреев С. Н., Фомина Н. А. Проблема исследования патриотизма как свойства личности в психологии // «Национальная безопасность России: актуальные аспекты». ГНИИ «Нацразвитие» : материалы всерос. науч.-практ. конф. Март 2018. СПб. : Нацразвитие, 2018. С. 153 – 161.
 13. Кипреев С. Н. Опросник по определению уровня сформированности чувства патриотизма «Мой патриотизм». Краснодар : Новация, 2024. 16 с.
 14. Кожунов К. А. Уровни сформированности гражданственности и патриотизма личности курсантов военного вуза // Chronos. 2020. № 10(49). С. 28 – 30.
 15. Коновалова Ю. С. Диагностика патриотизма у школьников – членов детской общественной организации «Алые паруса» // Экономика и социум. 2017. № 11(42). С. 1099 – 1106.
 16. Корюкова А. А. Диагностика патриотического сознания и патриотического поведения старших подростков г. Кирова // Вятский государственный университет. Киров : Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2020. С. 304 – 312.
 17. Лавриненко И. Ю. Опыт использования гугл-форм в образовательном процессе (на материале обучения иностранному языку) // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2021. № 4(33). С. 134 – 137.

18. Лебедев А. Н., Гордякова О. В. Чувство патриотизма и типы патриотического поведения в поляризованном обществе // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2017. № 1(45). С. 92 – 97.
19. Лебедев А. Н., Гордякова О. В. Чувство патриотизма и типы патриотического поведения в условиях психологической поляризации общества // Междисциплинарные ресурсы экономической психологии в формировании этнорегиональной идентичности и позитивного образа малой родины : материалы всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, Иркутск, 27 – 30 июня 2019 г. Иркутск : Иркутский гос. ун-т, 2019. С. 53 – 59.
20. Левина В. Н., Ван Х. «С чего начинается Родина?»: о развитии патриотической семантики в песенном тексте // Научный диалог. 2018. № 12. С. 107 – 118.
21. Лях А. С., Маслак А. А. Анализ качества опросника для измерения на линейной шкале уровня сформированности патриотизма студентов в рамках курса «Системы обработки информации» : метод. рекомендации. Славянск-на-Кубани : Кубанский гос. у-т, 2009. 39 с.
22. Мониава Л. Г. Выявление уровней сформированности культуры патриотизма у педагогов дополнительного образования // Теория и практика общественного развития. 2011. № 3. С. 183 – 186.
23. Нестерова А. А. Разработка и валидизация диагностического опросника «Анализ семейного мифа» // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2017. № 1. С. 33 – 49.
24. Новашина М. С. Диагностирование современного состояния проблемы воспитания патриотических чувств у студентов вузов культуры // Актуальные проблемы педагогики и психологии : материалы III Междунар. науч.-практ. конф., Москва, 1 февр. 2018 г. М. : Московский государственный институт культуры, 2018. С. 97 – 102.
25. Огудина Я. Ю. Возможности проведения тестирования на основе гугл-форм // «Студенческий научный форум» : материалы XIV Междунар. студенч. науч. Конф. URL: <https://scienceforum.ru/2022/article/2018029115> (дата обращения: 02.12.2022).
26. Остапенко А. А., Хагуров Т. А. И снова о патриотизме и толерантности // Воспитание в школе. 2013. № 6. С. 106 – 110.
27. Пожарова Е. А., Серикова Л. А. Диагностика уровня сформированности когнитивного компонента ценностного отношения к творческой деятельности у детей младшего школьного возраста // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 75-2. С. 276 – 280.
28. Потемкин А. В. Новые методы диагностики патриотизма // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2008. № 4(28). С. 39 – 42.
29. Сидоренко О. М., Маслак А. А. Оценка эффективности программы патриотического воспитания школьников кадетского класса // Современные наукоемкие технологии. 2018. № 7. С. 209 – 213.

30. Скрипченкова С. Ю., Сатарова Л. А. Диагностика уровня сформированности патриотизма у будущих архитекторов // Инновационные решения социально-экономических и технологических проблем современного общества : материалы междунар. науч.-практ. конф. с очно-заоч. форматом участия, Астрахань, 01 – 31 дек. 2021 г. Астрахань : Издатель Забродина Н. В., 2021. С. 166 – 170.
31. Татарко А. Н., Макласова Е. В., Григорян К. А. Валидизация опросника «Круговая структура личностных метачерт» на российской выборке // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2019. Т. 16. № 4. С. 705 – 729.
32. Утенкова К. С. Диагностика патриотического воспитания младших школьников // Наука, образование, общество: тенденции и перспективы развития : материалы всерос. науч.-практ. конф., Чебоксары, 14 апр. 2022 г. Чебоксары : Интерактив плюс, 2022. С. 115 – 118.
33. Фонталова Н. С., Турганова Г. Э., Ермоченко О. Е. Особенности патриотического самосознания современной молодежи // Baikal Research Journal. 2019. Т. 10. № 1. С. 2.
34. Хагуров Т. А., Остапенко А. А. Динамика мировоззренческих установок молодежи Кубани // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. 2019. Т. 19. № 3. С. 470 – 480.
35. Харитонова Е. В. Потенциал опросника «социально-профессиональная востребованность личности» в профессиональной диагностике и отборе // «Психология труда, инженерная психология и эргономика 2014» (Эрго 2014) : тр. междунар. науч.-практ. конф., Санкт-Петербург, 03 – 05 июля 2014 г. СПб. : Межрегиональная общественная организация «Эргономическая ассоциация», 2014. С. 271 – 275.
36. Ясько Б. А., Харитонова Е. В. Опыт разработки психодиагностической Методики «Профессиональная востребованность личности» // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2009. № 4. С. 282 – 288.

References

1. Alieva B. Sh., Alixanova B. A. Issledovanie urovnya sformirovannosti patrioticheskogo soznaniya starsheklassnikov // Tekhnologii social'noj raboty` v razlichny`x sferax zhiznedeyatel`nosti : materialy` mezhdunar. nauch.-prakt. konf., Maxachkala, 25 apr. 2019 g. Maxachkala : Aprobaciya, 2019. S. 215 – 218.
2. Bulavkin O. V. Analiz metodik psixodiagnostiki patriotizma i grazhdanskoj identichnosti lichnosti // Rebenok v sovremennom obrazovatel`nom prostranstve megapolisa : materialy` IX Vseros. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem, Moskva, 08 apr. 2022 g. M. : Izvestiya instituta pedagogiki i psixologii obrazovaniya, 2022. S. 58 – 62.
3. Gordyakova O. V., Lebedev A. N. Rol` informacionno-politicheskogo marketinga v formirovanii patrioticheskogo povedeniya rossiyan // Aktual`ny`e problemy` psixologicheskogo znaniya. 2017. № 4(45). S. 5 – 14.

4. Gordyakova O. V., Lebedev A. N. Chuvstvo patriotizma i tipy` patrioticheskogo povedeniya molody`x grazhdan Rossii // Psixologicheskie i psixoanaliticheskie issledovaniya. Ezhegodnik 2017. M., 2017. S. 307 – 327.
5. Dezhicz E. V., Venskaya T. I., Rogashko N. A. Ispol`zovanie servisa Google formy` dlya provedeniya oprosa studentov v uchrezhdenii vy`sshego medicinskogo obrazovaniya // Vy`she`jshaya shkola: navukova-metady`chny` i publicisty`chny` chasopis. 2018. № 5(127). S. 28 – 35.
6. Dombrovskaya M. G. Rezul`taty` diagnostiki urovnej gotovnosti uchitelya k vospitaniyu patriotizma podrostkov na konstatiruyushhem e`tape e`ksperimenta // Nauchno-sportivny`j vestnik Urala i Sibiri. 2016. № 3(11). S. 34 – 40.
7. Dy`bina O. V., Anfisova S. E., Kozlova A. Yu., Oshkina A. A., Sidyakina E. A. Diagnostika osnov patriotizma v starshem doskol`nom vozraste. Tol`yatti : Kassandra, 2014. 130 s.
8. Eliseev I. N., Eliseev I. I., Zanina I. A., Iliev A. G. Modelirovanie i parametrizaciya ankety` «Grazhdanstvennost` i patriotizm» dlya ocenki obshhekul`turny`x kompetencij // Inzhenerny`j vestnik Dona. 2015. № 3(37). URL: <http://www.ivdon.ru/ru/magazine/archive/n3y2015/3233> (data obrashheniya: 22.01.2025).
9. Kvon G. M., Vaks V. B., Pozdeeva O. G. Ispol`zovanie shkaly` Lajkerta pri issledovanii motivacionny`x faktorov obuchayushhixsya // Nauchno-metodicheskij e`lektronny`j zhurnal Koncept. 2018. № 11. S. 84 – 96.
10. Kipreev S. N. Osobennosti razvitiya patrioticheskix cennostej kursantov silovy`x struktur // Pedagogicheskij zhurnal. 2022. T. 12. № 2-1. S. 414 – 424.
11. Kipreev S. N. Formirovanie patriotizma u kursantov obrazovatel`ny`x organizacij MVD Rossii v processe povsednevnoj deyatel`nosti // Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta MVD Rossii. 2022. № 2(94). S. 191 – 198.
12. Kipreev S. N., Fomina N. A. Problema issledovaniya patriotizma kak svojstva lichnosti v psixologii // «Nacional`naya bezopasnost` Rossii: aktual`ny`e aspekty`». GNII «Naczrazvitie» : materialy` vseros. nauch.-prakt. konf. Mart 2018. SPb. : Naczrazvitie, 2018. S. 153 – 161.
13. Kipreev S. N. Oprosnik po opredeleniyu urovnya sformirovannosti chuvstva patriotizma «Moj patriotizm». Krasnodar : Novaciya, 2024. 16 s.
14. Kozhunov K. A. Urovni sformirovannosti grazhdanstvennosti i patriotizma lichnosti kursantov voennogo vuza // Chronos. 2020. № 10(49). S. 28 – 30.
15. Konovalova Yu. S. Diagnostika patriotizma u shkol`nikov – chlenov detskoj obshhestvennoj organizacii «Aly`e parusa» // E`konomika i socium. 2017. № 11(42). S. 1099 – 1106.
16. Koryukova A. A. Diagnostika patrioticheskogo soznaniya i patrioticheskogo povedeniya starshix podrostkov g. Kirova // Vyatskij gosudarstvenny`j universitet. g. Kirov : Mezhregional`ny`j centr innovacionny`x texnologij v obrazovanii, 2020. S. 304 – 312.

17. Lavrinenko I. Yu. Opy`t ispol`zovaniya gugi-form v obrazovatel`nom processe (na materiale obucheniya inostrannomu yazy`ku) // Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Gumanitarny`e issledovaniya. 2021. № 4(33). S. 134 – 137.
18. Lebedev A. N., Gordyakova O. V. Chuvstvo patriotizma i tipy` patrioticheskogo povedeniya v polyarizovannom obshhestve // Novoe v psixologo-pedagogicheskix issledovaniyax. 2017. № 1(45). S. 92 – 97.
19. Lebedev A. N., Gordyakova O. V. Chuvstvo patriotizma i tipy` patrioticheskogo povedeniya v usloviyax psixologicheskoy polyarizacii obshhestva // Mezhdisciplinarny`e resursy` e`konomicheskoy psixologii v formirovanii e`tnoregional`noj identichnosti i pozitivnogo obraza maloj rodiny` : materialy` vseros. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem, Irkutsk, 27 – 30 iyunya 2019 g. Irkutsk : Irkutskij gos. un-t, 2019. S. 53 – 59.
20. Levina V. N., Van X. «S chego nachinaetsya Rodina?»: o razvitii patrioticheskoy semantiki v pesennom tekste // Nauchny`j dialog. 2018. № 12. S. 107 – 118.
21. Lyax A. S., Maslak A. A. Analiz kachestva oprosnika dlya izmereniya na linejnoy shkale urovnya sformirovannosti patriotizma studentov v ramkax kursa «Sistemy` obrabotki informacii» : metod. rekomendacii. Slavyansk-na-Kubani : Kubanskij gos. un-t, 2009. 39 s.
22. Moniava L. G. Vy`yavlenie urovnej sformirovannosti kul`tury` patriotizma u pedagogov dopolnitel`nogo obrazovaniya // Teoriya i praktika obshhestvennogo razvitiya. 2011. № 3. S. 183 – 186.
23. Nesterova A. A. Razrabotka i validizaciya diagnosticheskogo oprosnika «Analiz semejnogo mifa» // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psixologicheskie nauki. 2017. № 1. S. 33 – 49.
24. Novashina M. S. Diagnostirovanie sovremennogo sostoyaniya problemy` vospitaniya patrioticheskix chuvstv u studentov vuzov kul`tury` // Aktual`ny`e problemy` pedagogiki i psixologii : materialy` III Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., Moskva, 01 fevr. 2018 g. M. : Moskovskij gosudarstvenny`j institut kul`tury`, 2018. S. 97 – 102.
25. Ogudina Ya. Yu. Vozmozhnosti provedeniya testirovaniya na osnove gugi-form // «Studencheskij nauchny`j forum» : materialy` XIV Mezhdunar. studench. nauch. konf. URL: <https://scienceforum.ru/2022/article/2018029115> (data obrashheniya: 02.12.2022).
26. Ostapenko A. A., Xagurov T. A. I snova o patriotizme i tolerantnosti // Vospitanie v shkole. 2013. № 6. S. 106 – 110.
27. Pozharova E. A., Serikova L. A. Diagnostika urovnya sformirovannosti kognitivnogo komponenta cennostnogo otnosheniya k tvorcheskoj deyatel`nosti u detej mladshego shkol`nogo vozrasta // Problemy` sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2022. № 75-2. S. 276 – 280.
28. Potemkin A. V. Novy`e metody` diagnostiki patriotizma // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2008. № 4(28). S. 39 – 42.

29. Sidorenko O. M., Maslak A. A. Ocenka e`ffektivnosti programmy` patrioticheskogo vospitaniya shkol`nikov kadetskogo klassa // *Sovremennyye naukoemkie tekhnologii*. 2018. № 7. S. 209 – 213.
30. Skripchenkova S. Yu., Satarova L. A. Diagnostika urovnya sformirovannosti patriotizma u budushhix arxitektorov // *Innovacionny`e resheniya socioe`konomicheskix i tekhnologicheskix problem sovremennogo obshhestva : materialy` mezhdunar. nauch.-prakt. konf. s ochno-zaoch. formatom uchastiya, Astraxan`, 01 – 31 dek. 2021 g. Astraxan` : Izdatel` Zabrodina N. V., 2021. S. 166 – 170.*
31. Tatarko A. N., Maklasova E. V., Grigoryan K. A. Validizaciya oprosnika “Krugovaya struktura lichnostny`x metachert” na rossijskoj vy`borke // *Psixologiya. Zhurnal Vy`sshej shkoly` e`konomiki*. 2019. T. 16. № 4. S. 705 – 729.
32. Utenkova K. S. Diagnostika patrioticheskogo vospitaniya mladshix shkol`nikov // *Nauka, obrazovanie, obshhestvo: tendencii i perspektivy` razvitiya : materialy` vseros. nauch.-prakt. konf., Cheboksary`, 14 apr. 2022 g. Cheboksary` : Interaktiv plyus, 2022. S. 115 – 118.*
33. Fontalova N. S., Turganova G. E`., Ermochenko O. E. Osobennosti patrioticheskogo samosoznaniya sovremennoj molodezhi // *Baikal Research Journal*. 2019. T. 10. № 1. S. 2.
34. Xagurov T. A., Ostapenko A. A. Dinamika mirovozzrencheskix ustanovok molodezhi Kubani // *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby` narodov. Seriya: Sociologiya*. 2019. T. 19. № 3. S. 470 – 480.
35. Xaritonova E. V. Potencial oprosnika «social`no-professional`naya vostrebovannost` lichnosti» v professional`noj diagnostike i otbore // «*Psixologiya truda, inzhenernaya psixologiya i e`rgonomika 2014*» (E`rgo 2014) : tr. mezhdunar. nauch.-prakt. konf., Sankt-Peterburg, 03 – 05 iyulya 2014 g. SPb. : Mezhhregional`naya obshhestvennaya organizaciya «E`rgonomicheskaya asociaciya», 2014. S. 271 – 275.
36. Yas`ko B. A., Xaritonova E. V. Opy`t razrabotki psixodiagnosticheskoy metodiki «Professional`naya vostrebovannost` lichnosti» // *Vestnik Ady`gejskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 3: Pedagogika i psixologiya*. 2009. № 4. S. 282 – 288.

S. N. Kipreev

**DEVELOPMENT AND VALIDATION OF A DIAGNOSTIC QUESTIONNAIRE
FOR ASSESSING THE LEVEL OF FORMATION OF A SENSE OF PATRIOTISM
BASED ON GOOGLE FORMS**

This article discusses the process of creating, validating and standardizing the author's diagnostic methodology for assessing the level of formation of a sense of patriotism. The components and typology of the sense of patriotism are considered, different types of validity of the methodology are described, as well as standardization and normative indicators of the questionnaire are described. The reliability of the questionnaire on a representative sample (1062 people) was proved, good internal consistency of scales and discriminativity of questions were revealed. It is advisable to use the questionnaire in the course of psychological and pedagogical diagnostics of students of educational institutions and various categories of citizens.

Key words: diagnostics, sense of patriotism, author's methodology, pedagogy, validation, standardization, education, cadets, the Ministry of Internal Affairs of Russia, Google forms.

АЛГОРИТМ РАБОТЫ С УЗКОСПЕЦИАЛИЗИРОВАННЫМИ ТЕРМИНАМИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ НА ОСНОВЕ ТЕЛЕГРАМ-БОТА

В статье рассматриваются этапы формирования и совершенствования рецептивных навыков работы с узкоспециализированной лексикой у студентов неязыковых направлений подготовки. Представлен алгоритм поэтапного включения терминов профессиональной сферы в учебный процесс, условия, обеспечивающие лексическую адаптацию обучающихся, а также эффективность цифровых инструментов и интерактивных технологий при обучении профессионально ориентированной лексике. Подчеркивается значение компетентного подхода и когнитивных стратегий в организации работы с терминологической лексикой в иноязычном контексте.

Ключевые слова: профессиональная лексика, терминологическая компетенция, неязыковые специальности, рецептивные навыки, цифровые технологии, когнитивные стратегии, обучение английскому языку.

Введение

В технических вузах узкая специализация сопоставляется с необходимостью овладения специализированной лексикой на иностранном языке, способной адекватно передать сложные понятия и явления. Узкоспециализированные термины представляют собой лексикографические единицы, важные инструменты для эффективного межкультурного общения и профессиональной деятельности. С учетом специфики технических дисциплин необходимо учитывать, что студенты могут испытывать трудности в понимании и использовании узкоспециализированных терминов на иностранном языке.

Требования к подготовке специалистов в различных профессиональных сферах обуславливают необходи-

мость целенаправленного формирования навыков работы с узкоспециализированной лексикой на иностранном языке. Особенно актуальной эта задача становится для студентов неязыковых направлений, осваивающих профессиональные дисциплины на английском языке. В данной статье представлены теоретические и практические основы поэтапной работы с профессиональной лексикой, формирующейся в ходе естественного развития и усложнения научной картины мира.

Постановка проблемы

В современном образовательном процессе наблюдается тренд использования цифровых технологий для повышения качества обучения. Особенно это актуально для технических вузов, где обучение иностранному языку не-

редко связано с усвоением узкоспециализированной терминологии. Одним из эффективных цифровых инструментов в данном контексте является телеграм-бот, позволяющий организовать процесс работы с терминами интерактивнее и доступнее [6].

Подобные инструменты могут стать полезными помощниками, как в самостоятельной работе студентов, так и в организации преподавания, позволяя внедрять элементы интерактивности, адаптивности и индивидуализации обучения. Поскольку эффективное освоение узкоспециализированной лексики предполагает: а) запоминание слов, б) активное применение в рамках профессиональных задач, в таком случае применяются инновационные методики, позволяющие сделать процесс обучения максимально продуктивным. **Цель** исследования – определить эффективность применения телеграм-бота при обучении терминологической лексике.

Проблема применения алгоритмов работы с узкоспециализированной терминологией на основе телеграм-ботов находится на стадии активного развития. Существуют теоретические и практические исследования отдельных аспектов (работа с терминологией, использование чат-ботов), но комплексное решение задачи требует дальнейшей интеграции этих направлений. Вопросы формирования у студентов терминологической компетенции занимают ученые Н. В. Бордовская [1], Е. А. Кошкина, И. А. Пушкарева, Я. Д. Игна и др. Вопросы использования и применения интерактивных технологий, таких как чат-бот или

chatGPT: В. В. Ключихин [3], А. С. Кузякин [4], О. Г. Поляков, П. В. Сысоев [9] и др.

Разрабатываемый алгоритм направлен на создание эффективной методической схемы для работы с узкоспециализированными терминами, способствующей увеличению профессиональной терминологической компетенции студентов. **Задачи** в этом направлении следующие.

1. Обогащение словарного запаса. Предоставить студентам возможность изучать термины в контексте своей специальности с помощью интерактивного изучения, что позволит им быстрее усваивать новый материал.

2. Формирование навыков профессиональной коммуникации. Научить студентов использовать узкоспециализированную лексику на иностранном языке в письменной и устной форме.

3. Создание высокоэффективного учебного материала. Использовать возможности телеграм-бота для предоставления студентам доступных материалов, тестов и практических заданий, закрепляя новое знание.

Методология исследования сосредоточена на применении телеграм-бота как инструмента обучения терминологии. Основное внимание уделяется функциональности бота, целевой аудитории и методам сбора данных.

Телеграм-бот как средство обучения представляет собой интерактивную платформу, позволяющую пользователям получать доступ к образовательному контенту в удобном формате [2]. В контексте изучения терминологии, бот выполняет следующие функции.

– Модульный подход. Предоставление модулей, посвященных различным темам и терминам. Пользователи проходят обучение поэтапно, сосредоточиваясь на определенной профессиональной области.

– Интерактивные упражнения. Включение тестов, викторин и заданий, способствующих активному усвоению новой информации.

– Обратная связь. Возможность получать мгновенные результаты и корректировки от бота и преподавателя.

– Доступность. Студент обращается к боту в любое время и в любом месте, что способствует самостоятельному обучению.

– Персонализация. Бот адаптируется под уровень знаний пользователя, предлагая более сложные материалы по мере прогресса.

Такой подход к обучению стимулирует мотивацию и интерес к процессу, позволяя делать его более эффективным и доступным.

Функциональность телеграм-бота включает следующие ключевые элементы:

– Поиск и объяснение терминов. Студент вводит интересующий его термин, его определение, примеры использования и дополнительную информацию, такую как синонимы и антонимы.

– Глоссарий. Создание и поддержка актуального глоссария терминов с возможностью фильтрации по темам и категориям.

– Тестирование. Интерактивные тесты на знание терминов, включающие выбор правильного ответа, заполнение пропусков или сопоставление терминов с их определениями.

– Статистика обучения. Отслеживание прогресса студентов преподавателем включает: количество изученных терминов, результаты тестов и временные рамки.

– Уведомления и напоминания. Студент устанавливает напоминание о необходимости повторения изученного материала или новых тестах.

– Обратная связь от студентов. Функция сбора отзывов о качестве материалов и удобстве интерфейса позволяет осуществлять регулярные и своевременные улучшения.

Целевая аудитория данного проекта – студенты и специалисты, обучающиеся или работающие в узкоспециализированных областях, где точное понимание терминологии имеет ключевое значение, например, в науке, технике, медицине и юриспруденции. Также бот может быть полезен для преподавателей, которые ищут новые способы интерактивного обучения.

Для эффективного сбора данных о работе телеграм-бота и его влиянии на обучение терминологии были использованы следующие методы.

– Опросы и анкеты: полезно собирать данные о восприятии бота пользователями, их уровне удовлетворенности, а также пожеланиях по улучшению.

– Аналитика использования: сбор статистики о функционировании бота: количество пользователей, частота обращений, результаты тестов и т. д. Эти данные помогут понять, насколько эффективно бот выполняет свои функции.

– Интервью: проведение интервью с пользователями с целью получения детального представления об их опыте использования бота.

– Наблюдение: анализ поведения пользователей в процессе обучения для выявления проблем и узких мест в интерфейсе и функционале бота.

Процесс собираемых данных должен быть структурирован, чтобы предоставить качественные и количественные показатели эффективности работы телеграм-бота в области обучения терминологии.

Теоретические основы работы с узкоспециализированными терминами

Узкоспециализированная лексика представляет собой один из базовых элементов профессионального языка, формирующийся в рамках определенных областей знаний и деятельности. Работа с такой лексикой требует применения специфических методологических подходов, способствующих её эффективному освоению и применению в профессиональной практике.

Узкоспециализированная лексика охватывает термины и фразы, относящиеся к конкретным областям науки и техники, и часто характеризуется высоким уровнем абстракции и строгой формализацией. С точки зрения лексикологии, термины представляют собой знаковые единицы, имеющие фиксированное значение в контексте определенной профессиональной среды [7]. Они служат для обозначения предметов и явлений и обеспечивают коммуникацию между специалистами, создавая общий языковой фонд.

Термины могут формироваться через различные языковые процессы, такие как:

– калькирование – заимствование структуры оригинального термина с переводом его элементов;

– аффиксация – создание новых слов с помощью приставок и суффиксов, что позволяет расширить терминологический запас;

– композитность – соединение нескольких корней для формирования новых терминов, что актуально в условиях быстрого развития науки и техники.

Понимание вышеописанных процессов – необходимое условие для осознания динамичности и изменчивости специализированной лексики.

Контекстуальное использование терминов играет важную роль в их понимании и интерпретации. Специальные термины зачастую воспринимаются через призму контекста, в котором они применяются, что требует от обучающегося знания лексики и понимания специфических профессиональных ситуаций. Теория контекстуализации подчеркивает значимость практического применения терминов в условиях, приближенных к реальным профессиональным задачам.

Изучение узкоспециализированной лексики предполагает учет психолингвистических факторов, таких как запоминание, восприятие и использование терминов. Процесс усвоения узкоспециализированной лексики включает: а) когнитивные, б) эмоциональные аспекты. Эффективные методы обучения включают активные формы: а) проекты; б) кейс-стади; в) интеграция технологий, способствующие лучшему запоминанию и пониманию терминов [8].

Актуальность интеграции современных технологий, таких как телеграм-боты, в процесс обучения узкоспециализированной лексике объясня-

ется их способностью создавать интерактивную образовательную среду. Подобные технологии позволяют реализовать адаптивные подходы к обучению, способствуя росту индивидуализации и интерактивности, что, в свою очередь, увеличивает вовлеченность студентов и способствует более глубокому усвоению терминологии.

В рамках изучения терминологии необходимо рассмотреть методологические подходы, позволяющие глубже понять процесс создания и функционирования терминов в узкоспециализированных областях. Эти подходы формируют основу для более систематического исследования значения и употребления терминов в контексте научного дискурса.

Лексикографический анализ включает изучение словарей, глоссариев и специализированных лексиконов, которые фиксируют и описывают термины в их контексте [1]. Такой подход позволяет:

- выявить закономерности в формировании терминов, их значениях и употреблении;
- определить изменения, происходящие в языке за счет появления новых концептов.

В процессе анализа исследуются определения и примеры употребления узкоспециализированных терминов, что дает возможность оценить социальные и культурные аспекты, влияющие на терминологию.

Корпусный метод представляет собой анализ больших объемов текстов с использованием современных информационных технологий. Подход позволяет выявлять частоту употребления терминов, их коллокации и контексту-

альные особенности. Корпусный анализ обеспечивает эмпирическую основу для изучения динамики терминов и их семантических изменений, а также предоставляет возможность сравнения различных областей знания. На основе собранных данных можно строить модели языкового поведения и выявлять тренды в развитии терминологии [3].

Контент-анализ фокусируется на систематическом исследовании содержательного аспекта текстов, в которых используются термины. Метод позволяет установить, как терминология отражает тенденции и изменения в научной и профессиональной среде. При анализе исследуются: а) количественные, б) качественные характеристики использования терминов, позволяя погрузиться в нюансы их значения и функциональной нагрузки. Контент-анализ способствует пониманию взаимодействия между терминологией и другими элементами языка, включая жанры, стили и целевые аудитории [5].

Результаты исследования и их об- суждение

Реализация работы с узкоспециализированными терминами посредством телеграм-бота разделена на несколько этапов:

I. Идентификация целей и тематики изучаемых терминов. Преподаватель помогает студентам определить темы профессиональных областей и основные термины в зависимости от их практического применения.

II. Создание структуры и содержания словаря. На данном этапе студенты формируют категории терминов в соответствии с необходимыми темами и предоставляют их значения,

примеры использования, синонимы и антонимы.

III. Наполнение словаря. Студенты вносят узкоспециализированные термины в индивидуальные электронные словари на основе телеграм-бота. У каждого студента база терминов индивидуальна. Словарь заполняется после работы над аутентичным текстом.

IV. Интерактивное обучение. Бот используется для проведения викторин, опросов и тестов на основе изученных терминов, способствуя закреплению полученных знаний.

V. Оценка и обратная связь. Механизм обратной связи позволяет студентам задавать вопросы, а преподавателю – корректировать материал в зависимости от возникающих трудностей.

Далее описываются этапы разработки и реализации телеграм-бота, предназначенного для обучения терминологии. Структура бота включает несколько компонентов:

- главное меню. Бот начинается с приветственного сообщения и главного меню, где пользователь может выбрать дальнейшие действия. Основные опции могут включать:

- поиск термина,
- пройти викторину,
- получить доступ к глоссарию,
- настройки профиля.

- модуль терминологии:

- поиск термина: студенты вводят термины, бот выдаёт его определение, примеры использования и контекст;

- добавление нового термина: студенты предлагают новые термины, которые рассматриваются модератором для добавления в базу данных.

- обучающие модули:

- викторина: студенты проходят тестирование по терминологии, получая баллы и обратную связь по результатам;

- краткие уроки: бот предоставляет доступ к коротким урокам по определенной теме, содержащим объяснение терминов и их значений;

- мониторинг прогресса: бот отслеживает пользовательский прогресс, представляя отчеты о пройденных уроках и результатах викторин преподавателю;

- обратная связь: студенты оставляют отзывы о работе бота и предлагают идеи по улучшению, помогая развивать и корректировать его функциональность.

Рассмотрим несколько сценариев использования бота в учебном процессе.

1. Поиск термина. Студент готовится к экзамену и забывает значение важного термина. Он открывает чат с ботом и вводит термин. Бот мгновенно предоставляет определение, примеры использования и контекст. Использование словаря в подобном ключе обеспечивает повторное актуализирование знаний и эффективное использование времени.

2. Викторина по терминологии. Группа студентов решает проверить свои знания в формате викторины. Они подключаются к боту, который предлагает набор вопросов с несколькими вариантами ответов. По завершении викторины бот сообщает результаты и предлагает повторить тест через некоторое время для лучшего запоминания.

3. Обратная связь и предложения. Студент, изучая материал, заметил, что некоторые термины недостаточно хорошо объяснены. Он использует функ-

цию обратной связи, предлагая дополнительные ресурсы и уточнения. Формирование взаимодействия между студентами и учебной платформой создает возможность для улучшения контента.

4. Доступ к глоссарию. Вместо того чтобы использовать бумажные носители или другие источники, студенты в любой момент могут открыть глоссарий в боте и быстро найти значения нужных терминов. Обеспечивается легкий доступ к информации, что способствует более глубокому пониманию материала.

Применение телеграм-бота в подобных сценариях демонстрирует его потенциальную полезность в образовательном процессе, позволяя делать обучение более интерактивным и доступным.

Использование телеграм-бота в обучении иностранным языкам имеет множество преимуществ. Во-первых, бот предоставляет доступ к информации в любое время и в любом месте, что позволяет студентам учиться в удобном для них темпе. Во-вторых, интерактивный формат взаимодействия способствует более глубокому запоминанию и освоению информации [10]. В-третьих, возможность получения мгновенной обратной связи значительно ускоряет процесс обучения и помогает быстрее исправлять ошибки.

Заключение

В совокупности указанные методологические подходы позволяют понять процесс терминообразования и функционирования терминов, что имеет важное значение для теоретических и прикладных исследований в области лексикологии и профессионального языка.

Теоретические основы работы с узкоспециализированными терминами подчеркивают важность многоаспектного подхода к обучению, комбинируемого лексикографические, контекстуальные, психолингвистические и технологические аспекты. Создание эффективной образовательной среды, основанной на этих принципах, способствует подготовке высококвалифицированных специалистов, способных успешно функционировать в условиях современного профессионального общения.

Представленный алгоритм способствует систематизации работы с узкоспециализированной лексикой, адаптированной к условиям обучения студентов неязыковых направлений. Он позволяет эффективно формировать рецептивную терминологическую компетенцию и обеспечивает интеграцию профессионального содержания в обучение английскому языку. Использование цифровых технологий и контекстуальных подходов усиливает мотивацию обучающихся и способствует формированию готовности к иноязычной коммуникации в профессиональной сфере.

Литература

1. Бордовская Н. В., Кошкин Е. А. Структурно-функциональная модель терминологической компетентности специалиста // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 16. Психология. Педагогика. 2016. № 4. С. 97 – 109. DOI 10.21638/11701/spbu16.2016.408.

2. Дукальская И. В., Аликберова Е. О. Чат-боты в приложении Telegram как средство изучения английского языка // Преподаватель XXI век. 2023. № 2-2. С. 434 – 442. DOI 10.31862/2073-9613-2023-2-434-442.
3. Клочихин В. В. Корпусные технологии искусственного интеллекта в обучении сочетаемости слов и исследовательской работе // Иностранные языки в школе. 2024. № 3. С. 39 – 46.
4. Кузякин А. С. Использование чат-ботов для формирования англоязычной коммуникативной компетенции в техническом вузе // Мир педагогики и психологии. 2024. № 9(98). С. 218 – 227.
5. Мустахитдинова Ю. А. Разработка телеграм-бота для использования в образовательном процессе // Социальная онтология России : сб. науч. ст. по докл. XVII Всерос. Копыловских чтений, Новосибирск, 01 – 31 марта 2023 г. Новосибирск : Новосиб. гос. техн. ун-т, 2024. С. 201 – 204.
6. Проскуракова М. П. Актуальность применения электронных словарей на занятиях по иностранному языку в техническом вузе // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 85-3. С. 274 – 277.
7. Рохлина Е. К., Абрамова Е. В. Особенности составления словарей-справочников академической терминологии в условиях краткосрочных форм повышения квалификации // Вестник Череповецкого государственного университета. 2019. № 3(90). С. 98 – 109. DOI 10.23859/1994-0637-2019-3-90-11.
8. Работа с терминами в техническом вузе при обучении иностранному языку / Н. И. Сперанская, О. Е. Яцевич, В. В. Юдашкина, С. А. Ковалевская // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2018. № 2. С. 156 – 165. DOI 10.25588/CSPU.2018.02.16.
9. Обучение иностранному языку на основе технологий искусственного интеллекта / П. В. Сысоев, О. Г. Поляков, М. Н. Евстигнеев [и др.]. Тамбов : Державинский, 2023. 132 с.
10. Шамов А. Н., Панкратов Е. Н., Голованова Л. Н. Инновация в иноязычном образовании как идея с новыми возможностями // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2025. Т. 30. № 1. С. 118 – 131. <https://doi.org/10.20310/1810-02012025-30-1-118-131>.

References

1. Bordovskaya N. V., Koshkin E. A. Strukturno-funkcional'naya model' terminologicheskoy kompetentnosti specialista // Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Seriya 16. Psixologiya. Pedagogika. 2016. № 4. S. 97 – 109. DOI 10.21638/11701/spbu16.2016.408.
2. Dukal'skaya I. V., Alikberova E. O. Chat-boty` v prilozhenii Telegram kak sredstvo izucheniya anglijskogo yazy`ka // Prepodavatel` XXI vek. 2023. № 2-2. S. 434 – 442. DOI 10.31862/2073-9613-2023-2-434-442.
3. Klochixin V. V. Korpusny`e texnologii iskusstvennogo intellekta v obuchenii sochetaemosti slov i issledovatel'skoj rabote // Inostranny`e yazy`ki v shkole. 2024. № 3. S. 39 – 46.

4. Kuzyakin A. S. Ispol`zovanie chat-botov dlya formirovaniya angloyazy`chnoj komunikativnoj kompetencii v texnicheskom vuze // Mir pedagogiki i psixologii. 2024. № 9(98). S. 218 – 227.
5. Mustaxitdinova Yu. A. Razrabotka telegram-bota dlya ispol`zovaniya v obrazovatel`nom processe // Social`naya ontologiya Rossii : sb. nauch. st. po dokl. XVII Vseros. Kopy`lovskix chtenij, Novosibirsk, 01 – 31 marta 2023 g. Novosibirsk : Novosib. gos. texn. un-t, 2024. S. 201 – 204.
6. Proskuryakova M. P. Aktual`nost` primeneniya e`lektronny`x slovarej na zanyatijax po inostrannomu yazy`ku v texnicheskom vuze // Problemy` sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2024. № 85-3. S. 274 – 277.
7. Roxlina E. K., Abramova E. V. Osobennosti sostavleniya slovarej-spravocnikov akademicheskoy terminologii v usloviyax kratkosrochny`x form povy`sheniya kvalifikacii // Vestnik Cherepoveczkogo gosudarstvennogo universiteta. 2019. № 3(90). S. 98 – 109. DOI 10.23859/1994-0637-2019-3-90-11.
8. Rabota s terminami v texnicheskom vuze pri obuchenii inostrannomu yazy`ku / N. I. Speranskaya, O. E. Yacevich, V. V. Yudashkina, S. A. Kovalevskaya // Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2018. № 2. S. 156 – 165. DOI 10.25588/CSPU.2018.02.16.
9. Obuchenie inostrannomu yazy`ku na osnove texnologij iskusstvennogo intellekta / P. V. Sy`soev, O. G. Polyakov, M. N. Evstigneev [i dr.]. Tambov : Derzhavinskij, 2023. 132 s.
10. Shamov A. N., Pankratov E. N., Golovanova L. N. Innovaciya v inoyazy`chnom obrazovanii kak ideya s novy`mi vozmozhnostyami // Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarny`e nauki. 2025. T. 30. № 1. S. 118 – 131. <https://doi.org/10.20310/1810-02012025-30-1-118-131>.

M. P. Proskuryakova

**THE ALGORITHM FOR WORKING WITH SPECIALIZED VOCABULARY
IN TEACHING ENGLISH TO NON-LINGUISTIC STUDENTS**

The article examines the stages of forming receptive skills related to specialized vocabulary among students of non-linguistic disciplines. It presents an algorithm for integrating professional terminology into the language learning process. The conditions for successful lexical adaptation and the use of digital tools and interactive technologies are described. The importance of competence-based approach and cognitive strategies in teaching terminological vocabulary in a foreign language context is emphasized.

Key words: *professional vocabulary, terminological competence, non-linguistic students, receptive skills, digital tools, cognitive strategies, English language teaching.*

РАЗВИТИЕ РЕЧЕВЫХ ГРАММАТИЧЕСКИХ УМЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРЕЗЕНТАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ АВИАКОНСТРУКТОРОВ

В статье рассматривается значимость развития речевых грамматических умений со знакомыми и новыми лексическими единицами профессионального тезауруса для формирования иноязычной презентационной компетенции будущих конструкторов самолетов. Анализируется состав пассивного грамматического минимума на основе текста и составляется активный для подготовки презентации на заданную тему. Результаты проведенного тестирования показали, что сформированные навыки употребления грамматических конструкций в разнообразных ситуациях узко профессионального общения авиаконструкторов минимизируют процент ошибок в речи, способствуют развитию чувства уверенности во время публичных выступлений и при взаимодействии с аудиторией во время обсуждений инновационных разработок и отстаивания своей точки зрения.

Ключевые слова: иноязычная презентационная компетенция, грамматический активный минимум, грамматические навыки и умения, грамматическое перифразирование, самолетостроение.

Введение. Сегодня развитие международных контактов с дружественными странами стремительно растет. Развивается совместная деятельность в различных областях промышленности, и одним из приоритетных направлений становится самолетостроение.

Согласно рабочей программе ФГОС 3++ выпускники направления 24.05.07 «Самолето- и вертолетостроение» должны уметь использовать иностранный язык в профессиональной деятельности и быть готовыми представлять результаты своей проектной работы на международных мероприятиях. Данное целеполагание подчеркивает актуальность и востребованность

владения иноязычной презентационной компетенцией.

Одной из основополагающих субкомпетенций коммуникативной компетенции является языковая, которую формируют не только фонетика, лексикология, история языка, но и грамматика, считающаяся сердцем этой компетенции. Для правильного оформления речи в презентации необходимы качественно сформированные речевые грамматические умения на основе развитых языковых навыков. Таким образом, очевидна необходимость разработки и апробации комплекса упражнений для развития умений правильного построения высказываний и передачи важных деталей замысла разработок.

Умение быстро ориентироваться в большом количестве грамматических явлений и выбирать нужную согласно речевому замыслу приводит к уверенности во время публичных выступлений.

Цели нашего исследования – составление и апробация комплекса упражнений, направленных на развитие речевых грамматических умений в процессе подготовки к устной презентации в условиях низкого уровня владения иностранным языком студентами и ограниченного количества аудиторных часов в техническом вузе.

В нашем исследовании мы проанализировали отрывок текста по специальности и выявили часто встречающиеся грамматические явления, определили пассивный и активный грамматические минимумы, разработали упражнения и апробировали их на этапе подготовки к презентации по данной теме с последующим анализом результативности работы при формировании грамматических навыков и умений.

Процесс обучения грамматическому оформлению речи будет эффективным, если студенты столкнутся с трудностями построения иноязычных высказываний еще во время занятий в университете. Формирование у студентов навыка их распознавать и преодолевать на подготовительном этапе подготовки к профессиональной деятельности на иностранном языке является для нас задачей повышенной важности. Разработка комплекса упражнений, построенного по принципу одной трудности, на этапе работы с новой грамматической конструкцией на основе уже знакомой лексики с постепенным введением нового лексиче-

ского материала является необходимым условием для формирования устойчивых грамматических языковых навыков и речевых умений.

Эмпирическое исследование. В ходе исследования применялись следующие методы: теоретический анализ научных источников по проблеме, научное наблюдение, классификация, обобщение. Отмечается, что использование на занятиях упражнений на отработку новых грамматических конструкций на основе знакомой лексики с постепенным добавлением новых лексических единиц способствует совершенствованию речевых умений.

Практическая значимость статьи заключается в предложенных способах работы над определением грамматических минимумов для работы над новыми грамматическими явлениями совместно с профессиональным тезаурусом в одной и нескольких системах.

По завершении выполнения предложенных упражнений было проведено тестирование студентов с целью подтверждения эффективности упражнений и проанализированы показатели уровня сформированных грамматических навыков и умений. Выводы о результатах проведенного опытного обучения и об эффективности предложенных упражнений описаны в заключительной части нашего исследования.

Изложение основного материала статьи. Вопрос развития речевых грамматических умений интересует ученых с давних времен. Не углубляясь в истоки, рассмотрим этот вопрос начиная с прошлого столетия. Так, было выде-

лено четыре этапа формирования речевых грамматических умений: подготовительный, элементарный, совмещающий и включающий грамматические навыки в речь [6].

Однако существует мнение и о трех этапах: ориентировочно-подготовительный, стереотипизирующий и варьирующий. На начальном этапе предлагается ознакомление с новым материалом, на следующем автоматизация компонентов в схожих ситуациях и на завершающем проработка в варибельных ситуациях [7, с. 295].

Грамматические умения могут быть частными, групповыми и общеграмматическими. В пределах одного грамматического явления осуществляется перенос грамматического действия с одного случая на другой (частные умения), что, по мнению авторов, считается первой ступенью [2, с. 282].

Усвоение нового грамматического материала происходит на начальном этапе на уже знакомом тезаурусе и в дальнейшем отрабатывается на новых сочетаниях слов. Данный вид работы очень важен, так как в этом случае возможен перенос на новые слова, словосочетания, выражения и нарабатывается навык чередования лексических единиц, тренируется умение организовывать слова в речь. Одновременное соотнесение и чередование в пределах одной системы способствуют оттачиванию навыка выбора решения в момент внутреннего программирования речи. Далее необходимо развитие навыка выбора между взаимно противопоставляемыми системами и навыка принятия решения по грамматической форме [1].

Ввиду ограниченного количества часов, отведенных на занятия иностранным языком в техническом вузе, исключается возможность автоматизации всех существующих грамматических явлений. Поэтому важным моментом для нас является отбор грамматического материала и его подразделение на пассивный и активный минимумы. Многообразие грамматических явлений и их недостаточная автоматизация на занятиях приводят к непониманию ситуативности употребления и большому количеству ошибок в речи как в морфологии, так и синтаксисе. Поэтому мы считаем целесообразным отбор материала осуществлять с учетом времени для его освоения и специфики профессиональной сферы, опираясь на принципы распространенности и принципа исключения синонимичных грамматических явлений. Иначе их присутствие может значительно затруднить выбор необходимых единиц в продуктивной речи. Учет принципа частотности употребления в книжной письменной речи и наличие ряда значений являются доминирующими при отборе пассивного минимума. На этой основе с учетом речевого замысла презентации формируется активный минимум. Однако объем активного и пассивного минимумов может варьироваться в зависимости от языкового уровня студентов и тематики. Из-за многообразия грамматических явлений пассивный минимум превышает активный, так как больший объем работы выполняется самостоятельно каждым специалистом и связан с разработкой, моделированием и конструированием новых деталей, летательных аппаратов, опираясь на уже из-

вестную информацию и новые достижения отрасли в мире. Данную информацию можно получить из печатных источников и в интернете. Помимо прочего пассивный эффективно помогает компенсировать недостаточно сформированный активный.

Опыт работы со студентами направления «Самолето- и вертолетостроение» позволил нам выявить несколько проблем, являющихся существенным препятствием во время подготовки к публичным выступлениям. А именно: достаточно низкий уровень владения языком (A2-B1), по причине чего многие студенты предпочитают заучивание текста презентации наизусть, что в конечном итоге приводит к провалам выступлений, когда из-за волнения забывается основной текст. Ограниченное количество аудиторных занятий также сказывается на эффективности подготовки.

Для составления активного грамматического минимума мы провели анализ фрагмента текста и определили наполнение пассивного грамматического материала, который в дальнейшем использовали для определения активного с целью подготовки к презентации на заданную тему. Были разработаны грамматические упражнения в пределах одной системы и нескольких с возможностью выбора и чередования на основе известной и новой лексики. Было проведено исследование среди студентов направления «Самолето- и вертолетостроение», изучающих английский язык. В эксперименте приняли участие 22 студента с уровнем языка (A2-B1). Для интерпретации результатов эксперимента было принято решение сформировать две группы:

контрольную (отработка грамматических явлений проводилась изолированно от лексических единиц без учета профессионального тезауруса и сформированного активного грамматического минимума) и экспериментальную (новые грамматические конструкции прорабатывались на основе подготовленного грамматического минимума в сочетании с известной и новой лексикой). Данные собирались через анализ активности и уверенности студентов во время работы, тестирование обучающихся и анализ ошибок.

В качестве примера, иллюстрирующего отбор активного и пассивного минимумов, мы проанализировали фрагмент текста «Wing design».

The wing of a fixed-wing aircraft provides the lift necessary for the flight. Wing geometry affects every aspect of an aircraft flight. The wing area will usually be dictated by the desired stalling speed but the overall shape of the platform and other detail aspects may be influenced by wing layout factors. The wing can be mounted to the fuselage in high, low and middle positions. The wing design depends on many parameters such as selection of aspect ratio, taper ratio, sweepback angle, thickness ratio, section profile, washout and dihedral. The cross-sectional shape of the wing is its airfoil. The construction of the wing starts with the rib which defines the airfoil shape. Ribs can be made of wood, metal, plastic or even composites. The wing must be designed and tested to ensure it can withstand the maximum loads imposed by maneuvering and by atmospheric gusts.

Fuselage. The fuselage is the part of the aircraft that contains a cockpit, a passenger cabin or a cargo hold.

Propulsion. Aircraft propulsion may be achieved by specially designed aircraft engines, adapted auto, motorcycle or snowmobile engines, electric engines or even human muscle power. The main parameters of engine design are: maximum engine thrust available, fuel consumption, engine mass, engine geometry.

The thrust provided by the engine must balance the drag at cruise speed and be greater than the drag to allow acceleration. The engine requirement varies with the type of aircraft. For instance, commercial airliners spend more time in cruise speed and need more engine efficiency. High-performance fighter jets need very high acceleration and therefore have very high thrust requirements.

Weight. The weight of the aircraft is the common factor that links all aspects of aircraft design such as aerodynamics, structure, and propulsion, all together. An aircraft's weight is derived from various factors such as empty weight, payload, useful load, etc. The various weights are used to calculate the center of mass of the entire aircraft. The center of mass must fit within the established limits set by the manufacturer.

Structure. The aircraft structure focuses not only on strength, durability, damage tolerance, stability but also on fail-safety, corrosion resistance, maintainability and easy manufacturing. The structure must be able to withstand the stresses caused by cabin pressurization, turbulence and engine or rotor vibrations [4, с. 41 – 42].

Результат анализа текста выявил преобладание пассивных конструкций, причастий, инфинитива цели: a fixed-wing aircraft, will be dictated by, desired stalling speed, may be influenced by, can

be mounted to, can be made of, must be designed and tested, loads imposed, may be achieved, designed aircraft, adapted, provided, must balance the drag to allow acceleration, are used to calculate, established limits, must be able to withstand, limits set by.

Исходя из этого, мы определили наполнение пассивного грамматического минимума и использовали его для определения активного с учетом тематики предполагаемого презентационного выступления. Как мы упоминали ранее, наполнение активного минимума может совпадать с пассивным. Во все упражнения мы включили профессиональный тезаурус (известный и новый), чтобы студенты получили наглядную возможность его применения.

Так, на подготовительном этапе для формирования языковых грамматических навыков были предложены следующие задания:

Exercise 1: Form all possible word combinations with Participles and translate them into Russian.

Example 1: to desire, speed- desired speed;

To fix, a wing, an aircraft- a fixed-wing aircraft.

To mount, to influence, to make, to design, to test, to impose, to achieve, to provide, to spend, to derive, to calculate, to establish, to set, to cause.

A wing, wood, propulsion, a gear, an aircraft, thrust, time, weight, a limit, a stress.

Example 2: to design, wings, a bureau – Wings designed in this bureau;

To set, a limit, a manufacturer- the limits set by manufacturer.

To calculate, to derive, to use, to need, to provide, to achieve, to impose, to test, to make, to mount.

Weight, high performance, a gear, thrust, aircraft propulsion, loads, a wing, a rib, speed.

Практика показывает, что типичной ошибкой в речи выступающего часто отмечается порядок слов в предложениях. В связи с этим для овладения правилами построения высказываний мы использовали речевую модель в качестве опоры. Она позволила моделировать студентам синтаксически правильные предложения, так как объединяет в себе грамматические, лексические и графические стороны языка. Таким образом постепенное осознание грамматики и лексики согласно нормам изучаемого языка способствовало развитию языковых грамматических навыков у обучающихся.

Для работы над формированием умения построения предложений в пассивном залоге (известное грамматическое явление) с присоединением инфинитива цели (новое) были предложены задания:

Exercise 1: Find in the given sentences Passive constructions with Infinitive of purpose and translate them into Russian. Change the sentences into Past and Future tenses according to the rules.

Example: The thrust must be greater than the drag to allow acceleration.

The various weights are used to calculate the center of mass of the entire aircraft. The structure must be able to withstand stresses. The wing must be designed and tested to ensure it can withstand the maximum loads. Retractable flaps are used to increase wing area at low speeds.

Retractable flaps are used to deflect the airstream downward for increased lift. Liquid hydrogen can be used to cool leading edges. Engine thrust is increased to maintain runway length. This stage is used to obtain higher pressure. Stabilization devices are used to improve landing and take-off.

Exercise 2: Make up sentences with the given verbs, nouns and adjectives using Participles, Passive Voice with Infinitive of purpose. Organize sentences in a logical order and speak about peculiarities of wing design.

To install, to reduce, to increase, to decrease, to process, to perform, to maintain, to obtain, to scrutinize, to research, to determine, to provide, to define, to require, to utilize, to achieve, to adapt, to divide, to pay, to allow, to simplify, to make.

Specific, active, conceptual, mathematical, redundant, inconsistent, sweep, internal, external, fundamental, special, state-of-the art, analytical, current, dimensional, high-accuracy, standard, adjustable, beaching, antiicing.

Wing, description, wing with longitudinal camber, value, gear, tendency, prototype, database, attention, source, performance, parameter, documentation, technology, simulation, angle, factor, problem, designer, lift-to-drag ratio, law, weight, coefficient, condition, attention, task, result, decision, decomposition, criteria, method, wing, load, wind-stream, wing of constant chord, volume.

Как мы видим, грамматические явления естественно сочетаются с лексическими в минимальном речевом высказывании, что доказывает целесообразность объединения двух сторон речи – грамматической и содержательной. Мы представили лишь небольшой фрагмент

работы над новым грамматическим материалом в связке с лексическим, в котором каждое новое грамматическое явление отрабатывалось в типичных для него формах и конструкциях с переносом действий на новую лексику и способствовало более быстрому запоминанию грамматической конструкции и новых лексических единиц по заданной теме.

Также следует отметить, что у студентов в процессе зарождения высказывания наблюдаются значительные трудности с соотношением форм слов со своими речевыми намерениями, привязыванием их к грамматическим явлениям и сочетанию различных грамматических конструктов в одном предложении. Все это приводит к психологическому дискомфорту и множеству ошибок.

Развитие умения выбора и чередования конструкций в одном предложении требует достаточного количества тренировочных упражнений на чередование грамматических конструкций. Чем больше выбор в таких заданиях, тем быстрее происходит развитие данного умения. В задания можно включать различные грамматические явления, такие как времена, активный и пассивный залог, неличные формы глагола, зависимые предлоги, и так далее для развития навыка соотношения их с речевыми интенциями.

С одной стороны, применить все грамматические правила в естественной речи невозможно, так как на стадии программирования высказывания в уме сложно быстро все проанализировать и выбрать нужную форму из-за ограничений во времени. Такое высказывание получится долгим и неестественным с длительными паузами, что, в свою очередь, нарушит естественный баланс

речи и может не дать ей состояться [2, с. 289]. Но, с другой стороны, при условии тщательно продуманного комплекса упражнений на отработку определенного грамматического явления, возможен и осознанный выбор при помощи ассоциаций. Студент может вспомнить грамматическое правило или термин и применить их на стадии внутреннего программирования.

Например, в 1972 году эта модель истребителя была разработана, чтобы превосходить полеты противника (для превосходства противника в воздухе). In 1972 this type of a fighter was designed to outfly enemy aircraft. Сказуемое *было разработано*, в частности *было*, посылает сигнал на правильный выбор залога и времени (Past Simple Passive) и указывает на тот факт, что действие совершилось над чем-то в прошлом. Здесь форма слова выступает сигналом на то, что нужно применить. Также это может быть обстоятельство времени, направляющее на выбор времени и соответствующей грамматической конструкции. Например, *in 1972*. Или это может быть только формула правила – *was\were+V3*, так как это действие было совершено над чем-то в прошлом. Сигналом к использованию инфинитива цели в представленном примере выступает слово *чтобы*.

Также прийти на память может и отрицательный опыт, в котором допущенная ранее ошибка повлияла на оценку работы в целом. Или это может быть место или группа присутствующих людей, когда она повлияла на понимание и привела к неудачному результату [2, с. 282 – 295].

Все разновидности сигналов могут использоваться как изолированно, так и совместно. Выбор зависит от сформированных навыков и умений студентов, а также от индивидуальных когнитивных особенностей. Для формирования вышеупомянутого умения мы предложили следующее задание на перевод предложений в пассивном залоге с инфинитивом цели.

1. Эта модель крыла была разработана, чтобы противостоять максимальным нагрузкам, вызванными атмосферными порывами.

2. Конструкция крыла должна быть способна противостоять воздействиям, вызванным турбулентностью и вибрациями двигателя.

3. Сила тяги балансирует силу лобового сопротивления на крейсерской скорости, чтобы достичь ускорения.

4. Разнообразные грузы используются для подсчета массы всего самолета.

5. Конфигурация крыла была изменена, чтобы соответствовать назначению боевой машины.

6. На данный момент гусеничные шасси находятся на стадии тестирования, чтобы в ближайшее время представить результаты главному инженеру-конструктору.

7. Размеры кабины летчика были уменьшены, чтобы увеличить площадь для перевозки грузов.

8. Ограничения, введенные заказчиком, были обсуждены на совещании для дальнейшего пересмотра разработок нашего бюро.

9. Улучшенные модели российских истребителей будут доставлены для успешного продолжения операции.

10. Скорректированные данные размеров подруливающего устройства

были внесены для дальнейшей работы над проектом.

В представленном фрагменте упражнения с нарастающей сложностью тренируется соотношение различных грамматических явлений, что в дальнейшем будет способствовать наработке умения переноса на новые ситуации.

На следующем этапе работы с новой грамматической конструкцией были предложены задания по грамматическому перефразированию. Из-за волнения часто наблюдается отказ памяти во время выступлений, что приводит к затяжным неестественным паузам или провалу презентации. Чтобы избежать таких ситуаций, мы ввели в комплекс упражнений задание на развитие умения перефразировать. На наш взгляд, умение заменять грамматические конструкции является достаточно ценным, но, к сожалению, не поддается автоматизации, так как в сознании остается наличие трудности. Мы считаем, что в данном случае могут помочь ассоциации. Если на этапе речевого замысла возникает сложность его передачи, то такой момент ассоциируется с поиском действий, направленных на выход из затруднительного положения, а именно подбором в памяти уже знакомых грамматических конструкций для замены. Для работы над развитием данного умения мы использовали задания с сопоставимыми грамматическими явлениями, например:

Exercise 1: Change the following sentences into Passive voice.

Example: The designers took into account all the requirements.

All the requirements were taken into account by the designers.

1. The engine provides thrust.
2. They calculate the center mass of the entire aircraft.
3. Airliners spend more time at cruise speed.
4. The manufacture set the limits.
5. Aircraft at cruise speed need more engine efficiency.

Exercise 2: Combine two sentences in one with *which, that*

Example: Each type of a wing has its specific requirements. These requirements must be taken into account.

1. The weight of the aircraft is a common factor. It links all the aspects of aircraft design.
2. The fuselage is a part of the aircraft. It contains a cockpit, a passenger cabin or a cargo hold.
3. The construction of the wing starts with the rib. The rib defines the airfoil shape.
4. A powered aircraft is a flying machine. It uses onboard propulsion with mechanical power generated the engine.

5. Recyclable materials were used in the manufacturing. They helped reduce ecological impact.

Результаты исследования

В исследовании сравнивались экспериментальная и контрольная группы студентов. В контрольной группе учащиеся работали над новым грамматическим явлением изолированно от новых лексических единиц и в пределах одной системы. В экспериментальной группе были предложены упражнения, построенные по принципу одной трудности с постепенным переходом на работу в нескольких системах с возможностью выбора необходимых грамматических конструкций. Табл. 1 демонстрирует различия в результативности усвоения грамматического материала. В экспериментальной группе средний балл значительно выше, что наглядно подтверждает эффективность нашей работы над развитием грамматических умений.

Таблица 1

Результаты промежуточного контроля сформированных грамматических навыков и умений в контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) группах

| Контрольная группа | | | | Экспериментальная группа | | | |
|--------------------|-----------|-----------|------------|--------------------------|------------|-----------|------------|
| № | Имя | Общ. балл | Макс. балл | № | Имя | Общ. балл | Макс. балл |
| 1 | Андрей | 38 | 44 | 1 | Иван | 44 | 44 |
| 2 | Виктор | 37 | 44 | 2 | Клим | 44 | 44 |
| 3 | Дмитрий | 37 | 44 | 3 | Александра | 41 | 44 |
| 4 | Александр | 40 | 44 | 4 | Дмитрий | 44 | 44 |
| 5 | Денис | 35 | 44 | 5 | Вика | 40 | 44 |
| 6 | Елена | 33 | 44 | 6 | Полина | 36 | 44 |
| 7 | Светлана | 41 | 44 | 7 | Виктор | 42 | 44 |
| 8 | Леонид | 38 | 44 | 8 | Алина | 35 | 44 |
| 9 | Игорь | 33 | 44 | 9 | Александр | 37 | 44 |
| 10 | Максим | 30 | 44 | 10 | Никита | 41 | 44 |
| 11 | Илья | 32 | 44 | 11 | Степан | 35 | 44 |
| 12 | Мария | 29 | 44 | 12 | Анна | 38 | 44 |

Перевод результатов промежуточного контроля сформированных грамматических навыков и умений в контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) группах в процентное соотношение (%) и оценки по 5-балльной шкале, где «5» – 86 – 100 %; «4» – 80 – 85 %; «3» – 60 – 79 %; «2» – меньше 60 %

| Контрольная группа | | | | Экспериментальная группа | | | |
|--------------------|-----------|-----------------|--------|--------------------------|------------|-----------------|--------|
| № | Имя | Общ. балл (в %) | Оценка | № | Имя | Общ. балл (в %) | Оценка |
| 1 | Андрей | 86 | 5 | 1 | Иван | 100 | 5 |
| 2 | Виктор | 84 | 5 | 2 | Клим | 100 | 5 |
| 3 | Дима | 84 | 4 | 3 | Александра | 93 | 5 |
| 4 | Александр | 90 | 5 | 4 | Дмитрий | 100 | 5 |
| 5 | Денис | 79 | 3 | 5 | Вика | 90 | 5 |
| 6 | Елена | 75 | 3 | 6 | Полина | 81 | 4 |
| 7 | Светлана | 93 | 5 | 7 | Виктор | 95 | 5 |
| 8 | Леонид | 86 | 5 | 8 | Алина | 79 | 3 |
| 9 | Игорь | 75 | 3 | 9 | Александр | 84 | 4 |
| 10 | Максим | 68 | 3 | 10 | Никита | 93 | 5 |
| 11 | Илья | 72 | 3 | 11 | Степан | 79 | 3 |
| 12 | Мария | 65 | 3 | 12 | Анна | 86 | 5 |

Согласно результатам, представленным в табл. 2, был определен процент качественной успеваемости в каждой группе и составил: КГ – 50 %; ЭГ – 66 %.

Заключение. Совместный анализ результатов тестирования и опрос студентов подтвердил целесообразность выполнения подготовительных упражнений, направленных на развитие грамматиче-

ских языковых навыков, способствующих формированию устойчивых речевых грамматических умений. Полученные результаты дают нам возможность отметить эффективность разработанных нами тренировочных упражнений с учетом нарастающих трудности и постепенным введением новых лексических единиц профессионального тезауруса для работы на подготовительном этапе.

Литература

1. Методика обучения иностранным языкам в средней школе : учебник / Н. И. Гез, М. В. Ляховицкий, А. А. Миролюбов [и др.]. М. : Высш. шк., 1982. С. 176 – 184.
2. Гурвич П. Б., Кудряшов Ю. А. Грамматические умения, обуславливающие говорение на иностранном языке, и основные линии их развития. Общая методика обучения иностранным языкам : хрестоматия / сост. А. А. Леонтьев М. : Рус. яз., 1991. 360 с. С. 282 – 295.
3. Англо-русский авиационно-космический словарь / А. М. Мурашкевич, И. Ф. Борисов, М. И. Максимов, Н. Н. Новичков [и др.] ; под общ. ред. А. М. Мурашкевича. М. : Воениздат, 1974. 1336 с.

4. Скудалова Ю. И., Скудалов Н. Д., Соловьева И. А. Английский язык для студентов специальности «Самолёто- и вертолётостроение : учеб-метод. пособие / Нижегород. гос. техн. ун-т им. Р. Е. Алексеева. Н. Новгород, 2022. С. 41 – 42.
5. Скудалова Ю. И., Цветкова С. Е. Английский язык для студентов специальности «Самолето- и вертолетостроение» : учеб-метод. пособие / под ред. С. С. Иванова ; Нижегород. гос. техн. ун-т им. Р. Е. Алексеева. Н. Новгород, 2016. 85 с.
6. Цетлин В. С. Методика обучения грамматическим явлениям французского языка в средней школе. М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. 267 с.
7. Шатилов С. Ф. Теоретические основы методики обучения грамматическому аспекту иноязычной речи. Общая методика обучения иностранным языкам : хрестоматия / сост. А. А. Леонтьев. М. : Рус. яз., 1991. 360 с.
8. Hornby A. S. Oxford Advanced Learner's Dictionary of current English A. S. Hornby. Oxford University Press, 1995. 1479 p.
9. Michal Swan. Practical English Usage. Oxford, 1995. 658 p.
10. Raimond Murthy. English Grammar in Use. (Intermediate). Cambridge University Press, 1994. 399 p.
11. Seymour Simon. Amazing Aircraft. SeaStar Books. San Francisco, 2002. 32 p.

References

1. Metodika obucheniya inostranny`m yazy`kam v srednej shkole : uchebnyk / N. I. Gez, M. V. Lyaxoviczkij, A. A. Miroljubov [i dr.]. M. : Vy`ssh. shk., 1982. S. 176 – 184.
2. Gurvich P. B., Kudryashov Yu. A. Grammaticheskie umeniya, obuslovlivayushhie govorenie na inostrannom yazy`ke, i osnovny`e linii ix razvitiya. Obshhaya metodika obucheniya inostranny`m yazy`kam : xrestomatiya / sost. A. A. Leont`ev M. : Rus. yaz., 1991. S. 282 – 295.
3. Anglo-russkij aviacionno-kosmicheskij slovar` / A. M. Murashkevich, I. F. Borisov, M. I. Maksimov, N. N. Novichkov [i dr.] ; pod obshh. red. A. M. Murashkevicha. M. : Voenizdat, 1974. 1336 s.
4. Skudalova Yu. I., Skudalov N. D., Solov`eva I. A. Anglijskij yazy`k dlya studentov special`nosti «Samolyoto- i vertolyotostroenie : ucheb-metod. posobie / Nizhegor. gos. texn. un-t im. R. E. Alekseeva. N. Novgorod, 2022. 109 s. S. 41 – 42.
5. Skudalova Yu. I., Czvetkova S. E. Anglijskij yazy`k dlya studentov special`nosti «Samoleto- i vertoletostroenie» : ucheb-metod. posobie / pod red. S. S. Ivanova ; Nizhegor. gos. texn. un-t im. R. E. Alekseeva. N. Novgorod, 2016. 85 s.
6. Cetlin V. S. Metodika obucheniya grammaticheskim yavleniyam francuzskogo yazy`ka v srednej shkole. M. : Izd-vo Akad. ped. nauk RSFSR, 1961. 267 s.
7. Shatilov S. F. Teoreticheskie osnovy` metodiki obucheniya grammaticheskomu aspektu inoyazy`chnoj rechi. Obshhaya metodika obucheniya inostranny`m yazy`kam : xrestomatiya / sost. A. A. Leont`ev. M. : Rus. yaz., 1991. 360 s.
8. Hornby A. S. Oxford Advanced Learner's Dictionary of current English A. S. Hornby. Oxford University Press, 1995. 1479 r.
9. Michal Swan. Practical English Usage. Oxford, 1995. 658 r.

10. Raimond Murthy. English Grammar in Use. (Intermediate). Cambridge University Press, 1994. 399 r.
11. Seymour Simon. Amazing Aircraft. SeaStar Books. San Francisco, 2002. 32 r.

Y. I. Skudalova

**DEVELOPMENT OF SPEECH GRAMMATICAL SKILLS IN THE PROCESS
OF FORMING FOREIGN LANGUAGE PRESENTATION COMPETENCE
OF FUTURE AVIATION ENGINEERS**

The article deals with the necessity and importance of developing grammatical skills in the process of forming a foreign language presentation competence. The selection of the active and passive grammatical minimum is analyzed on the basis of specialized texts and future presentations in the field of aircraft and helicopter design. The attention is paid to the survey results and analysis of the students' achievements in verbal presentations which allow us to prove the fact that well-formed grammatical skills in various business communication situations minimize mistakes and contribute to the development of the sense of confidence with breaking the language barrier while speaking in public.

Key words: *foreign language presentation skills, grammar skills, grammar paraphrasing, aircraft design, grammar active minimum.*

СПЕЦИАЛЬНАЯ И СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

УДК 37.04

С. В. Ульяновкин, Л. К. Фортова

<https://doi.org/10.66300/2307-3241-2026-83-1-89-95>

ПРОСОЦИАЛЬНАЯ ПОВЕДЕНЧЕСКАЯ СТРАТЕГИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ ПРОФИЛАКТИКИ ДЕСТРУКЦИЙ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

В данной статье предпринята попытка аргументировать просоциальное поведение подростков как инструмент профилактики их деструкций. Рассмотрены биологические, психологические и социальные факторы, детерминирующие деструктивную поведенческую стратегию несовершеннолетних. Выявлена роль основных воспитательных институтов и самих подростков в превенции исследуемого феномена.

Ключевые слова: несовершеннолетние, деструкции, просоциальная поведенческая стратегия, инструмент профилактики, основные институты воспитания, семья, школа, цифровой социум.

Цель статьи – анализ просоциальной поведенческой стратегии несовершеннолетних как инструмента профилактики их деструкций.

Задачи: раскрыть актуальность исследуемой проблемы; обосновать причины, факторы и условия, детерминирующие деструкции несовершеннолетних.

Гипотеза: мы предполагаем, что успешная профилактика деструкций детей и подростков в современном социуме будет возможной при следующих условиях:

- если определить природу деструктивного поведения детей и подростков;
- если раскрыть причины, которые привели подростков к деструкциям;

– если у несовершеннолетних будет сформирован достойный уровень социальной зрелости, социального иммунитета, социальной закаленности, противодействующих их ненормативному поведению;

– если будет создана безопасная среда, актуализирующая здоровый образ жизни подростков;

– если сформировать у несовершеннолетних просоциальную поведенческую стратегию.

Методы: анализ, синтез, обобщение, конкретизация, сравнение, аналогия.

Достигнутые результаты: выявлена значимость просоциальной поведенческой стратегии несовершеннолетних

как инструмента превенции их деструкций. Уточнены ключевые понятия исследования.

В современном цифровом обществе сместились акценты с совершенствования личности на коммуникативно-информационные технологии, которые заменили для многих социально незрелых страт, к которым, прежде всего, относятся несовершеннолетние, подлинные ценностные ориентации. Ведомые и виктимные, не имеющие социального иммунитета, социальной закаленности, ответственности, не осознавшие своей витальной миссии и предназначения несовершеннолетние, находясь под влиянием девиантного лидера, совершают не только проступки, но и преступления, деструкции. Незнание закона, как известно, не освобождает от ответственности.

Деструкции детей и подростков мы рассматриваем как отклонения от социальной и этической нормы, имеющие противоправный характер, по отношению как к отдельной личности, так и общественным институтам.

Деструкции не возникают вдруг, есть причины либо биологического, либо психологического, либо социального характера, которые могут инициировать это негативное явление.

К биологическим причинам относятся генные, хромосомные, наследственные заболевания, а также нарушения протекания эмбриогенеза, особенно в первом триместре беременности, в период органогенеза.

Трисомия 21 пары аутосом (неполовых хромосом) приводит к рождению детей с синдромом Дауна. У них констатируется многочисленная соматическая патология. Проблемы с развитием

сердечно-сосудистой, дыхательной, выделительной систем, но что особенно важно, нарушено развитие структур головного мозга, центров Вернике и Брока, выраженных в недостаточном интеллектуальном и речевом развитии. Около двух процентов детей с синдромом Дауна имеют прекрасный интеллект и внятную речь, они заканчивают общеобразовательную школу, поступают и блестяще справляются с программами университета, но из-за ослабленного иммунитета их продолжительность жизни небольшая.

Не обладая аналитическим мышлением, логикой, добрыми, доверчивыми, внушаемыми такие дети и подростки легко попадают под влияние деструктивных лидеров и совершают противоправное деяние, не осознавая ненормативности своих поступков. Несовершеннолетним, имеющим диагноз синдром Дауна, необходима медицинская и психотерапевтическая коррекция, обязательный патронаж не только родителей, педагогов, тьюторов, но и социальных педагогов и психологов.

Беременная женщина, заразившаяся от животных токсоплазмозом, коревой краснухой от детей, корью, скарлатиной, гриппом в первый триместр беременности, как правило, сталкивается с нарушениями эмбриогенеза, проявляющимися органическими повреждениями головного мозга, зрительного, слухового анализаторов, опорно-двигательного аппарата. Новорожденный ребенок сразу, в первые же часы обращает на себя внимание либо крайне маленькими размерами головной части черепа (микроцефалия), либо водянкой головного мозга (гидроцефалией). Эта патология выражается в значительной умственной отсталости,

получением статуса «недееспособный», которым также могут воспользоваться деструктивные, аморальные типы и втянуть таких подростков в неправомерную деятельность.

Мы проанализировали биологические причины и патогенез патологий, требующих медицинской помощи, поскольку подростки, имеющие клинические диагнозы, кроме тех, что мы отметили, это еще и гебефреническая шизофрения, имеющая злокачественный характер, психопатии, острые черепно-мозговые травмы, маниакально-депрессивные психозы. Находясь в измененном состоянии сознания (обострение, рецидив), подростки не осознают, что творят, и их нельзя привлечь к уголовной ответственности, но, если правонарушение и преступление совершено в состоянии ремиссии, подростки осознавали незаконность своих действий, даже несмотря на диагноз, они могут быть помещены в пенитенциарную структуру.

Психологические причины деструктивного поведения заключаются в родительской (семейной) и педагогической (школьной) депривации. Депривация – это ограничение, лишение детей и подростков эмоционального тепла, заботы, ласки. Особенно неблагоприятна по своим последствиям материнская депривация. Ребенок, лишенный контакта с матерью сразу после рождения на три месяца, может проявлять анаклитическую анорексию, а если разлука продлится более полугода, разовьется ажиотированная идиотия.

Педагоги школ, несправедливые к ребенку вследствие особенностей его внешности, частого ринита, энуреза,

энкапреза на фоне повышенной тревожности, страхов, дистрессов, неврозов, невропатий, занижают ему оценки, оскорбляют, унижают при всем классе, формируя негативное мнение сверстников, иницируют его деструктивное поведение как реакцию оппозиции, протеста. Часто пропускающий школу подросток из-за болезни, конфликтов в семье, низкого материального уровня (нет подходящей одежды, а та, что есть, вызывает насмешки и оскорбления одноклассников), не успевает догнать своих сверстников и получает статус педагогически запущенного, который быстро переходит в социальную запущенность: дети и подростки пропускают школу, уходят на чердаки, в подвалы, где употребляют психоактивные вещества (ПАВ) и, одурманенные токсическими веществами, нередко преступают закон, совершая преступления против личности и государственных институтов.

Социальные причины обусловлены той социальной средой, в которой происходит социализация несовершеннолетних. Деструктивная семья может быть как полной, так и неполной, сводной. Даже материально обеспеченные родители, каждый из которых живет своей жизнью, свободной от обязательств, заботы, желания интересоваться делами детей, не принесет им счастья и не выступит образцом конструктивной витальной стратегии.

Тяготение подростков к эмансипации, эпатажности, референтной группе сверстников не всегда приносит позитивное начало в их социализацию. Наличие в группе несовершеннолетних подростков с девиантной субкультурой, негативно отражается на мировоззрении

других членов и приводит к нарушению правовых и моральных норм.

Любое негативное явление, патологию, а в нашем исследовании мы говорим о социальной патологии, деструкциях, разрушающих основы физического, психического здоровья личности, социальных и государственных институтов, как известно, гораздо легче предотвратить, чем лечить.

Стремление деструктивной личности к употреблению ПАВ, чтобы получить запредельные переживания, противоправности обусловлено тем, что обыденная жизнь кажется им скучной, пресной, неинтересной, предполагающей обязательства и ответственность.

Такая личность живет двойной жизнью. С одной стороны, это прежняя «нормальная» жизнь, а с другой стороны, жизнь с деструктивными реализациями. Причем деструктивная реализация заключается не только в приеме ПАВ, противоправности, но и в мыслях о том, как уйти от правомерности в фантазиях на гедонистическую тематику. Наличие двух жизненных стилей в одном человеке инициирует изменение ценностных ориентаций, мотивации, установок.

Деструктивная личность, испытывая комплекс неполноценности, не себя в этом винит, свою абулию, неорганизованность, непродуманность своего поведения, а обвиняет в этом свое ближайшее окружение. Употребление ПАВ помогает таким подросткам сразу перейти к противоправности, которая, как им представляется, повысит их самооценку и социальный статус. Превосходство над другими позволяет подросткам с деструктивным поведением

ощущать себя свободными от обязательств «серой жизни» и чувствовать вседозволенность.

Доступность ПАВ, спиртных напитков, табачных изделий, вэйпов делает их востребованными в подростковом возрасте в силу отсутствия или низкого уровня социальной зрелости несовершеннолетних.

Нам представляется, что моду на употребление этих веществ необходимо заменять ориентацией на здоровый образ жизни, спортивные достижения, успешную социализацию, а зависимость от ПАВ все больше расценивать как удел неспособных неудачников, прожигателей жизни, не умеющих успешно социализироваться.

Для формирования нравственной устойчивости несовершеннолетних необходимо развивать их социальную зрелость, социальный иммунитет, опираясь на теорию реактивного сопротивления.

Гедонистические установки, рассматриваемые как стремление подростков к получению удовольствия, характерны, прежде всего, для инфантильных, находящихся под гиперопекой личностей, без внутреннего стержня, ведомых, аморфных, стремящихся к постоянной болезненной праздности.

Не нашедший себя в социально-полезной деятельности подросток, реализующий деструктивную поведенческую стратегию, будет стремиться употреблять ПАВ, пребывать в социальных сетях, заниматься противоправной деятельностью, чтобы повысить свою самооценку, социальный статус и реноме. Иллюзорная жизнь все больше загоняет его в тупик, из которого нет

выхода. Постепенно нарастает деградация, и как итог – в лучшем случае коррекционная школа, а чаще всего воспитательная колония, потому что под влиянием ПАВ, в состоянии измененного сознания такие подростки нередко совершают преступления и становятся рецидивистами.

Предупреждение деструктивного поведения несовершеннолетних детерминировано установками с самого раннего детства на здоровый образ жизни. Родители должны показывать пример в этом.

Просоциальная деятельность рассматривается нами как единственно возможная поведенческая стратегия, направленная на безвозмездную помощь людям, находящимся в трудной жизненной ситуации, – воинам СВО, инвалидам, пожилым, детям в домах ребенка, детских домах.

Мы живем в такое время, где мошенники, пользуясь незащищенностью, доверчивостью, интеллигентностью людей, особенно несовершеннолетних, входят в доверие и делают жертвой, обкрадывая материально и лишая жилой площади. Сегодня необходимо освоить теорию реактивного сопротивления, иницирующую добродетельных граждан на борьбу с деструктивом, не боясь показаться невоспитанным. Это реалии наших дней.

Можно выделить следующие направления профилактической работы:

1. Обучение родителей и подростков рациональному проведению досуга, базирующемуся на конструктивном времяпрепровождении, опираясь на эвохологический подход. Отды-

хая, подростки переключаются с одного вида деятельности на другой, осваивают новые, осознают подлинные ценностные ориентации, учатся дифференцировать конструктивную информацию от деструктивной. Ориентируются на социально полезную деятельность, служение Родине, людям.

2. Формирование у подростков социальной зрелости, социального иммунитета, социальной закаленности на основе теории реактивного сопротивления. Ориентация их на жизнь без ПАВ. Знакомство с критериями социально успешной, конкурентоспособной личности в современном цифровом обществе.

3. Раскрытие у подростков с помощью родителей и педагогов внутреннего потенциала, ресурсов, интересов, способностей, талантов, детерминирующих его просоциальную деятельность в правовом поле, созидание, конструктивизм, гармонию, но в то же время формирование механизмов защиты от деструктивного влияния криминального мира, в какие бы одежды они ни рядились и какие бы роли ни проигрывали. Подростков необходимо учить нравственной и правовой устойчивости, влияющей на становление волевой, целеустремленной, думающей личности.

4. Подготовка супервизоров из числа несовершеннолетних, обладающих авторитетом среди сверстников, умеющих убеждать, заряжать своим примером, делами, увлечениями, ориентацией на реализацию здорового образа жизни как единственно возможной и достойной поведенческой стратегии.

5. Необходима активная просветительская работа, направленная на расширение аргументированной ин-

формации о последствиях употребления ПАВ для несформировавшегося организма несовершеннолетних, особенно для структур головного мозга, которые от постоянной интоксикации получают необратимые, органические повреждения и приводят подростков к быстрой деградации.

6. Обучение подростков формированию личной ответственности за свою поведенческую стратегию. Мотивирование на здоровый образ жизни, формирование антинаркотических установок, конструктивного общения и позитивной социализации.

7. Сделать занятия физкультурой и спортом обязательным условием развития несовершеннолетних.

Социальную устойчивость личности, ответственность необходимо воспитывать с раннего детства, когда здоровые привычки и установки должны стать первичной потребностью личности. Ребенок должен воспринимать труд не как наказание, а как работу, воспитывающую целеустремленность, формирующую навыки овладения различными видами деятельности, повышающими свою самооценку. Овладение различными профессиями поможет ему в дальнейшем успешно реализоваться в обществе, расширив свой потенциал востребованности. Социально полезная деятельность, увлечение различными видами спорта, искусства выступают барьером, не позволившим подросткам прийти к употреблению психоактивных веществ и полностью погрузиться в иллюзорный мир. Любопытство и эпатажность как характерологические качества личности подростков

должны быть удовлетворены правомерными и социально одобряемыми способами.

Родители и педагоги должны показывать пример здорового образа жизни, проводя свободное время вместе со своими детьми и подростками, организуя экскурсии, выставки, походы, посещая кинотеатры, лектории, спектакли. Занятия спортом должны быть ежедневными, войти в привычку. Важно сформировать любовь к чтению серьезной литературе, прослушиванию классической музыки. Педагогам надо проводить профилактическую работу исходя из концепции превентивной педагогики, включающую предупреждение употребления подростками психоактивных веществ, ознакомление с теорией реактивного сопротивления, мотивационно-личностный тренинг. Теория реактивного сопротивления направлена на формирование социальной зрелости и устойчивости подростка, ознакомление его с методами отказа при взаимодействии с деструктивными культурами, личностями, которые пытаются его вовлечь в противоправную деятельность. Их учат говорить: «Нет!» всем разрушительным субъектам и одиозным индивидам.

Только совместная деятельность родителей, педагогов и самих подростков обеспечит несовершеннолетним ориентацию и тяготение к здоровому времяпрепровождению, конструктивным интересам и полное отторжение веществ, вызывающих изменение сознания, патологию нервной системы и внутренних органов, тотальную деградацию личности.

Проблему предупреждения де-национальной безопасности, требую-
структивного поведения подростков щий для своего разрешения интеграции
необходимо рассматривать как вопрос всех прогрессивных сил общества.

Литература

1. Менделевич В. Д. Психология девиантного поведения. М. : МЕДпресс, 2001. С. 116 – 117.
2. Калинина Н. В. Проблемное поведение в школе: профилактика девиантного поведения обучающихся / Н. В. Калинина, Е. Г. Артамонова, В. Б. Салахова // Профилактика зависимостей. 2017. № 4(12). С. 46 – 59.
3. Фортова Л. К., Колоколова М. В. Духовно-нравственное воспитание детей дошкольного возраста // Глобальный научный потенциал. 2025. № 3. С. 59 – 63.
4. Фортова Л. К., Колоколова М. В. Педагогические условия духовно-нравственного воспитания младших школьников на современном этапе развития российского общества // Глобальный научный потенциал. 2025. № 4. С. 69 – 74.

References

1. Mendeleevich V. D. Psixologiya deviantnogo povedeniya. M. : MEDpress, 2001. S. 116 – 117.
2. Kalinina N. V. Problemnoe povedenie v shkole: profilaktika deviantnogo povedeniya obuchayushhixsya / N. V. Kalinina, E. G. Artamonova, V. B. Salaxova // Profilaktika zavisimostej. 2017. № 4(12). S. 46 – 59.
3. Fortova L. K., Kolokolova M. V. Duxovno-nravstvennoe vospitanie detej doshkol'nogo vozrasta // Global'ny`j nauchny`j potencial. 2025. № 3. S. 59 – 63.
4. Fortova L. K., Kolokolova M. V. Pedagogicheskie usloviya duxovno-nravstvennogo vospitaniya mladshix shkol'nikov na sovremennom e`tape razvitiya rossijskogo obshhestva // Global'ny`j nauchny`j potencial. 2025. № 4. S. 69 – 74.

S. V. Ulyankin, L. K. Fortova

PRO-SOCIAL BEHAVIORAL STRATEGY AS A TOOL FOR PREVENTING MINORITY DESTRUCTIONS

This article attempts to argue for the pro-social behavior of adolescents as a tool for preventing their destructions. It examines the biological, psychological, and social factors that determine the destructive behavioral strategy of minors. The article identifies the role of the main educational institutions and the adolescents themselves in preventing this phenomenon.

Key words: *minors, destructions, prosocial behavioral strategy, prevention tool, basic institutions of upbringing, family, school, and digital society.*

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ

УДК 159.922

М. М. Богдановская, А. С. Турчин

<https://doi.org/10.66300/2307-3241-2026-83-1-96-111>

РАЗЛИЧИЯ В СТРУКТУРЕ МОРАЛЬНО-НРАВСТВЕННЫХ УСТАНОВОК УЧАЩИХСЯ КАДЕТСКИХ И ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ КЛАССОВ ШКОЛЫ

В статье приводятся данные сопоставительного анализа морально-нравственных установок учащихся основной школы и подростков-кадетов. Отмечается наличие достоверно значимых различий в смысловых категориях Я-образа, а именно: категория «Инфантильное Я» чаще встречается у выпускников общеобразовательных классов, нежели у выпускников кадетских классов. Определил себя через физические качества (категория «Физическое Я») больше у выпускников общеобразовательных классов, чем у кадетов. Кроме того, сделан вывод о целесообразности использования в процессе диагностики проективных методик как снижающих риск получения социально желательных ответов испытуемых.

Ключевые слова: самосознание, морально-нравственное развитие, морально-нравственные установки подростков.

Введение

Одной из «вечных» проблем возрастной психологии в психологии подросткового возраста является воспитание морально-нравственных установок. Взрослых обычно поражает их несовпадение с собственными ожиданиями у детей и подростков. При этом, отмечая наличие «двойной морали», а также игнорируя ее существование и у себя, они забывают также, что это явление совершенно не уникальное. Уже у дошкольника существуют и сосуществуют мораль в знании и мораль в действии, а переход к младшему школьному возрасту характеризуется похожими признаками соответствующего кризиса [4; 14]. Ключевым симптомом в этом случае

выступает утрата комплекса непосредственности, когда ребенок совершенно сознательно обманывает близких взрослых, т. е. не просто имеет «умысел», а реализует какое-либо не благое намерение, утаивая существенную часть информации или намеренно искажая мотивы своих действий и поступков.

В советский период значительная часть исследований по психологии морально-нравственного воспитания и отклонений в его траектории у конкретной личности связывалась с недостаточной вовлеченностью в коллективное воспитание [3]. Следует отметить, что и в предшествующую эпоху ряд исследователей высказывали по этому поводу

точку зрения о том, что личность активна и сама отбирает те стимулы (ценности), на которые ориентируется в ситуациях, связанных с моральным выбором [9; 12; 16; 17]. С другой стороны, не отрицается и философский постулат о том, что внутреннее содержание сознания и самосознания – это главное, но и «форма активна», т. е. условия воспитания, организационная культура как отражение соответствующего комплекса внешних условий в значительной мере определяют легкость или затрудненность морального выбора [20; 24; 25].

Цель данной статьи: сопоставление морально-нравственных установок в самосознании обучающихся общеобразовательных и кадетских классов школы. Последнее может расширить представления о выраженности морально-нравственных установок выпускников общеобразовательных и кадетских классов, чему пока не уделено достаточное внимание в теоретических исследованиях.

Выявление особенностей нравственных установок и внимание к вопросу нравственного воспитания – предпосылки улучшения военно-политической и экономической ситуации в России, но и выживания нации. В результате психологических исследований выявлено, что в массовом сознании существует убеждение, что соблюдение моральных норм не способствует достижению личностного успеха. Также набирает обороты такой жизненный принцип, что «можно все, что не запрещено законом», который приводит к тому, что общество живет не «по совести», а «по понятиям» [7, с. 5 – 9]. Совсем недавно в российских школах возникло движение «А. У. Е»,

под влияние которого могут подпадать школьники, которые проецируют на школьный коллектив тюремные поведенческие схемы, строят взаимоотношения с одноклассниками на основе уголовных понятий, признают авторитеты преступного мира и втягивают своих товарищей в криминал [19; 22; 23; 25; 26]. Согласно А. В. Юревичу, индекс нравственного сознания общества стремительно снижался в начале 1990-х годов и с тех пор находится в районе низкого значения [7]. Причиной этому послужили перестройка и радикальные реформы, в том числе и реформы образования. Представляется целесообразным уделить особое внимание морально-нравственным установкам в учебных заведениях, в которых обучаются как обычные школьники, так и кадеты – будущие курсанты военных образовательных организаций высшего образования (ВО-ОВО). Сформированы ли в самосознании старших подростков-школьников нравственные установки, являющиеся предпосылками таких качеств, как патриотизм, воинский долг, совесть? Что касается курсантов, то в случае если выпускники решат связать свою будущую профессиональную деятельность со службой своей стране, то уровень безопасности и благосостояния в ней будет напрямую зависеть от морально-нравственных ценностей, сформированных у будущих военнослужащих [24; 25].

Основная часть

Проблематика самосознания личности, в том числе система основных понятий и структура нравственного самосознания человека, изучена недостаточно полно.

Можно отметить, что на рубеже XX – XXI веков морально-нравственное самосознание в основном с позиций философских изучалось О. Г. Дробницким [6], А. Г. Спиркиным [18], Титаренко А. И. [21] и другими, социологических – И. С. Коном [9], В. А. Ядовым [27] и др. В психологии данной проблематикой занимались Б. Г. Ананьев [2], Б. С. Братусь [5], А. Н. Леонтьев [12], С. Л. Рубинштейн [16], В. В. Столин [17] и др. Зарубежные авторы рассматривали эту тему в рамках когнитивной психологии. В психологии подростка приоритет отводился вопросам мышления подростка в контексте развивающихся нравственного чувства и моральных суждений [28; 29].

Наиболее общая позиция исследователей состоит в том, что морально-нравственное самосознание является высшим уровнем самосознания и тесно связано с мировоззрением личности. Оно представляет собой «Я-Мир» концепцию личности, в центре которой находится представление о сути собственного Я, смысле существования, возможностях саморазвития. Нравственное самосознание предполагает сознательное отношение личности к собственным нравственным качествам, потребностям, установкам и мотивам, подразумевая сравнение человеком своего реального нравственного «Я» с нравственным «Я-идеалом».

Согласно О. Г. Дробницкому, моральное сознание – это «идеальное отражение деятельности и отношений морали в сознании и их специфическое нравственное обоснование» [6, с. 16].

Б. С. Братусь связывает моральное сознание с системой смысловых обра-

зований человека, которые понимаются как «единицы личности», обуславливающие неизменное отношение индивидуума к главным сферам жизни – окружающему миру, другим людям, собственному «Я». Он считает, что ценностно-ориентационные установки, т. е. направленность личности и ее мировоззрение, определяют нравственное самосознание человека [5]. Система смысловых образований человека образует его нравственную позицию. Формы морального самосознания осуществляют разные функции, а именно:

- 1) регулятивно-волевая функция;
- 2) познавательно-рациональная функция;
- 3) оценочно-эмоциональная функция [5, с. 26].

Совесь, или «вторичная рефлексия», – основополагающее качество нравственного самосознания человека. С ее помощью человек может определять для себя нравственные обязательства, требовать от себя их выполнения и оценивать свои деяния. «Поэтому самосознание в нравственном аспекте – это не сознание собственной значимости, а сознание собственной ответственности. Для него более характерно состояние вины, чем состояние довольства, удовлетворенности», пишет В. В. Знаков [8, с. 41].

Духовно-нравственные установки понимаются как готовность личности к совершению нравственных деяний, которая строится на основе нравственного опыта и того, насколько человек склонен проявлять заботу, доброе и уважительное отношение к другим людям. По А. П. Терешкину [20], моральная уста-

новка – это вид общественной установки, проявляющейся в положительном или отрицательном отношении личности к моральным нормам. Структура моральной установки содержит в себе поведенческий, когнитивный и эмоциональный компоненты. Также А. П. Терешкин выделяет установки морального и аморального выбора.

Важной характеристикой нравственного развития личности в подростковом возрасте является чувство взрослости. Так, А. Г. Лидерс дифференцирует задачи самоопределения в этом периоде жизни: в сексуальной сфере; психологической, к которой можно отнести когнитивную, личностную и аффективную сферы; а также в общественной сфере [13]. Данные проблемы связаны с нуждой в удовлетворении шести потребностей: физиологической (жажда, голод, сон, половые инстинкты); потребности в безопасности, которая осуществляется у подростков в принадлежности к какой-либо группе; в свободе и эмансипации от родителей; потребности в привязанности; в успехе; в саморазвитии и самоактуализации.

Изменение внутренней позиции подростка происходит за счет развития нового фактора – личности самого подростка. В данном возрастном периоде можно отметить направленность сознания человека на себя самого, т. е. свое самосознание. Задачей в данном контексте является интеграция знаний о своем «Я» в личностную идентичность.

Л. И. Божович определяет содержание пяти этапов в развитии самосознания подростка [4]:

1) на первом дается описание своей деятельности, поведению, характеру

коммуникаций с окружающими, но еще без попыток производства выводов о причине деяний и качествах личности;

2) далее появляются выводы о качествах личности, которые основаны на анализе собственного поведения, но появляются они без сопоставления различных фактов и имеют часто противоречивый, случайный характер;

3) на следующем этапе происходит обобщение личностных качеств и их соотнесение с характерной системой поведения. Дается оценка не только поведения, но и своего «Я» как субъекта деятельности, для которого характерны определенные личностные качества. Здесь подростки еще не могут соотнести между собой отдельные личностные качества и дать им объединенную характеристику. Нужно отметить, что оценка другого стоит на данном этапе выше, чем оценка «Я»;

4) на четвертом – усиливается потребность в самопознании. Это происходит в связи с повышением школьных требований к самостоятельности; желанием найти свое место в социуме; появлением интереса к окружающим, в частности противоположному полу;

5) на пятом этапе усиливается интерес к внутреннему миру, и совершение его оценки тесно связана с формированием *нравственных идеалов*.

Случается, что подросток обретает не чувство взрослости, а возрастной неполноценности [1; 10; 11; 14], чему может способствовать отношение взрослых, в том числе его родителей. Следствие этого – несформированность Я-концепции, низкий уровень выраженности субъектных свойств, внешний локус контроля, отсутствие потребности в достижениях. Такая объектная

внутренняя позиция связана с невыраженными свойствами субъекта самосознания, коммуникаций и деятельности. Итогом данной позиции становятся двойственность, дисгармоничность развития личности, в том числе ее нравственного самосознания [15].

В связи с тем, что в рамках одной и той же параллели могут существовать общеобразовательные и кадетские классы, представляет интерес сравнить степень развития в них морально-нравственных установок.

Материалы и методы

Эмпирическое исследование было выполнено под нашим руководством в одной из школ г. Санкт-Петербурга осенью 2023 г. В выборке представлен 61 респондент из 9-х классов, среди которых 39 кадетов и 22 ученика общеобразовательной школы, взятые в качестве контрольной группы. Гендерный состав выборки – 25 юношей и 36 девушек.

В качестве диагностического инструментария использовались: а) Методика описания поведения ребенка в воображаемых ситуациях нравственного выбора (Л. Колберг); б) тест-опросник самооотношения (В. В. Столин, С. Р. Пантелеев); в) опросник социальных моральных установок А. Ф. Терешкина; г) Тест «Кто Я?» (М. Кун, Т. Макпартленд).

Результаты исследования особенностей поведения школьников в воображаемых ситуациях нравственного выбора получены с помощью модифицированного варианта методики Л. Колберга. Нами были предложены две ситуации, включающие проблему получения определенных благ нечестными способами. Результаты по этим

двум ситуациям были просуммированы. Сравнительный анализ показал, что в воображаемых ситуациях нравственного выбора кадеты больше склонны к нравственному выбору (2,08), т. е. к разрешению ситуации в пользу другого человека, чем выпускники общеобразовательных классов (1,73), $t = 1,31$, $p = 0,05$.

Сравнительный анализ характеристик самооотношения был произведен по методике ОСО В. В. Столина, С. Р. Пантелеева и отражен в табл. 1.

Самоотношение человека представляется одним из самых значимых образований самосознания, которое тесно связано с активностью личности, способностью выражать вовне свои аффекты, раскрытием собственного Я и верой в собственные силы. Отрицательное самооотношение может быть источником аморального поведения. Сравнительный анализ показал отсутствие достоверно значимых различий по компонентам, образующим структуру самооотношения у выпускников кадетских и общеобразовательных классов.

Я-образ является некой «чашей», вмещающей в себя осознаваемые человеком аффективно окрашенные представления о собственном Я. Личность, в структуре Я-образа которой преобладают негативно окрашенные представления о себе, больше подвержена фрустрации и более склонна к аморальному поведению. Я-образ активно участвует в регуляции поведения личности, таким образом с помощью его анализа можно выявить механизмы, опосредующие аморальное поведение. Анализ особенностей Я-образа испытуемых представлен в табл. 2.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ

Таблица 1

Особенности самооотношения выпускников кадетских классов

| Компоненты самооотношения | Кадеты | | Учащиеся ОУ | | t-value | p |
|--|--------|------|-------------|------|---------|------|
| | М | SD | М | SD | | |
| Глобальное самооотношение | 15,92 | 4,33 | 15,82 | 3,14 | 0,10 | 0,92 |
| Шкала самоуважения | 8,95 | 3,28 | 8,45 | 2,02 | 0,64 | 0,52 |
| Шкала аутосимпатии | 8,41 | 3,11 | 7,36 | 3,00 | 1,28 | 0,21 |
| Шкала ожидаемого отношения от других | 8,62 | 2,17 | 8,18 | 2,38 | 0,72 | 0,47 |
| Шкала самоинтересов | 5,67 | 1,68 | 5,73 | 1,52 | -0,14 | 0,89 |
| Шкала самоуверенности | 4,54 | 1,37 | 4,45 | 1,50 | 0,22 | 0,83 |
| Шкала отношения других | 5,00 | 1,40 | 5,36 | 1,56 | -0,94 | 0,35 |
| Шкала самопринятия | 4,82 | 1,60 | 4,32 | 2,06 | 1,06 | 0,29 |
| Шкала самопоследовательности (саморуководства) | 3,44 | 1,02 | 3,59 | 1,10 | -0,55 | 0,58 |
| Шкала самообвинения | 4,62 | 2,06 | 5,18 | 1,68 | -1,10 | 0,28 |
| Шкала самоинтереса | 3,41 | 1,04 | 3,91 | 1,34 | -1,61 | 0,11 |
| Шкала самопонимания | 1,62 | 1,41 | 1,73 | 1,03 | -0,33 | 0,75 |

Таблица 2

Особенности Я-образа у выпускников кадетских и общеобразовательных классов (по тесту М. Куна и Т. Макпартленда «Кто Я»)

| Полимотивационные тенденции | Кадеты | | Учащиеся ОУ | | t-value | p |
|--|-------------|-------------|-------------|-------------|--------------|-------------|
| | М | SD | М | SD | | |
| Количество положительно окрашенных «Я» | 11,28 | 4,93 | 12,50 | 3,94 | -0,99 | 0,27 |
| Количество отрицательно окрашенных «Я» | 3,03 | 3,23 | 3,27 | 2,69 | -0,30 | 0,38 |
| Количество амбивалентных «Я» | 2,74 | 2,84 | 2,27 | 1,96 | 0,69 | 0,07 |
| Затрудненная оценка «Я» | 0,23 | 0,54 | 0,23 | 0,87 | 0,02 | 0,01 |
| Рефлексивное Я | 2,26 | 2,75 | 3,48 | 2,75 | -1,64 | 1,00 |
| Эмоциональное Я | 1,44 | 1,45 | 1,52 | 1,21 | -0,24 | 0,39 |
| Хобби и деятельность | 1,97 | 2,11 | 1,19 | 1,36 | 1,54 | 0,04 |
| Социальное Я | 1,38 | 1,18 | 1,48 | 1,50 | -0,26 | 0,20 |
| Коммуникативное Я | 0,72 | 0,94 | 0,81 | 1,08 | -0,34 | 0,47 |
| Физическое Я | 0,46 | 0,72 | 1,14 | 1,01 | -3,02 | 0,07 |
| Когнитивное Я | 1,18 | 1,55 | 1,05 | 1,07 | 0,35 | 0,08 |
| Моральное Я | 1,31 | 1,52 | 1,76 | 1,70 | -1,06 | 0,55 |
| Семейное Я | 1,03 | 1,40 | 0,71 | 1,23 | 0,85 | 0,53 |
| Профессионально-учебное Я | 1,00 | 1,19 | 0,81 | 1,47 | 0,54 | 0,25 |
| Мотивационное состояние | 1,10 | 1,35 | 1,14 | 1,35 | -0,11 | 1,00 |
| Определение Я через отрицание | 0,74 | 1,12 | 0,33 | 0,73 | 1,51 | 0,05 |
| Гражданское Я | 0,28 | 0,65 | 0,62 | 1,32 | -1,33 | 0,01 |
| Метафорическое Я | 0,26 | 0,68 | 0,52 | 1,44 | -0,98 | 0,01 |
| Гендерное Я | 0,33 | 0,74 | 0,19 | 0,40 | 0,82 | 0,01 |
| Самоотношение | 0,41 | 0,72 | 0,67 | 1,20 | -1,04 | 0,01 |
| Мировоззренческое Я | 0,33 | 0,58 | 0,33 | 0,48 | 0,00 | 0,40 |
| Имя как способ выражения идентичности | 0,15 | 0,43 | 0,24 | 0,70 | -0,58 | 0,01 |
| Гедонистическое Я | 0,31 | 0,69 | 0,05 | 0,22 | 1,67 | 0,01 |
| Инфантильное Я | 0,03 | 0,16 | 0,24 | 0,44 | -2,73 | 0,01 |
| Деперсонализация | 0,05 | 0,22 | 0,14 | 0,48 | -1,01 | 0,01 |
| Биологическое Я | 0,53 | 0,56 | 0,64 | 0,49 | -0,77 | 0,56 |

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ

Сравнительный анализ ответов на тест М. Куна и Т. Макпартленда «Кто Я» выявил, что существуют достоверно значимые различия:

1) описаний себя через физические характеристики у выпускников общеобразовательных классов больше, чем у выпускников кадетских классов, $t = -3,02$, $p = 0,01$;

2) инфантильных определений себя у выпускников общеобразовательных классов больше, чем у выпускников кадетских классов, $t = -2,73$, $p = 0,01$. К данным определениям относятся такие определения себя, как «дитё», «чудовище, сидящее на плечах учителей», «принцесса» и т. д.

Можно отметить, что проективные методики выявили гораздо больше достоверно значимых различий по нашим двум выборкам, чем стандартизированные. Такой результат можно связывать с тем фактом, что стандартизированные методики обладают очевидной валидностью и для них более характерны ответы, основанные на феномене социальной желательности.

С целью выявления места морально-нравственных установок в структуре самосознания выпускников кадетских классов нами был проведен факторный анализ, представленный в табл. 3.

Таблица 3

Данные факторного анализа по иерархии морально-нравственных установок в структуре самосознания выпускников кадетских классов

| Фактор 1 «Основания морального выбора» | Нагрузка переменных по фактору |
|--|---------------------------------------|
| Нормативность | 0,65 |
| Благополучие/Социальная ответственность | 0,75 |
| Справедливость | 0,83 |
| Взаимность | 0,86 |
| Самоуважение/Внутренний долг | 0,68 |
| Тревожность/Совестливость | 0,61 |
| Альтруизм/Любовь к добру | 0,82 |
| Прагматизм | 0,71 |
| Моральная автономия | 0,74 |
| Преданность/Верность | 0,78 |
| Моральное мужество | 0,51 |
| Дружелюбие/готовность помочь | 0,55 |
| Общая дисперсия, % | 20,00 |
| Фактор 2 «Конфликтные отношения в сфере коммуникации» | Нагрузка переменных по фактору |
| Релятивизм | -0,54 |
| Цинизм | -0,76 |
| Макиавеллизм | -0,74 |
| Конвенционализм | -0,76 |
| Честность | 0,68 |
| Ответственность | 0,56 |
| Значимость материального благополучия | -0,63 |
| Хорошее отношение к людям | 0,57 |
| Значимость дружбы | 0,53 |
| Общая дисперсия, % | 15,00 |

Окончание табл. 3

| Фактор 3 «Позитивный нравственный выбор в значимых жизненных ситуациях» | Нагрузка переменных по фактору |
|---|--------------------------------|
| Самоопределение в жизни | 0,58 |
| Коллективистическое отношение к людям | 0,64 |
| Рассказ 1 | 0,57 |
| Рассказ 2 | 0,68 |
| Сумма по рассказам | 0,82 |
| Общая дисперсия, % | 10,00 |

Первый фактор был обозначен нами как «Основания морального выбора». Он раскрывает то, что для респондентов свойственно использовать как основания морального выбора: нормативность, благополучие/социальную ответственность, альтруизм/любовь к добру, справедливость, взаимность, самоуважение/внутренний долг, тревожность/совестливость, моральный прагматизм. А также фактор иллюстрирует то, что респондентам свойственно считать себя ответственными за свой моральный выбор.

Второй фактор обозначен как «Конфликтные отношения в сфере коммуникации». Он раскрывает, что у респондентов значимость дружбы, хорошее отношение к людям совмещаются с релятивизмом, цинизмом,

макиавеллизмом, конвенционализмом.

Третий фактор обозначен как «Позитивный нравственный выбор в значимых жизненных ситуациях». Он указывает на то, что респонденты чаще делают нравственный выбор в значимых жизненных ситуациях, чем безнравственный.

На следующем этапе нами была проведена процедура factor scores, позволяющая определить выраженность каждого фактора у каждого испытуемого и усреднить его по группам кадетов и учащихся общеобразовательных классов. Проведенная процедура позволила провести сравнение факторной структуры морально-нравственных установок в группах кадетов и учащихся ОУ (табл. 4).

Таблица 4

Компоненты факторной структуры в группах кадетов и учащихся общеобразовательной школы

| Наименование факторов | Кадеты | | Учащиеся ОУ | | t-value | p |
|--|-------------|-------------|--------------|-------------|-------------|-------------|
| | M | SD | M | SD | | |
| Фактор 1: Основания морального выбора | 0,03 | 1,03 | -0,05 | 0,97 | 0,28 | 0,78 |
| Фактор 2: Конфликтные отношения в сфере коммуникации | -0,08 | 1,03 | 0,14 | 0,96 | -0,80 | 0,43 |
| Фактор 3: Позитивный нравственный выбор в значимых жизненных ситуациях | 0,22 | 0,87 | -0,38 | 1,12 | 2,34 | 0,02 |

Было установлено, что основные различия касаются 3-го компонента: кадеты чаще делают нравственный выбор в значимых жизненных ситуациях, чем ученики общеобразовательных классов,

при $t = 2,34$, $p = 0,02$. На следующем этапе исследования мы искали корреляции со структурами самосознания. Результаты представлены в табл. 5.

Таблица 5

Результаты корреляционного анализа факторной структуры морально-нравственных установок с характеристиками самосознания (r_s – коэффициент корреляции Спирмена)

| Характеристика самосознания | Фактор 1 Основания морального выбора | Фактор 2 Конфликтные отношения в сфере коммуникации | Фактор 3 Позитивный нравственный выбор в значимых жиз- ненных ситуациях |
|---|---|---|---|
| Глобальное самоотношение | -0,16 | 0,32 | -0,01 |
| Шкала самоуважения | -0,10 | 0,39 | 0,10 |
| Шкала ожидаемого отношения от других | 0,00 | 0,37 | -0,04 |
| Шкала отношения других | 0,12 | 0,30 | 0,08 |
| Количество положительно окрашенных определений Я | 0,05 | -0,06 | -0,34 |
| Семейное Я | 0,13 | -0,07 | -0,27 |
| Самоотношение | -0,29 | 0,17 | 0,30 |
| Инфантильное Я | -0,08 | 0,04 | -0,31 |

На основе выявленных корреляций можно констатировать:

1. Чем меньше положительно окрашенных определений Я, тем больше вероятность нравственного выбора в значимых жизненных ситуациях. Известно, что наше положительное или негативное отношение к себе тесно связано с тем, как нас оценивают другие. Возможно, этот опыт, окрашенный негативными эмоциями, пережитыми ранее, влияет на то, что человек думает о благе других людей, о том, как какие-то слова и поступки могут «ранить» другого человека, и, соответственно, он чаще делает нравственный выбор.

2. Чем меньше характеристик Я в семейной сфере, тем больше вероятность нравственного выбора в значимых жизненных ситуациях. Можно

предположить, что человек чаще использует определения Я через семейную сферу как личностно значимую для него, дающую ему что-то благотворно влияющее на собственное Я, защиту и поддержку от внешнего мира, и в случае возникновения проблем позволяет просить членов семьи решить их за него. Личности меньше приходится самостоятельно и ответственно разрешать какие-то морально-нравственные дилеммы, и его нравственное самосознание является недостаточно развитым. Соответственно, чем меньше характеристик Я дано через семейную сферу, тем больше человек склонен к самостоятельному разрешению проблем и различных дилемм, и, наконец, он обладает более развитым нравственным самосознанием.

3. Чем меньше инфантильных определений Я, тем больше вероятность нравственного выбора в значимых жизненных ситуациях. Примерами инфантильных определений Я, по нашей выборке, являются: «дитё», «чудовище, сидящее на плечах учителей», «принцесса». Данные определения подразумевают, что человек живет в «тепличных условиях», не хочет взрослеть, принимать ответственность на себя. Возможно, есть значимый другой, который защищает человека, решает его проблемы, что автоматически ведет к несформированности нравственного самосознания. Отсутствие таких инфантильных определений Я, напротив, говорит об ответственности, самостоятельности, сформированности нравственного самосознания.

4. Чем выше внутренне недифференцированное чувство «за самого себя» (глобальное самоотношение), тем больше конфликтных отношений между тенденциями в сфере коммуникации (значимость дружбы, хорошее отношение к людям совмещаются с релятивизмом, цинизмом, макиавелизмом, конвенционализмом). Возможно, это связано с тем, что положительное глобальное самоотношение подразумевает низкую самокритику, и поскольку человек соотносит себя с каким-то положительным эталоном, в сферу сознания допускаются факты, подтверждающие мнение о себе как «о хорошем, нравственном человеке» и не допускаются факты, противоречащие данному образу. То же самое касается самоуважения и ожидания позитивного отношения к себе окружающих.

5. Чем выше самоуважение, тем больше конфликтных отношений между тенденциями в сфере коммуникации. А именно: чем выше ожидание позитивного отношения к себе окружающих, тем больше конфликтных отношений между тенденциями в сфере коммуникации.

Полученные результаты позволили подтвердить выдвинутую гипотезу о том, что морально-нравственные установки выпускников кадетских классов обладают своей спецификой по сравнению с учащимися общеобразовательной школы и сформулировать выводы.

Выводы

1. Результаты исследования этических представлений выпускников кадетских классов выявили следующие различия: смысловые категории «добро как стремление к конструктивному взаимодействию», «добро как поступки, вызывающие социальное одобрение», «зло как негативные эмоциональные переживания», «зло как поступки, вызывающие социальное осуждение» достоверно чаще встречаются у выпускников кадетских классов. Смысловая категория «добро как возможность принести пользу другим людям» и прагматическое понимание зла встречаются у учеников общеобразовательных классов чаще, чем у кадетов. Отсутствие определения «добра» встречается у выпускников общеобразовательных классов и не встречается у кадетов.

2. Результаты исследования полимотивационных тенденций выявили, что существуют достоверно значимые различия в отношении к людям по параметру индивидуализма, который у выпускников кадетских классов выше,

чем у выпускников общеобразовательных классов. Мотивация индивидуализации отражает стремление человека ориентироваться на себя в различных ситуациях. Мотив соблюдения законов у выпускников кадетских классов является неустойчивым. Тенденция к соблюдению законов противопоставляется отрицанию важности их соблюдения, что подразумевает под собой некий внутренний конфликт.

3. Результаты исследования моральных установок выявили, что существуют достоверно значимые различия по параметру «моральное мужество», которое у выпускников кадетских классов выше, чем у выпускников общеобразовательных классов. Данная шкала у А. Ф. Терешкина входит в группу, отражающую содержание морального выбора.

4. Выявлены достоверно-значимые различия в предпочтении этических систем: выпускники кадетских классов в большей степени ориентированы на этическую конфронтацию добра и зла и больше ориентированы на соблюдение закона. Вполне логичным является предположение, что это связано со спецификой направления их обучения.

5. Учеников общеобразовательных классов с неопределенной этической системой больше, чем кадетов с неопределенной этической системой. Возможно, это связано с тем, что в общеобразовательных школах уделяют меньше внимания правилам взаимодействия в социуме, гражданско-правовым, юридическим вопросам, следовательно, они меньше задумываются об этических вопросах и их мировоззренческая позиция поэтому чаще не определена.

6. Выявлено, что в воображаемых ситуациях нравственного выбора кадеты больше склонны к нравственному выбору, т. е. к разрешению ситуации в пользу другого человека, чем выпускники общеобразовательных классов.

7. Результаты исследования самосознания выпускников кадетских классов выявили отсутствие достоверно значимых различий по компонентам, образующим структуру самоотношения у выпускников кадетских и общеобразовательных классов.

8. Результаты контент-анализа ответов на тест М. Куна и Т. Макпартленда «Кто Я» выявили достоверно значимые различия в смысловых категориях Я-образа, а именно: категория «Инфантильное Я» чаще встречается у выпускников общеобразовательных классов, чем у выпускников кадетских классов. Определений себя через физические качества (категория «Физическое Я») больше у выпускников общеобразовательных классов, чем у кадетов.

9. Структура морально-нравственных установок выявлялась при помощи факторного анализа и включает три компонента:

1. Фактор «Основания морального выбора».

2. Фактор «Конфликтные отношения в сфере коммуникации».

3. Фактор «Позитивный нравственный выбор в значимых жизненных ситуациях».

Было установлено, что основные различия касаются 3-го компонента: кадеты чаще делают нравственный выбор в значимых жизненных ситуациях, чем ученики общеобразовательных классов.

Выявлены некоторые корреляции со структурой самосознания:

– Чем меньше положительно окрашенных определений Я, тем больше вероятность нравственного выбора в значимых жизненных ситуациях.

– Чем меньше характеристик Я в семейной сфере, тем больше вероятность нравственного выбора в значимых жизненных ситуациях.

– Чем меньше инфантильных определений Я, тем больше вероятность нравственного выбора в значимых жизненных ситуациях.

– Чем выше внутренне недифференцированное чувство «за самого себя» (глобальное самоотношение), тем больше конфликтных отношений между тенденциями в сфере коммуникации (значимость дружбы, хорошее отношение к людям совмещаются с релятивизмом, цинизмом, макиавеллизмом, конвенционализмом).

- Чем выше самоуважение, тем больше конфликтных отношений между тенденциями в сфере коммуникации.

- Чем выше ожидание позитивного отношения к себе окружающих, тем больше конфликтных отношений между тенденциями в сфере коммуникации.

Выявлено некоторое преимущество изучения морально-нравственных установок с помощью проективных методик в сравнении со стандартизированными методиками. Проективные методики выявляют больше достоверно значимых различий. Возможно, это связано с тем, что стандартизированные методики обладают очевидной валидностью и для них более характерны ответы, основанные на феномене социальной желательности.

Литература

1. Александров Ю. И., Знаков В. В., Арутюнова К. А. Мораль и нравственность. Обоснование эмпирического исследования разных групп современного Российского общества // Психология нравственности / отв. ред. А. Л. Журавлев, А. В. Юревич. М. : Ин-т психологии РАН, 2010. С. 343 – 346.
2. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды. В 2 т. Т. 1. М. : Педагогика, 1980. 232 с.
3. Арсеньев А. С. Научное образование и нравственное воспитание // Психологические проблемы нравственного воспитания детей. М., 1977. С. 30 – 59.
4. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М. : Просвещение, 1968. 280 с.
5. Братусь Б. С. Нравственное сознание личности. М. : Знание, 1985. 234 с.
6. Дробницкий О. Г. Моральная философия // Избранные труды / сост. Р. Г. Апресян. М. : Гардарики, 2002, 525 с.
7. Журавлев А. Л., Юревич А. В. Психология нравственности. М. : Ин-т психологии РАН, 2010. С 5 – 9.
8. Знаков В. В. Понимание субъектом правды о моральном проступке другого человека: нормативная этика и психология нравственного сознания // Психологический журнал. 1991. Т. 12. № 1. С. 32 – 43.
9. Кон И. С. Словарь по этике. М. : Политиздат, 1981. 430 с.

10. Лефевр В. А. Алгебра совести : пер. со 2-го англ. изд. с доп. М. : Когито-центр, 2003. 426 с.
11. Ланцова С. В., Шмелева Е. А., Кисляков П. А. Программа формирования про- социального поведения подростков в условиях смешанной реальности // Вест- ник Владимирского государственного университета имени Александра Григо- рьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Педагогические и психологиче- ские науки. 2025. № 1. С. 80 – 92.
12. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд. М. : Политиздат, 1977. 304 с.
13. Лидерс А. Г. Психологический тренинг с подростками. М. : Академия, 2004. 256 с.
14. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отро- чество. М. : Академия, 2004. 456 с.
15. Петрова С. М. К проблеме структурных компонентов самосознания личности: методический аспект // Вестник Псковского государственного университета. Серия: Социально-гуманитарные науки. 2007. № 1. С. 182 – 190.
16. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М. : Педагогика, 1976. 416 с.
17. Столин В. В. Самосознание личности. М. : МГУ, 1983. С 75 – 76.
18. Спиркин А. Г. Философия : учебник. 2-е изд. М. : Гардарики, 2006. 736 с.
19. Суворова О. В., Сорокоумова Г. В., Иванова Н. В. Актуальное состояние нрав- ственного выбора современной российской молодежи // Вестник Владимир- ского государственного университета имени Александра Григорьевича и Нико- лая Григорьевича Столетовых. Педагогические и психологические науки. 2024. № 1. С. 77 – 90.
20. Терёшкин А. Ф. Моральные установки в системе отношений субъекта : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. СПб., 2004. 26 с.
21. Титаренко А. И. Структура нравственного сознания: Опыт этико-философского исследования. М. : Мысль, 1974. 278 с.
22. Турчин А. С. Особенности оценивания подростками отношений с родителями как источника социально-психологической адаптации // Психология отноше- ния человека к жизнедеятельности: проблемы и перспективы : сб. науч. тр. / под ред. В. А. Зобкова, А. Л. Журавлёва, А. В. Зобкова ; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых, Гуманитар. ин-т ; Ин-т психологии Рос. акад. наук. Влади- мир : Шерлок-пресс, 2021. С. 170 – 175.
23. Турчин А. С. Особенности информирования офицеров-воспитателей кадетских классов о содержательной специфике подростковых конфликтов // Психологи- ческие проблемы современного образования и пути их решения : материалы VIII Общерос. онлайн-конф. психологов образования Сибири. Иркутск, 20 – 21 июня 2024 г. / отв. ред. Н. И. Чернецкая. Иркутск : Изд-во ИГУ, 2024. С. 306 – 311.

24. Церковникова Н. Г. Теоретические подходы к определению нравственного самосознания и эмпирическое изучение его особенностей у обучающихся кадетских и общеобразовательных школ // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2015. № 9 (ч. 4). С. 718 – 722.
25. Эджибадзе А. В., Турчин А. С. Оценка эффективности педагогических условий профилактики деструктивных конфликтов среди подростков в общеобразовательной организации // Перспективы науки и образования. 2022. № 3(57). С. 433 – 440.
26. Юдакова С. П., Турчин А. С. «Лицо» современной подростковой преступности: на материале данных социологического исследования деятельности следственных управлений Следственного комитета Российской Федерации // Научный поиск: личность, образование, культура. 2024. № 3. С. 59 – 64.
27. Ядов В. А. Стратегия социологического исследования. Описание, объяснение, понимание социальной реальности. 3-е изд., испр. М. : Омега-Л, 2007. 567 с.
28. Kolberg L., From Is to Ought // Cognitive Development and Epistemology. Ed. Th. Mischel. N. Y., 1971. 410 p.
29. Piaget J. Einführung in die Genetische Erkenntnistheorie. 1. Aufl. Frankfurt a. M. Suhrkamp, 1973. 103 p.

References

1. Aleksandrov Yu. I, Znakov V. V., Arutyunova K. A. Moral` i npravstvennost`. Obosnovanie e`mpiricheskogo issledovaniya razny`x grupp sovremennogo Rossijskogo obshhestva // Psixologiya npravstvennosti / otv. red. A. L. Zhuravlev, A. V. Yurevich. M. : In-t psixologii RAN, 2010. S. 343 – 346.
2. Anan`ev B. G. Izbranny`e psixologicheskie trudy`. V 2 t. T. 1. M. : Pedagogika, 1980. 232 s.
3. Arsen`ev A. S. Nauchnoe obrazovanie i npravstvennoe vospitanie // Psixologicheskie problemy` npravstvennogo vospitaniya detej. M., 1977. S. 30 – 59.
4. Bozhovich L. I. Lichnost` i ee formirovanie v detskom vozraste. M. : Prosveshhenie, 1968. 280 s.
5. Bratus` B. S. Npravstvennoe soznanie lichnosti. M. : Znanie, 1985. 234 s.
6. Drobniczkiy O. G. Moral`naya filosofiya // Izbranny`e trudy` / sost. R. G. Apresyan. M. : Gardariki, 2002, 525 s.
7. Zhuravlev A. L., Yurevich A. V. Psixologiya npravstvennosti. M. : In-t psixologii RAN, 2010. S 5 – 9.
8. Znakov V. V. Ponimanie sub``ektom pravdy` o moral`nom prostupke drugogo cheloveka: normativnaya e`tika i psixologiya npravstvennogo soznaniya // Psixologicheskij zhurnal. 1991. T. 12. № 1. S. 32 – 43.
9. Kon I. S. Slovar` po e`tike. M. : Politizdat, 1981. 430 s.
10. Lefevr V. A. Algebra sovesti : per. so 2-go angl. izd. s dop. M. : Kogito-centr, 2003. 426 s.

11. Lanczova S. V., Shmeleva E. A., Kislyakov P. A. Programma formirovaniya prosocial'nogo povedeniya podrostkov v usloviyax smeshannoj real'nosti // Vestnik Vladimirskego gosudarstvennogo universiteta imeni Aleksandra Grigor'evicha i Nikolaya Grigor'evicha Stoletovy'x. Pedagogicheskie i psixologicheskie nauki. 2025. № 1. S. 80 – 92.
12. Leont'ev A. N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. 2-e izd. M. : Politizdat, 1977. 304 s.
13. Lidets A. G. Psixologicheskij trening s podrostkami. M. : Akademiya, 2004. 256 s.
14. Muxina B.C. Vozrastnaya psixologiya: fenomenologiya razvitiya, detstvo, otrochestvo. M. : Akademiya, 2004. 456 s.
15. Petrova S. M. K probleme strukturny'x komponentov samosoznaniya lichnosti: metodicheskij aspekt // Vestnik Pskovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Social'no-gumanitarny'e nauki. 2007. № 1. S. 182 – 190.
16. Rubinshtejn S. L. Problemy' obshhej psixologii. M. : Pedagogika, 1976. 416 s.
17. Stolin V. V. Samosoznanie lichnosti. M. : MGU, 1983. С 75 – 76.
18. Spirkin A. G. Filosofiya : uchebnik. 2-e izd. M. : Gardariki, 2006. 736 s.
19. Suvorova O. V., Sorokoumova G. V., Ivanova N. V. Aktual'noe sostoyanie npravstvennogo vy'bora sovremennoj rossijskoj molodezhi // Vestnik Vladimirskego gosudarstvennogo universiteta imeni Aleksandra Grigor'evicha i Nikolaya Grigor'evicha Stoletovy'x. Pedagogicheskie i psixologicheskie nauki. 2024. № 1. S. 77 – 90.
20. Teryoshkin A. F. Moral'ny'e ustanovki v sisteme otnoshenij sub`ekta : avto-ref. dis. ... kand. psixol. Nauk : 19.00.05 / Ros. gos. ped. un-t im. A. I. Gercena. SPb., 2004. 26 s.
21. Titarenko A. I. Struktura npravstvennogo soznaniya: Opy't e'tiko-filosofskogo issledovaniya. M. : My'sl', 1974. 278 s.
22. Turchin A. S. Osobennosti ocenivaniya podrostkami otnoshenij s roditelyami kak istochnika social'no-psixologicheskoy adaptacii // Psixologiya otnosheniya cheloveka k zhiznedeyatel'nosti: problemy' i perspektivy' : sb. nauch. tr. / pod red. V. A. Zobjkova, A. L. Zhuravlyova, A. V. Zobjkova ; Vladim. gos. un-t im. A. G. i N. G. Stoletovy'x, Gumanitar. in-t; Institut psixologii Ros. akad. nauk. Vladimir : Sherlokpress» 2021. S. 170 – 175.
23. Turchin A. S. Osobennosti informirovaniya oficerov-vospitatelej kadetskix klassov o sodержatel'noj specifike podrostkovy'x konfliktov // Psixologicheskie problemy' sovremennoego obrazovaniya i puti ix resheniya : materialy' VIII Obshheros. onlajn-konf. psixologov obrazovaniya Sibiri. Irkutsk, 20 – 21 iyunya 2024 g. / otv. red. N. I. Cherneczkaya. Irkutsk : Izd-vo IGU, 2024. S. 306 – 311.
24. Cerkovnikova N. G. Teoreticheskie podxody' k opredeleniyu npravstvennogo samosoznaniya i e'mpiricheskoe izuchenie ego osobennostej u obuchayushhixsya kadetskix i obshheobrazovatel'ny'x shkol // Mezhdunarodny'j zhurnal prikladny'x i fundamental'ny'x issledovanij. 2015. № 9 (ch. 4). S. 718 – 722.
25. E'dzhibadze A. V., Turchin A. S. Ocenka e'ffektivnosti pedagogicheskix uslovij profilaktiki destruktivny'x konfliktov sredi podrostkov v obshheobrazovatel'noj organizacii // Perspektivy' nauki i obrazovaniya. 2022. № 3(57). S. 433 – 440.

26. Yudakova S. P., Turchin A. S. «Liczo» sovremennoj podrostkovoј prestupnosti: na materiale danny`x sociologicheskogo issledovaniya deyatel`nosti sledstvenny`x upravlenij Sledstvennogo komiteta Rossijskoј Federacii // Nauchny`j poisk: lichnost`, obrazovanie, kul`tura. 2024. № 3. S. 59 – 64.
27. Yadov V. A. Strategiya sociologicheskogo issledovaniya. Opisanie, ob`yasnenie, ponimanie social`noj real`nosti. 3-e izd., ispr. M. : Omega-L, 2007. 567 s.
28. Kolberg L., From Is to Ought // Cognitive Development and Epistemology. Ed. Th. Mischel. N. Y., 1971. 410 r.
29. Piaget J. Einfuhrung in die Genetische Erkenntnistheorie. 1. Aufl. Frankfurt a. M. Suhrkamp, 1973. 103 r.

M. M. Bogdanovskaya, A. S. Turchin

DIFFERENCES IN THE STRUCTURE OF MORAL ATTITUDES OF STUDENTS IN CADET AND GENERAL EDUCATION CLASSES AT SCHOOL

The article presents data on a comparative analysis of the moral attitudes of secondary school students and cadet teenagers. It is noted that there are significantly different meanings of the self-image, namely: the category «Infantile Self» is more common among graduates of general education classes than among graduates of cadet classes. There are more definitions of oneself through physical qualities (the category «Physical Self») among graduates of general education classes than among cadets. In addition, it was concluded that it is advisable to use projective techniques in the diagnostic process, as they reduce the risk of obtaining socially desirable responses from the subjects.

***Key words:** self-awareness, moral development, and moral attitudes of adolescents.*

ИННОВАЦИОННЫЕ ВЕКТОРЫ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ

УДК 5.8.2

О. В. Комягина, А. А. Тарасова

<https://doi.org/10.66300/2307-3241-2026-83-1-112-121>

ПРОБЛЕМЫ И МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ФОНЕТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ УЧАЩИХСЯ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ (НА МАТЕРИАЛЕ УЧЕБНИКА «SPOTLIGHT»)

Статья посвящена проблеме формирования фонетических навыков учащихся младшего школьного возраста на уроках английского языка. В статье обосновывается необходимость формирования данных навыков при действующем системно-деятельностном подходе к обучению в рамках реализации программы обновленных ФГОС НОО, а также рассматриваются различные подходы и методики формирования слухо-произносительных и ритмико-интонационных навыков учащихся. На основе анализа учебника «Spotlight» для 3 – 4-го классов на предмет соответствия требованиям ФГОС делается вывод о недостаточном количестве упражнений, направленных на формирование и развитие фонетической стороны речи и необходимости использования дополнительных методических средств на уроках иностранного языка.

Ключевые слова: фонетический навык, методика, ФГОС, имитационный подход, системно-деятельностный подход, сознательно-коммуникативный метод.

Формирование коммуникативных универсальных учебных действий (УУД) является одним из ключевых моментов обучения иностранному языку и подразумевает активное вовлечение учащихся в учебную деятельность, что также обуславливает применение системно-деятельностного подхода обучения в общеобразовательных школах в настоящее время. Согласно данному подходу ученики самостоятельно добывают знания с помощью средств,

предложенных учителем, основная задача которого – помощь учащимся в достижении целей урока и получении новых знаний, а также правильной организации самостоятельной работы и самоконтроля. Более того, данный подход предполагает учет возрастных и психологических особенностей учащихся, что позволяет выявить наиболее подходящие формы и методы работы с детьми младшего школьного возраста.

Основные цели обучения иностранному языку принято подразделять на образовательные, воспитательные и развивающие. Поскольку в данной статье предметом изучения является процесс формирования фонетических навыков младших школьников, наибольшую значимость представляют образовательные цели обучения иностранному языку. Владение слухо-произносительными и ритмико-интонационными навыками проявляется в разнообразных сферах речевой деятельности, включая не только говорение, но также аудирование, чтение и даже письмо. Таким образом, фонетические навыки входят во все основные речевые умения, формируемые у учащихся в процессе изучения любого иностранного языка, следовательно, их становление и развитие – это неотъемлемая часть процесса обучения.

Необходимо отметить, что фонетическая составляющая английского языка представляет собой наибольшую трудность в обучении, поскольку не предполагает четкого объяснения произношения или артикуляции (в редких случаях) той или иной фонемы, а также правил чтения, что позволяет сделать вывод о необходимости систематизации фонетического материала и правил чтения для лучшего восприятия и усвоения.

С целью выявления основных проблем в процессе формирования фонетических навыков младших школьников на уроках иностранного языка был проведен анализ учебника «Spotlight» для 3-го и 4-го классов на предмет соответствия требованиям обновленных ФГОС НОО и наличия заданий, способствующих формированию и развитию слухо-

произносительных и ритмико-интонационных навыков учащихся. Данный УМК одобрен Министерством и входит в федеральный перечень учебников.

Учебник «Spotlight» (Быкова Н. И., Дули Д., Поспелова М. Д., Эванс В.) для 3-го и 4-го классов разделен на восемь тематических модулей, которые, в свою очередь, включают два юнита и подпункты (a, b). В учебнике присутствуют такие разделы, как «Fun at school», «Spotlight on the UK/the USA/Australia/Russia», «Arthur & Rascal», «Grammar time» и «Now I Know». Кроме того, он включает книгу для чтения с заданиями по тексту: «The toy soldier» для 3-го класса и «Goldilocks and the three bears» для 4-го. Сами задания представлены отдельным разделом «Activities module». Учебник содержит две части, и в конце каждой части предлагается информация про праздники «Special Days», а также такие разделы, как «Further Reading/Writing/Speaking practice».

Согласно книге для учителя учебник «Spotlight» для 3-го и 4-го классов направлен на систематическую работу над правилами чтения, а также предполагает знакомство со звуками английского языка в различных позиционных вариантах (закрытом и открытом слогах) и на изучение транскрипции. Кроме того, в книге для учителя авторы учебника пишут о возможности формирования произносительных навыков при чтении текстов вслух во время работы в классе [2, с. 10].

В связи с этим необходимо отдельно отметить раздел «Дальнейшие шаги к чтению» (Further steps to reading), наличие которого может способствовать формированию фонетических

навыков учащихся, включая овладение знаками транскрипции, поскольку данный раздел содержит задания на чтение отдельных фонем, соотнесение слов каждого модуля с транскрипцией и их расстановку в алфавитном порядке, а также чтение текста и поиск в нем за-транскрибированных слов. Однако таких заданий очень мало, и они не являются обязательными к выполнению.

Обучение фонетике – процесс, требующий постоянного повторения и закрепления при работе дома. Однако в качестве домашнего задания для совершенствования произносительных навыков авторы учебника предлагают лишь прослушивание новой лексики и повторение её за диктором. Как следствие, большое количество старой лексики уходит в разряд пассивной, учащиеся забывают произношение слов, а развитие ритмико-интонационных навыков отходит на второй план.

Анализ учебника «Spotlight» для 3-го класса позволил обнаружить некоторые недостатки. К примеру, в модуле 3 и 4 было выявлено, что для запоминания по темам «Еда» и «Игрушки» детям предлагается достаточно большое количество лексики (от восьми лексических единиц за урок), произношение которых отрабатывается при помощи песен и плакатов по данным темам. В 3-м модуле вводится грамматическая тема образования и использования простого настоящего времени (Present Simple) во всех типах предложений, однако интонацию можно услышать только в аудиозаписях, произношение контролируется учителем, интонационный рисунок отсутствует. Стоит отметить, что только в этом модуле есть повторение

букв английского алфавита. Следующий же урок начинается с повторения пройденной лексики и игры «I like smth beginning with 'e'», во время которой есть возможность тренировки произношения отдельных фонем.

В модуле 6 учащиеся должны освоить основные предлоги места (фонетическую трудность может представлять предлог in front of), а также конструкцию «There is/are» в Present Simple, что предполагает умение использования связующего «г» в предложениях с данной конструкцией. Однако аудиозаписей диалогов и песен с использованием связующего «г» в самом учебнике не представлено, детям предлагается читать самостоятельно или вслух. В этом же модуле вводится правило на употребление множественного числа существительных, оканчивающихся на -ss, -x, -f, -sh, -y (после согласных). Объяснение правила произношения таких существительных предоставляется учителю.

В ходе анализа также было замечено, что в учебниках присутствует большое количество песенного материала, а также рифмовки, к которым предлагается аудиозапись, однако в следующих модулях правила и ранее изученные слова никак не повторяются, что не позволяет в полной мере закрепить фонетические навыки учащихся, а также не способствует формированию устойчивого семантического поля. Таким образом, заявленной систематической работы над правилами чтения не наблюдается.

Согласно программе ФГОС НОО к концу 4-го класса дети также должны уметь применять при чтении новых

слов правила чтения гласных в открытом и закрытом слогах в односложных словах, а также в третьем типе слога (гласная + r) [12].

Уже в первом модуле учебника «Spotlight» для 4-го класса вводятся буквосочетания ar/or. Изначально детям предлагается прослушать аудио, обратить внимание на произношение и повторить за диктором, потом прочитать слова самостоятельно. Затем следует задание на заполнение пропусков, которое проверяется в классе. Также данный модуль предполагает повторение ранее пройденного настоящего продолженного времени (Present Continuous), однако отдельные задания на произношение фонемы [ɹ] не представлены, только повторение за диктором хором и индивидуально.

Как в третьем, так и в четвертом классе в некоторых разделах представлены достаточно сложные с фонетической точки зрения слова, которые не сопровождаются даже аудиозаписями. В учебнике 4-го класса в разделе «Fun at school» по 4-му модулю можно заметить слова herbivore, carnivore, omnivore, plants, однако нет ни транскрипции (которую дети должны уметь читать), ни аудиозаписи. В четвертом классе уже встречается лексика, содержащая 4-й тип слога (bored, scared, tired), который пока никак не поясняется. Следовательно, лексика запоминается при помощи имитации слов за учителем или аудиозаписью.

Кроме того, мало внимания уделяется и звукам, которых нет в русском языке. В 3-м классе при прохождении числительных особую трудность могут представлять числительные fourteen и thirteen, поскольку одной из наиболее

частных ошибок является замена фонемы [θ] русским звуком [ф] [11, с. 43]. Такой же недостаток можно заметить и в учебнике для 4-го класса при изучении уже порядковых числительных. Более того, поскольку в английском языке ударение является свободным, необходимо введение объяснений и правил акцентуации лексических единиц, однако ни в 3-м, ни в 4-м классе не представлены правила ударения числительных, имеющих двойное ударение (от 13 до 19), что не позволяет в полной мере сформировать такой навык, как произнесение слов с соблюдением правильного ударения [7, с. 28].

Можно заметить значительное уменьшение количества фонетического материала, преподаваемого в 4-м классе. Даже раздел «Further steps to reading» в 4-м классе включает в каждое задание по соотношению слова с транскрипцией по два модуля, в то время, как в 3-м классе на каждый модуль было отдельное задание.

Несмотря на соответствие системно-деятельностному подходу в обучении и наличие заданий на дополнение текста по транскрипции и поиск слов с нужным звуком в тексте, обучение транскрипции представлено в УМК достаточно поверхностно, контроль ритмико-интонационных особенностей высказываний лежит целиком на учителе. Более того, учитель самостоятельно объясняет и записывает с учащимися правила чтения и произношения той или иной фонемы, поскольку в самом учебнике правил практически нет, что не позволяет учащимся отработать изученные фонемы самостоятельно.

Некоторые компетенции учащихся (умение читать знаки транскрипции,

соблюдать ритмико-интонационные особенности высказываний, соотносить графический и звуковой образ слова, умение читать связующее «r» и т. д.) могут формироваться не полностью, так как фонетический материал не закрепляется из урока в урок, а носит чисто ознакомительный характер.

Было замечено, что в учебнике используется главным образом имитационный подход в обучении фонетике, основная особенность которого заключается в повторении слов и высказываний за учителем или диктором. Плюс в том, что имитация чаще всего является осознанной, поскольку сопровождается красочными иллюстрациями, однако не всегда. Безусловно, на начальной ступени обучения дети хорошо запоминают на слух, но среди учащихся есть дети со слаборазвитым фонематическим и фонетическим слухом, которым могут потребоваться простые объяснения артикуляторных особенностей произношения фонем и правил чтения. Именно поэтому наиболее применимым подходом в обучении фонетическим аспектам английского языка принято считать дифференцированный подход, предполагающий как объяснение артикуляции и правил чтения, так и повторение за учителем или диктором.

Данный анализ позволил сделать вывод о необходимости поиска дополнительных методик формирования фонетических навыков, использование которых будет возможно непосредственно во время урока. По В. М. Филатову, беглость и фонематичность речи – это неотъемлемые требования в изучении произношения [13, с. 327] и вырабатываются исключительно бла-

годаря систематичной работе над произносительной стороной языка, что обуславливает важность отработки фонетического материала на каждом уроке.

В настоящее время наиболее распространенной методикой, способствующей поддержанию регулярной работы при формировании фонетических навыков учащихся, является фонетическая зарядка. Плюсы фонетической зарядки заключаются в том, что на нее затрачивается мало времени, и она может быть проведена в любое время в течение урока (чаще в начале). Зачастую фонетическую зарядку связывают с темой урока с целью повторения лексического, грамматического материала или перед чтением, однако на начальном этапе обучения фонетическая зарядка может включать рифмовки и скороговорки на тренировку определенного звука, которые также могут служить средством формирования слухо-произносительных и ритмико-интонационных навыков учащихся. Учебник «Spotlight» содержит большое количество песенного материала, а также рифмовки на тренировку отдельных звуков, однако в следующих модулях рифмовки не повторяются, и времени на индивидуальное отчитывание рифмовок в классе практически нет.

К одной из действенных методик формирования фонетических навыков можно отнести и артикуляторную гимнастику, которая способствует улучшению подвижности речевого аппарата и развивает умение быстро перестраиваться с одной фонемы на другую [8, с. 4]. Однако необходимо отметить, что для детей младшего школьного

возраста фонетическая зарядка и артикуляторная гимнастика должны носить игровой характер, что будет способствовать концентрации внимания учащихся и поддержанию мотивации к изучению иностранного языка.

Среди отечественных методик формирования слухо-произносительных и ритмико-интонационных навыков также можно выделить метод дирижирования, при котором учитель выступает в роли дирижера и показывает при помощи движений руками долготу и краткость звука, восходящий и нисходящий тоны, а дети повторяют. Метод дирижирования может подойти как для аудиалов и визуалов, так и для кинестетиков, поскольку включает не только слушание и повторение за учителем, но и предполагает повторение движений руками.

Методика цветочтения (автор – В. Мещерякова) также может подойти для начального этапа обучения иностранному языку. Данная методика в основном способствует формированию навыков чтения, но наравне с ними формируются и произносительные навыки учащихся. Цветочтение помогает визуализировать буквосочетания в отдельных словах. Например, буквосочетание «th» может иметь два цвета: звонкий – красный, глухой – черный. Желтые буквы читаются как [э], красные гласные – открытый слог, а черные – закрытый. В рамках урочной деятельности данная методика не будет так эффективна, как на внеурочных занятиях ввиду нехватки времени и наличия определенной программы, однако может стать хорошим дополнением к урокам.

В настоящее время на уроках иностранного языка широко используются и зарубежные методики формирования фонетических навыков. Для запоминания лексики зачастую применяется метод фонетических ассоциаций или метод Ричарда Аткинсона. Суть метода в соотнесении схожих слов по звучанию в русском и английском и составлении коротких ассоциативных предложений на родном языке с целью запоминания той или иной лексической единицы. Данный метод также может быть использован и с целью формирования слухо-произносительных навыков учащихся. Например, push – ПУШка – Толкать пушку или Sit-СИТо – Муха сидит на СИТе. Однако, несмотря на существование принципа аппроксимации, при использовании этого метода очень важно следить за произносительной стороной речи и строить объяснение материала на противопоставлении родного и иностранного языков, поскольку очень велик риск фонетической интерференции.

Самой распространенной методикой, использующейся в современных школах, является дриллинг (drilling), или метод многократного повторения. Согласно Келли Джеральду, данная методика направлена на то, чтобы помочь учащимся сформировать верное произношение при изучении новой лексической единицы или же закрепить произношение уже изученной [15, р. 16]. Задача учащихся – повторять за учителем слова или даже целые фразы хором и индивидуально. Однако поскольку для детей имитация все-таки должна быть осознанной, необходимо прибегать к использованию средств наглядности.

Метод «Минимальной пары» (Minimal pairs) может быть использован в качестве тренировки трудных для учащихся звуков с целью избежания фонологических ошибок при дальнейшем обучении. Однако в начальной школе данная методика может не столько помочь в тренировке отдельного звука, сколько сформировать у учащихся понимание о важности правильного произношения и необходимости дифференциации фонем (thick – sick, thin – sin, ran – pen, man – men, etc.).

Поскольку данная статья рассматривает формирование фонетических навыков у учащихся начальной школы, необходимо помнить, что детям в этом возрасте необходима частая смена видов деятельности, поэтому эту методику можно применять и в качестве игры, развивающей слухо-произносительные навыки. Учитель (или ученик у доски) называет слова, содержащие, например, звук [s] и [θ], когда дети слышат межзубный, они хлопают.

Метод «цепочки» (chaining) также предлагается Келли Джеральдом в качестве эффективного метода формирования слухо-произносительных и ритмико-интонационных навыков учащихся [15, p. 17]. Учащимся предлагается произнести отдельную фразу с конца или начала предложения.

- E.g. – Why...
- Why do you...
- Why do you cry...
- Why do you cry, Willy?

Кроме того, Келли Джеральд в качестве тренировки произношения и отработки лексики предлагает подстановочные упражнения (Substitution drilling), которые отличаются от обычной

тренировки заменой определенных лексических единиц. (The bear is on the box; The bear is under the box; etc). Например, в 3-м классе данная методика может быть использована при прохождении темы «My house», в рамках которой учащиеся проходят предлоги места и предметы мебели.

Метод полного физического реагирования (Total Physical Response), разработанный американским профессором Джеймсом Ашером, также получил широкое применение в современных школах и используется в основном для запоминания лексического материала. Поскольку использование данного метода задействует все типы восприятия, его применение может способствовать и формированию слухо-произносительных навыков учащихся младшего школьного возраста. Суть метода заключается в повторении учащимися команд учителя вербально и невербально с целью последующего запоминания лексической единицы. В фонетике данный метод может быть применен при объяснении артикуляции звука и его произношения. К примеру, учитель произносит звук [æ] и широко открывает рот, подставив руку под подбородок, дети повторяют.

Безусловно, не все методики могут быть применены в чистом виде при формировании слухо-произносительных и ритмико-интонационных навыков учащихся, однако их совместное использование с учебником «Spotlight» поможет в становлении определенных языковых компетенций учащихся.

Например, метод дирижирования может помочь в формировании умения произносить связующую «г» или при

постановке верной интонации предложения. Минимальные пары – при формировании навыка различения на слух и произнесении с соблюдением правильного ударения отдельных слов. Более того, данная методика может способствовать развитию навыка различения гласных в открытом и закрытом слогах, а также глухих и звонких согласных на конце слова. Метод «цепочки» можно зачастую использовать в качестве фонетической зарядки.

Поскольку в ходе анализа учебника также было замечено большое количество песенного материала и тем, в рамках которых возможно применение метода полного физического реагирования, данный метод также

может быть рекомендован при формировании фонетических навыков учащихся.

Следует также отметить, что процесс формирования фонетических навыков учащихся является действительно сложным и требует особого внимания именно на начальном этапе обучения ввиду психологических и возрастных особенностей детей. В среднем и старшем звене данным навыкам отводится гораздо меньше времени. Отсутствие регулярной работы над фонетическим аспектом ведет к деавтоматизации определенных навыков учащихся и может повлечь трудности при дальнейшем изучении языка.

Литература

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М. : Просвещение, 1968. 278 с.
2. Быкова Н. И., Дули Д., Поспелова М. Д., Эванс В. Английский язык : метод. пособие для учителя к учеб. Н. И. Быковой, Д. Дули, М. Д. Поспеловой, В. Эванс. «Английский язык. 3 класс» : в 2 ч. 7-е изд., перераб. М. : Просвещение, 2023. 302 с.
3. Быкова Н. И., Дули Д., Поспелова М. Д., Эванс В. Английский язык : метод. пособие для учителя к учеб. Н. И. Быковой, Д. Дули, М. Д. Поспеловой, В. Эванс. «Английский язык. 4 класс» : в 2 ч. 8-е изд., перераб. М. : Просвещение, 2023. 291 с.
4. Быкова Н. И., Дули Д., Поспелова М. Д., Эванс В. Английский язык: 3-й класс : учебник : в 2 ч. 13-е изд., перераб. М. : Express Publishing : Просвещение, 2023.
5. Быкова Н. И., Дули Д., Поспелова М. Д., Эванс В. Английский язык: 4 й класс : учебник : в 2 ч. 18-е изд., перераб. М. : Express Publishing : Просвещение, 2023.
6. Кучма А. В. Современные технологии в формировании фонетических навыков английского языка в начальной школе // Электронная библиотека УрГПУ, 2018. 76 с. URL: <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/9827/2/02Kuchma2.Pdf> (дата обращения: 26.04.25).
7. Левина Т. В. Эволюционные процессы в орфоэпической норме слова современного английского языка : учеб. пособие ; Владим. гос. пед. ун-т. Владимир, 2003. 125 с.

8. Левина Т. В., Наумова Н. А. Фонетические особенности английской речи : учеб. пособие для студентов неязык. специальностей. Ульяновск : Зебра, 2017. 72 с.
9. Пупина Ю. Г. Подходы к формированию фонетических навыков // Вестник ММА. 2017. № 1-2. С. 220 – 224. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podhody-k-formirovaniyu-foneticheskikh-navykov/viewer> (дата обращения: 26.04.25).
10. Сакаева Л. Р., Баранова А. Р. Методика обучения иностранным языкам : учеб. пособие для студентов Ин-та математики и механики им. Н. И. Лобачевского по направлению «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)». Казань : КФУ, 2016. 189 с.
11. Практическая фонетика английского языка : учеб. для фак. англ. яз. пед. ин-тов / М. А. Соколова [и др.]. М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. 384 с.
12. Федеральная рабочая программа начального образования // Иностранный (английский язык). М., 2023. URL: <https://edsoo.ru/> (дата обращения: 26.04.25).
13. Филатов В. М. Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе : учеб. пособие для студентов пед. колледжей / под ред. В. М. Филатова. Ростов н/Д. : Феникс, 2004. 416 с. Серия «Среднее профессиональное образование».
14. Baker A. Tree or Three. Cambridge : Cambridge University Press, 1982. 124 p.
15. Kelly G. How to teach pronunciation. Longman, 2001. 54 p.
16. Roach P. English phonetics and phonology: a practical course. 4th ed. Cambridge University Press, 2009. 269 p.
17. Szyszka M. Pronunciation Learning Strategies and Language Anxiety in Search of an Interplay. Springer International Publishing, 2017. 224 p.

References

1. Bozhovich L. I. Lichnost` i ee formirovanie v detskom vozraste. М. : Prosveshhenie, 1968. 278 s.
2. By`kova N. I., Duli D., Pospelova M. D., E`vans V. Anglijskij yazy`k : metod. posobie dlya uchitelya k ucheb. N. I. By`kovej, D. Duli, M. D. Pospelovoj, V. E`vans. «Anglijskij yazy`k. 3 klass» : v 2 ch. 7-e izd., pererab. М. : Prosveshhenie, 2023. 302 s.
3. By`kova N. I., Duli D., Pospelova M. D., E`vans V. Anglijskij yazy`k : metod. posobie dlya uchitelya k ucheb. N. I. By`kovej, D. Duli, M. D. Pospelovoj, V. E`vans. «Anglijskij yazy`k. 4 klass» : v 2 ch. 8-e izd., pererab. М. : Prosveshhenie, 2023. 291 s.
4. By`kova N. I., Duli D., Pospelova M. D., E`vans V. Anglijskij yazy`k: 3-j klass : uchebник : v 2 ch. 13-e izd., pererab. М. : Express Publishing : Prosveshhenie, 2023.
5. By`kova N. I., Duli D., Pospelova M. D., E`vans V. Anglijskij yazy`k: 4 j klass : uchebник : v 2 ch. 18-e izd., pererab. М. : Express Publishing : Prosveshhenie, 2023.
6. Kuchma A. V. Sovremenny`e texnologii v formirovanii foneticheskix navy`kov anglijskogo yazy`ka v nachal`noj shkole // E`lektronnaya biblioteka UrGPU, 2018. 76 s. URL: <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/9827/2/02Kuchma2.Pdf> (data obrasheniya: 26.04.25).

7. Levina T. V. E`volyucionny`e processy` v orfoe`picheskoj norme slova sovremennogo anglijskogo yazy`ka : ucheb. posobie ; Vladim. gos. ped. un-t. Vladimir, 2003. 125 s.
8. Levina T. V., Naumova N. A. Foneticheskie osobennosti anglijskoj rechi : ucheb. posobie dlya studentov neyazy`k. special`nostej. Ul`yanovsk : Zebra, 2017. 72 s.
9. Pupina Yu. G. Podxody` k formirovaniyu foneticheskix navy`kov // Vestnik MMA. 2017. № 1-2. S. 220 – 224. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podhody-k-formirovaniyu-foneticheskix-navykov/viewer> (data obrashheniya: 26.04.25).
10. Sakaeva L. R., Baranova A. R. Metodika obucheniya inostranny`m yazy`kam : ucheb. posobie dlya studentov In-ta matematiki i mexaniki im. N. I. Lobachevskogo po napravleniyu «Pedagogicheskoe obrazovanie (s dvumya profilyami podgotovki)». Kazan` : KFU, 2016. 189 s.
11. Prakticheskaya fonetika anglijskogo yazy`ka : ucheb. dlya fak. angl. yaz. ped. in-tov / M. A. Sokolova [i dr.]. M. : Gumanit. izd. centr VLADOS, 1997. 384 s.
12. Federal`naya rabochaya programma nachal`nogo obrazovaniya // Inostranny`j (anglijskij yazy`k). M., 2023. URL: <https://edsoo.ru/> (data obrashheniya: 26.04.25).
13. Filatov V. M. Metodika obucheniya inostranny`m yazy`kam v nachal`noj i osnovnoj obshheobrazovatel`noj shkole : ucheb. posobie dlya studentov ped. kolledzhej / pod red. V. M. Filatova. Rostov n/D. : Feniks, 2004. 416 s. Seriya «Srednee profes-sional`noe obrazovanie».
14. Baker A. Tree or Three. Cambridge : Cambridge University Press, 1982. 124 p.
15. Kelly G. How to teach pronunciation. Longman, 2001. 54 p.
16. Roach P. English phonetics and phonology: a practical course. 4th ed. Cambridge University Press, 2009. 269 p.
17. Szyszka M. Pronunciation Learning Strategies and Language Anxiety in Search of an Interplay. Springer International Publishing, 2017. 224 p.

O. V. Komyagina, A. A. Tarasova

FORMATION OF PHONETIC SKILLS OF STUDENTS AT THE INITIAL STAGE OF LEARNING ENGLISH

The article is devoted to the problem of the formation of phonetic skills of primary school students in English lessons. The article justifies the need for the formation of these skills with the current system-activity approach to learning within the framework of the implementation of the updated Federal State Educational Standard of Higher Education and also discusses various approaches and methods for the formation of auditory-pronunciation and rhythmic-intonation skills of students. Based on the analysis of the Spotlight textbook for grades 3 – 4 for compliance with the requirements of the Federal State Educational Standard, it is concluded that there are insufficient exercises aimed at the formation and development of the phonetic side of speech and the need to use additional methodological tools in foreign language lessons.

Key words: phonetic skill, methodology, FGOS, imitation approach, system-activity approach, conscious-communicative method.

КУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ В ФОРМИРОВАНИИ ВТОРИЧНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

Статья посвящена описанию стратегии проведения практических занятий по лекционному курсу «Основы теории межкультурной коммуникации» для студентов 3-го курса направления «Филология» Института иностранных языков МГПУ. Задания разработаны в русле лингвокультурологического подхода и согласно критериям отбора содержания социокультурного компонента. Помимо упражнений для итогового контроля создан тест, сформулирован один из вопросов для модульного экзамена. Успешная апробация предложенной стратегии позволяет считать ее продуктивной и рекомендовать к применению и дальнейшей разработке.

Ключевые слова: лингвокультурный подход, межкультурная коммуникация, языковая личность, модульный экзамен, культурный аспект.

Введение. Языковая личность, по мнению Ю. Е. Прохорова, имеет тройственную структуру и представляет собой парадигму *речевых личностей*. Речевая личность, в свою очередь, является набором элементов языковой личности, «реализация которых связана со всеми экстралингвистическими и лингвистическими характеристиками данной ситуации общения: ее коммуникативными целями и задачами, ее темой, нормой и узусом, ее этнокультурными, социальными и психологическими параметрами» [7, с. 58 – 59]. Речевая личность существует на вербально-семантическом уровне и при этом предполагает владение иностранным языком.

В качестве второго конструкта выделяется *когнитивная* составляющая, единицами которой выступают концепты, складывающиеся в определенную картину мира говорящего на языке.

Третья составляющая находится на уровне *прагматики* и включает цели и мотивы говорящего.

Важно отметить, что когнитивная и прагматическая составляющие языковой личности имеют более важную роль при общении, поскольку недочеты на уровне речевой личности (например, наличие акцента) не так мешают межкультурному взаимопониманию, как нарушения на уровне прагматики [Там же, с. 60]. В то же время обучение иностранному языку зачастую нацелено на формирование лишь первой составляющей языковой личности, не ставя своей задачей обращение к когнитивному и прагматическому уровням

Аналогичной точки зрения придерживается С. Г. Тер-Минасова, говоря о том, что эффективность общения определяется не только знанием языка, но и другими различными факторами, такими как наличие глубоких фоновых

знаний (т. е. знаний когнитивного порядка) или условий общения (т. е. прагматических элементов коммуникации). Более того, «культурные ошибки воспринимаются гораздо болезненнее и агрессивнее, чем языковые» [8, с. 23]. Автор отмечает, что при изучении иностранного языка обучающийся должен овладеть тремя картинами иного мира: языковой, культурно-концептуальной и реальной [Там же].

Постановка проблемы. Однако в методике преподавания иностранных языков вопрос о том, чему именно обучать, какие культурные особенности, отраженные в языке, необходимы изучающим данный язык инофонам, остается открытым [1, с. 253]. Более того, несмотря на большое количество работ теоретического [9; 10; 11; 12] и практического плана [5], проблема преподавания лингвокультурных особенностей разных народов студентам вуза по профильным направлениям также не может быть признана решенной.

Иными словами, актуальность настоящей работы обуславливается повышенным интересом к лингвокультурологии, с одной стороны, и отсутствием стратегии культуuroобусловленному речевому поведению на английском языке студентов-филологов – с другой.

Цель данного исследования – разработать стратегию обучения лингвокультурным особенностям русских студентов, изучающих английский язык в качестве первого иностранного.

Материал и методы исследования. В данной работе мы сфокусируемся на развитии именно третьей составляющей языковой личности. В качестве площадки для апробации предложенной стратегии формирования

вторичной языковой личности использовался Институт иностранных языков МГПУ, а именно студенты 3-го курса направления «Филология», изучавшие дисциплину «Основы теории межкультурной коммуникации» в осеннем семестре 2023 (35 человек) и 2024 гг. (37 человек). В план курса входило 34 часа лекций и 32 часа практических занятий в подгруппах в 2003 г., 10 часов лекций и 30 часов практических занятий в подгруппах – в 2024 г.). В планируемых результатах данных дисциплин значится развитие следующих компетенций: УК-5 (способность воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах) и ОПК-2 (способность использовать в профессиональной деятельности, в том числе педагогической, основные положения и концепции в области общего языкознания, теории и истории основного изучаемого языка (языков), теории коммуникации) [6].

Результаты исследования. Остановимся подробнее на содержательном наполнении практических занятий дисциплины. Важно отметить, что в нашей работе мы придерживаемся лингвокультурологического подхода. Отличительным аспектом данного подхода является тот факт, что он позволяет фокусироваться не на «определённой культурной информации, извлекаемой из определённой языковой единицы, а на отражении в языке некоторого *достаточно репрезентативного блока национальной культуры* в связи с комментируемыми языковыми (речевыми) единицами разбираемого текста» (курсив мой. – Н. М.) [3, с. 103]. Таким образом, подход «даёт возможность уйти от

упрощённого фактологического, фрагментарного подхода к ознакомлению обучаемых с определёнными аспектами культуры и позволяет студентам сформировать достаточно *полную картину иноязычной действительности* посредством исследования как языкового, так и внеязыкового содержания избранных для изучения культурных сфер» (курсив мой. – Н. М.) [3, с. 105].

Как отмечает О. Л. Дигина, «в лингвокультурологическом подходе «аккультурация» происходит при помощи “окультуривания” языковых единиц, что ведет студентов в направлении от значения “угадывания” к знанию и включению знака-предмета в сеть культурных ассоциаций, свойственных той или иной нации», анализ материала начинается не с языковой единицы, а с культурной [Там же, с. 101]. Целью обучения в таком случае является научить студентов приемам лингвострановедческого прочтения и анализа различных текстов [2, с. 137].

Первостепенной задачей, на наш взгляд, является отбор того материала, на основе которого будет проходить обучение особенностям иной лингвокультуры. О. Л. Дигина предлагает шесть критериев отбора содержания социокультурного компонента (выдвинутых И. А. Черкасс и Ю. И. Черниковой и адаптированных О. Л. Дигиной) (последующая нумерация моя – Н. М.) [3, с. 104]. Рассмотрим применение выделенных авторами критериев на примере заданий для практических занятий по дисциплинам «Основы теории межкультурной коммуникации» и «Введение в теорию коммуникации».

1) *критерий современности и общеизвестности*

В качестве основы для проведения занятий отбираются англоязычные тексты или видеотреклеты, созданные не ранее 2000 года. Подобным материалом могут служить, во-первых, скрипты (сценарии) кино-, теле- или мультипликационных фильмов (кинокомпаний США, Великобритании, Канады, Австралии) или фрагменты данных видеоматериалов, во-вторых, фрагменты литературных произведений на английском языке англоязычного автора.

Исходя из данного критерия для анализа и обсуждения студентам были предложены фрагменты из следующих полнометражных фильмов и сериалов: *A Beautiful Day in the Neighborhood* (2019), *Gifted* (2017), *Remember Me* (2010), *The Iron Lady* (2011), *Law & Order* (1990 – 2024).

2) *критерий культурологической и страноведческой ценности*

3) *критерий типичности*

Согласно второму и третьему критериям в отобранных текстах должны присутствовать вербальные и невербальные единицы, репрезентирующие следующие лингвокультурные особенности английского социума: (1) проявления монохромной культуры, индивидуализма; (2) позитивная установка (имплицитное отрицание на уровне лексики и в целом положительные предложения); (3) модальность (вежливые формы обращений, просьб и т. п.); (4) проявление негативной вежливости в речи британцев (снижение категоричности в суждениях и оценках, мягкое выражение несогласия, стремление сохранить «Я» собеседника); (5) лексические особенности (частотность слова *please* и др.); (6) культурные нормы, заложенные в

языке (лакуны, фразеологизмы, афоризмы, пословицы и поговорки и т. д.); (7) особенности жестикуляции. Как представляется, данные особенности англосаксонской лингвокультуры, с одной стороны, представляют ценность для изучения инофонами, и, с другой стороны, являются распространенными в современном английском языке.

Опираясь на второй и третий критерии, мы отобрали эпизоды из следующих фильмов: *Last Chance Harvey* (2008), *P.S. I Love You* (2007), *Spanglish* (2004), *The Queen* (2006).

4) *привлечение родной культуры, дифференциации с ней для предупреждения интерференции*

Помимо материалов на английском языке, студентам предлагается ознакомиться с аналогичными текстами (отрывками из художественных произведений российских авторов, фрагментов отечественных сериалов и полнометражных фильмов). С целью актуализации знаний о родной культуре и проведения сравнительного анализа родной и иной лингвокультур были использованы фрагменты следующих полнометражных фильмов и сериалов: *Путер FM* (2006), *Родители* (2015, 2019 – 2020).

Отметим также, что для наблюдения за развитием некоторых лингвокультурных особенностей английского и русского социумов были спроектированы задания с опорой на произведения, созданные в прошлом веке или ранее, а также современные художественные фильмы, описывающие события, а значит, и лингвокультурологические особенности, других эпох, напр., *Летучая мышь* (1973), *Люди и манекены*

(1974), *Служебный роман* (1977), *Becoming Jane* (2007), *The Kings Speech* (2010), *Tolkien* (2019), *Sense and Sensibility* (1995). Кроме того, привлекались литературные произведения, такие как, например, Токмакова И. Маруся ещё вернется (1991) [4].

5) *тематический критерий*

Все произведения для создания учебных материалов отбирались с учетом интересов студентов, а также во взаимосвязи с тематическим планом практических дисциплин, нацеленных на изучение английского языка, например, «Стратегии иноязычного чтения и письма». К таким видеоматериалам можно отнести эпизоды из следующих художественных и документальных фильмов: *Magic Beyond Words: The J. K. Rowling Story* (2011), *Mona Lisa Smile* (2003), *My Sister's Keeper* (2009), *The Notebook* (2004), *Raising Helen* (2004), *Social Network* (2010).

6) *критерий функциональности*

Функциональность нашла свое применение в практическом тренинге по употреблению вышеобозначенных особенностей английской лингвокультуры на занятиях по практическим дисциплинам, например, «Стратегии иноязычного чтения и письма», в процессе составления студентами устных диалогов и написания эссе по данному предмету.

Приведем пример задания на анализ лингвокультурных особенностей английского языка: *Проанализируйте фрагменты фильма The Kings Speech и перечислите нарушенные советы по построению высказывания в русле негативной вежливости по П. Браун и С. Левинсону, приведите примеры (табл. 1).*

Задание на основе фрагмента фильма The Kings Speech (2010)

| № | Максима | Пример |
|---|----------------------------------|--------|
| 1 | Не будьте излишне прямолинейными | |
| 2 | Используйте вопросительные формы | |
| 3 | Выражайте почтительность | |
| 4 | Просите прощения | |
| 5 | Деперсонифицируйте высказывания | |
| 6 | Используйте пассивные формы | |

Итоговая оценка за пройденный курс выставляется по совокупности набранных за семестр баллов, в которые входит обязательное прохождение теста. Тестовое задание содержит в основном теоретические вопросы, проверяющие знания обучающимися основных терминов и направлений развития теории межкультурной коммуникации. Кроме того, несколько заданий в тесте посвящены анализу лингвокультурных

особенностей англосаксонской ментальности, например, вопрос: *Что означает жест, изображенный на рис. 1?*

Варианты ответа: а) *мероприятие прошло успешно*, б) *угроза*, в) *заняли второе место*, г) *ничего не обозначает*.

Вопрос: *Какой из переводов фразы «А он ничего!» наиболее удачен?* а) *He is all right*, б) *He's nothing*, в) *He is a real character*, г) *He is great!*



Рис. 1. Пример жеста, характерного для британской культуры
(Источник: URL: <https://www.gazeta.ru/social/news/2024/02/07/22280005.shtml>)

Первый вопрос проверяет знание студентами невербального языка представителей английской лингвокультуры,

второй – знакомство с позитивной установкой британцев и американцев и избегание эксплицитного отрицания.

ИННОВАЦИОННЫЕ ВЕКТОРЫ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ

В целом студенты успешно справились и с тестом (рис. 2), и с получением итоговой аттестации за пройденный курс (рис. 3).



Рис. 2. Оценки, полученные за тест студентами 3-го курса в 2023 и 2024 гг.

Рис. 2. Scores received for the test by 3rd year students in 2023 and 2024

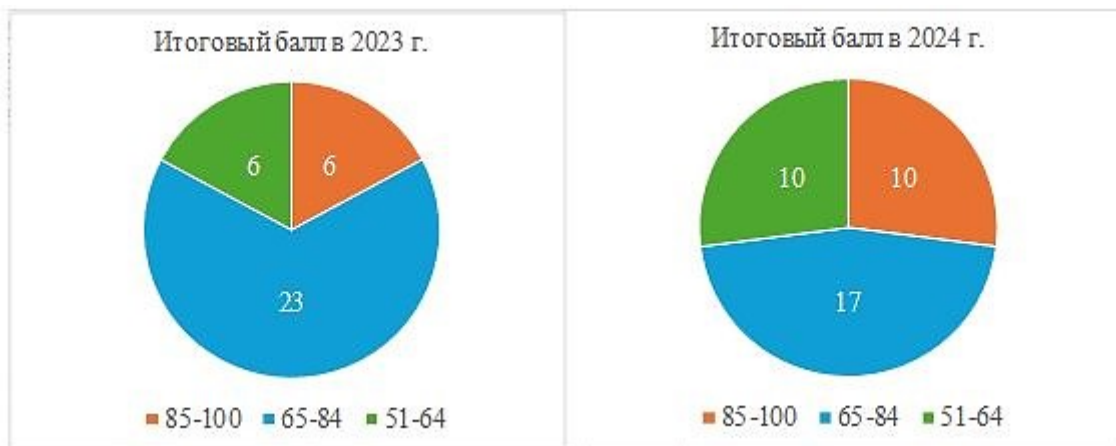


Рис. 3. Итоговый балл, полученный студентами 3-го курса в 2023 и 2024 гг.

Рис. 3. Final scores of 3rd year students in 2023 and 2024

Кроме того, на четвертом курсе студенты сдают экзамен по модулю «Межкультурная коммуникация», в который кроме описанной дисциплины входят также «Практикум по межкультурной коммуникации», «Теория и практика

перевода», «Лингвострановедение и страноведение англоязычных стран», «Лингвострановедение и страноведение России». Остановимся подробнее на модульном экзамене. Для определения качества освоения обучающимися

образовательных результатов по модулю, в который входят упомянутые дисциплины, в качестве одного из оценочных средств используется проект. Студентам предлагается представить результаты самостоятельной работы над индивидуальным проектом «Лингвокультурные особенности английского языка (на материале современных художественных произведений)», сопроводив выступление электронной презентацией. Данный проект позволяет оценить, умеют ли студенты самостоятельно конструировать свои знания в процессе решения практических задач. Приведем пример фрагмента сценария художественного фильма, проанализированного одним из 35 студентов, сдававших модульных экзамен в январе 2025 г.:

QUEEN VICTORIA: I am 81 years of age. I've had nine children and 42 grandchildren and have almost a billion citizens. I have rheumatism, a collapsed uterus, I'm morbidly obese and deaf in one ear (имплицитное отрицание). I have known 11 Prime Ministers and passed 2,347 pieces of legislation. I've been in office 62 years, 234 days. Thus, I am the longest-serving monarch in world history. I'm responsible for five households and a staff of over 3,000. I am cantankerous, boring, greedy, fat, ill-tempered (имплицитное отрицание), at times selfish and myopic, both metaphorically and literally. I am perhaps disagreeably (эксплицитное отрицание на морфологическом уровне) attached to power and should not have smashed the Emperor of Russia's egg. But I am anything but insane (имплицитное отрицание). If the

household wish to disobey (эксплицитное отрицание на морфологическом уровне) me, so be it. Let them do it to my face. I will see everyone in the Durbar Room at once! (Victoria & Abdul, 2017).

Следующий фрагмент презентации проекта, выполненного одним из обучающихся, иллюстрирует описание особенностей лингвокультурного поведения героев проанализированного эпизода британского телесериала:

Лингвокультурное поведение Шерлока Холмса в эпизоде His Last Vow (2014) телесериала Sherlock демонстрирует яркие черты британской культуры общения, сочетающие в себе сдержанность, иронию, негативную вежливость и индивидуализм. Герой использует специфические речевые стратегии, которые помогают ему сохранить интеллектуальное превосходство, дистанцию и избежать ненужной эмоциональности.

Лингвокультурное поведение Джона Ватсона в том же эпизоде отражает типичные черты британской коммуникации, такие как сдержанность, негативная вежливость, высокий уровень формальности, умеренность в проявлении эмоций и использование эвфемизмов. В отличие от Шерлока, Джон более дипломатичен, старается избегать конфликтов и использовать вежливые выражения, при этом проявляя типично британскую сдержанность и умение скрывать свои истинные чувства за формальностями.

Приведем критерии оценки презентации студентами их индивидуальных проектов (табл. 2).

Критерии оценивания проекта

| Критерий оценки | Показатель | Кол-во баллов |
|---|--|---------------|
| Содержание проекта: - знание основных положений и концепций теории межкультурной коммуникации; - умение использовать основные положения и концепции теории коммуникации в научно-исследовательской деятельности; - знание лингвокультурных особенностей представителей англосаксонской ментальности | Представлен в полном объеме | 5 – 7 |
| | Частично представлен (есть отдельные погрешности) | 3 – 4 |
| | Не представлен (есть существенные / многочисленные погрешности и ошибки) | 0 – 2 |
| Оформление текста и электронной презентации: - соответствие требованиям к структуре и оформлению; - библиографическая культура (оформление библиографии) | Представлен в полном объеме | 3 |
| | Частично представлен (отдельные погрешности) | 1 – 2 |
| | Не представлен (многочисленные погрешности) | 0 |
| Презентация проекта: - умение использовать знание теории межкультурной коммуникации в научно-исследовательской деятельности; - логичность и аргументированность изложения; - соответствие регламенту | Представлен в полном объеме | 4 – 5 |
| | Частично представлен | 1 – 3 |
| | Не представлен | 0 |
| Итого | | 0 – 15 |

Отметим, что все обучающиеся справились с поставленной задачей (рис. 4). Можно сделать вывод об успешности предложенной технологии в формировании вторичной языковой личности студентов-филологов.

Заключение. Важно понимать, что культурная и языковая компетенция не совпадают. Большинство межкультурных конфликтов происходит из-за того, что коммуниканты, владеющие иностранным языком на уровне, близком к уровню носителя

языка, т. е. обладают развитой языковой компетенцией, недооценивают важность погружения в иную культуру, т. е. не имеют достаточной культурной компетенции, которую от них ожидает носитель языка.

Таким образом, при формировании вторичной языковой личности студентов-филологов необходимо уделять достаточное внимание анализу культурных особенностей носителей изучаемого языка, а также сравнению родной и иной лингвокультуры.

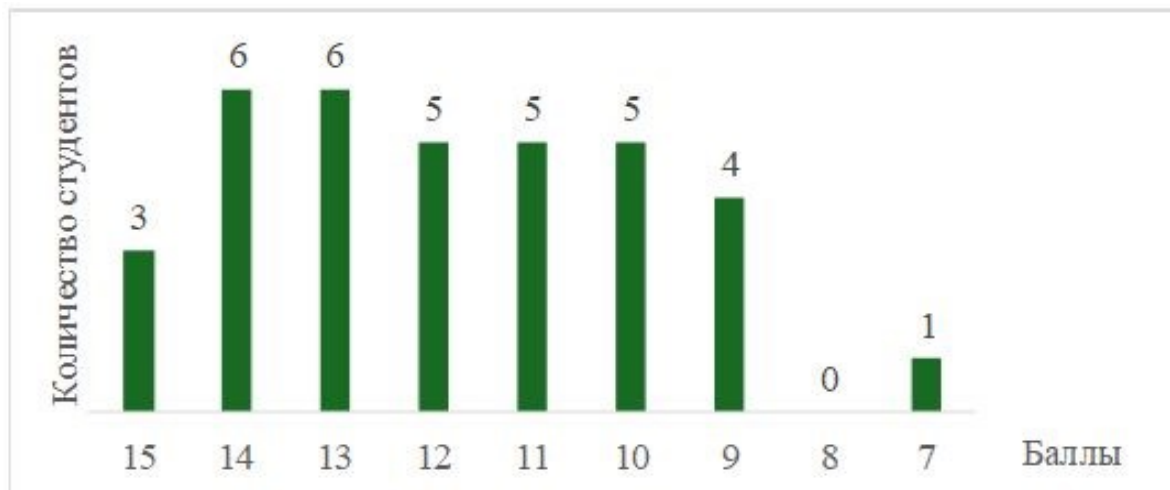


Рис. 4. Баллы, полученные студентами 4-го курса за проект, представленный на модульном экзамене в 2024 г.

Представляется продуктивным обучением данному аспекту в рамках практических занятий по курсу «Основы теории межкультурной коммуникации». В качестве итоговой аттестации по модулю, содержащему данную дисциплину, студентам предлагается защитить индивидуальный

проект, цель которого – продемонстрировать знание основных положений и концепций в области теории межкультурной коммуникации и лингвокультурологии. Апробация в Институте иностранных языков МГПУ доказала успешность предложенной стратегии.

Литература

1. Григорьева Е. Я., Черкашина Е. И. Становление лингвокультурологии как нового подхода к преподаванию языков и культур // Современный русский язык: функционирование и проблемы преподавания, Будапешт, 17 – 18 мая 2019 г. Будапешт : Российский центр науки и культуры в Будапеште, 2019. С. 250 – 255. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42309065&ysclid=m7btb6uj2w571839122> (дата обращения: 19.02.2025).
2. Григорьева Е. Я., Черкашина Е. И. Реализация лингвокультурологического подхода к преподаванию романских языков в системе подготовки магистратуры // Rhema. Рема. 2019. № 3. С. 133 – 147. DOI 10.31862/2500-2953-2019-3-133-147. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41503443&ysclid=m7btcx-euae345304164> (дата обращения: 18.02.2025).
3. Дигина О. Л. Влияние лингвокультурологического подхода на формирование межкультурной коммуникации в обучении иностранному языку // Lingua Mobilis. 2009. № 4(18). С. 99 – 105. URL: <https://elibrary.ru/msxzfv?ysclid=m7bte723m3551097778> (дата обращения: 18.02.2025).

4. Коммуникация. Теория и практика : учебник / Л. Г. Викулова, М. Р. Желтухина, С. А. Герасимова, И. В. Макарова. М. : ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ДОМ ВКН, 2020. 336 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44270835&ysclid=m7btf8b1cl866691974> (дата обращения: 18.02.2025).
5. Практикум по культуре речевого общения : учеб. для студентов учреждений высш. образования : в 2 т. / О. А. Сулейманова [и др.]. 2-е изд., стер. М. : Академия, 2016. 240 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42727887> (дата обращения: 18.02.2025).
6. Приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 12 августа 2020 г. № 986 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 45.03.01 Филология». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202008280029?ysclid=m7bph1zc8n180079055> (дата обращения: 19.02.2025).
7. Прохоров Ю. Е. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев. М. : URSS, 2017. 224 с.
8. Тер-Минасова С. Г. Преподавание иностранных языков в современной России: нужно подумать // Иностранные языки в школе. 2015. № 11. С. 21 – 29. URL: <https://elibrary.ru/uymkkn?ysclid=m7bth2qp9h755743566> (дата обращения: 19.02.2025).
9. Тихонова Е. В., Гураль С. К. Синергетическая модель «Менеджер языковых коммуникаций в международных проектах» – основа подготовки китаистов-практиков // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2024. № 3(55). С. 178 – 188. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=74032942> (дата обращения: 19.02.2025).
10. Фролова С. В., Есина С. В., Прибылова Н. Г. Основные требования к устной речи преподавателей высшей школы в условиях цифровизации образовательного процесса // Высшее образование сегодня. 2022. № 1-2. С. 72 – 77. DOI 10.18137/RNU.НЕТ.22.01-02.P.072. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=48217516> (дата обращения: 18.02.2025).
11. Языкова Н. В., Будникова А. А. Предметно-тематическое содержание учебника английского языка как международного для профильного университета с позиции поликультурного подхода // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2024. № 4(56). С. 197 – 210. DOI 10.24412/2076-913X-2024-456-197-210. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=79704575> (дата обращения: 19.02.2025).
12. Moeller A. J., Nugent K. Building intercultural competence in the language classroom // Unlock the Gateway to Communication. Ed. By S. Dhonau, 2014. Pp. 1 – 18. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2021.1898736>. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/33138527.pdf> (дата обращения: 19.02.2025).

References

1. Grigor`eva E. Ya., Cherkashina E. I. Stanovlenie lingvokul'turologii kak novogo podxoda k prepodavaniju yazy`kov i kul'tur // *Sovremenny`j russkij yazy`k: funkcionirovanie i problemy` prepodavaniya*, Budapesht, 17 – 18 maya 2019 g. Budapesht : Rossijskij centr nauki i kul'tury` v Budapeshte, 2019. S. 250 – 255. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42309065&ysclid=m7btb6uj2w571839122> (data obrashheniya: 19.02.2025).
2. Grigor`eva E. Ya., Cherkashina E. I. Realizaciya lingvokul'turologicheskogo podxoda k prepodavaniju romanskix yazy`kov v sisteme podgotovki magistratury` // *Rhema. Rema*. 2019. № 3. S. 133 – 147. DOI 10.31862/2500-2953-2019-3-133-147. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41503443&ysclid=m7btcxeyae345304164> (data obrashheniya: 18.02.2025).
3. Dgina O. L. Vliyanie lingvokul'turologicheskogo podxoda na formirovanie mezhkul`turnoj kommunikacii v obuchenii inostrannomu yazy`ku // *Lingua Mobilis*. 2009. № 4(18). S. 99 – 105. URL: <https://elibrary.ru/msxzfz?ysclid=m7bte723m3551097778> (data obrashheniya: 18.02.2025).
4. *Kommunikaciya. Teoriya i praktika : uchebnik* / L. G. Vikulova, M. R. Zheltuxina, S. A. Gerasimova, I. V. Makarova. M. : IZDATEL`SKIJ DOM VKN, 2020. 336 s. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44270835&ysclid=m7btf8b1cl866691974> (data obrashheniya: 18.02.2025).
5. *Praktikum po kul`ture rechevogo obshheniya : ucheb. dlya studentov uchrezhdenij vy`ssh. obrazovaniya : v 2 t.* / O. A. Sulejmanova [i dr.]. 2-e izd., ster. M. : Akademiya, 2016. 240 s. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42727887> (data obrashheniya: 18.02.2025).
6. Prikaz Ministerstva nauki i vy`sshego obrazovaniya RF ot 12 avgusta 2020 g. N 986 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vy`sshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 45.03.01 Filologiya». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202008280029?ysclid=m7bph1zc8n180079055> (data obrashheniya: 19.02.2025).
7. Proxorov Yu. E. Nacional`ny`e sociokul`turny`e stereotipy` rechevogo obshheniya i ix rol` v obuchenii russkomu yazy`ku inostrancev. M. : URSS, 2017. 224 s.
8. Ter-Minasova S. G. Prepodavanie inostranny`x yazy`kov v sovremennoj Rossii: nuzhno podumat` // *Inostranny`e yazy`ki v shkole*. 2015. № 11. S. 21 – 29. URL: <https://elibrary.ru/uymkkn?ysclid=m7bth2qp9h755743566> (data obrashheniya: 19.02.2025).

9. Tixonova E. V., Gural` S. K. Sinergeticheskaya model` «Menedzher yazy`kovy`x kommunikacij v mezhdunarodny`x proektax» – osnova podgotovki kitaistov-praktikov // Vestnik MGPU. Seriya: Filologiya. Teoriya yazy`ka. Yazy`kovoje obrazovanie. 2024. № 3(55). S. 178 – 188. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=74032942> (data obrashheniya: 19.02.2025).
10. Frolova S. V., Esina S. V., Priby`lova N. G. Osnovny`e trebovaniya k ustnoj rechi prepodavatelej vy`sshej shkoly` v usloviyax cifrovizacii obrazovatel`nogo processa // Vy`sshee obrazovanie segodnya. 2022. № 1-2. S. 72 – 77. DOI 10.18137/RNU.HET.22.01-02.P.072. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=48217516> (data obrashheniya: 18.02.2025).
11. Yazy`kova N. V., Budnikova A. A. Predmetno-tematicheskoe sodержanie uchebnika anglijskogo yazy`ka kak mezhdunarodnogo dlya profil`nogo universiteta s pozicii polikul`turnogo podxoda // Vestnik MGPU. Seriya: Filologiya. Teoriya yazy`ka. Yazy`kovoje obrazovanie. 2024. № 4(56). S. 197 – 210. DOI 10.24412/2076-913X-2024-456-197-210. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=79704575> (data obrashheniya: 19.02.2025).
12. Moeller A. J., Nugent K. Building intercultural competence in the language classroom // *Unlock the Gateway to Communication*. Ed. By S. Dhonau, 2014. Pp. 1 – 18. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2021.1898736>. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/33138527.pdf> (data obrashheniya: 19.02.2025).

N. V. Matyushina

CULTURAL ASPECT IN FORMING SECONDARY LANGUAGE PERSONALITY IN WOULD-BE PHILOLOGISTS

The paper elaborates the way how to conduct practical classes on the course *The Basics Of Cross-Cultural Communication* for 3rd year students of philology department in the Institute of Foreign Languages at MCU. The assignments are designed in the framework of linguocultural approach and according to the criteria of how to select the socio-cultural component content. The paper also dwells on the final test and a question for the modular exam. The strategy was successfully tested that allows it to be recommended for teaching and further development.

Key words: *linguocultural approach, cross-cultural communication, language personality, modular exam, cultural aspect.*

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИИ АНАЛИЗА ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА У СТУДЕНТОВ-ГУМАНИТАРИЕВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ: РЕЧЕВЫЕ СТРАТЕГИИ ЛИДЕРОВ США В ПЕРИОД ХОЛОДНОЙ ВОЙНЫ

В статье рассматривается методика формирования компетенции анализа речевых стратегий политических лидеров у студентов-гуманитариев неязыкового направления на занятиях по английскому языку через анализ политического дискурса на примере речей лидеров США в период холодной войны. На основе дискурсивно-исторического подхода Р. Водак разработан комплекс заданий, направленный на формирование у студентов компетенции анализа политического дискурса. Подход соответствует требованиям ФГОС ВО к универсальным компетенциям (УК-1, УК-5). На примере разработанных заданий продемонстрировано осуществление предлагаемых в работе методических рекомендаций по формированию навыков критического анализа у студентов.

Ключевые слова: речевая стратегия, дискурс-анализ, холодная война, методы лингвистического анализа, дискурсивно-исторический подход, политический дискурс, критическое мышление.

Современное гуманитарное образование требует формирования критического мышления и аналитической грамотности. Одним из эффективных средств является анализ политического дискурса на занятиях по английскому языку. Цель статьи – теоретически обосновать методический подход к формированию компетенции анализа речевых стратегий у студентов-гуманитариев на примере речей лидеров США в период холодной войны

Для достижения поставленной цели использовались аналитико-синтетический метод при систематизации и обобщении существующих научных представлений о политическом дискурсе и речевых стратегиях; сравнительный метод для сопоставления различных

подходов к дискурс-анализу и сравнения значений дискурсивных стратегий у Р. Водак со значениями различных видов «речевых стратегий» у К. В. Волбуева. Для возможного использования были разработаны задания по проведению дискурсивного анализа на теоретико-методической основе.

Изучением политического дискурса занимались А. А. Карамова, исследующая его структуру [7], Д. Е. Никулина, рассматривающая политический дискурс как объект лингвистической науки [9]. В методическом пособии А. Н. Баранова, О. В. Михайлова проводится тщательное изучение не только политического дискурса, но и рассматриваются методы анализа его структуры [1]. Е. И. Шейгал провела

всесторонний анализ политического дискурса как предмета лингвокультурологического исследования: ею были рассмотрены характерные для него особенности [13]. К. В. Волобуевым было проведено очень качественное исследование содержания структуры политического дискурса и часто используемых в ней речевых стратегий и тактик [2], а в работе О. А. Уразгалиевой на примере политического выступления были рассмотрены характерные черты средств, реализующие стратегию сотрудничества в дискурсе.

Существует также комплекс работ, посвященных изучению методов дискурсивного анализа и различных подходов, которые выделяются в нем. Здесь важно упомянуть работы О. И. Зевелевой, М. С. Матыциной, О. Н. Шмелевой и Юе С., которые через изучение ведущих школ дискурс-анализа и основополагающих принципов метода рассматривают сущность упоминаемых в статье подходов лингвистического анализа и очерчивают основные этапы в эмпирическом исследовании [5; 8; 14; 15].

В данной работе впервые предложена методическая модель интеграции дискурсивно-исторического подхода в курс английского языка для студентов-гуманитариев с фокусом на речевые стратегии периода холодной войны, чем и обуславливается ее научная новизна.

Политический дискурс обычно рассматривают как один из типов дискурса и исследуют в соответствии с методами дискурсивного анализа, т. е. анализа дискурса [7]. В связи с существующим многообразием определений данного понятия представляется возможным вывести среднее значение термина [9, с. 148; 1, с. 7 – 8; 13, с. 15; 10, с. 25].

Таким образом, политический дискурс может рассматриваться как совокупность вербальных и невербальных практик, выстроенных в соответствии со структурой политических процессов и создающих соответствующую систему знаков и символов, отражающих политическую власть или идеологию. Как писал Чилтон в своей книге, политический дискурс является неотъемлемой частью политической реальности [16, с. 10].

Отличительными чертами политического дискурса, проявляющимися обычно во время речи, являются неопределенные или расплывчатые формулировки, однако выраженные простыми и доступными словами, что чаще всего совершенно не совпадает с реальной ситуацией, но воздействует на эмоциональную сферу аудитории [2, с. 132]. Именно в этом и заключаются основные функции политического дискурса – передавать информацию, побуждать к действиям, воздействуя на эмоции, и установление контакта с обществом [Там же, с. 132 – 133].

Политический дискурс направлен на регуляцию поведения оппонента и манипуляцию через реакцию общественностью, в связи с этим является очевидным выбор именно речей политических лидеров как предмет анализа [11, с. 94]. В политическом контексте определяющую роль для выявления основных характерных черт дискурса играет речь говорящего, имеющая значительные отличия от обычной речи [2, с. 131]. Обычная политическая речь начлена терминологическим аппаратом, по которому можно определить ее принадлежность к контексту, а также особенная структура дискурса и его реализация

с помощью речевой стратегии [2, с. 131; 20, с. 28].

Речевую стратегию можно рассматривать как определенный алгоритм речевых действий, направленный на достижение поставленной коммуникативной цели с помощью речевого воздействия на оппонента и аудиторию [4, с. 278]. Соответственно, цель политического дискурса совпадает с целью речевой стратегией, когда сама стратегия является инструментом для их достижения. Однако выявление стратегии речевого воздействия в подобном контексте, можно проводить лишь через рассмотрение используемых говорящим тактик, которые можно изучить благодаря анализу политического дискурса [2, с. 132].

Таким образом, можно утверждать, что анализ политического дискурса – это процесс выявления той системы знаков и символов, которая скрыта в соответствующих вербальных или невербальных продуктах коммуникативной деятельности представителей политической власти. В сущности, дискурсивный анализ применяется с целью выявления значимости связей между оппонентами и социальной структурой через анализ официальных высказываний, текстов новостей или исторических документов, где необходимо применять критический дискурс-анализ [15, с. 138; 5, с. 12 – 13].

В лингвистике существует множество подходов критического дискурс-анализа (КДА), в том числе если говорить о наиболее крупных, таких как диалектико-реляционный (Н. Фэрхлоу), направленный на значение текстовых элементов в общем социальном дискурсе; социо-когнитивный (Т. ван Дейк) – наиболее распространенный,

имеющий в качестве цели выявление дискредитационных и злоупотребительных элементов в процессе анализа текста в контексте дискурса [8, с. 208 – 211]. Среди перечисленных подходов особое место занимает дискурсивно-исторический, чьи цели и методологические основания делают его наиболее релевантным для рассматриваемого исследования. [Там же, с. 210 – 211].

Данный подход был разработан на основе идей Франкфуртской философской школы и в большей степени благодаря работам Ю. Хабермаса, Р. Водак и М. Райзигла, чьими целями было выявление значимости воздействия политических лидеров и элит на аудиторию через воспроизведение официальных речей или публикацию текстовых заявлений или изучение изменений в структурах языка и общественные отношения [8, с. 210 – 211; 14, с. 173, 174].

Если рассматривать этапы проведения КДА, то при любом подходе неизменно выделяется три уровня проведения анализа – через первичный выбор предмета исследования или вычленение как самостоятельную единицу или как вычлененный элемент из дискурсивной нити, т. е. суммы текстовых фрагментов; через структурный анализ текста и через анализ контекста или дискурса, которые в данном методе обычно рассматриваются в равной степени [5, с. 13; 8, с. 208 – 211].

При проведении КДА с помощью дискурсивно-исторического подхода очень важно учитывать три ключевых критерия анализа, формирующих базу трехмерной структуры для определения направлений дальнейшего изучения. К ним относится содержание и специфика дискурса, используемые

дискурсивные стратегии и их лингвистическая реализация в тексте – каждый из упомянутых пунктов должен быть выведен в результате следующих этапов, подробно описанных в статье О. Н. Шмелевой: во-первых, проводится изучение особенностей строения текста и связанности отдельных семантических единиц в едином языковом контексте [14, с. 175 – 176]. Во-вторых, рассматриваются обстоятельства и причинно-следственные связи появления данного текста, а также упоминаемые и принимающие участие субъекты политической речи в общем плане дискурса [Там же, с. 175]. И, наконец, необходимо учесть установившийся к тому времени социополитический и исторический контекст, к которому относится рассматриваемый продукт дискурсивной практики [Там же, с. 176].

Р. Водак и М. Райзигл, составители изложенной схемы анализа, самостоятельно определили основные группы дискурсивных стратегий, которые для удобства возьмем за основу. Среди групп они выделили референцию (разделение на категории), предикации, которые в принципе не имеют определенной границы и часто сливаются с первой группой стратегий, так как сюда включаются приемы характеристики той или иной социальной группы или объекта через оценивание его говорящим [Там же, с. 176 – 177]. К третьей группе относят тактики, направленные на подкрепление высказанной позиции, а к четвертой – аспекты, раскрывающие взгляд спикера на сложившуюся ситуацию или происходящие события [Там же]. В последнюю группу относят фразы и выражения, которые помогают

смягчить резкость высказанной позиции [Там же].

Однако получение новых знаний становится не единственной задачей высшего образования, поэтому результаты анализа не так важны, как полученные навыки. Согласно ФГОС ВПО третьего поколения от 2011 г., к ожидаемым результатам завершения образования по программам бакалавра, специалиста и магистра относится освоение универсальных (УК) и общепрофессиональных компетенций (ОПК) [3, с. 259 – 260]. С каждым новым поколением список пополнялся и, согласно последнему от 8 октября 2020 г. ФГОС ВО для гуманитарного направления, основные требования к универсальным компетенциям, которые студенты обязаны освоить по окончании учебной программы, включают умение находить нужную информацию и критически ее оценивать, а также применять принцип систематизированного мышления для решения поставленных задач (УК-1), а также способность понимать и уважать культурное многообразие общества, рассматривая его через призму социальной и политической истории, этики и философии (УК-5) [12].

Таким образом, компетентностный подход, установленный третьим поколением ФГОС и совершенствующийся с каждым новым стандартом, приводит к рассмотрению вопроса о методах формирования вышеперечисленных компетенций, в числе которых мы рассмотрим компетенцию анализа политического дискурса как интегративную, т. е. включающую в себя знания из нескольких дисциплин и направленные на решение многомерных задач.

Не каждый текст на иностранном языке является аутентичным, но также и не каждый аутентичный текст будет соответствовать требованиям образовательных стандартов и целям различных заданий. Существует определенный набор критериев, которые помогают определить происхождение текста и его совместимость с учебной работой.

Во-первых, надо понимать, что к аутентичным текстам относятся только те, которые написаны носителями языка для других носителей того же языка в рамках бытовых или социальных задач, поэтому под эту категорию можно отнести все, что касается социальной, культурной или политической сфер жизни людей [6, с. 34]. Во-вторых, выбор текста должен соответствовать дидактическим целям выполняемых заданий и способствовать формированию требуемых образовательным стандартом навыков, учитывая возраст и возможности студентов неязыковых гуманитарных специальностей [Там же, с. 35]. А. З. Зенченко в своей статье приводит следующие критерии для более точного отбора текстов:

1) возможность извлечения максимального объема полезной информации и отработки широкого спектра навыков;

2) соответствие сфере интересов и когнитивным возможностям целевой возрастной группы студентов;

3) способствование формированию и развитию компетенций, предусмотренных требованиями образовательного стандарта [Там же].

Исходя из указанных критериев отбора материала был сделан выбор в пользу наиболее репрезентативных речей американских президентов периода

холодной войны для анализа политического дискурса.

Выбор данного периода был обусловлен его значимостью для развития международных отношений во второй половине XX века, а также наличием огромного количества различного материала для проведения анализа политического дискурса с возможностью рассмотреть различные виды речевых стратегий.

Рассмотрим практическое применение теоретического блока в качестве комплекса учебных заданий по английскому языку для обучения анализу речевых стратегий на занятиях иностранного языка.

Для разработки примеров заданий были взяты за основу речь Гарри Трумэна “Special Message to the Congress on Greece and Turkey: The Truman Doctrine”, речь Джона Кеннеди “Inaugural Address” и речь Рональда Рейгана “Radio Address to the Nation on Central America” [17; 18; 19]. Выбор речей Трумэна (1947), Кеннеди (1961) и Рейгана (1983) обусловлен их репрезентативностью для ключевых этапов холодной войны: доктрина сдерживания, кризис доверия, политика “rollback”, или «откат» обратно к конфронтации.

Задание 1. Задание направлено на проведение семантического анализа лексических пар с целью выявления оценочной полярности и способов конструирования позитивного и негативного восприятия объектов политического дискурса с учетом контекста употребления слов и объяснением политической мотивации выбора говорящими тех или иных лексических единиц для описания одних и тех же явлений или

групп лиц. Цель: показать, что выбор лексики – часть стратегии убеждения.

Задание 2. Данное задание предполагает, что студенты, работающие индивидуально или в группах, получают для анализа фрагмент речевого выступления президента. Их задача заключается в выявлении и систематизации примеров трех риторических стратегий, указанных в индивидуальных листах. Аналитический отчет оформляется в соответствии с заданным шаблоном, предусматривающим фиксацию обозначений, оценочную окраску, сравнительный анализ и цитирование речевых фрагментов. Цель: научить распознавать речевые стратегии в речах политиков.

Задание 3. Данное задание рекомендуется выполнять в групповой форме, разделив студентов на три исследовательские группы. Каждая группа получает карточку с историческим фактом, соответствующим определенному периоду XX века. Задача студентов заключается в комплексном анализе представленного исторического факта и его влияния на содержание и ретиорику речи президента.

Необходимо выявить, каким образом данный контекст способствует формированию дискурсивных стратегий, идентифицировать причины и следствия появления конкретных высказываний, а также объяснить выбор лексико-семантических средств, отражающих политические и идеологические установки. Цель: связать язык и исторический контекст (ключевой элемент дискурсивно-исторического подхода).

В статье была рассмотрена теоретико-методическая разработка анализа речевых стратегий политической лидеров у студентов-гуманитариев на занятиях по английскому языку через анализ политического дискурса на примере речей лидеров США в период холодной войны. Предложенный методический подход позволяет интегрировать анализ политического дискурса в курс английского языка для студентов-гуманитариев. Разработанные задания соответствуют требованиям ФГОС ВО (УК-1, УК-5) и могут быть использованы преподавателями неязыковых вузов. В перспективе планируются апробация методики и расширение корпуса текстов.

Литература

1. Баранов А. Н., Михайлов О. В., Сатаров Г. А., Шипова Е. А. Политический дискурс: методы анализа тематической структуры и метафорики. М. : Фонд ИНДЕМ, 2004. 94 с.
2. Волобуев К. В. Политический дискурс: его стратегия, тактика и функции // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2015. № 6-1. С. 127 – 129.
3. Гаганова Е. В. Компетентностный подход как средство достижения нового качества высшего образования в соответствии с требованиями ФГОС // Вестник университета. 2015. № 6. С. 258 – 262.
4. Ерохина Е. Г. К содержанию понятия «речевая стратегия» в исследовании письменного дискурса // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. 2014. № 2. С. 277 – 281.

5. Зевелева О. И. Биографический метод и критический дискурс-анализ: перспективы сочетания // Социология: методология, методы, математическое моделирование. 2014. № 39. С. 7 – 39.
6. Зенченко А. З. Критерии отбора аутентичного материала и примеры заданий при работе с оригинальными текстами // Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам = Міжкультурна камунікація і професійна ариентаванае навучанне замежным мовам : материалы XVI Междунар. науч. конф., посвящ. 101-й годовщине образования Белорус. гос. ун-та, Минск, 27 окт. 2022 г. Минск : Белорус. гос. ун-т, 2022. С. 32 – 38.
7. Карамова А. А. Структура политического дискурса // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 2. С. 534. – URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_21471532_78551614.pdf (дата обращения: 23.10.2025).
8. Матыцина М. С. Критический дискурс-анализ: теоретико-методологические подходы // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2: Языкознание. 2019. Т. 18. № 3. С. 206 – 216. DOI 10.15688/jvolsu2.2019.3.17.
9. Никулина Д. Е. Политический дискурс как объект лингвистического исследования // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 9-1 (75). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/politicheskij-diskurs-kak-obekt-lingvisticheskogo-issledovaniya-1> (дата обращения: 23.10.2025).
10. Плетнева О. Д. Языковая репрезентация идеологической модальности в политическом дискурсе : на материале выступлений Э. Макрона : дис. ... канд. филол. наук : 5.9.8. М., 2024. 195 с.
11. Уразгалиева О. А. Вербализация коммуникативной стратегии сотрудничества в политическом дискурсе (на примере выступления В. В. Путина на 70-й сессии Генеральной Ассамблеи ООН) // Политическая лингвистика. 2017. № 3(63). С. 94 – 101.
12. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-46-03-01-istoriya-1291/> (дата обращения: 23.10.2025).
13. Шейгал Е. И. Семиотика политического дискурса. М. : Гнозис, 2004. 324 с.
14. Шмелева О. Н. Дискурсивно-исторический метод анализа социокультурных практик // Лингвистическое образование на современном этапе: российский и зарубежный опыт : сб. науч. ст. и материалов междунар. конф., посвящ. 15-летию первого вып. специалистов в области лингвистики в Сургут. гос. ун-те, Сургут, 11 – 12 апр. 2017 г. / отв. ред. И. А. Курбанов. Сургут : Сургут. гос. ун-т, 2017. С. 173 – 178.
15. Юе С. Методы исследования политического дискурса в контексте цифровизации гуманитарных наук // Политическая лингвистика. 2023. № 1(97). С. 136 – 143. DOI 10.26170/1999-2629_2023_01_15.

16. Chilton P. *Analysing Political Discourse: Theory and Practice*. London : Routledge, 2004. 256 p.
17. Inaugural Address // The American Presidency Project. URL: <https://www.presidency.ucsb.edu/documents/inaugural-address-2> (дата обращения: 20.10.2025).
18. Radio Address to the Nation on Central America. // The American Presidency Project. URL: <https://www.presidency.ucsb.edu/documents/radio-address-the-nation-central-america-1> (дата обращения: 20.10.2025).
19. Special Message to the Congress on Greece and Turkey: The Truman Doctrine // The American Presidency Project. URL: <https://www.presidency.ucsb.edu/documents/special-message-the-congress-greece-and-turkey-the-truman-doctrine> (дата обращения: 20.10.2025).
20. Van Dijk T. A. *Ideology and Discourse: A Multidisciplinary Introduction*. – Barcelona : Universitat Pompeu Fabra, 2012. 95 p. URL: <https://discourses.org/wp-content/uploads/2022/06/Teun-A.-van-Dijk-2012-Ideology-And-Discourse.pdf> (дата обращения: 20.10.2025).
21. Wodak R., Reisigl M. *Discourse and racism // The Handbook of Discourse Analysis*, sec. ed. / Ed. by D. Schiffrin, D. Tannen, H. E. Hamilton. Oxford : Blackwell, 2001. P. 576 – 596.

References

1. Baranov A. N., Mixajlov O. V., Satarov G. A., Shipova E. A. *Politicheskij diskurs: metody` analiza tematiceskoy struktury` i metaforiki*. M. : Fond INDEM, 2004. 94 s.
2. Volobuev K. V. *Politicheskij diskurs: ego strategiya, taktika i funkcii // Gumanitarny`e, social`no-e`konomicheskie i obshhestvenny`e nauki*. 2015. № 6-1. S. 127 – 129.
3. Gaganova E. V. *Kompetentnostny`j podxod kak sredstvo dostizheniya novogo kachestva vy`sshego obrazovaniya v sootvetstvii s trebovaniyami FGOS // Vestnik universiteta*. 2015. № 6. S. 258 – 262.
4. Eroxina E. G. *K sodержaniyu ponyatiya «rechevaya strategiya» v issledovanii pis`mennogo diskursa // Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*. 2014. № 2. S. 277 – 281.
5. Zeveleva O. I. *Biograficheskij metod i kriticheskij diskurs-analiz: perspektivy` sochetaniya // Sociologiya: metodologiya, metody`, matematicheskoe modelirovanie*. 2014. № 39. S. 7 – 39.
6. Zenchenko A. Z. *Kriterii otbora autentichnogo materiala i primery` zadaniy pri rabote s original`ny`mi tekstami // Mezhdul`turnaya kommunikaciya i professional`no orientirovannoe obuchenie inostranny`m yazy`kam = Mizhdul`turnaya kamunikacyya i prafesijna ary`entavanae navuchanne zamezhny`m movam : materialy` XVI Mezhdunar.*

- nauch. konf., posvyashh. 101-j godovshhine obrazovaniya Belarus. gos. un-ta, Minsk, 27 okt. 2022 g. Minsk : Belarus. gos. un-ta, 2022. S. 32 – 38.
7. Karamova A. A. Struktura politicheskogo diskursa // *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya*. 2014. № 2. S. 534. – URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_21471532_78551614.pdf (data obrashheniya: 23.10.2025).
 8. Maty`cina M. S. Kriticheskij diskurs-analiz: teoretiko-metodologicheskie podxody` // *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 2: Yazy`koznanie*. 2019. T. 18. № 3. S. 206 – 216. DOI 10.15688/jvolsu2.2019.3.17.
 9. Nikulina D. E. Politicheskij diskurs kak ob`ekt lingvisticheskogo issledovaniya // *Filologicheskie nauki. Voprosy` teorii i praktiki*. 2017. № 9-1 (75). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/politicheskij-diskurs-kak-obekt-lingvisticheskogo-issledovaniya-1> (data obrashheniya: 23.10.2025).
 10. Pletneva O. D. Yazy`kovaya reprezentaciya ideologicheskoy modal`nosti v politicheskom diskurse : na materiale vy`stuplenij E`. Makrona : dis. ... kand. filol. nauk : 5.9.8. M., 2024. 195 s.
 11. Urazgalieva O. A. Verbalizaciya kommunikativnoj strategii sotrudnichestva v politicheskom diskurse (na primere vy`stupleniya V. V. Putina na 70-j sessii General`noj Assamblei OON) // *Politicheskaya lingvistika*. 2017. № 3(63). S. 94 – 101.
 12. Federal`nyj gosudarstvennyj obrazovatel`nyj standart vy`sshego obrazovaniya. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-46-03-01-istoriya-1291/> (data obrashheniya: 23.10.2025).
 13. Shejgal E. I. Semiotika politicheskogo diskursa. M. : Gnozis, 2004. 324 s.
 14. Shmeleva O. N. Diskursivno-istoricheskij metod analiza sociokul`turny`x praktik // *Lingvisticheskoe obrazovanie na sovremennom e`tape: rossijskij i zarubezhnyj opyt` : sb. nauch. st. i materialov mezhdunar. konf., posvyashh. 15-letiyu pervogo vy`p. specialistov v oblasti lingvistiki v Surgut. gos. un-te, Surgut, 11 – 12 apr. 2017 g. / otv. red. I. A. Kurbanov. Surgut : Surgut. gos. un-t, 2017. S. 173 – 178.*
 15. Yue S. Metody` issledovaniya politicheskogo diskursa v kontekste cifrovizacii gumanitarny`x nauk // *Politicheskaya lingvistika*. 2023. № 1(97). S. 136 – 143. DOI 10.26170/1999-2629_2023_01_15.
 16. Chilton P. *Analysing Political Discourse: Theory and Practice*. London : Routledge, 2004. 256 p.
 17. Inaugural Address // The American Presidency Project URL: <https://www.presidency.ucsb.edu/documents/inaugural-address-2> (data obrashheniya: 20.10.2025).
 18. Radio Address to the Nation on Central America. // The American Presidency Project URL: <https://www.presidency.ucsb.edu/documents/radio-address-the-nation-central-america-1> (data obrashheniya: 20.10.2025).

19. Special Message to the Congress on Greece and Turkey: The Truman Doctrine // The American Presidency Project URL: <https://www.presidency.ucsb.edu/documents/special-message-the-congress-greece-and-turkey-the-truman-doctrine> (data obrashheniya: 20.10.2025).
20. Van Dijk T. A. Ideology and Discourse: A Multidisciplinary Introduction. – Barcelona : Universitat Pompeu Fabra, 2012. 95 p. URL: <https://discourses.org/wp-content/uploads/2022/06/Teun-A.-van-Dijk-2012-Ideology-And-Discourse.pdf> (data obrashheniya: 20.10.2025).
21. Wodak R., Reisigl M. Discourse and racism // The Handbook of Discourse Analysis, sec. ed. / Ed. by D. Schiffrin, D. Tannen, H. E. Hamilton. Oxford : Blackwell, 2001. P. 576 – 596.

M. V. Tsvetkova, I. V. Sidorova

FORMATION OF POLITICAL DISCOURSE ANALYSIS COMPETENCE AMONG HUMANITIES STUDENTS IN ENGLISH CLASSES: RHETORICAL STRATEGIES OF U. S. LEADERS DURING THE COLD WAR

The article examines the methodology of competence formation for analyzing the speech strategies of political leaders among non-linguistic humanities students in English classes through the analysis of political discourse using the example of speeches by US leaders during the Cold War. Based on the discursive-historical approach of R. Wodak, a set of tasks has been developed aimed at forming students' competence in analyzing political discourse. The approach meets the requirements of the Federal State Educational Standard for Higher Education for universal competencies (UC-1, UC-5). Using the example of the developed tasks, the implementation of the methodological recommendations proposed in the work on the formation of critical analysis skills among students is demonstrated.

Key words: *speech strategy, discourse analysis, cold War, methods of linguistic analysis, discursive-historical approach, political discourse, critical thinking.*

СЛОВО МОЛОДЫМ ИССЛЕДОВАТЕЛЯМ

УДК 37.025:159.923.2

А. И. Агеева

<https://doi.org/10.66300/2307-3241-2026-83-1-144-155>

ПОЭТАПНАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ РЕФЛЕКСИВНЫХ УМЕНИЙ У УЧАЩИХСЯ СТАРШЕЙ ШКОЛЫ

В статье рассматривается проблема недостаточной сформированности рефлексивных умений у учащихся старших классов школы. Предлагается поэтапная модель развития рефлексивных умений старших школьников на основе анализа их психовозрастных особенностей, а также теоретической и практической педагогической литературы на тему формирования рефлексивности. Для каждого уровня систематизированы и кратко описаны конкретные педагогические методы и упражнения. Представленный подход обеспечивает преемственность в обучении рефлексии – от ознакомления с ее принципами в группе до самостоятельного продуктивного применения в личной и учебной деятельности, что способствует повышению профессиональной осознанности, учебной мотивации и психологическому благополучию старшеклассников.

Ключевые слова: рефлексивные умения, рефлексия, самосознание обучающегося, самооценка обучающегося, методы развития рефлексии, старшеклассники.

Развитие рефлексивных умений – одно из приоритетных направлений педагогической деятельности в школе. Это подтверждается, в первую очередь, федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС). Так, ФГОС среднего общего образования в качестве ожидаемых результатов обучения выдвигает несколько подпунктов, указывающих на развитие рефлексивных умений школьников. В том числе упоминается умение самостоятельно определять цели деятельности, осуществлять, контролировать и корректировать де-

ятельность, а также владение навыками познавательной рефлексии как осознание совершаемых действий и мыслительных процессов, их результатов и оснований, границ своего знания и незнания [7].

Согласно определению Н. В. Тельтевской и А. В. Шориной, рефлексивные умения – это самостоятельно выполняемые и осознаваемые интеллектуальные действия (анализ, планирование, прогнозирование, регулирование, самоконтроль), детерминирующие творческую активность при выполнении различных видов деятельности на

основе освоенных знаний и приобретённого субъектного опыта [5, с. 42].

На основе исследований Г. П. Щедровицкого о структуре рефлексии [8, с. 135] Т. Ф. Ушева подразделяет рефлексивные умения на четыре категории. Первая категория – это личностные рефлексивные умения, которые определяют способность индивида осуществлять самоанализ и самооценку, понимать и контролировать собственное состояние, осознавать его причины, контролировать своё поведение на основе самооценки, выявлять собственные сильные и слабые стороны, интересы, желания.

Вторая – кооперативные рефлексивные умения, в рамках которых учащийся действует на основе оценки коллектива, своей роли и своего вклада в его деятельность.

Третья – коммуникативные рефлексивные умения, которые отражают уровень эмпатии индивида, его умение составлять психологический портрет другого субъекта, анализировать его и действовать в соответствии с этим анализом.

Четвертая – интеллектуальные рефлексивные умения, которые включают интеллектуальные операции, в том числе анализ, синтез, планирование, прогнозирование [6].

Особое внимание следует уделять развитию рефлексивных умений у учащихся старших классов школы. Такой подход обуславливается, в первую очередь, психовозрастными особенностями юношеского возраста (16 – 17 лет), к которому в основном относятся учащиеся 10 – 11-х классов. Среди соответствующих психовозрастных особенностей следует отметить развитие у

учащихся рефлексивного «Я», естественного интереса к самопознанию, самоанализу и саморефлексии. В дополнение к этому С. М. Санду выделяет следующие предпосылки к развитию рефлексивных умений у учащихся 10 – 11-х классов. Во-первых, формирование зрелого самосознания – это центральная задача подросткового возраста. Самооценка и самообраз активно закрепляются в период ранней юности, а рефлексия помогает осознать свои качества, ценности и цели, что необходимо для становления идентичности. Во-вторых, рефлексивные умения важны для повышения учебной и профессиональной мотивации в юношеском возрасте, так как они способствуют пониманию собственных возможностей, сильных и слабых сторон, интересов. Это напрямую влияет на уровень уверенности ученика в себе, а впоследствии помогает ему определиться с собственными профессиональными направлениями, что оказывает влияние на познавательную активность и общую учебную мотивацию. На этой основе рефлексивные умения позволяют формировать реалистичные жизненные цели и ценности [15].

Исследование А. И. Кулаковой с привлечением выпускников общеобразовательной школы, показало, что чем более высокий уровень рефлексивности демонстрирует учащийся, тем выше его уровень профессиональной осознанности. Это определяет сознательный подход к выбору профессии и последующему эффективному обучению. Таким образом, доказывается особая значимость рефлексии на этапе выбора профессии и профессиональной идентичности [2, с. 37].

Следует также добавить, что в исследовании Э. Мертенс экспериментально доказывается, что уровень психологического благополучия учащихся среднего и старшего школьного возраста находится в прямой зависимости от уровня самосознания, саморегуляции и самооценки. Кроме того, позитивные изменения уровня самооценки и самосознания влекут за собой усиление общей психологической устойчивости [13].

При этом О. В. Лысова утверждает, что согласно общероссийским тенденциям и анализу ежегодного оценивания компетентностной модели школьников 9-х и 11-х классов в последние несколько лет наблюдается низкий уровень сформированности умений рефлексивной деятельности. Она также приводит данные анализа ответов абитуриентов и студентов 1-го курса Бирского филиала Башкирского государственного университета, согласно которым 38 % абитуриентов подают документы в приемную комиссию вуза неосознанно, без понимания цели и ценности обучения и не имея ответственных планов на будущее [3, с. 24].

Таким образом, становится очевидной проблема между весомой необходимостью развития рефлексивных умений у учащихся старших классов и недостатком рефлексивности, выявляемом у учащихся как на этапе обучения в старшей школе, так и на уровне поступления в высшие учебные заведения.

Существует ряд различных методик, направленных непосредственно на развитие рефлексивных умений школьников. Однако перед их применением

следует понимать, что учащиеся с низким уровнем рефлексии не смогут без дополнительной подготовки следовать требованиям методов, которые рассчитаны на изначально достаточно высокий уровень рефлексивности, согласно задаваемым критериям. Если учащийся с трудом может ответить на базовый вопрос «Что вам понравилось на сегодняшнем уроке?», то нет смысла ожидать от него глубокого рефлексивного анализа своих действий в процессе выполнения отдельных упражнений или четко структурированного плана деятельности по проекту. Рефлексивные умения, как и любые другие метапредметные умения, необходимо развивать и внедрять постепенно, плавно переходя от простого к сложному.

В рамках обучения переход от простого к сложному зачастую осуществляется через отработку навыка на базе системы разноуровневых упражнений. Нижний, самый простой уровень – рецептивный, это уровень исключительно восприятия информации. Второй уровень – репродуктивный, он основывается на воспроизведении готовой информации, ее отработке при помощи вспомогательных инструментов. Следующий уровень – продуктивный. На нем учащийся самостоятельно создает новое, уникальное высказывание или решение, применяет усвоенные навыки в нестандартной ситуации, проявляет творческое мышление.

О. А. Боброва также выделяет несколько уровней развития рефлексии. Первый уровень – коллективный. В рамках коллективного уровня учитель знакомит учащихся с понятием рефлексии, необходимостью ее проявления, а

также с ее форматами и основными техниками. Второй уровень – групповой. На нем учащиеся осуществляют рефлекссию и развивают рефлексивные умения через коллективное обсуждение, взаимооценку и кооперацию. Третий уровень – индивидуальный. На этом уровне учащиеся демонстрируют умения внутренней, самостоятельной рефлексии, не требующей группового взаимодействия [1, с. 112].

Для наиболее эффективного постепенного совершенствования рефлексивных умений с учетом как общеобразовательных тенденций, так и специфического контекста рефлексии, следует объединить вышеуказанные подходы и учитывать специфику каждого из них при выстраивании программы работы над рефлексией учащихся старших классов.

В данной работе рецептивный уровень не выделяется отдельно, так как рефлексия всегда направлена на внутреннюю и внешнюю деятельность, а используемые технологии предполагают интерактивное взаимодействие в классе с момента ознакомления учащихся с темой рефлексии. По той же причине в исследовании коллективный и групповой уровни объединены в один, обозначаемый как «групповой».

Таким образом, с учетом модификаций поэтапное развитие рефлексивных умений представляет следующую последовательность: групповой репродуктивный уровень; групповой продуктивный уровень; индивидуальный репродуктивный уровень; индивидуальный продуктивный уровень. На каждом из уровней выделяются соответствующие методы и технологии, которые позволяют развивать рефлексивные умения в

рамках школьного образования. Рассмотрим эти уровни более подробно.

1. Групповой репродуктивный уровень.

Первый шаг в освоении рефлексивных умений – это активное ознакомление. На первом уровне предлагаются задания, в рамках которых учащиеся узнают о необходимости рефлексии, ее основных формах, а также проводят обсуждения и совершают первые шаги по освоению новых форм деятельности.

Одно из ознакомительных упражнений – это упражнение «**Чужие мысли**». Учитель предлагает учащимся художественный или публицистический текст, в рамках которого изложены мысли какого-либо персонажа или реальной личности. В качестве задания к прочитанному учащиеся должны найти в тексте фразы, которые соответствуют определенным критериям, в том числе фразы, которыми автор оценивает свои поступки; фразы, с помощью которых автор анализирует причины своих чувств, успехов и неудач; фразы, из которых понятно, что автор планирует внешние и внутренние изменения. Это позволяет учащимся увидеть, как рефлексия выглядит со стороны, и идентифицировать ее ключевые элементы.

Для закрепления результата после поиска соответствующих фраз учитель может провести с учащимися беседу о том, бывали ли у них подобные ситуации, какова была их реакция, похожа ли она на реакцию персонажа, проводили ли они такой же глубокий анализ и чем этот анализ мог бы быть им полезен в аналогичной ситуации.

Такое упражнение можно проводить неоднократно, периодически используя не только печатные тексты, но

и видео- и аудиосюжеты. Таким образом, можно разобрать несколько ситуаций, участниками которых стали различные персонажи, при этом делая акцент на важности рефлексии и самоанализа, которые стали ключевыми факторами в разрешении рассматриваемых ситуаций.

Это задание развивает личностные рефлексивные умения. На основе анализа ситуаций и сопоставления их с ситуациями, возникающими у учащихся, ученики постепенно осознают необходимость рефлексии для принятия решений и осуществления жизненных выборов. Выявляется потребность в выработке собственных рефлексивных алгоритмов.

Для развития коммуникативных рефлексивных умений следует ознакомить учащихся с **техниками активного слушания**. Этот метод предлагает учащимся готовые поведенческие и речевые модели, которые необходимы для участия в рефлексивном диалоге. Их можно тренировать в классе на простых упражнениях. Например, разделить класс на пары, чтобы один ученик рассказывал какую-либо историю, а второй ученик слушал его с применением соответствующих техник. В этом методе стоит производить смену ролей, а в конце опросить учащихся на тему их личных впечатлений от упражнения и участия второго ученика [12]. Такие упражнения при грамотном курировании повысят чувство психологической безопасности учащихся, и им будет проще проговаривать рефлексивные идеи в классе.

Кроме общих принципов рефлексии на групповом репродуктивном

уровне учителю необходимо представить учащимся ряд конкретных стратегий ее осуществления. При этом для поднятия мотивации и общей заинтересованности учащихся в данном вопросе следует начать с тем, напрямую связанных с их потребностями, в том числе с учебной.

Так, уместно предложить учащимся совместное создание **визуальных организаторов знания, майнд-карт**. Согласно Л. Нильсон, эта технология требует от группы коллективного структурирования и воспроизведения усвоенной информации в новой форме при взаимодействии интеллектуальных рефлексивных умений и представляет собой визуализированный акт рефлексии [14].

Логичным началом ознакомления с кооперативными рефлексивными умениями является организация совместного анализа командных процессов, когда после выполнения группового задания команда обсуждает координацию действий, вклад участников и пути повышения коллективной эффективности. Углубить этот анализ позволяет задание «**Честное письмо**». В рамках этого задания учащиеся передают друг другу листочек с фамилией одного из учеников, и каждый пишет на этом листочке свое мнение об этом человеке как участнике коллективного дела. В конце листочек возвращается тому, чье имя на нем написано. Так ученик может узнать мнение группы о своем вкладе в командную работу.

Согласно исследованию М. Лондон, самосознание и самооценка человека напрямую связаны с его внешней оценкой другими индивидами. Подчер-

кивается, что для здорового функционирования коллектива внешняя оценка каждого индивида в нем должна предоставляться в условиях психологической безопасности, а также она должна быть конструктивной и основанной на доверии [12]. На первых этапах задачей учителя становится курирование такого типа заданий с целью обеспечения здоровой, позитивной среды для формирования сплоченной, уверенной команды.

2. Групповой продуктивный уровень.

На продуктивном уровне следует переходить от разбора чужих готовых рефлексивных решений к собственным ситуациям с внешними и внутренними конфликтами, в рамках которых рефлексивные решения могут помочь.

Одной из техник развития личностных и коммуникативных рефлексивных умений на групповом продуктивном уровне является **разбор кейсов** по схеме А. Саттон.

Учитель объединяет учащихся в пары, где один из участников должен вспомнить недавнюю ситуацию, в которой что-то пошло не по плану, и его реакция, на его взгляд, была не самой эффективной. Ученик описывает второму участнику ситуацию, в том числе свои первые мысли, эмоции, действия и итог. Задача второго участника – выслушать первого с применением техник активного слушания, а затем задать наводящие рефлексивные вопросы, которые натолкнут первого участника на нахождение правильного решения. На первых испытаниях этого упражнения в группе учителю следует предлагать варианты подобных вопросов учащимся, помогать им правильно сформулировать свои мысли.

После первого раунда участник отвечает на вопросы: «Что я теперь понимаю в своих автоматических реакциях, чего не понимал тогда? Какой один маленький шаг я могу сделать в похожей ситуации в будущем?». После этого ученики меняются ролями [16].

С целью развития кооперативных рефлексивных умений следует перенести рефлексивную позицию отдельной, самостоятельной деятельности в позицию неотделимого элемента любой деятельности, в том числе групповой. Для этого необходимо сопровождать рефлексивными практиками работу над учебными задачами и в особенности над длительными учебными проектами.

На этапе целеполагания необходимо совместно проговаривать ценность проекта для участников и его аудитории. Кроме этого, заранее следует сделать упор на обсуждение внешних препятствий и внутригрупповых рисков. Сделать это можно, например, в формате вопросов: «Какие наши привычки в общении могут нам помешать?», «Всех ли устраивает распределение ролей в нынешнем виде?».

Проект необходимо разделить на ряд шагов, и каждый из этих шагов при выполнении следует заканчивать рефлексией. В качестве рефлексии можно использовать технологию **«бенчмаркинг»**, которую предлагает в своей работе К. Л. Брюэр. Суть технологии заключается в том, что каждый участник проекта сначала письменно отвечает на вопросы: «Какой мой ключевой вклад? В чем я недостаточно проявил себя и почему? Как мои действия повлияли на проект?». Затем в кругу участники по очереди делятся своими ответами, а задача остальных учащихся состоит в

том, чтобы найти сходства и различия в переживаниях и проговорить их. В таких обсуждениях часто выясняется, что промолчавшие участники зря боялись ответить, так как именно их мысли помогли бы быстрее решить поставленную задачу. Кроме того, многие участники обнаружат, что не одиноки в своих идеях, сомнениях или страхах. Это значительно снижает уровень тревожности в группе и повышает сплоченность [9].

Еще один формат групповой продуктивной рефлексии, который может быть использован для развития интеллектуальных рефлексивных умений, описывает в своем экспериментальном исследовании Д. Р. Мурзалиева. Это **имитационная игра**. Согласно Д. Р. Мурзалиевой, данная методика может быть адаптирована под различные условия контекста и учебного предмета.

Суть игры заключается в том, что учащиеся действуют в рамках смоделированной ситуации на основе распределенных конкретных ролей и их задача состоит в решении заранее обозначенной комплексной проблемы [4, с. 101].

Примером такой игры может послужить игра «Совет директоров». Учащиеся, распределив роли членов совета директоров (финансовый директор, директор по устойчивому развитию, руководитель отдела маркетинга и другие), оказываются перед необходимостью коллективно разработать стратегию выхода из кризиса, включающего финансовые, экологические и репутационные риски. Комплексная проблема, состоящая из противоречивых вводных данных и ограниченных ресурсов, вынуж-

дает участников анализировать надежность информации, проверять логические допущения собственных аргументов и осознавать, как их ролевые позиции влияют на восприятие ситуации.

Таким образом, игровой процесс напрямую развивает интеллектуальные рефлексивные умения, такие как способность выявлять скрытые противоречия в информационном поле, отслеживать причинно-следственные связи между разрозненными фактами и подвергать критической оценке не только предлагаемые решения, но и собственный процесс их формирования.

3. Индивидуальный репродуктивный уровень.

Самостоятельное осуществление учеником индивидуальной продуктивной рефлексии – это основная цель обучения рефлексивным умениям. Уровень групповой рефлексии позволяет установить базовое понимание различных аспектов рефлексивной деятельности, сформировать интерес к саморефлексии и самооценке. На индивидуальном уровне происходит обучение конкретным методикам, которые учащийся сможет использовать не только в классе или в конкретной группе учащихся, но и самостоятельно в процессе взросления, при необходимости принятия важных решений, построении жизненных планов и т. д. В связи с этим на индивидуальном репродуктивном уровне могут использоваться те же технологии, которые будут рекомендованы для индивидуального продуктивного уровня, но в упрощенном формате: с использованием предлагаемых вариантов ответов, шаблонов.

Так, одним из рекомендуемых форматов развития личностных рефлексивных умений является **ведение личного дневника самонаблюдения**. Е. Кастро описывает среди результатов внедрения этого метода у учащихся повышение уровня распознавания и понимания собственных эмоций, совершенствование умения осознавать взаимосвязи между эмоциями, мыслями и действиями. Регулярное ведение дневника способствовало лучшей постановке целей, а также формированию более позитивного отношения к себе и обучению [11].

На репродуктивном уровне существует возможность дать учащимся задачу вести рефлексивный дневник, предложив им при этом широкий ряд вспомогательных фраз и направляющих вопросов. Примерами фраз могут послужить следующие варианты: «Повторяющаяся мысль, которая сегодня меня отвлекала, – это ..., а ее источником, кажется, является ...». «Мой выбор в ситуации X был продиктован скорее ... (эмоцией/привычкой/страхом), чем рациональным расчетом, потому что ...». «Если бы я мог(ла) прожить сегодняшний разговор с X заново, я бы сделал(а) Y иначе, потому что теперь понимаю: мои слова вызвали ...». «Настоящая причина моего раздражения задачей Z – не в ее сложности, а в ...». «Сегодня я поймал(а) себя на автоматической реакции ... и теперь вижу: за ней стояло убеждение ...».

Еще одна методика, которая направлена на развитие как личностных, так и интеллектуальных рефлексивных умений, предложена Дж. Карден и называется **«Работа над будущим Я»**. При работе по этой методике на репродуктивном уровне учитель

предлагает учащимся широкий список различных качеств и свойств, которыми может обладать личность, и просит каждого учащегося выбрать сначала те из них, которые этот учащийся считает правильными, либо которыми обладает человек, которым учащийся восхищается. На втором этапе учитель предлагает из получившегося списка выбрать те качества, которые у учащегося уже есть, а затем провести анализ результата. В анализ входит самооценка и поиск ответа на вопрос, как учащийся может приобрести недостающие качества, что для этого необходимо делать и как себя вести [10].

На продуктивном уровне аналогичную методику учащиеся могут выполнять самостоятельно, без предложенного списка конкретных свойств и качеств, для самооценки в рамках отдельной ситуации или решения конкретной задачи. Например, с помощью этой методики они могут ответить себе на вопрос: «Какой человек способен выполнить эту задачу (или уже когда-либо выполнял ее), и чего мне не хватает, чтобы стать таким человеком?».

4. Индивидуальный продуктивный уровень.

Как уже было сказано выше, на продуктивном уровне учащиеся могут использовать методики, аналогичные тем, которые были предложены на репродуктивном уровне, но без применения вспомогательных шаблонов, опираясь исключительно на собственный опыт и направление мысли.

Существуют также методики, которые учащиеся выполняют исключительно на индивидуальном продуктивном уровне. К таким методикам относится **рефлексивное эссе**.

Сложность и эффективность эссе зависят в первую очередь от его темы. Л. Нильсон предлагает тему рефлексивного эссе «Как я получила наивысший балл на экзамене». Написание сочинения на такую тему задействует интеллектуальные и личностные рефлексивные умения, так как работа направлена на пошаговое планирование и визуализацию успешного достижения конкретной и измеримой цели [14]. При этом на индивидуальном продуктивном уровне учащиеся уже обладают определенным пониманием рефлексивных механизмов, что будет отражено в эссе через описание конкретных шагов и используемых методов.

Для развития коммуникативных и интеллектуальных рефлексивных умений на продуктивном уровне учитель может использовать метод «**Психологический портрет**». В ходе работы по этому методу учитель показывает учащемуся набор различных предметов, относящихся к какому-либо персонажу. Например, в набор таких предметов может входить изображение комнаты персонажа, запись его диалога с кем-либо, его любимая еда, гардероб и т. п. По этому набору вещей учащемуся необходимо описать личные качества персонажа, его характер, интересы. Чем подробнее описание, тем лучше. Для повышения интереса к такой форме работы учитель может использовать в ней образы персонажей, знакомых учащимся. Эта методика развивает внимание к деталям во

внешних проявлениях и поведении другого индивида, умение индуктивно составлять единый психологический портрет человека, опираясь на отдельные элементы его образа.

Таким образом, развитие рефлексивных умений по заданной структуре является поэтапным, отвечает принципу преемственности и обеспечивает плавное и прочное закрепление у учащихся старших классов понимания значимости рефлексивных умений, а также знание отдельных стратегий их осуществления. Эффективность отдельных предложенных методик была доказана в экспериментальных исследованиях, а их распределение по соответствующим уровням, включая групповой репродуктивный, групповой продуктивный, индивидуальный репродуктивный и индивидуальный продуктивный, позволит педагогу добиться более высоких результатов в совершенствовании у учащихся рефлексивных умений за счет их объединения общей методикой, а также благодаря непрерывности работы над рефлексией как элементом обучения.

Описываемую в данной статье поэтапную модель могут применять учителя и классные руководители, работающие со старшими классами школы. Дальнейшие исследования по теме следует проводить в рамках экспериментального выявления влияния данной модели на рефлексивные умения учащихся старших классов.

Литература

1. Боброва О. А. Модель формирования рефлексивных умений у подростков // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2018. № 4. С. 110 – 113.

2. Кулакова А. И., Филиппова Ю. В. Роль рефлексивности и самооценки в формировании профессиональной осознанности личности // Психолого-педагогический поиск. 2016. №. 1. С. 37.
3. Лысова О. В., Абдуллина А. Ш., Нурымхаметова Л. К. Особенности формирования рефлексии российских школьников в свете функциональной грамотности и стандартов XXI века // International Journal of Medicine and Psychology. 2020. Т. 3, № 2. С. 22 – 27. EDN ZNJQAH.
4. Мурзалиева Д. Р. Развитие профессиональной рефлексии студентов – будущих педагогов-психологов посредством имитационной игры // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2021. № 3-2. С. 98 – 102. DOI 10.24412/2500-1000-2021-3-2-98-102
5. Тельтевская Н. В., Шорина А. В. Сущность и структура рефлексивных умений // Педагогика и психология образования. 2018. № 2. С. 38 – 47.
6. Ушева Т. Ф. Формирование и мониторинг рефлексивных умений учащихся : метод. пособие. Красноярск, 2007. 88 с. URL: https://pedlib.ru/Books/3/0201/index.shtml?from_page=1 (дата обращения: 12.11.2025).
7. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования // Официальный портал федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-soo> (дата обращения: 07.11.2025).
8. Щедровицкий Г. П. Избранные труды. М. : Школа культурной политики, 1995. С. 133 – 138.
9. Brewer K. L., Devnew L. E. Developing responsible, self-aware management: An authentic leadership development program case study // The International Journal of Management Education. 2022. Т. 20. №. 3. URL: <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2022.100697> (дата обращения: 15.11.2025).
10. Carden J., Jones R. J., Passmore J. Defining self-awareness in the context of adult development: A systematic literature review // Journal of management education. 2022. Т. 46. №. 1. С. 140 – 177. URL: <https://doi.org/10.1177/1052562921990065> (дата обращения: 15.11.2025).
11. Castro E., Shelton-Strong S. J. Exploring emotions in language learning: Learners' self-awareness, personal growth, and transformation on a CLIL course // Language Teaching Research. 2024. URL: <https://doi.org/10.1177/13621688241267366> (дата обращения: 11.11.2025).
12. London M., Sessa V. I., Shelley L. A. Developing self-awareness: Learning processes for self-and interpersonal growth // Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior. 2023. Т. 10. №. 2023. С. 261 – 288. URL: <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-120920-044531> (дата обращения: 14.11.2025).
13. Parallel changes in positive youth development and self-awareness: The role of emotional self-regulation, self-esteem, and self-reflection / Mertens E. C. A. [et al.] // Prevention Science. 2022. Т. 23. №. 4. С. 502 – 512. URL: <https://doi.org/10.1007/s11121-022-01345-9> (дата обращения: 14.11.2025).

14. Nilson L. B., Zimmerman B. J. Creating self-regulated learners: Strategies to strengthen students' self-awareness and learning skills. Routledge, 2023. URL: <https://doi.org/10.4324/9781003443803> (дата обращения: 14.11.2025).
15. Sandu C. M., Pânișoară G., Pânișoară I. O. Study on the development of self-awareness in teenagers // *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2015. Т. 180. С. 1656 – 1660. URL: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.05.060>
16. Sutton A., Crobach C. Improving self-awareness and engagement through group coaching // *International Journal of Evidence Based Coaching & Mentoring*. 2022. Т. 20. №. 1. DOI 10.24384/dqtf-9x16 URL: <https://radar.brookes.ac.uk/radar/items/b5a63362-06de-4a8d-81de-dc81a208ad81/1/> (дата обращения: 15.11.2025).

References

1. Bobrova O. A. Model` formirovaniya reflektivny`x umenij u podrostkov // *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Problemy` vy`sshego obrazovaniya*. 2018. № 4. S. 110 – 113.
2. Kulakova A. I., Filippova Yu. V. Rol` reflektivnosti i samoocenki v formirovanii professional`noj osoznannosti lichnosti // *Psixologo-pedagogicheskij poisk*. 2016. №. 1. S. 37.
3. Ly`sova O. V., Abdullina A. Sh., Nurimxametova L. K. Osobennosti formirovaniya refleksii rossijskix shkol`nikov v svete funkcional`noj gramotnosti i standartov XXI veka // *International Journal of Medicine and Psychology*. 2020. Т. 3, № 2. S. 22 – 27. EDN ZNJQAH.
4. Murzalieva D. R. Razvitie professional`noj refleksii studentov – budushhix pedagogov-psixologov posredstvom imitacionnoj igry` // *Mezhdunarodny`j zhurnal gumanitarny`x i estestvenny`x nauk*. 2021. № 3-2. S. 98 – 102. DOI 10.24412/2500-1000-2021-3-2-98-102
5. Tel`tevsкая N. V., Shorina A. V. Sushhnost` i struktura reflektivny`x umenij // *Pedagogika i psixologiya obrazovaniya*. 2018. № 2. S. 38 – 47.
6. Usheva T. F. Formirovanie i monitoring reflektivny`x umenij uchashhixsya : metod. posobie. Krasnoyarsk, 2007. 88 s. URL: https://pedlib.ru/Books/3/0201/index.shtml?from_page=1 (data obrashheniya: 12.11.2025).
7. Federal`ny`j gosudarstvenny`j obrazovatel`ny`j standart srednego obshhego obrazovaniya // *Oficial`ny`j portal federal`ny`x gosudarstvenny`x obrazovatel`ny`x standartov vy`sshego obrazovaniya*. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-soo> (data obrashheniya: 07.11.2025).
8. Shhedroviczkiy G. P. *Izbranny`e trudy`*. M. : Shkola kul`turnoj politiki, 1995. S. 133 – 138.9
9. Brewer K. L., Devnew L. E. Developing responsible, self-aware management: An authentic leadership development program case study // *The International Journal of Management Education*. 2022. Т. 20. № 3. URL: <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2022.100697> (data obrashheniya: 15.11.2025).

10. Carden J., Jones R. J., Passmore J. Defining self-awareness in the context of adult development: A systematic literature review // Journal of management education. – 2022. T. 46. № 1. S. 140 – 177. URL: <https://doi.org/10.1177/1052562921990065> (data obrascheniya: 15.11.2025).
11. Castro E., Shelton-Strong S. J. Exploring emotions in language learning: Learners' self-awareness, personal growth, and transformation on a CLIL course // Language Teaching Research. 2024. URL: <https://doi.org/10.1177/13621688241267366> (data obrascheniya: 11.11.2025).
12. London M., Sessa V. I., Shelley L. A. Developing self-awareness: Learning processes for self-and interpersonal growth // Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior. 2023. T. 10. № 2023. S. 261 – 288. URL: <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-120920-044531> (data obrascheniya: 14.11.2025).
13. Parallel changes in positive youth development and self-awareness: The role of emotional self-regulation, self-esteem, and self-reflection / Mertens E. C. A. [et al.] // Prevention Science. 2022. T. 23. № 4. S. 502 – 512. URL: <https://doi.org/10.1007/s11121-022-01345-9> (data obrascheniya: 14.11.2025).
14. Nilson L. B., Zimmerman B. J. Creating self-regulated learners: Strategies to strengthen students' self-awareness and learning skills. – Routledge, 2023. URL: <https://doi.org/10.4324/9781003443803> (data obrascheniya: 14.11.2025).
15. Sandu C. M., Pânișoară G., Pânișoară I. O. Study on the development of self-awareness in teenagers // Procedia-Social and Behavioral Sciences. 2015. T. 180. S. 1656-1660. URL: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.05.060>
16. Sutton A., Crobach C. Improving self-awareness and engagement through group coaching // International Journal of Evidence Based Coaching & Mentoring. – 2022. T. 20. № 1. DOI 10.24384/dqtf-9x16 URL: <https://radar.brookes.ac.uk/radar/items/b5a63362-06de-4a8d-81de-dc81a208ad81/1/> (data obrascheniya: 15.11.2025).

A. I. Ageeva

STEP-BY-STEP MODEL OF REFLECTIVE SKILLS DEVELOPMENT OF HIGH SCHOOL STUDENTS

The article addresses the problem of insufficient development of reflective skills among high school students. Drawing on an analysis of their psycho-age characteristics as well as theoretical and practical pedagogical literature on fostering reflectivity, a step-by-step model for developing high school students' reflective skills is proposed. For each level, specific pedagogical methods and exercises are systematized and briefly described. The presented approach ensures continuity in teaching reflection, from introducing its principles in a group setting to independent productive application in personal and academic activities. The mastery of such reflective skills contributes to enhancing senior students' career awareness, learning motivation, and psychological well-being.

Key words: *reflective skills, reflection, student's self-awareness, student's self-assessment, reflective skills development techniques, high school students.*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРАКТИКИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНЖЕНЕРНОГО МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ: АНАЛИЗ И СИСТЕМАТИЗАЦИЯ ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО ОПЫТА

Статья посвящена анализу и систематизации педагогического опыта формирования инженерного мышления обучающихся. Автором предложена типология образовательных практик, включающая контекстные, проектные, исследовательские, мейкерские и цифровые форматы. Обосновано, что преодоление разрыва между учебными задачами и реальной инженерной деятельностью возможно через создание единой образовательной экосистемы, интегрирующей образовательные практики.

Ключевые слова: инженерное мышление, инженерное образование, педагогические практики формирования инженерного мышления, проектная деятельность, единая образовательная экосистема.

Развитие современного общества все в большей степени определяется уровнем внедрения передовых инженерных и прорывных технологических решений, от которых напрямую зависят устойчивость социально-экономических процессов и способность государства обеспечивать собственную технологическую независимость. В условиях нарастающей глобальной конкуренции и ускоренного обновления технологий именно инженерная деятельность становится ключевым фактором инновационного развития и промышленной трансформации.

Технологические изменения современного этапа характеризуются не столько последовательным обновлением технических средств, сколько одновременным преобразованием способов проектирования, производства и управления сложными системами. В работах, посвященных анализу четвертой промышленной революции (в частности

К. Шваба), подчеркивается, что цифровые технологии, интеллектуальные алгоритмы и сетевые формы взаимодействия радикально изменяют логику инженерной деятельности. Она смещается от выполнения регламентированных операций к решению комплексных, слабо формализуемых задач [17]. В отличие от предыдущих этапов промышленного развития, ориентированных на механизацию и автоматизацию отдельных процессов, современный технологический этап характеризуется высокой степенью неопределенности, междисциплинарности и системной взаимосвязанности решений.

В данных условиях инженер все чаще выступает не как исполнитель заранее заданных алгоритмов, а как субъект проектирования, принимающий решения в ситуации неполной и противоречивой информации. Это объективно задает новые ориентиры для образовательной подготовки: от

обучающихся ожидается не только освоение предметных знаний, но и формирование инженерного мышления как способности анализировать проблемы и ситуации, проектировать их решения и нести ответственность за их последствия.

Вместе с тем анализ современной образовательной практики позволяет зафиксировать существенный разрыв между обозначенными требованиями и реальным состоянием подготовки учащихся. Во многих образовательных организациях, несмотря на развитие инфраструктуры, сохраняется доминирование репродуктивных методов обучения. Учебный процесс зачастую сводится к освоению готовых теоретических конструкций и решению типовых задач с заранее известным ответом. В результате обучающиеся оказываются ограничены рамками искусственно создаваемой педагогами учебной ситуации, не позволяющей обучающимся моделировать профессиональную деятельность, требующую работы с неопределенностью и техническими противоречиями.

Ситуация усугубляется кадровыми и материально-техническими дефицитами. Недостаточная обеспеченность современным оборудованием и нехватка педагогов, обладающих опытом реальной инженерной практики, приводят к тому, что формирование у обучающихся инженерного мышления подменяется изучением фактологического материала в рамках освоения планируемых предметных результатов.

Таким образом, в системе российского образования формируется устойчивое противоречие между современными требованиями к субъектности инженера и доступными педагогическими

средствами, которые по-прежнему ориентированы на исполнительскую дисциплину. Разрешение этого противоречия требует не просто обновления содержания учебных предметов, а перестройки мышления педагогов и пересмотра способов организации учебной деятельности школьников. Отсутствие целостного представления о том, как именно конструировать такую деятельность, делает необходимым систематический анализ накопленного педагогического опыта формирования мышления, отвечающего вызовам нового века.

В ранее опубликованной работе автора настоящей статьи инженерное мышление рассматривалось как «многогранное образование, включающее различные аспекты интеллектуальной и практической деятельности, обеспечивающее решение инженерно-технических задач» [1]. Такое понимание подчеркивает его интегративный и деятельностный характер.

В педагогической науке проблематика инженерного мышления рассматривается достаточно широко. В ряде исследований (М. В. Нешумаев, А. С. Колесникова, Т. В. Цоцко) акцент делается на развитии профессионально значимых умений и дидактических методов усвоения знаний [9]. Однако в рамках настоящего исследования мы предлагаем сместить фокус анализа с перечня формируемых компетенций на рассмотрение образовательных условий и практик формирования инженерного мышления.

С этой позиции инженерное мышление трактуется нами не как набор знаний и умений, а система специфических способов действий. Она проявляется в том, как обучающийся работает с инженерной задачей: как он интерпретирует

проблемную ситуацию, как выстраивает логику решения и, что критически важно, как осуществляет рефлексивную корректировку своих действий. Следовательно, эффективность педагогической практики определяется тем, насколько она позволяет включить обучающегося в позицию исследователя-конструктора, а не пассивного слушателя и исполнителя известных алгоритмов и готовых инструкций.

В связи с задачами систематизации нами были выделены аналитические основания, отражающие динамику учебной деятельности:

- 1) характер постановки задачи (степень ее открытости и контекстуальности);
- 2) способы организации деятельности (алгоритмический или поисковый);

3) формы оценки и валидации результата (проверка учителем или функциональное тестирование).

Материалом исследования послужили педагогические практики, представленные в научных публикациях, методических разработках и описании опыта педагогов, реализующих инженерно-ориентированное обучение. Анализ осуществлялся на уровне обобщения воспроизводимых педагогических решений, повторяющихся в различных образовательных контекстах.

Представленная далее систематизация не является описанием отдельных авторских методик, а отражает типологию подходов к организации инженерной подготовки. В результате проведенного нами анализа практики были объединены в пять ключевых групп, различающихся по преобладающему способу деятельности обучающихся (таблица).

Систематизация педагогических практик формирования инженерного мышления

| Группа практик | Особенности постановки задачи (Тип неопределенности) | Организация деятельности (Способ действия) | Механизмы валидации (Проверка решения) | Формируемый результат (Компонент мышления) |
|---------------------------------|--|---|--|---|
| Контекстно-проблемные | Наличие скрытых противоречий, «шума» или недостаточности исходных данных | Перевод неструктурированного запроса в техническое задание (тз) | Проверка решения на физическую реализуемость и ресурсную доступность | Способность формализовать проблему и очертить границы решения |
| Проектно-ориентированные | Отсутствие эталонного ответа, конфликт между параметрами (цена/качество/время) | Реализация логики «от замысла до утилизации» | Обоснование выбора архитектуры системы и соответствия функциональным требованиям | Удержание целостности объекта и балансировка ресурсов |
| | | | | |

| Группа практик | Особенности постановки задачи (Тип неопределенности) | Организация деятельности (Способ действия) | Механизмы валидации (Проверка решения) | Формируемый результат (Компонент мышления) |
|--------------------------------------|---|---|--|---|
| Исследовательские | Отсутствие известного алгоритма и эмпирических данных для решения | Выдвижение гипотез и инструментальный сбор фактов | Статистическое подтверждение надежности полученных данных | Навык обоснования инженерных решений через доказательную базу |
| Мейкерские (Прототипирование) | Необходимость реализации функционала «здесь и сейчас» из доступных материалов | Метод быстрых проб и ошибок «мышление руками» | Стресс-тесты прототипа (краш-тесты) и выявление узких мест конструкции | Интуитивное понимание сопрямата и изобретательская смекалка |
| Цифровые и симуляционные | Невозможность физического эксперимента (риск, цена, масштаб) | Создание математических моделей и симуляция процессов | Сопоставление поведения модели с расчетными предельными нагрузками | Умение оперировать абстракциями и предвидеть отказы системы |

Как следует из таблицы, ключевым различием представленных практик является тип неопределенности, с которым сталкивается обучающийся. Именно способность преодолевать эту неопределенность, принимая обоснованные технические решения, отличает инженера от исполнителя. Чтобы продемонстрировать, как этот принцип реализуется в прикладной плоскости, далее мы раскроем специфику каждой группы через описание конкретных педагогических кейсов и анализ их образовательных эффектов.

Первая классификационная группа объединяет образовательные форматы, фундаментальной особенностью которых выступает погружение обучающегося в профессиональный контекст с высокой степенью неопределенности. В отличие от рафинированных учебных задач, содержащих исчерпывающий набор данных, реальная инженерная

практика характеризуется информационной энтропией, где исходные сведения могут быть избыточными, противоречивыми или фрагментарными. Структурный анализ данной группы позволяет дифференцировать подходы в зависимости от типа моделируемой деятельности и целевой аудитории.

Для студентов и старшеклассников, ориентированных на системный анализ и макроэкономические процессы, наиболее релевантным форматом является **Международный инженерный чемпионат «CASE-IN»** [6]. Специфика деятельности участников здесь заключается в работе с аутентичной производственной повесткой, например развитием энергосистем в сложных климатических условиях. Образовательная среда в данном случае имитирует работу распределенного аналитического центра или проектного офиса. Обучающиеся взаимодействуют в цифровом

пространстве, используя геоинформационные системы (GIS) для пространственного анализа территорий, специализированные программные пакеты для расчета нагрузок и инструменты экономической визуализации. Подобная инфраструктура позволяет работать с массивами неструктурированной информации, включающими геологические карты и финансовую отчетность. Ключевой образовательный эффект состоит в формировании компетенций многофакторной верификации, когда инженерный расчет неразрывно связывается с экономическим обоснованием, трансформируя мышление исполнителя в мышление аналитика.

На аудиторию технологически одаренных школьников ориентирована **Национальная технологическая олимпиада (НТО)** [8], реализующая контекстный подход через командную работу с ролевой дифференциацией. В профиле «Беспилотные авиационные системы» среда представляет собой киберфизический полигон, где группа участников функционирует как слаженный инженерный расчет. Успех миссии зависит от сегрегации зон ответственности: пока конструктор проектирует узел захвата, программист разрабатывает навигационные алгоритмы. В таком контексте участники сталкиваются с социальным типом неопределенности, когда код одного специалиста должен соответствовать механике другого. Образовательный эффект заключается в формировании навыка инженерной коммуникации и понимании того, что создание сложной системы невозможно без синхронизации компетенций.

В сегменте практико-ориентированного конструирования с высоким уровнем внедрения ключевую позицию занимает трек «ИКаР-ТЕХНО», являющийся частью экосистемы **Всероссийского конкурса «Инженерные кадры России» (ИКаР)** [2]. Если классические форматы допускают создание макетов, то регламент данного трека устанавливает категорический императив: разработка функционального технического продукта строго в соответствии с техническим заданием от действующего предприятия. Среда работы выходит за пределы учебного класса, требуя интеграции проектного решения непосредственно в технологическую цепочку заказчика. Участники создают реальные устройства, спектр которых варьируется от портативных вычислительных модулей и 3D-моделей оснастки до автоматизированных систем подсчета разнокалиберных деталей. Доминантой оценки здесь служит не сложность конструкции сама по себе, а степень реального внедрения проекта в производственный процесс. Такой подход формирует у обучающихся жесткую дисциплину соответствия требованиям заказчика и понимание того, что ценность инженерного труда измеряется его утилитарной пользой для промышленности.

Таким образом, зафиксировано разнообразие образовательных сред – от цифровых аналитических платформ до реальных производственных участков. Это обеспечивает качественный переход от пассивного потребления знаний к их активному применению. Инженерное мышление в данном контексте кристаллизуется как способность действо-

вать в условиях неопределенности, создавая продукты, востребованные реальным сектором экономики.

Вторая классификационная группа объединяет педагогические форматы, базирующиеся на методологии проектного обучения, ключевым отличием которой от контекстно-проблемного подхода выступает смена целевой установки с анализа внешней ситуации на синтез принципиально нового технического объекта. Инженерное мышление здесь формируется через проживание обучающимся полного жизненного цикла изделия, включающего этапы концептуализации замысла, проектирования, конструирования, тестирования и ввода в эксплуатацию. Структурный анализ данной группы позволяет выделить несколько уровней реализации, различающихся по целевой аудитории и глубине проработки инженерного решения.

Для одаренных школьников эталонной проектной практики служит **программа «Большие вызовы»** [4] центра «Сириус», ориентированная на создание отчуждаемого продукта в сжатые сроки. Образовательная среда здесь имитирует деятельность реального R&D-подразделения с профессиональным оборудованием. Участники под руководством индустриальных наставников решают задачи без заранее известного ответа, доводя идеи до стадии минимально жизнеспособного продукта (MVP). Ключевой образовательный эффект – формирование ответственности за результат, обеспечиваемой жесткой экспертной валидацией решений профессиональным сообществом.

Для широкого круга школьников, ориентированных на прикладное творчество и технологическое предпринимательство, наиболее релевантным форматом выступает **Всероссийский конкурс «ШУСТРИК»** (Школьник, умеющий строить инновационные конструкции) [3]. В отличие от фундаментальных научных задач, здесь акцент смещается в плоскость коммерциализации и бытовой полезности разработок. Среда деятельности трансформируется в пространство, где доступность инструментов цифрового производства позволяет быстро материализовать инженерный замысел. Участникам предлагается спроектировать устройство, решающее конкретную проблему пользователя, будь то автоматизация домашнего хозяйства или создание вспомогательных технологий. Уникальность подхода состоит в требовании обосновать потребительскую ценность изобретения, что вынуждает юных инженеров рассматривать свой проект не как абстрактную модель, а как рыночный продукт. Это способствует развитию системно-управленческого мышления, позволяя обучающимся увидеть взаимосвязь между техническими характеристиками устройства, себестоимостью его производства и потенциальным спросом.

В сегменте командных соревнований выделяется **Международный конкурс «Кванториада»**, проходящий в режиме хакатона. Его ключевая особенность – «секретное задание»: участники должны оперативно доработать домашнюю заготовку под новые вводные и агрессивные условия полигона. В отличие от стендовых выставок здесь требуется демонстрация функциональной

живучести устройства в реальном времени. Такой подход формирует компетенции оперативного инжиниринга: школьники учатся не просто проектировать, а поддерживать работоспособность, ремонтировать и перепрограммировать систему в стрессовой ситуации.

Таким образом, проектно-ориентированные практики обеспечивают преодоление фрагментарности знаний обучающихся, трансформируя разрозненные предметные сведения в целостный инструмент созидания. Инженерное мышление в данном контексте кристаллизуется как способность удерживать целостность создаваемого объекта, управлять ограниченными ресурсами и обеспечивать соответствие итогового результата изначально заданным требованиям заказчика.

Третья группа педагогических практик объединяет форматы, направленные на освоение методологии научного познания. Фундаментальное отличие исследовательской деятельности от проектной заключается в целевой установке, где приоритетом выступает не создание утилитарного продукта, а получение нового объективного знания об окружающем мире. Инженерное мышление в данном контексте трансформируется в естественно-научное, базирующееся на принципах доказательности, воспроизводимости эксперимента и критического анализа эмпирических данных.

Для академически ориентированных школьников, нацеленных на фундаментальную науку, эталонным форматом служит программа «**Шаг в будущее**» [12]. Специфика деятельности

здесь строго регламентирована протоколами классического научного исследования. Обучающийся проходит путь от формулирования гипотезы до её экспериментальной проверки и теоретического обобщения результатов. Образовательная среда в данном случае представляет собой симбиоз школьной лаборатории и университетской кафедры, где доступ к научной периодике и базам данных позволяет провести глубокий литературный обзор. Особенностью подхода является жесткое требование к новизне полученных данных, что отличает исследовательскую работу от реферата. Ключевым образовательным эффектом становится формирование академической грамотности и культуры доказательной аргументации, когда каждое утверждение автора должно быть подкреплено статистически значимыми результатами измерений.

На аудиторию школьников с развитым критическим мышлением и склонностью к физико-математическим дисциплинам ориентирован **Турнир юных физиков (ТЮФ)** [15]. Это уникальная практика, сочетающая в себе исследовательскую задачу и научную полемику. Специфика заключается в работе с так называемыми задачами открытого типа, которые не имеют единственно верного решения. Участникам необходимо построить феноменологическую модель сложного физического явления, например, объяснить движение неньютоновской жидкости или акустические свойства гранулированных сред. Среда соревнований имитирует процедуру защиты диссертации в миниатюре: роли докладчика, оппонента и рецензента четко распределены, а дискуссия ве-

дется в формате научного боя. Образовательная ценность ТЮФ состоит в развитии навыка фальсифицируемости гипотез, когда школьники учатся искать слабые места в чужой логике и отстаивать собственную модель под шквалом критики, понимая границы применимости физических законов.

В сегменте междисциплинарных исследований с использованием высокотехнологичного инструментария выделяется образовательный **проект «Курчатовский класс»** (реализуемый при поддержке НИЦ «Курчатовский институт») [11]. Данная практика ориентирована на конвергенцию наук (НБИКС-технологии) и предполагает работу школьников на профессиональном оборудовании. Среда обучения здесь трансформируется в высокотехнологичный полигон, оснащенный атомно-силовыми микроскопами, спектрометрами и генетическими анализаторами. Специфика деятельности заключается в проведении инструментальных измерений на наноуровне, что ранее было недоступно в школьном образовании. Обучающиеся исследуют морфологию поверхности материалов, химический состав образцов или биологические микрообъекты. Педагогический эффект выражается в формировании метрологической культуры и понимании природы погрешностей измерения, позволяя школьникам осознать разницу между теоретической моделью и реальным физическим экспериментом.

Таким образом, исследовательские практики обеспечивают формирование научного мировоззрения. Мышление обучающегося в данном контексте эволюционирует от наивного реализма к

критическому рационализму, способному различать факт и интерпретацию, причину и следствие.

Четвертая классификационная группа объединяет образовательные форматы, базирующиеся на философии мейкерства и технологиях быстрого прототипирования. Фундаментальное отличие данного подхода от проектного заключается в смещении фокуса с финального продукта и его внедрения на сам процесс материализации идеи. Инженерное мышление в данном контексте трансформируется через тактильное взаимодействие с материалом и инструментами, формируя компетенцию «думать руками» и способность оперативно превращать абстрактный цифровой чертеж в физический объект.

Для широкой аудитории школьников и студентов, вовлеченных в техническое творчество на начальном и продвинутом этапах, системообразующей инфраструктурой выступает **сеть Центров молодежного инновационного творчества (ЦМИТ) и Фаблабов** [13]. Специфика деятельности здесь определяется доступностью высокотехнологичного оборудования для реализации персональных замыслов. В отличие от заводского конвейера, где тиражируется одна деталь, в ЦМИТе каждый пользователь создает уникальное изделие. Образовательная среда представляет собой открытую мастерскую цифрового производства, оснащенную 3D-принтерами, лазерными резаками, фрезерными станками с ЧПУ и паяльными станциями. Участник получает возможность самостоятельно пройти путь от компьютерной CAD-модели до готового прототипа за считанные часы.

Ключевой образовательный эффект заключается в технологической демократизации, когда обучающийся перестает воспринимать сложное оборудование как «черный ящик» и овладевает инструментарием аддитивных и субтрактивных технологий для решения своих задач.

На аудиторию активных энтузиастов и технологических комьюнити ориентированы форматы мейкерских фестивалей и хакатонов, ярким примером которых является **фестиваль идей и технологий «Rukami»** (проект Кружкового движения НТИ) [16]. Специфика здесь заключается в демонстрации и обмене опытом создания самодельных устройств, часто собранных из подручных материалов с применением современной электроники. Среда такого мероприятия представляет собой пространство креативного хаоса и горизонтальной коммуникации, где школьник может представить свой прототип наравне с профессиональным инженером. Особенностью формата является отсутствие жестких технических заданий, собственных олимпиад, что стимулирует свободный изобретательский поиск. Педагогическая ценность мейкерских событий состоит в формировании авторской позиции и инженерной смелости, позволяя участникам преодолеть страх ошибки и увидеть в технике средство самовыражения, а не просто объект изучения.

В сегменте системной предпрофессиональной подготовки мейкерский подход реализуется через **модули «Хайтек» в сети детских технопарков «Кванториум»** [7]. Целевой аудиторией выступают школьники, осваиваю-

щие базовые навыки работы с материалами. Специфика деятельности заключается в обучении методам реверс-инжиниринга и быстрого прототипирования узлов для смежных направлений (робототехники, аэроквантума). Среда обучения организована как высокотехнологичный цех, где безопасность труда сочетается со свободой доступа к станкам. Школьники учатся выбирать оптимальный способ изготовления детали, понимая разницу между печатью пластиком, резкой фанеры или фрезеровкой металла. Образовательный эффект выражается в развитии пространственного мышления и понимании свойств материалов, что является необходимым фундаментом для любой конструкторской деятельности.

Таким образом, мейкерские практики обеспечивают преодоление барьера между виртуальным моделированием и физической реальностью. Мышление обучающегося в данном контексте эволюционирует от созерцательного к созидательному, базирующемуся на итерационном подходе: «спроектировал – изготовил – протестировал – улучшил».

Пятая классификационная группа объединяет образовательные форматы, базирующиеся на технологиях виртуального прототипирования и математического моделирования. Принципиальное отличие данного подхода заключается в переносе инженерной деятельности из физического мира в цифровое пространство. Если в мейкерских практиках обучающийся работает с материей, то здесь объектом манипуляции выступают информационные модели и алгоритмы. Инженерное мышление в данном контексте трансформируется в способность проводить виртуальные

испытания, прогнозировать поведение сложных систем без натуральных экспериментов и осуществлять виртуальную пусконаладку оборудования.

Для профильных инженерных классов эффективна **практика на базе среды SimInTech** [14], заменяющая физическую сборку строгим математическим моделированием. Проектируя логику систем автоматики и анализируя графики процессов, школьники переходят от восприятия устройства как «черного ящика» к оперированию математическими абстракциями. Это формирует модельно-ориентированное мышление, где поведение «железа» понимается через заложенные в него законы управления.

На уровне уроков технологии и дополнительного образования широкое распространение получил подход, **концептуально обоснованный в трудах Дениса Геннадьевича Копосова** (автора федеральной линейки учебников по робототехнике и технологии) [5]. Его методика постулирует необходимость этапа виртуального моделирования перед работой с реальными компонентами, что реализуется через использование симуляторов схмотехники (типа Tinkercad Circuits). Специфика работы заключается в создании цифрового двойника электрической цепи, где среда полностью имитирует физические процессы: если ученик неверно рассчитал сопротивление, виртуальный компонент на экране «сгорает». Педагогическая ценность подхода Д. Г. Копосова заключается в развитии культуры инженерной верификации. Мышление школьника перестраивается с бытового «метода проб и ошибок» на про-

фессиональный стандарт предиктивного анализа, при котором любая гипотеза (схема или код) сначала подвергается безопасной проверке в цифровой среде, и лишь подтвержденное решение допускается к физической реализации.

В сегменте проектной деятельности с использованием VR-технологий выделяется подход, реализованный на **базе платформы Varwin Education** [10]. Данная среда ориентирована на обучение школьников созданию образовательных симуляторов без необходимости написания сложного кода. Целевой аудиторией выступают учащиеся, конструирующие интерактивные трехмерные сцены, например, виртуальные химические лаборатории или тренажеры по технике безопасности. Специфика задачи состоит в использовании инструментов визуального программирования (Blockly) для настройки поведения объектов. Образовательный эффект сфокусирован на формировании алгоритмического и сценарного мышления.

Таким образом, цифровые и симуляционные практики обеспечивают безопасность и скорость инженерного поиска. Мышление обучающегося в данном контексте эволюционирует от эмпирического метода проб и ошибок к культуре предварительного моделирования, что является технологическим стандартом современной индустрии.

Проведенный в рамках настоящей статьи типологический анализ позволяет констатировать, что современный ландшафт инженерного образования в Российской Федерации характеризуется высокой вариативностью педагогических форматов. Систематизация

позитивного опыта позволила выделить пять ключевых групп практик: контекстно-проблемные, проектно-ориентированные, исследовательские, мейкерские, а также цифровые и симуляционные. Каждая из этих групп направлена на преодоление специфического типа неопределенности – от информационно-энтропийной и научных противоречий до ресурсных ограничений и отсутствия физического доступа к объекту.

Обобщая результаты исследования, можно сделать вывод, что ни одна из рассмотренных практик, взятая изолированно, не способна обеспечить формирование инженерного мышления в полной мере. Инженерное мышление представляет собой полиструктурный феномен, требующий комплексного педагогического воздействия. Только интеграция различных подходов создает условия для становления компетентного специалиста. Контекстные практики формируют аналитический базис и навыки работы в команде, проектные форматы обеспечивают понимание жизненного цикла продукта и ответственность за результат, исследовательская

деятельность прививает культуру доказательности и научной верификации, мейкерство снимает психологические барьеры перед материальным производством, а цифровые инструменты формируют культуру предиктивного моделирования и системного анализа.

Таким образом, преодоление зафиксированного во введении разрыва между репродуктивным характером массового обучения и запросами высокотехнологичной индустрии возможно только через построение единой образовательной экосистемы. В такой системе описанные практики должны выступать не как конкурирующие методики, а как комплементарные элементы, обеспечивающие синергетический эффект. Переход от фрагментарного использования отдельных инструментов к их системному внедрению является необходимым условием для подготовки нового поколения инженеров, обладающих субъектной позицией и способных обеспечивать технологический суверенитет государства в условиях глобальных вызовов.

Литература

1. Бирюков А. А. Формирование инженерного стиля мышления обучающихся как фактор подготовки инженерных кадров // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Педагогические и психологические науки. 2025. № 4 (82). С. 172 – 183.
2. Всероссийский конкурс «Инженерные кадры России» (ИКаР) : [официальная страница]. URL: <https://www.paor.pf/inzhenernye-kadry-rossii/> (дата обращения: 01.02.2026).
3. Всероссийский конкурс «ШУСТРИК» : [официальный сайт]. URL: <https://shustrik.org/> (дата обращения: 20.01.2026).
4. Конкурс научно-технологических проектов «Большие вызовы» : [официальный сайт]. URL: <https://bigchallenges.ru/> (дата обращения: 01.02.2026).

5. Копосов Д. Г. Технология. Робототехника. 7 – 8 классы : учеб. пособие. М. : Просвещение, 2022. 177 с.
6. Международный инженерный чемпионат «CASE-IN» : [официальный сайт]. URL: <https://case-in.ru/ru/> (дата обращения: 15.01.2026).
7. Направление «Хайтек» детского технопарка «Кванториум-33» : [официальный сайт]. URL: <https://kvantorium33.ru/index.php/lab/khajteck> (дата обращения: 15.01.2026).
8. Национальная технологическая олимпиада (НТО) : [официальный сайт]. URL: <https://ntcontest.ru/> (дата обращения: 18.01.2026).
9. Нешумаев М. В., Колесникова А. С., Цоцко Т. В. Психолого-педагогические аспекты проблемы развития инженерного мышления младших школьников // *Universum: психология и образование*. 2017. № 11(41). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskie-aspekty-problemy-razvitiya-inzhenerenogo-myshleniya-mladshih-shkolnikov> (дата обращения: 08.01.2026).
10. Образовательная платформа Varwin Education : [официальный сайт]. URL: <https://varwin.com/ru/education/> (дата обращения: 23.01.2026).
11. Образовательный проект «Курчатовский класс» : [официальный сайт]. URL: <https://nrcki.ru/catalog/celevaya-mezhdisciplinarnaya-podgotovka-kadrov/shkolnikam/kurchatovskie-klassy/> (дата обращения: 10.01.2026).
12. Олимпиада школьников «Шаг в будущее» : [официальный сайт]. URL: <https://olymp.bmstu.ru/ru> (дата обращения: 01.02.2026).
13. Проектная школа ЦМИТ «Техноспарк» : [официальный сайт]. URL: <https://fablab.pro/> (дата обращения: 27.12.2025).
14. Среда динамического моделирования SimInTech : [официальный сайт]. URL: <https://simintech.ru/> (дата обращения: 16.01.2026).
15. Турнир юных физиков (ТЮФ) : [официальный сайт]. URL: <https://iypt.ru/> (дата обращения: 22.01.2026).
16. Фестиваль идей и технологий «Rukami» : [страница проекта]. URL: <https://www.artlebedev.ru/rukami/> (дата обращения: 01.02.2026).
17. Шваб К. Четвертая промышленная революция. М. : Эксмо, 2022. 208 с.

References

1. Biryukov A. A. Formirovanie inzhenerenogo stilya my`shleniya obuchayushhixsya kak faktor podgotovki inzhenerny`x kadrov // *Vestnik Vladimirskogo gosudarstvennogo universiteta imeni Aleksandra Grigor`evicha i Nikolaya Grigor`evicha Stoletovy`x. Pedagogicheskie i psixologicheskie nauki*. 2025. № 4 (82). S. 172 – 183.
2. Vserossijskij konkurs «Inzhenerny`e kadry` Rossii» (IKaR) : [официальный сайт]. URL: <https://www.raor.rf/inzhenernye-kadry-rossii/> (дата обращения: 01.02.2026).
3. Vserossijskij konkurs «ShUSTRIK» : [официальный сайт]. URL: <https://shustrik.org/> (дата обращения: 20.01.2026).
4. Konkurs nauchno-texnologicheskix proektov «Bol`shie vy`zovy`» : [официальный сайт]. URL: <https://bigchallenges.ru/> (дата обращения: 01.02.2026).

5. Kopusov D. G. *Texnologiya. Robototexnika. 7 – 8 klassy`* : ucheb. posobie. M. : Prosveshhenie, 2022. 177 s.
6. Mezhdunarodny`j inzhenerny`j chempionat «CASE-IN» : [oficz. sajt]. URL: <https://case-in.ru/ru/> (data obrashheniya: 15.01.2026).
7. Napravlenie «Xajtek» detskogo texnoparka «Kvantorium-33» : [oficz. stranicza]. URL: <https://kvantorium33.ru/index.php/lab/khajtek> (data obrashheniya: 15.01.2026).
8. Nacional`naya texnologicheskaya olimpiada (NTO) : [oficz. sajt]. URL: <https://ntcontest.ru/> (data obrashheniya: 18.01.2026).
9. Neshumaev M. V., Kolesnikova A. S., Czoczko T. V. Psixologo-pedagogicheskie aspekty` problemy` razvitiya inzhenernogo my`shleniya mladshix shkol`nikov // *Universum: psixologiya i obrazovanie*. 2017. № 11(41). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskie-aspekty-problemy-razvitiya-inzhenernogo-myshleniya-mladshih-shkolnikov> (data obrashheniya: 08.01.2026).
10. Obrazovatel`naya platforma Varwin Education : [oficz. sajt]. URL: <https://varwin.com/ru/education/> (data obrashheniya: 23.01.2026).
11. Obrazovatel`ny`j proekt «Kurchatovskij klass» : [oficz. sajt]. URL: <https://nrcki.ru/catalog/celewaya-mezhdisciplinarnaya-podgotovka-kadrov/shkolnikam/kurchatovskie-klassy/> (data obrashheniya: 10.01.2026).
12. Olimpiada shkol`nikov «Shag v budushhee» : [oficz. sajt]. URL: <https://olymp.bmstu.ru/ru> (data obrashheniya: 01.02.2026).
13. Proektnaya shkola CzMIT «Texnospark» : [oficz. sajt]. URL: <https://fablab.pro/> (data obrashheniya: 27.12.2025).
14. Sreda dinamicheskogo modelirovaniya SimInTech : [oficz. sajt]. URL: <https://simintech.ru/> (data obrashheniya: 16.01.2026).
15. Turnir yuny`x fizikov (TYuF) : [oficz. sajt]. URL: <https://iypt.ru/> (data obrashheniya: 22.01.2026).
16. Festival` idej i texnologij «Rukami» : [stranicza proekta]. URL: <https://www.artlebedev.ru/rukami/> (data obrashheniya: 01.02.2026).
17. Shvab K. *Chetvertaya promy`shlennaya revolyuciya*. M. : E`ksmo, 2022. 208 s.

A. A. Biryukov

PEDAGOGICAL PRACTICES OF ENGINEERING STUDENTS' THINKING FORMATION: ANALYSIS AND SYSTEMATIZATION OF POSITIVE EXPERIENCE

The article is devoted to the analysis and systematization of pedagogical experience in the formation of engineering thinking of students. The author suggests a typology of educational practices, including contextual, design, research, maker, and digital formats. It is proved that bridging the gap between educational tasks and real engineering activities is possible through the creation of a single educational ecosystem integrating these approaches.

Key words: *engineering thinking, engineering education, pedagogical practices of engineering thinking formation, project activity, unified educational ecosystem.*

ДИАЛОГОВОЕ УЧЕБНОЕ ЗАДАНИЕ КАК СОВРЕМЕННОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПОНЯТИЕ

В статье анализируется роль диалогового учебного задания в современной дидактике. Актуальность исследования обусловлена сохраняющимся разрывом между целями образования, отраженными в ФГОС, и возможностями их реализации в текущей образовательной действительности. Цель исследования заключается в раскрытии сущности и специфики диалогового учебного задания посредством аналитического соотнесения дидактических понятий «учебное задание» и «диалог». В исследовании представлен авторский подход к осмыслению рассматриваемого понятия, выделены его ключевые характеристики и разработаны принципы его конструирования. Основным практическим результатом является 5-этапный подход к разработке подобных учебных заданий, детально проиллюстрированный на примере урока английского языка в 8-м классе по экологической тематике. В работе применялись такие методы исследования, как синтез и анализ, абстрагирование и конкретизация, индукция и дедукция, моделирование. Содержание научной статьи ориентировано на школьных учителей английского языка и исследователей, занимающихся вопросами дидактики.

Ключевые слова: английский язык, диалог, дидактический инструмент, личностный потенциал, личностные результаты, образовательная парадигма, содержание школьного учебника, учебное задание.

Введение. Личностно-ориентированная образовательная парадигма зиждется на двух взаимосвязанных тенденциях: «гуманизации» и «гуманитаризации» образования. В результате «субъект-субъектного» творческого сотрудничества задача образования смещается с односторонней, монологической передачи знаний в сторону раскрытия уникального личностного потенциала школьника, мобилизации его внутренних сил для осознания и реализации своих потребностей и интересов [15].

Вышеупомянутые идеи находят отражение в содержании ФГОС ООО.

Особый акцент делается на формировании мотивации школьников к обучению и целенаправленной познавательной деятельности, их готовности к саморазвитию и личностному самоопределению, т. е. на формировании личностных результатов учащихся [18]. Но, к сожалению, вопреки современным векторам развития образования как никогда очевиден разрыв между целями обучения в школе и возможностями их реализации посредством освоения содержания учебного материала, представленного в современных школьных учебниках [6; 8; 16]. Отмечается, что

ученики в основном усваивают готовую информацию и применяют ее по образцу, что не требует глубокого понимания и активизации творческих способностей [8; 17].

О. Ф. Кабардин констатирует, что, несмотря на переход к личностно-ориентированной образовательной парадигме, формат школьного учебника остается в значительной степени неизменным и устаревшим [6]. Е. Н. Селиверстова заключает, что личностно-ориентированное обучение невозможно реализовать на практике без перехода к диалогу как основному способу межличностного и межсубъектного взаимодействия в школе. Ученый дополняет, что содержание образования не может быть полностью предписано в учебниках, а рождается в процессе обучения как результат взаимодействия личностных смыслов учителя и ученика [13].

С этой точки зрения особую важность приобретает включение в содержание учебного материала диалоговых учебных заданий для участников образовательного процесса. Они делают учебный процесс и приобретенное знание для ученика личностно значимым, так как предлагаемая обучающимся информация не просто формально усваивается, а учащийся «вживается» в роль, пытаясь понять и принять иную точку зрения, соотнося ее с собственной [Там же]. Обучение переводится из формата монолога (из установки на единственную истину) в диалог, в котором не только рождается новое знание в результате столкновения разных, но равноправных сознаний, но и стимулируется развитие когнитивных и личностных характеристик школьников [9].

В дополнение отмечаем, что анализ психолого-педагогической литературы убеждает в недостаточной разработанности содержания понятия «диалоговое учебное задание» как научного педагогического понятия, а также в отсутствии научно обоснованных подходов к составлению таких заданий и включению их в содержание учебного материала учебника.

В качестве решения для преодоления существующего разрыва между целями и средствами образования в рамках нашего исследования вводится и концептуализируется новое педагогическое понятие «диалоговое учебное задание». Теоретическое обоснование данной дидактической единицы строится на синтезе дидактических аспектов учебного задания и личностно развивающего потенциала диалога. Основная часть статьи посвящена раскрытию сущности диалогового учебного задания, определению его ключевых характеристик и принципов конструирования, а также представлению 5-этапного авторского подхода для практической имплементации на школьных занятиях.

Основная часть. Роль учебных заданий в системе школьного обучения находится в фокусе внимания многих исследователей. А. М. Новиков пишет, что учебное задание – это вид поручения педагога обучающимся, отражающее требование выполнить учебные действия [11]. Е. А. Жданова дополняет, что учебное задание – это многоцелевое средство, направленное на формирование у учащихся комплекса предметных и метапредметных результатов [4].

Вслед за А. И. Уманом и М. А. Федоровой мы понимаем учебное задание

как целенаправленно разработанный дидактический инструмент, являющийся формой воплощения содержания образования, направленный на формирование знаний, навыков, творческих способностей, воспитание личности учащихся [17].

А. М. Новиков отмечает, что учебные задания можно разделить на две группы: характерные для процесса приобретения знаний, умений и навыков и применяемые для закрепления пройденного. Особое внимание обращается на значимость творческих заданий, способствующих развитию творческого потенциала обучающихся в различных видах деятельности [11].

Е. А. Жданова подчеркивает, что современное образование требует многофункциональных учебных заданий нового типа, обладающих высоким дидактическим потенциалом [4]. Исследователи поднимают ключевую проблему, связанную с переизбытком в содержании школьного учебника рецептивных (направленных на усвоение знаний) и репродуктивных (направленных на применение знаний по образцу, в знакомой ситуации) заданий. Творческие задания выполняются крайне редко из-за нехватки времени, их недостаточного количества или полного отсутствия, и без их систематического выполнения невозможно развить творческие способности учащихся [10; 17].

А. И. Уман приходит к выводу, что учебные задания представляют собой необходимое условие существования образовательного процесса. Они реализуют обучающую, развивающую и воспитывающую функции, следовательно, ориентированы на вовлечение в познание не только интеллекта, но также

эмоциональной и волевой сфер личности, что позволяет школьнику «присвоить» содержание образования, сделав его своим внутренним достоянием [16].

Для воплощения вышеупомянутого на практике в реалиях современного образовательного процесса как ничто другое подходит диалог. Существуют различные трактовки для этого понятия. Например, И. О. Горбич подчеркивает, что диалог – это целенаправленный процесс, возникающий на основе учебной ситуации [3], а Н. М. Избаева и Г. С. Кадырова дополняют, что это форма речевой деятельности, используемая для решения учебных задач [5].

И. Ю. Каменева акцентирует внимание на том, что диалог – это ядро личностно-ориентированного обучения, так как он является центральным элементом данной образовательной парадигмы, поскольку с его помощью конструируется межкультурное, межсмысловое и межсубъектное взаимодействие [7].

Л. И. Богомолова доказывает, что диалог в образовании функционирует на уровне методологического принципа (субъект-субъектные отношения между учителем и учеником), принципа обучения (определяет отбор содержания образования и организацию учебного процесса) и конкретного приема обучения (практический инструмент для совместного поиска истины на уроке) [2].

Е. Н. Селиверстова выделяет следующие принципы организации и ведения эффективного диалога: открытость и рефлексия (стремление понять ход мыслей партнера и анализировать свои собственные); уважительное диалогизирование (отстаивание своей точки

зрения с помощью аргументов, но необходимо быть готовым к их опровержению оппонентом); терпимость к инакомыслию (признание права на другое мнение; вопросы); сформированность умения задавать вопросы и слушать (проявление интереса к услышанным ответам, использование уточнения для взаимопонимания) и др. [13].

Таким образом, диалог – это не просто разговор двух или нескольких людей, а комплексный процесс превращения внешнего знания во внутреннее убеждение и собственное интеллектуальное достояние, представляющее ценность для субъекта, участвующего в диалоге.

Актуальность разработки и последующей интеграции диалоговых учебных заданий в школьное обучение обусловлена не только необходимостью подготовки учащихся к жизни в современном мире множественности истин и сосуществования различных культур, но и важностью формирования способности к диалоговому мышлению как одной из ключевых компетенций человека XXI века.

Обобщая вышесказанное, мы предлагаем следующее понимание сущности **диалогового учебного задания**, осмысливая его как *эффективный дидактический инструмент, направленный не на усвоение заранее выверенного знания, а стимулирующий обучающихся на ценностный обмен мнениями, оценками, суждениями, что обеспечивает совместное порождение личностных смыслов в рамках субъект-субъектных отношений*.

Сущность диалоговых заданий заключается в создании особой учебной

ситуации, провоцирующей разномыслие, где сталкиваются равноправные, но различные позиции, мнения и оценки. При этом ни одна из них не объявляется изначально правильной или неправильной. Главной целью подобных заданий является развитие диалогического мышления и способности ученика к самоопределению в мире множественности точек зрения.

Ключевыми характеристиками подобных заданий являются:

– *сосуществование и равноправие различных точек зрения* (взаимодействие разных голосов);

– *провокация к рефлексии* (перед ребенком ставятся вопросы «А моя точка зрения единственно верная? Есть ли только “мое” и “неправильное”?»);

– *взаимное дополнение* (позиции не столько опровергают друг друга, сколько обогащают и дополняют, создавая более объемную картину восприятия).

Мы выделяем следующие принципы, которые необходимо учитывать при разработке диалоговых учебных заданий:

– *культурологический принцип* (создание ситуаций, где сталкиваются разные культурные коды (научная и житейская, современная и историческая, западная и восточная), взаимодействующие по принципу взаимного дополнения и сосуществования, а не по принципу «доминирования» одной над другой);

– *принцип провокации* (задание должно эмоционально или интеллектуально «задевать» ученика, выводить его из состояния монологической уверенности);

– *принцип открытости* (отсутствие заранее верного ответа, при этом критерием качества становится глубина анализа разных позиций, а не нахождение единственно верного решения);

– *принцип персонализации* (ситуация должна допускать возможность выражения и обоснования личной позиции ученика, которая тоже становится частью диалога).

Предмет «Английский язык» является отличным поприщем для включения разнообразных творческих диалоговых заданий для участников образовательного процесса [12]. Как отмечает А. И. Уман, выполнение заданий, в которых школьнику требуется рассказать на иностранном языке, что он видел по пути из дома в школу, непосредственно влияет как на формирование опыта эмоционально-ценностного отношения к наблюдаемым явлениям действительности, так и на приобретение опыта творческой деятельности [17]. В. В. Сериков подчеркивает, что для личностно-ориентированного обучения характерен ситуационный подход, реализуемый посредством особых ситуаций-событий. Они ставят школьника перед необходимостью личностного выбора и аксиологического переосмысления, что непосредственно влияет на формирование личностного опыта [14]. Из этого следует, что диалоговые учебные задания должны характеризоваться процессуальным форматом их предъявления. Беря в расчет вышесказанное, мы предлагаем следующий подход для разработки диалоговых учебных заданий, состоящий из пяти взаимосвязанных и взаимообусловленных этапов:

1. *Актуализация* (создание личностно значимого контекста, пробуждение интереса и выявление исходного ценностного отношения к проблеме).

2. *Фиксирование конфликта* (перевод проблемы в плоскость личной ответственности, осознание ее неоднозначности и требующегося от школьника осмысленного личностного выбора).

3. *Распределение культурных ролевых позиций* (основательное «вживание» в альтернативные системы ценностей для понимания внутренней логики разных подходов к решению имеющейся проблемы).

4. *«Столкновения смыслов» в диалоге* (организация продуктивного диалога-спора на уровне ценностных позиций с целью поиска подходящих решений для поставленной проблемы).

5. *Рефлексия и персонализация* (выход из роли, анализ пережитого опыта и формирование новой, осознанной и аргументированной личностной позиции).

В качестве тематической основы была рассмотрена тема «Загрязнение окружающей среды и проблема мусора», представленная в модуле 5 учебника «Spotlight» (Английский в фокусе) для 8-го класса [1].

Выбор данной тематики обусловлен следующими обстоятельствами. Наша педагогическая практика показывает, что существуют такие трудности, как поверхностность осведомленность школьников в современных проблемах, связанных с загрязнением окружающей среды; неумение выражать мысли по данной теме из-за слабо сформированных иноязычных речевых и языковых навыков; рассматриваемая

тема не вызывает особого душевного отклика у школьников, потому что учебный материал не затрагивает интересы школьников, с одной стороны, а с другой – не опирается на их жизненный опыт. В дополнение подчеркиваем, что в ФГОС ООО одной из ключевых целевых установок является формирование личности, обладающей развитым экологическим мышлением, ответственно относящейся к окружающей среде [18].

Урок иностранного языка способствует реализации данной цели через обсуждение экологических проблем на основе аутентичных материалов, создание и защиту презентаций по темам «Здоровый образ жизни» и «Экологические инициативы»; сравнение образа жизни представителей разных стран и т. п. Возвращаясь к учебнику «Spotlight» отметим, что рассматриваемая тема раскрывается лишь в рамках урока письма (Writing Skills) [1], что не обеспечивает, по нашему мнению, достаточной диалогической практики и глубокого погружения в тему. Восемиклассникам необходим содержательный и языковой фундамент, который станет основой для последующего написания эссе по этой теме. Итак, мы считаем целесообразным провести такую подготовку с помощью учебного диалогового задания, замысел которого заключается в столкновении культурных парадигм в экологическом диалоге посредством вышеупомянутых пяти этапов.

1. Актуализация. На первом этапе необходимо пробудить познавательный интерес и активизировать психические процессы школьников. Начать урок следует с описания картинок с красивым

островом и огромной кучей мусора (мусорным полигоном). После этого нужно обсудить, какая может быть между ними взаимосвязь, и уже от того подвести к теме занятия. Учитель предвосхищает возможные языковые и речевые трудности, вводит слова «*pollution*», «*litter*» и «*recycling*», проверяет понимание значения данных слов («*What do these words mean?*»). Следующий шаг: определить личную позицию учащихся по вопросам экологии (загрязнение, обращение с отходами, переработка). Затем ученикам дается время ознакомиться со следующим текстом: «*Imagine a small, fictional island called «Vita». For generations, its people have lived in harmony with a unique and sacred forest. In the heart of this forest stands the «Great Tree» – a symbol of life, culture, and natural balance.*

Now, the island faces a crisis. A powerful international corporation, «GreenTech Innovations», offers a deal: they will build a modern recycling plant that will solve the island's waste problem and bring jobs and clean energy. But to build it, they must cut down the forest and the «Great Tree» as well.

Учитель проверяет понимание прочитанных двух абзацев с помощью следующих общих и специальных вопросов: *What is the name of the island nation, the forest, and the corporation? Do the people of «Vita» currently have a good relationship with their forest? Do the people of «Vita» have to accept GreenTech's deal? What does the corporation, GreenTech Innovations, offer to build, and what is the condition? Does the GreenTech deal only have positive sides for «Vita»?*

Далее учитель обращается к ученикам с целью выявить их изначальное ценностное отношение к проблеме жителей острова «Vita»: *What did you feel first when you read about GreenTech's offer (hope, anger, maybe you were worried)? Why? In your opinion, what is more important for the community's survival: preserving its unique culture, or securing its economic and environmental future through modern technology? For you, is the «Great Tree» just a tree, or is it something more? Explain.*

2. Фиксирование конфликта.

Ученики дочитывают текст, из которого выясняется, что в руках школьников лежит судьба жителей острова: *«The fate of the «Great Tree» and the island in general will be decided today. You are no longer just 8th graders; you are members of the Council! Your task is not to find one right answer, but to present your perspective and listen to others. There is no easy choice».*

Нужно на данном этапе обсудить возможные способы выхода из данной ситуации, например, с помощью следующий речевых опор: *«From my point of view, I would...»; So, a possible solution would be to...»; Well, it isn't the perfect decision, but I would...».* Также следует сказать учащимся, чтобы они зафиксировали свои идеи в тетрадях.

3. Распределение культурных ролевых позиций.

На третьем этапе учитель объясняет учебную задачу и помогает ученикам разделить на четыре группы. Каждая группа получает материалы для своей культурной ролевой позиции (таблица), принципы которой они внимательно изучают, чтобы проникнуться мировоззрением представителей

своей группы, постараться осознать их ценностные ориентации и культурный код, чтобы в дальнейшем уверенно отстаивать эту позицию. Таким образом, происходит интериоризация конфликтующих парадигм, что создает содержательную основу для последующего учебного диалога. **4. «Столкновения смыслов» в диалоге.** На предпоследнем этапе ученики, погрузившись в свою культурную роль, готовы к ведению диалога. Учитель организует «столкновение смыслов» представителей хранителей традиций и инноваторов от компании «GreenTech», молодых экологов и обычных родителей. Рассмотрим примерный ход диалога между первыми:

1. Представление и формулировка позиции (первый ученик представляет себя и фундаментальную ценность своей позиции): *«I'm..., a Guardian of Traditions. For generations, our people have believed that the «Great Tree» is the heart of our island. It's not wood; it's our memory, our connection to ancestors. You cannot measure its life in megawatts!».*

2. Столкновение смыслов (второй ученик отвергает эту ценность как непрактичную и предлагает свою, подкрепляя ее своим действенным решением). *«I'm... from GreenTech Innovations. With all respect, the real issue we face today is critical. Your island is drowning in litter. Our plant will stop the pollution and create jobs. It's a trade: one old tree for a clean, prosperous future...».*

3. Углубление конфликта (первому ученику становится очевидно, что предложенное «решение» на самом деле уничтожает саму суть того, что он защищает). *«At what cost? A prosperous*

future on a spiritually dead land? You offer to cut out our heart to cure a fever. We will lose who we are!».

4. Усиление противоречия (второй ученик настаивает на приоритете прагматики над абстрактными ценностями, загоняя диалог в логический тупик). *«Sentiment won't solve the waste crisis. Our technology will. Sometimes progress requires difficult choices...».*

5. Разрешение конфликта (один из участников выходит за рамки противостояния, чтобы перенаправить конфликт в поиск нового пути).

Вариант ответа от хранителя традиций: *«You are right that the waste chokes us. But you are wrong that the «Great Tree» is the price. Perhaps the true innovation would be to design a solution that preserves our culture and identities, one that doesn't tend to wipe us out once and for all. Is your technology advanced enough for that?».*

Вариант ответа от инноватора: *«Your connection to this place is phenomenal! What if the legacy isn't just the «Great Tree» or the plant, but proving that progress and soul can coexist? Let's task our engineers with that puzzle».*

Культурные ролевые позиции в экологическом диалоге

| <i>The Guardians of Traditions (Хранители традиций)</i> | | |
|--|--|--|
| Культурный код | Ценностный смысл | Речевая логическая интерпретация |
| - исторический; - духовный; - культурный | - связь с предками; - уважение к природе как к живому существу; - культурная идентичность | «The Tree is not a resource! It is our ancestor. Its roots hold our history. Without it, we lose our soul...» |
| <i>The GreenTech Innovators (Инноваторы от компании «GreenTech»)</i> | | |
| Культурный код | Ценности | Речевая логическая интерпретация |
| - западный; - технократический; - утилитарный | - прогресс; - эффективность; - научный подход; - решение глобальных проблем | «This plant is the future! It will provide clean energy for a hundred years. One tree, even a sacred one, is a price for saving the entire island from pollution and litter» |
| <i>The Young Eco-Activists (Молодые эооактивисты)</i> | | |
| Культурный код | Ценности | Речевая логическая интерпретация |
| - глобальный; - экологический; - идеалистический | - устойчивое развитие; - климатическая справедливость; - значимость и неприкосновенность природы | «This is a false choice! There is always another way. If we cut the Tree, we admit that our greed is stronger than our love for the planet. We must find a solution that respects both our past and our future!» |
| <i>The Everyday Parents (Обычные родители)</i> | | |
| Культурный код | Ценности | Речевая логическая интерпретация |
| - бытовой; - прагматичный; - ориентированный на семью | - безопасность детей; - экономическая стабильность; - здоровье | «Our children will get lung cancer from the burning trash. I need a job. I respect the Tree, but my children's future is more sacred. Can your traditions feed my family?» |

5. Рефлексия и персонализация.

На финальном этапе учащиеся выходят из ролей, и учитель организует парную работу, в которой восьмиклассники должны проанализировать свои раннее данные ответы, чтобы сформировать свою уникальную личностную позицию к рассматриваемой проблеме. Можно представить проводимую рефлексия следующим образом: **во-первых**, анализ защищаемой культурной позиции, выражение согласия («*The [role's] argument about [specific point] really resonated with me. It made me think that...*») или несогласия («*While I understand the importance of..., I couldn't fully accept the [role's] willingness to [their action] ...*») с ее ценностями и логикой; **во-вторых**, анализ изначального отношения к проблеме и формирование ультимативного решения для острова («*In the beginning of the class, I said that the only way to solve the problem of «Vita» was to..., but now I believe the right thing to do would be to ...*»; «*I was certain that to deal with the problem of pollution it was necessary to..., but now I'm convinced that...*»); **в-третьих**, формулирование личностного вывода («*Personally, I agree that..., but I now understand why... This activity showed me that..., yet I disagree that... For me, the most valuable insight is that... The most important lesson is that... That's why my view has changed. I now think the ideal outcome wouldn't be..., but a new plan that incorporates... That's the only way to resolve this problem!*»).

Таким образом, рассмотренное диалоговое учебное задание представляет собой уникальное педагогическое моделирование, направленное на органи-

зацию ценностного столкновения различных, но равноправных взглядов культурных парадигм (традиционной, технологической, идеалистической и прагматической).

Данное задание позволяет школьникам, а в нашем случае восьмиклассникам, выйти за пределы своей точки зрения и прожить разные культурные роли. Через интериоризацию экологического конфликта и сравнение исходных и итоговых взглядов у учащихся складывается осознанная личностная позиция. Они приходят к пониманию, что сложные решения требуют диалога и учета противоположных ценностей. Таким образом, задание напрямую способствует достижению личностных результатов ФГОС. Вместе с тем важно подчеркнуть, что личностные результаты достигаются не только через содержательный анализ экологической дилеммы, но и посредством выражения своей личностной позиции на английском языке.

Заключение. Итак, проведенное исследование позволило теоретически обосновать понятие «диалоговое учебное задание» как дидактический инструмент, призванный преодолеть ключевой разрыв современной школы – между декларируемыми личностными результатами ФГОС и преобладающим репродуктивным характером содержания учебников.

Мы определяем диалоговые учебные задания как отдельную дидактическую категорию, ориентированную не на репродуктивное усвоение заранее выверенного знания, а на организацию и стимулирование ценностно-смыслового обмена и совместного порождение

личностных смыслов как результат субъект-субъектного взаимодействия.

Представленный подробный подход к разработке подобных заданий демонстрирует его высокий личностно-формирующий потенциал. Такое задание трансформирует учебную ситуацию из монолога в диалог, где столкновение различных культурных кодов и ценностных позиций становится не препятствием, а ресурсом для развития диалогического мышления и тем самым достижения школьниками личностных результатов.

Таким образом, диалоговые учебные задания выступают как существенный элемент современного содержания образования или учебного материала. Их систематическое внедрение в содержание школьных учебников является необходимым условием для трансформации последних из инструмента трансляции информации в инструмент организации познавательной деятельности, направленной на становление личности, способной к критической рефлексии, ценностному диалогу и ответственному выбору в нынешнем поликультурном мире.

Литература

1. Английский язык : 8-й класс : учебник / Ю. Е. Ваулина, Д. Дули, О. Е. Подоляко, [и др.]. 14-е изд, перераб. М. : Express Publishing : Просвещение, 2023. 153 с.
2. Богомолова Л. И. Диалог как принцип и прием обучения: история и современность // Педагогические теории и системы: учеб. пособие для студентов бакалавриата по направлению «Педагогическое образование» / под ред. Е. Н. Селиверстовой. Владимир : Изд-во ВлГУ, 2012. С. 357 – 361.
3. Горбич О. И. Специфика учебного диалога в школьной аудитории [Электронный ресурс] // Записки Горного института. 2005. № 2. С. 161 – 162. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-uchebnogo-dialoga-v-shkolnoy-auditorii> (дата обращения: 03.11.2025).
4. Жданова Е. А. Учебное задание в начальной школе: дидактический потенциал [Электронный ресурс] // ЧиО. 2020. № 4. С. 93 – 97. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uchebnoe-zadanie-v-nachalnoy-shkole-didakticheskiy-potentsial> (дата обращения: 03.11.2025).
5. Избаева Н. М., Кадырова Г. С. Диалог как форма проявления языка и речи: свойства и структура [Электронный ресурс] // Вестник магистратуры. 2021. № 6. С. 147 – 149. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dialog-kak-forma-proyavleniya-yazyka-i-rechi-svoystva-i-struktura> (дата обращения: 14.10.2025).
6. Кабардин О. Ф. Российский учебник нового поколения [Электронный ресурс] // Образовательная политика. 2011. № 5 (55). С. 110 – 220. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rossiyskiy-uchebnik-novogo-pokoleniya> (дата обращения: 13.10.2025).

7. Каменева И. Ю. Концептуальная модель диалогового образовательного процесса [Электронный ресурс] // Педагогический журнал. 2017. Т. 7. № 5А. С. 12 – 19. URL: <http://www.publishing-vak.ru/file/archive-pedagogy-2017-5/2-kameneva.pdf> (дата обращения: 11.11.2025).
8. Кинцанс В. П. Диалогизм как принцип современного образования [Электронный ресурс] // European research. 2017. № 4 (27). 5 с. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dialogizm-kak-printsip-sovremennogo-obrazovaniya> (дата обращения: 03.11.2025).
9. Кирсанова Л. А. К вопросу о диалогическом характере монологического изложения // Педагогические теории и системы : учеб. пособие для студентов бакалавриата по направлению «Педагогическое образование» / под ред. Е. Н. Селиверстовой. Владимир : Изд-во ВлГУ, 2012. С. 368 – 370.
10. Король А. Д. Как подготовить и провести урок-диалог [Электронный ресурс] // Школьные технологии. 2013. № 2. С. 83 – 95. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kak-podgotovit-i-provesti-urok-dialog-1> (дата обращения: 03.11.2025).
11. Новиков А. М. Педагогика : словарь системы основных понятий. М. : Изд. центр ИЭТ, 2013. 268 с.
12. Обучение диалогической речи на уроках английского языка [Электронный ресурс]. URL: <https://pedsovet.org/article/obuchenie-dialogicheskoy-rechi-na-uroke-angliyskogo-yazyka> (дата обращения: 11.21.2025).
13. От школы монолога к школе диалога: к освоению идеи диалога в обучении / под ред. Е. Н. Селиверстовой. Владимир, 1996. 92 с.
14. Сериков В. В. Личностно-развивающее образование: два десятилетия исканий [Электронный ресурс] // Известия ВГПУ. 2011. № 8. С. 14 – 20. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lichnostno-razvivayuschee-obrazovanie-dva-desyatiletija-iskaniy> (дата обращения: 15.12.2025).
15. Селиверстова Е. Н. Современная дидактика: от школы знания – к школе созидания : учеб. пособие. Изд. 2-е, испр. Владимир, 2017. 207 с.
16. Уман А. И. Учебные задания и процесс обучения. М. : Педагогика, 1989. 56 с.
17. Уман А. И., Федорова М. А. Учебное задание как средство формирования учебной самостоятельной деятельности [Электронный ресурс] // Проблемы современного образования. 2017. № 2. С. 111 – 117. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uchebnoe-zadanie-kak-sredstvo-formirovaniya-uchebnoy-samostoyatelnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 03.11.2025).
18. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утв. приказом Минобрнауки России от 17.12.2010 № 1897 (ред. от 11.12.2020)) [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/> (дата обращения: 20.10.2025).

References

1. Anglijskij yazyk : 8-j klass : uchebnik / Yu. E. Vaulina, D. Duli, O. E. Podolyako, [i dr.]. 14-e izd, pererab. M. : Express Publishing : Prosveshhenie, 2023. 153 s.
2. Bogomolova L. I. Dialog kak princip i priem obucheniya: istoriya i sovremennost' // Pedagogicheskie teorii i sistemy: ucheb. posobie dlya studentov bakalavriata po napravleniyu «Pedagogicheskoe obrazovanie» / pod red. E. N. Seliverstovoj. Vladimir : Izd-vo VIGU, 2012. S. 357 – 361.
3. Gorbich O. I. Specifika uchebnogo dialoga v shkol'noj auditorii [E'lektronny'j resurs] // Zapiski Gornogo instituta. 2005. № 2. S. 161 – 162. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-uchebnogo-dialoga-v-shkolnoy-auditorii> (data obrashheniya: 03.11.2025).
4. Zhdanova E. A. Uchebnoe zadanie v nachal'noj shkole: didakticheskij potencial [E'lektronny'j resurs] // ChiO. 2020. № 4. S. 93 – 97. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uchebnoe-zadanie-v-nachalnoy-shkole-didakticheskij-potentsial> (data obrashheniya: 03.11.2025).
5. Izbaeva N. M., Kadyrova G. S. Dialog kak forma proyavleniya yazyka i rechi: svoystva i struktura [E'lektronny'j resurs] // Vestnik magistratury. 2021. № 6. S. 147 – 149. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dialog-kak-forma-proyavleniya-yazyka-i-rechi-svoystva-i-struktura> (data obrashheniya: 14.10.2025).
6. Kabardin O. F. Rossijskij uchebnik novogo pokoleniya [E'lektronny'j resurs] // Obrazovatel'naya politika. 2011. № 5 (55). S. 110 – 220. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rossiyskij-uchebnik-novogo-pokoleniya> (data obrashheniya: 13.10.2025).
7. Kameneva I. Yu. Konceptual'naya model' dialogovogo obrazovatel'nogo processa [E'lektronny'j resurs] // Pedagogicheskij zhurnal. 2017. T. 7. № 5A. C. 12 – 19. URL: <http://www.publishing-vak.ru/file/archive-pedagogy-2017-5/2-kameneva.pdf> (data obrashheniya: 11.11.2025).
8. Kinczans V. P. Dialogizm kak princip sovremennogo obrazovaniya [E'lektronny'j resurs] // European research. 2017. № 4 (27). 5 s. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dialogizm-kak-printsip-sovremennogo-obrazovaniya> (data obrashheniya: 03.11.2025).
9. Kirsanova L. A. K voprosu o dialogicheskom xaraktere monologicheskogo izlozheniya // Pedagogicheskie teorii i sistemy: ucheb. posobie dlya studentov bakalavriata po napravleniyu «Pedagogicheskoe obrazovanie» / pod red. E. N. Seliverstovoj. Vladimir : Izd-vo VIGU, 2012. S. 368 – 370.
10. Korol' A. D. Kak podgotovit' i provesti urok-dialog [E'lektronny'j resurs] // Shkol'ny'e tekhnologii. 2013. № 2. S. 83 – 95. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kak-podgotovit-i-provesti-urok-dialog-1> (data obrashheniya: 03.11.2025).
11. Novikov A. M. Pedagogika : slovar' sistemy osnovny'x ponyatij. M. : Izd. centr IE'T, 2013. 268 s.

12. Obuchenie dialogicheskoy rechi na urokax anglijskogo yazyka [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://pedsovet.org/article/obuchenie-dialogicheskoy-rechi-na-uroke-anglijskogo-yazyka> (data obrashheniya: 11.21.2025).
13. Ot shkoly` monologa k shkole dialoga: k osvoeniyu idei dialoga v obuchenii / pod red. E. N. Seliverstovoj. Vladimir, 1996. 92 s.
14. Serikov V. V. Lichnostno-razvivayushhee obrazovanie: dva desyatiletiya iskanij [E`lektronny`j resurs] // Izvestiya VGPU. 2011. № 8. S. 14 – 20. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lichnostno-razvivayushchee-obrazovanie-dva-desyatiletiya-iskaniy> (data obrashheniya: 15.12.2025).
15. Seliverstova E. N. Sovremennaya didaktika: ot shkoly` znaniya – k shkole sozidaniya : ucheb. posobie. Izd. 2-e, ispr. Vladimir, 2017. 207 s.
16. Uman A. I. Uchebny`e zadaniya i process obucheniya. M. : Pedagogika, 1989. 56 s.
17. Uman A. I., Fedorova M. A. Uchebnoe zadanie kak sredstvo formirovaniya uchebnoj samostoyatel`noj deyatel`nosti [E`lektronny`j resurs] // Problemy` sovremennogo obrazovaniya. 2017. № 2. S. 111 – 117. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uchebnoe-zadanie-kak-sredstvo-formirovaniya-uchebnoy-samostoyatelnoy-deyatelnosti> (data obrashheniya: 03.11.2025).
18. Federal`ny`j gosudarstvenny`j obrazovatel`ny`j standart osnovnogo obshhego obrazovaniya (utv. prikazom Minobrnauki Rossii ot 17.12.2010 № 1897 (red. ot 11.12.2020)) [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/> (data obrashheniya: 20.10.2025).

T. T. Vlasenko

THE DIALOGIC LEARNING TASK AS A MODERN PEDAGOGICAL CONCEPT

The article analyses the role of the dialogic learning task in modern didactics. The relevance of the study is due to the persistent gap between the goals of education outlined in the Federal State Educational Standard and the possibilities for their implementation in the current educational reality. The aim of the research is to reveal the essence and specifics of the dialogic learning task through the analytical correlation of the didactic concepts «learning task» and «dialogue». The study presents the author's approach to conceptualising the notion, identifies its key characteristics, and develops principles for its design. The main practical outcome is a 5-stage approach to developing such learning tasks, illustrated in detail by the example of an 8th grade English lesson on an environmental topic. Research methods such as synthesis and analysis, abstraction and concretisation, induction and deduction, and modelling were used in the paper. The content of the scientific article is aimed at school English teachers and researchers dealing with didactic issues.

Key words: *the English language, a dialogue, a didactic tool, personal potential, personal learning outcomes, an educational paradigm, the content of school textbooks, a learning task.*

ОТРАЖЕНИЕ ИДЕЙ КОНФУЦИЯ В ПРАКТИКЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ПОДРОСТКОВ КИТАЙСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ

В статье рассматривается значение конфуцианской концепции благожелательности («жэнь») в контексте современных проблем духовно-нравственного воспитания личности. Автор обращается к анализу философских основ учения Конфуция и выявляет его педагогический потенциал в условиях глобального кризиса ценностей и духовной неопределённости. Особое внимание уделено практике интеграции конфуцианских принципов в систему образования Китайской Народной Республики, где идеи «жэнь», «ли», «чжи», «и» и «сяо» становятся частью государственной стратегии духовно-нравственного развития молодежи. Показано, что конфуцианская этика, объединяющая когнитивные, эмоциональные и деятельностные компоненты воспитания, способствует формированию у подростков моральной зрелости, социальной ответственности и способности к эмпатии. Делается вывод о том, что традиционные ценности конфуцианства не противоречат процессам модернизации, а, напротив, служат их нравственным основанием, обеспечивая гармонию между личным самосовершенствованием и общественным долгом.

Ключевые слова: конфуцианство; благожелательность; духовно-нравственное воспитание; Китайская Народная Республика; гуманистическая педагогика; традиционные ценности; молодежь.

Проблема нравственного становления личности в современном обществе становится одной из ключевых в гуманитарных науках. В эпоху стремительной технологизации, роста информационных массивов и глобальной культурной неопределённости наблюдается кризис ценностных ориентиров, выражающийся в снижении нравственной чуткости в сочетании с искажением и подменой устоявшихся правил человеческого общежития. В этих условиях особую значимость приобретает обращение к духовному опыту традицион-

ных культур, прежде всего, к философскому наследию Конфуция, чья идея благожелательности («жэнь») на протяжении тысячелетий служила нравственным ориентиром китайской цивилизации.

Конфуцианская концепция «жэнь» представляет собой не просто этическую норму, но целостную антропологическую систему, в которой человек рассматривается как существо, реализующее себя через любовь, сострадание и моральное совершенствование. Согласно Конфуцию, подлинная человек-

ность проявляется в умении сочувствовать, понимать и уважать других, в способности «любить людей». Благожелательность становится внутренней мерой человеческих поступков, их духовным критерием [2].

Именно это качество делает конфуцианство актуальным и в XXI веке, когда проблема нравственного воспитания подрастающего поколения встает особенно остро. В Китае идеи Конфуция получили новое осмысление в контексте государственной стратегии духовно-нравственного развития. В последние десятилетия в Китайской Народной Республике реализуется комплексная политика возрождения традиционной культуры, в рамках которой конфуцианская этика интегрируется в школьное и внешкольное образование. Принципы «жэнь», «ли» (ритуал, порядок), «чжи» (мудрость) и (справедливость) и «сяо» (сыновняя почтительность) используются при построении воспитательных программ, направленных на формирование у молодежи национального самосознания, социальной ответственности и моральной зрелости [1].

Такое обращение к традиции не является консервативным возвратом к прошлому. В современной КНР конфуцианские идеи служат динамическим элементом государственной идеологии, соединяющим национальную идентичность с глобальными гуманистическими ценностями. В образовательных учреждениях при преподавании предметов нравственного воспитания используются афоризмы и изречения из «Лунь юй» («Беседы и суждения») [3], проводятся занятия по интерпретации ключевых категорий конфуцианской

философии. Параллельно внедряются практики воспитания через личный пример, диалог поколений, коллективную деятельность и общественное служение. Всё это способствует тому, что понятие «жэнь» перестаёт быть отвлечённой моральной доктриной и превращается в действенный инструмент воспитания личности.

Современная педагогика, находясь в поисках новых источников нравственного образования, может извлечь из конфуцианской традиции значимые ресурсы. В отличие от западных рационалистических моделей, ограничивающих нравственность сферой рассудка, конфуцианская благожелательность объединяет когнитивное, эмоциональное и деятельностное начала. Конфуций считал, что знание не может быть нравственным без сопереживания, а поступок – без внутреннего согласия совести. Поэтому воспитание на основе «жэнь» предполагает не механическое усвоение норм, а внутреннее переживание моральных смыслов, их превращение в личную позицию.

Особую роль эти принципы играют в работе с подростками, т. е. в период формирования системы жизненных ориентиров и социальной идентичности. Подростковый возраст отличается высокой эмоциональностью и восприимчивостью к влиянию окружения; в этом контексте конфуцианская модель воспитания, направленная на развитие рефлексии, уважения к старшим, чувства долга и способности к эмпатии, оказывается особенно актуальной. Принцип постепенного расширения любви – от семьи к обществу и далее к человечеству – позволяет выстроить внутренне последовательную и психологически

обоснованную систему формирования нравственных ориентиров.

Важно подчеркнуть, что конфуцианская этика благожелательности ориентирована на идею единства знания и действия. Истинное нравственное сознание проявляется не в декларации добродетелей, а в их практическом осуществлении. Таким образом, «жэнь» выступает как принцип единства внутренней доброты и внешней деятельности, как моральное условие общественной гармонии. Это единство особенно значимо для современной педагогики, стремящейся преодолеть разрыв между теоретическим обучением и реальным поведением учащихся.

Новизна конфуцианской концепции в современном контексте состоит в её способности преодолевать дихотомию традиции и модерна, поскольку «жэнь» не является архаичным идеалом, а представляет собой универсальную гуманистическую категорию, которая может быть адаптирована к любому культурному контексту. Китайская образовательная практика демонстрирует, что интеграция конфуцианских принципов в учебно-воспитательную систему способствует укреплению морального климата общества, формированию уважительного отношения к культуре, государству и семье, а также развитию социальной зрелости и гражданской ответственности у молодежи.

Опыт Китая в этом отношении имеет важное значение и для других стран, где наблюдаются кризисные явления в сфере воспитания. Он показы-

вает, что обращение к культурным корням не препятствует модернизации, напротив, служит ее нравственной опорой. Конфуцианская идея благожелательности оказывается универсальным средством интеграции моральных, эмоциональных и культурных компонентов образования, обеспечивая баланс между индивидуальной свободой и общественным долгом.

Таким образом, конфуцианская благожелательность может рассматриваться как значимая составляющая современной гуманистической педагогики. Она ориентирует воспитание не только на усвоение норм, но и на осознание нравственных смыслов, на развитие способности к самоконтролю и сопереживанию. Опыт Китайской Народной Республики показывает, что внедрение принципов «жэнь» в образовательную систему способствует становлению духовно зрелой личности, способной к самостоятельному моральному выбору и ответственному участию в общественной жизни.

В конечном итоге конфуцианская концепция благожелательности, являясь значимым культурным наследием, выступает действенным инструментом нравственного воспитания, соединяющим прошлое и будущее, традицию и современность. Она напоминает, что подлинное развитие общества возможно лишь тогда, когда его духовное ядро опирается на человеколюбие, уважение и стремление к добру – ценности, остающиеся вечными вне зависимости от исторических эпох и государственных приоритетов.

Литература

1. Ван Юэ. Идеи нравственного воспитания Конфуция и их актуальность // Культурная навигация. 2018. № 295.
2. Мартынов Д. Е. Конфуцианское учение. Казань : Каз. гос. ун-т, 2009. 143 с.
3. Переломов Л. С. Конфуций «Лунь юй». М. : «Вост. лит.», РАН, 1998. 588 с.

References

1. Van Yue`. Idei npravstvennogo vospitaniya Konfuciya i ix aktual`nost` // Kul`turnaya navigaciya. 2018. № 295.
2. Marty`nov D. E. Konfucianskoe uchenie. Kazan` : Kaz. gos. un-t, 2009. 143 s.
3. Perelomov L. S. Konfucij «Lun` yuj». M. : «Vost. lit.», RAN, 1998. 588 s.

Se Muge

REFLECTION OF CONFUCIAN IDEAS IN THE PRACTICE OF MORAL AND SPIRITUAL EDUCATION OF ADOLESCENTS IN THE PEOPLE'S REPUBLIC OF CHINA

The article examines the significance of the Confucian concept of benevolence (“ren”) in the context of contemporary issues of moral and spiritual education of the individual. The author analyzes the philosophical foundations of Confucian teaching and reveals its pedagogical potential amid the global crisis of values and spiritual uncertainty. Particular attention is paid to the practice of integrating Confucian principles into the education system of the People’s Republic of China, where the ideas of “ren,” “li,” “zhi,” “yi,” and “xiao” have become part of the state strategy for the moral and spiritual development of youth. It is shown that Confucian ethics, combining cognitive, emotional, and behavioral components of education, contributes to the formation of moral maturity, social responsibility, and empathy among adolescents. The article concludes that the traditional values of Confucianism do not contradict the processes of modernization but rather serve as their moral foundation, ensuring harmony between personal self-improvement and social duty.

Key words: *Confucianism; benevolence; moral and spiritual education; People’s Republic of China; humanistic pedagogy; traditional values; youth.*

НАШИ АВТОРЫ

АГЕЕВА
Анастасия
Игоревна

ассистент кафедры педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых
(г. Владимир, Россия)
E-mail: thefrty@yandex.ru

БИРЮКОВ
Андрей
Алексеевич

магистрант кафедры физико-математического образования и информационных технологий Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых; научный руководитель: Е. В. Лопаткина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры физико-математического образования и информационных технологий Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: biryukov_mil19@bk.ru

БОГДАНОВСКАЯ
Марина
Марковна

кандидат психологических наук, доцент доцент кафедры психологии профессиональной деятельности и информационных технологий в образовании Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена
(г. Санкт-Петербург, Россия)
E-mail: ibogdanovs@herzen.spb.ru

ВЛАСЕНКО
Тимоти
Тимофей

аспирант кафедры педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых; научный руководитель: Е. Н. Селиверстова, доктор педагогических наук, профессор заведующий кафедрой педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: vlasenkotimofei095@gmail.com

ЕРМОЛИНА
Анна
Витальевна

аспирант Балтийского федерального университета имени Иммануила Канта учитель математики Полесской средней общеобразовательной школы Калининградской области (г. Калининград, Россия)
E-mail: anna.ermolina.2000@mail.ru

НАШИ АВТОРЫ

- ИЗОТОВА**
Елизавета
Геннадьевна кандидат психологических наук, доцент
доцент кафедры педагогики и психологии начального
обучения Ярославского государственного педагогического
университета им. К. Д. Ушинского
(г. Ярославль, Россия)
E-mail: Vetas_143@mail.ru
- КИПРЕЕВ**
Сергей
Николаевич преподаватель 100 кафедры Общевоенных дисциплин
Краснодарского высшего военного авиационного
училища лётчиков имени Героя Советского Союза
А. К. Серова (г. Краснодар, Россия)
E-mail: komissar.1917@mail.ru
- КОМЯГИНА**
Ольга
Викторовна кандидат филологических наук
доцент кафедры иностранных языков Владимирского
государственного университета имени Александра
Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых
(г. Владимир, Россия)
E-mail: butakovaolga@yandex.ru
- ЛОГИНОВА**
Дарья
Николаевна аспирант кафедры педагогики Владимирского государ-
ственного университета имени Александра Григорьевича
и Николая Григорьевича Столетовых;
научный руководитель: Е. Ю. Рогачева, доктор педагоги-
ческих наук, профессор кафедры педагогики
Владимирского государственного университета имени
Александра Григорьевича и Николая Григорьевича
Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: prolog197@gmail.com
- МАТЮШИНА**
Наталья
Владимировна кандидат филологических наук, доцент
доцент кафедры англистики и межкультурной коммуни-
кации Московского городского педагогического универ-
ситета (г. Москва, Россия)
E-mail: nwl2002@gmail.com
- ПРОСКУРЯКОВА**
Майя
Павловна старший преподаватель кафедры иностранных языков
аспирант Нижегородского государственного университета
имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород, Россия)
E-mail: maуuapros@yandex.ru
- РОГАЧЕВА**
Елена
Юрьевна доктор педагогических, профессор
профессор кафедры педагогики Владимирского государ-
ственного университета имени Александра Григорьевича
и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: erogacheva@hotmail.com

НАШИ АВТОРЫ

РУДИНСКИЙ
Игорь
Давидович

доктор педагогических наук, профессор
профессор Образовательно-научного кластера «Институт образования и гуманитарных наук» Балтийского федерального университета имени Иммануила Канта (г. Калининград, Россия)
E-mail: idru@yandex.ru

СИДОРОВА
Ирина
Владимировна

магистрант Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых;
научный руководитель: М. В. Цветкова, кандидат педагогических наук доцент кафедры иностранных языков Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: siv_raduga@mail.ru

СКУДАЛОВА
Юлия
Игоревна

Старший преподаватель кафедры иностранных языков Нижегородского технического университета им. Р. Е. Алексеева (г. Нижний Новгород, Россия)
E-mail: Yulia5Decem@yandex.ru; Yuliaskudalova@yandex.ru

СЕ
Мугэ

аспирант кафедры психологии личности и специальной педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (ВлГУ);
научный руководитель: О. М. Овчинников, доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии личности и специальной педагогики ВлГУ (г. Владимир, Россия)
E-mail: xmg0512@qq.com

ТАРАСОВА
Александра
Анатольевна

студентка 5-го курса кафедры иностранных языков Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых;
научный руководитель: О. В. Комягина, кандидат филологических наук доцент кафедры иностранных языков Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: sanya_dostoevscaya2003@mail.ru

ТУРЧИН
Анатолий
Степанович

доктор психологических наук, профессор
профессор кафедры общей и прикладной психологии Санкт-Петербургского военного ордена Жукова института войск национальной гвардии Российской Федерации (г. Санкт-Петербург, Россия)
E-mail: ast55@mail.ru

НАШИ АВТОРЫ

- УЛЬЯНКИН**
Сергей
Владимирович кандидат педагогических наук
доцент кафедры физического воспитания и спорта
Владимирского государственного университета имени
Александра Григорьевича и Николая Григорьевича
Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: etk-ayan@mail.ru
- ФОРТОВА**
Любовь
Константиновна доктор педагогических наук, профессор
профессор кафедры психологии личности и специальной
педагогике Владимирского государственного универси-
тета имени Александра Григорьевича и Николая
Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: flk33@mail.ru
- ХАРИТОНОВА**
Наталья
Игоревна кандидат педагогических наук
старший преподаватель кафедры педагогики Владимир-
ского государственного университета имени Александра
Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых
(г. Владимир, Россия)
E-mail: hni13@yandex.ru
- ЦВЕТКОВА**
Марина
Витальевна кандидат педагогических наук
доцент кафедры иностранных языков Владимирского
государственного университета имени Александра
Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых
(г. Владимир, Россия)
E-mail: mtsvetkova@list.ru

OUR AUTHORS

**AGEEVA
Anastasia I.**

Assistant at the Department of Pedagogy, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: thefrty@yandex.ru

**BIRYUKOV
Andrey A.**

Master's Student at the Department of Physics and Mathematics Education and Information Technology, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs;
Research Supervisor: E. V. Lopatkina, PhD (Education), Associate Professor, Associate Professor at the Department of Physics and Mathematics Education and Information Technology, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: biryukov_mi119@bk.ru

**BOGDANOVSKAYA
Marina M.**

PhD (Psychology), Associate Professor
Associate Professor at the Department of Psychology of Professional Activity and Information Technologies in Education Pedagogical University of Russia named after A. I. Herzen ((St. Petersburg, Russia)
E-mail: ibogdanovs@herzen.spb.ru

**VLASENKO
Timothy T.**

Postgraduate Student at the Department of Pedagogy, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs;
Research Supervisor: E. N. Seliverstova, Dr. Sc. (Education), Professor Head of the Department of Pedagogy, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: vlasenkotimofei095@gmail.com

**ERMOLINA
Anna V.**

Postgraduate Student, Immanuel Kant Baltic Federal University, Mathematics teacher at Polesskaya Secondary School (Kaliningrad, Russia)
E-mail: anna.ermolina.2000@mail.ru

**IZOTOVA
Elizaveta G.**

PhD (Psychology)
Associate Professor at the Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education, Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky (Yaroslavl, Russia)
E-mail: Vetas_143@mail.ru

OUR AUTHORS

- KIPREEV
Sergei N.** Lecturer at the 100th Department of General Military Disciplines of the Krasnodar Higher Military Aviation School of Pilots named after Hero of the Soviet Union A. K. Serov (Krasnodar, Russia)
E-mail: komissar.1917@mail.ru
- KOMYAGINA
Olga V.** PhD (Philology)
Associate Professor at the Department of Foreign Languages, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: butakovaolga@yandex.ru
- LOGINOVA
Daria N.** Postgraduate Student at the Department of Pedagogy, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs;
Research Supervisor: E. Yu. Rogacheva, Dr. Sc. (Education), Professor Professor at the Department of Pedagogy, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: prolog197@gmail.com
- MATYUSHINA
Natalia V.** PhD (Philology), Associate Professor
Associate Professor at the Department of English Studies and Intercultural Communication, Moscow City Pedagogical University
(Moscow, Russia)
E-mail: nwl2002@gmail.com
- PROSKURYAKOVA
Maya P.** Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages
Postgraduate Student at the Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University
(Nizhny Novgorod, Russia)
E-mail: mayyapros@yandex.ru
- ROGACHEVA
Elena Yu.** Dr. Sc. (Education), Professor
Professor at the Department of Pedagogy, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: erogacheva@hotmail.com
- RUDINSKY
Igor D.** Dr. Sc. (Education), Professor
Professor at the Educational and Scientific Cluster «Institute of Education and Humanities», Immanuel Kant Baltic Federal University (Kaliningrad, Russia)
E-mail: idru@yandex.ru

OUR AUTHORS

**SIDOROVA
Irina V.**

Master's student, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs;
Research Supervisor: M. V. Tsvetkova, PhD (Education), Associate Professor at the Department of Foreign Languages, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: siv_raduga@mail.ru

**SKUDALOVA
Yulia I.**

Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages, Nizhniy Novgorod State Technical University named after R. E. Alexeev (Nizhniy Novgorod, Russia)
E-mail: Yulia5Decem@yandex.ru\$ Yuliaskudalova@yandex.ru

**SE
Muge**

Postgraduate Student at the Department of Personality Psychology and Special Pedagogy Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs;
Research Supervisor: O. M. Ovchinnikov, Dr. Sc. (Education), Professor, Professor at the Department of Personality Psychology and Special Pedagogy, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: xmg0512@qq.com

**TARASOVA
Alexandra A.**

5th-year Student at the Department of Foreign Languages, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs;
Research Supervisor: O. V. Komyagina, PhD (Philology) Associate Professor at the Department of Foreign Languages, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: sanya_dostoevscaya2003@mail.ru

**TURCHIN
Anatoly S.**

Dr. Sc. (Psychology), Professor
Professor at the Department of General and Applied Psychology, St. Petersburg Military Order of Zhukov Institute of the National Guard of the Russian Federation (St. Petersburg, Russia)
E-mail: ast55@mail.ru

**ULYANKIN
Sergei V.**

PhD (Education)
Associate Professor at the Department of Physical Education and Sports, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: etk-ayan@mail.ru

OUR AUTHORS

**FORTOVA
Lyubov K.**

Dr. Sc. (Education), Professor
Professor at the Department of Personality Psychology
and Special Pedagogy, Vladimir State University named
after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: flk33@mail.ru

**KHARITONOVA
Natalia I.**

PhD (Education)
Senior Lecturer at the Department of Pedagogy, Vladimir
State University named after Alexander and Nikolay
Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: hni13@yandex.ru

**TSVETKOVA
Marina V.**

PhD (Education)
Associate Professor at the Department of Foreign
Languages, Vladimir State University named after
Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: mtsvetkova@list.ru

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ (INFORMATION FOR AUTHORS)

Научно-методический журнал «Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки» публикует научные статьи, обзоры, иные материалы (информационные, критические, дискуссионные).

Периодичность издания – четыре номера в год.

Просим предоставлять материалы в следующем виде:

Объем присланного материала должен быть не менее 15000 и не более 35000 знаков, включая пробелы:

- редактор – Microsoft Word;
- шрифт – 14 пт, Times New Roman;
- междустрочный интервал – 1,5;
- выравнивание по ширине;
- поля со всех сторон – 2 см;
- текст без переносов;
- ссылки на литературу приводятся по тексту в квадратных скобках;
- список литературы располагается в конце текста статьи (входит в общий объем статьи);
- **список литературы должен быть представлен как на русском языке, так и в романском алфавите (латинице).**

Публикуемые сведения на русском и английском языках должны быть размещены в одном файле со статьей в следующем порядке:

- заглавие – содержит индекс УДК; инициалы и фамилию автора/авторов; название статьи;
- после названия статьи располагают текст аннотации (8 – 10 строк) и ключевые слова (7 – 10 слов) на русском языке;
- указание на грант или госзадание;
- застатейный список литературы приводится в алфавитном порядке;
- список литературы оформляется в соответствии с ГОСТ Р 7.0.5-2008 Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления;
- в конце статьи на английском языке приводятся: инициалы и фамилия автора/авторов; название статьи, аннотация, ключевые слова.

Рукописи, не принятые в печать, не возвращаются.

Отдельными файлами высылаются:

- **копии всей содержащейся в материале графики** – рисунков, схем (в формате JPEG или TIFF, разрешение не менее 300 dpi), а также формул и таблиц; все графические материалы должны быть озаглавлены и пронумерованы;

- **сведения об авторе (авторах) на русском и английском языках, включающие:** фамилию, имя и отчество (полностью), место работы и должность, ученую степень и звание (с указанием специальности), телефон, почтовый (с индексом) и электронный адреса для переписки. Все сведения предоставляются полностью без сокращений и аббревиатур.

Названия всех файлов должны начинаться с фамилии автора.

Полные требования к оформлению рукописей размещены на сайте <https://vestnik-pedagog.vlsu.ru>.

Публикации в журнале бесплатные.

Материалы следует направлять по адресу электронной редакции журнала: vestnik-pedagog.vlsu.ru после регистрации в регистрационной системе на сайте журнала.

Ян ван Эйк
«Благовещение»

